

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

*La política educativa y la mediación docente en la
constitución de los sujetos bajo la reforma
de la educación secundaria*

Tesis que para obtener el Grado de
Doctor en Educación

Presenta

Juan Orlando Luna Sarabia

Tutor:

Dr. Andrés Lozano Medina

ROSALÍA...



*Aunque tu luz sigue brillando intensamente
en la inmensidad del Universo...
Supe lo que es la soledad cuando te fuiste...*

A LA MEMORIA DE MIS PADRES

*De quienes aprendí a mirar la esperanza
aún en las condiciones más adversas de la vida...
Hoy les guardo en el corazón.*

A MIS HIJOS

*Porque hay una luz en el firmamento
que se siente orgullosa de ustedes...
y yo también...*

*Y aunque a veces nieva en el alma
la mejor agua está por llover...*

***A MIS APRECIADOS MAESTROS DEL DOCTORADO
A MI COMITÉ TUTORIAL Y AMABLES LECTORES***

Con afecto y reconocimiento al Dr. Raúl E. Anzaldúa Arce, Dra. María Luisa Murga Meler, Dra. Sandra Cantoral Uriza, Dr. Prudenciano Moreno Moreno, Dr. Manuel Cacho Alfaro, Dr. Sergio Martínez Romo por sus amables sugerencias, orientaciones y comentarios que permitieron reorientar el sentido de este trabajo.

CON GRATITUD PARA:

Andrés Lozano Medina

*Por su paciencia, críticas y orientaciones
pero sobre todo... por su amistad.*

FRATERNALMENTE PARA:

Sandra Cantoral

*Por compartir espacios de lucha,
y abrir caminos de libertad...*

Eduardo Tarango Reyes

*Por ser un gran amigo, solidario y fraterno,
ejemplo de tenacidad, rectitud y hombre de gran talento
Amigo de siempre...*

A LA MEMORIA DE LOS PROFESORES:

Misael Núñez Acosta, Pedro Palma, Germán Aguilar Olvera ("La Foca"), Jorge Guzmán Velázquez., Daniel Campos Briseño Yolanda Macé, Trinidad Sánchez Arizmendi (Tía Trini).

Dondequiera que estén...

*Estarán en nuestra lucha, en la huelga, en el mitin, en las calles... y en el recuerdo de tantos ayer.
Seguiremos adelante... Marcharemos juntos, hombro con hombro y codo con codo. No han muerto
queridos compañeros, solo están dormidos...*

Camaradas amigos...

A LOS PROFESORES DEMOCRÁTICOS DE MÉXICO:

*Por su ejemplar e inquebrantable lucha por la democracia
y digna defensa por la educación pública.*

"Unidos y organizados venceremos"

“La política educativa y la mediación docente en la constitución de los sujetos bajo la reforma de la educación secundaria”

Índice

	Pág.
Introducción	1
A. Aproximación al problema.....	17
B. El estado del conocimiento.....	22
C. Las preguntas de investigación.....	31
D. La estrategia metodológica.....	32
Capítulo I.	
Los entramados categórico-conceptuales.	48
1.1. La noción de violencias simbólica, <i>habitus</i> , campo, espacio social, capital cultural, capital social capital económico.....	51
1.2. El imaginario social, imaginario radical, avance de la insignificancia, y las significaciones imaginarias.....	64
1.3. El dispositivo foucaultiano.....	72

Capítulo II

Las Reformas Educativas de la Educación Básica en América Latina. 76

2.1. El contexto de las reformas educativas.....	76
2.2. La finalidad de las reformas educativas.....	82
2.3. Influencia de los organismos financieros internacionales en las reformas educativas.....	90
2.4. Impacto de los acuerdos comerciales en la educación.....	106

Capítulo III

La Política Educativa y la Reforma de la Educación Secundaria en México (RES, 2006). 112

3.1. Concepciones sobre Política Educativa.....	112
3.2. El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.....	115
3.3. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992	126
3.4. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	128
3.5. El Programa Nacional de Educación 2001-2006.....	135
3.6. La Reforma de la Educación Secundaria, 2006	137
3.6.1. Finalidades de la Educación Básica.....	137
3.6.2. El Perfil de Egreso.....	141
3.6.3. El Mapa Curricular.....	144
3.6.4. El plan y programas de estudio.....	146
3.6.5. El modelo de educación basado en competencias.....	173

Capítulo IV

La constitución de los sujetos bajo la mediación docente. 188

4.1. La mediación docente en la escuela secundaria..... 188

4.2. La constitución de identidad, el proceso de subjetivación y los dispositivos de control..... 197

Capítulo V

Presentación e interpretación de resultados..... 206

Conclusiones..... 260

Fuentes de información

Siglas

Anexos

Introducción

*"No se puede encadenar la palabra
pues si se lo hace, produce estallidos de libertad"*

Hilario Medina, Constituyente de 1917

A partir de las décadas de los 60's y los 70's se venía cuestionando a la escuela como institución que surgida del pensamiento ilustrado dejaba inconclusa su intención de constituir al sujeto racional, fraterno y emancipado. La crítica además de reprobar el rendimiento educativo, también lo hacía en la significación social de la escuela (Althusser, 1981; Bourdieu y Passeron, 1981; Bowles y Gintis, 1981; Baudelot y Establet, 1981), se cuestionaba sobre todo a la escuela capitalista por ser el instrumento coadyuvante en la perpetuación del sistema social y/o como aparato de control ideológico del Estado.

"...la escuela se inscribe en la reproducción de las condiciones de producción contribuyendo a reproducir, por un lado, la división técnica y social del trabajo en la forma que ésta adopta bajo el capitalismo y, por el otro, a reproducir también la ideología dominante; esto es, la aceptación de tal división o de tales relaciones sociales de producción. (Trilla, 1985:10).

Otros autores (Faure, 1972¹; Coombs, 1971²) señalaban que los sistemas educativos atravesaban por una profunda crisis debido a su insuficiencia para absorber la creciente demanda de educación ya que los recursos económicos resultaban insuficientes para hacer frente a su compromiso social; además, advertían que el sistema escolar no generaba lo que la sociedad y el sistema productivo requerían, tornándose así en disfuncional e ineficaz.

El discurso anterior más la insolvencia de un Estado de Bienestar para brindar educación de calidad fue recuperado por el pensamiento neoliberal para construir una representación social que concibiera a la educación impartida por el Estado como una educación de mala calidad y como una carga económica insostenible para la sociedad.

¹ Faure, E. et. Al. 1973. *Aprender a ser*. Alianza Universidad-UNESCO, Madrid.

² Coombs, P. H. 1971. *La crisis mundial de la educación*. Península, Barcelona

A partir del supuesto de que la competencia genera calidad, han demandado cambios para la libre competencia entre la escuela pública y la privada.

El pensamiento neoliberal además de vincular la escuela a los requerimientos del sistema productivo para impulsar el desarrollo económico que genera riqueza para unos cuantos, promueve la competencia entre las escuelas públicas y privadas por recursos del Estado mediante el otorgamiento de un bono educativo o *voucher* que se facilita a los padres de familia para que lo depositen bajo un supuesto ejercicio de libertad y democracia, en el plantel escolar de su preferencia. No obstante, bajo esa libertad de elección subyace la obligación de elegir alguna escuela para no perder el “derecho” a recibir el bono educativo que por cierto, también podría usarse por las familias pudientes para completar el pago de colegiaturas más elevadas para que sus hijos estudien en escuelas privadas de mayor prestigio o en aquellas que satisfagan desde su propio imaginario sus necesidades de prestigio social o de calidad educativa.

Pero creer en la “libertad de elección” y “democracia” neoliberal sería ingenuo ya que el pensamiento conservador de acuerdo con Apple (1987: 12), sustituye la ganancia privada (oculta bajo la retórica de “democracia” y de la “elección personal”) por el bien público. La democracia implica más que la simple elección de una práctica consumista promovida por el libre mercado. Lo que realmente está en juego es la educación pública como derecho social porque su mercantilización sería el paso previo para su privatización.

Desde la perspectiva neoliberal, la escuela debe subordinarse a una lógica instrumental que destaque el dominio y manejo del conocimiento, y la preparación de los estudiantes para el mercado de trabajo como ya se venía haciendo desde principios del siglo XX con la aplicación de pruebas psicológicas que aduciendo selección permitieron *discriminar a los sujetos de acuerdo con sus características y potencialidades*³ (principalmente intelectuales) y así brindarles una educación acorde con ellas (vid. Anzaldúa: 2009: 58), para ser incorporados como fuerza motriz a la cadena productiva de la creciente expansión neocapitalista.

³ Hoy en día son las competencias las que determinan el futuro escolar y laboral de los sujetos.

La escuela puede considerarse como un espacio social de confrontación político-ideológica. En ella, quienes detentan el poder la utilizan como un aparato de control logrando con cierto éxito reproducir las condiciones sociales de producción, asimismo le han asignado una misión socializadora que prepare a los sujetos a través de la internalización de normas, valores, imágenes, conceptos, actitudes, pautas de comportamiento, etc., señaladas por Vasconi (1977: 17) en la década de los 70's del siglo pasado para desempeñar un rol determinado en la estructura social. De este modo la escuela como generadora de hábitos, provee a los sujetos que han estado sometidos directa o indirectamente a su influencia a la interiorización de esquemas particulares susceptibles de ser aplicados en campos de pensamiento y de acción o *habitus* (Bourdieu, 1999b). Desde esa perspectiva, la escuela adapta e integra a los sujetos a la formación social dominante, distinguiéndose de ese modo como un instrumento efectivo de control y reproducción social.

Si bien es cierto que la escuela se ha considerado como un medio de reproducción social (Bourdieu, 1981), también debe destacarse que en ella se dan formas de resistencia (Giroux, 1992), que generan acciones de oposición frente al poder dominante que nacen del interés emancipatorio cuyo objetivo consiste en desarticular las formas de dominación explícitas o implícitas del sistema escolar y social, además de que no necesariamente la clase dominante posee la hegemonía en lo ideológico cultural. De modo que si bien las prácticas educativas se ven influenciadas por los procesos formativos institucionales, no son monopolizadas del todo por éstas ya que existe además un grado de relativa autonomía en ellas que le brinda margen al docente para re-significar los contenidos formativos del currículo y darle un sentido distinto a su práctica, ofreciendo de ese modo un desafío a lo instituido por las reformas educativas.

Es así como puede considerarse que el campo educativo, de acuerdo con Bourdieu (2006), se encuentra en disputa por las distintas fuerzas que intervienen en él y cuyos intereses suelen ser semejantes, complementarios o antagónicos. En esta relación se generan alianzas e identidades cuando se comparte la misma visión, proyecto e intereses o conflictos y tensiones que confrontan a sus contendientes cuando aquellos resultan incompatibles. Lo anterior puede constatarse por ejemplo, entre las fuerzas

que conciben la educación como un medio para la formación de *capital humano*, sumiso y explotable, de aquellas otras que la piensan como una oportunidad para la emancipación del sujeto y el desarrollo armónico de todas sus facultades físicas e intelectuales. Aunque también suelen darse rupturas entre los aliados cuando los proyectos o intereses se modifican por alguna razón o bien cuando alguno de ellos vulnera la alianza por sus ambiciones de poder.

Otro caso que podemos ejemplificar en el campo educativo es aquel donde las autoridades del ramo educativo (SEP), el sindicalismo oficial-corporativo (SNTE), la oligarquía empresarial⁴, y sus agrupaciones como “Mexicanos Primero”, A. C., “Suma por la educación”, A.C., Compromisos Sociales por la Calidad de la Educación, Empresarios por la Educación Básica, A. C., el Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A. C.; la Fundación TV Azteca, I. A.; la Fundación Televisa, A. C.; el clero político, algunos investigadores y observadores de la educación; la Unión Nacional de Padres de Familia, A. C.; organismos nacionales e internacionales como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el CENEVAL, el BM y la OCDE⁵, encuentran identidad ideológica a través de un discurso que impugna la calidad de la educación y a su compromiso con un modelo educativo formativo en competencias básicas y rentables para la cadena productiva.

Esas competencias entendidas como un saber hacer procedimental se encuentran afirmadas bajo la constitución de un *habitus* en los sujetos basados en la eficacia y la eficiencia así como en la iniciativa personal para la resolución de problemas básicos, la responsabilidad laboral y el trabajo colaborativo. Lo anterior supone una formación de sujetos en la lógica empresarial; sujetos que sean auto-regulables en sus tareas y funciones, capaces de considerarse como parte de la empresa para dar lo máximo de sí mismos. Competitivos y productivos, alienados y cosificados; sujetos-cosa que serán desechables en cuanto dejen de ser rentables para la empresa.

⁴ Representada por el Consejo Coordinador Empresarial (CCE), la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), el Consejo Mexicano de Hombres de Negocios (CMHN) y otros grupos empresariales.

⁵ Organismo que cumple adicionalmente funciones de monitoreo y certificación de acuerdo a las necesidades del capitalismo mundial.

Esos organismos y agrupaciones empresariales respaldan su crítica a la educación pública basándose en los bajos resultados de las pruebas estandarizadas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), cuyos logros obtenidos en asignaturas como español, matemáticas, ciencias e historia colocan a nuestro país en uno de los últimos lugares entre los miembros de la OCDE. A este respecto, Hugo Aboites⁶ alerta en el sentido de que podríamos estar siendo evaluados y supeditados a reglas de fiscalización derivadas de un organismo regulador de la competencia internacional, en cuyo seno, los países adelantados podrían estar imponiendo criterios de certificación al margen de las condiciones culturales de los otros, es decir, de los más “atrasados”.

De igual forma, estos grupos cuestionan los resultados alcanzados en las pruebas estandarizadas de carácter nacional como el Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) o el EXANI I que aplican la SEP y el CENEVAL⁷, este último organismo a todos los egresados que aspiran ingresar a la educación media superior, superior y posgrado mediante el EXANI I, II y III respectivamente.

Esos organismos confían tanto en las pruebas estandarizadas que parecieran ser un credo para evaluar o señalar si un sistema educativo es de buena o mala calidad, sin embargo la estandarización de estas pruebas no considera la diferencia social y cultural de los estudiantes, ni su origen social o su madurez cognitiva, ni las condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje o la ausencia de capital cultural, social y económico de sus familias, tampoco los referentes teóricos que interiorizan de su medio por señalar algunos factores. Y aunque no es una regla general, los estudiantes que obtienen mejores resultados son aquellos cuyos entornos familiares son más favorables, con ambientes donde prevalece una excelente comunicación y relación afectiva con los padres quienes disponen además de buen

⁶. Conferencia dictada en Sede de la CNTE. Belisario Domínguez 32, Centro Histórico, D. F., 12 de Ago. 2011

⁷ Ángel Díaz Barriga investigador emérito de la UNAM (IISUE-UNAM), señala a este organismo privado como uno de los beneficiarios de la aplicación de las evaluaciones estandarizadas que le han generado ganancias millonarias. (Vid. La Jornada. 2012. *Beneficia a la IP política de evaluación de la SEP: expertos. Secc. Sociedad y Justicia, p. 38. Lunes 14 de mayo de 2012*).

capital cultural y económico que permite el disfrute de muchos recursos para su formación como la Internet, la computadora, la biblioteca en casa, enciclopedias, software educativo, etc., recursos que llegan a establecer una diferencia entre el éxito y el fracaso escolar de los estudiantes.

Los resultados de esas pruebas estandarizadas son utilizados por el sector empresarial y expertos en educación para señalar a los maestros como los únicos responsables de la crisis educativa porque hoy en día la mirada neoliberal está puesta en la privatización de la educación básica y la denostación de sus maestros.⁸

No obstante tener alianzas e intereses semejantes, esos grupos de poder, también presentan diferencias pero evitan debatirlas públicamente para mantener su cohesión interna, aunque actualmente se presenta una fractura política entre el gobierno de Calderón y la señora Gordillo que ha dado lugar a que la clase empresarial, sus organizaciones civiles y otros grupos de presión cerrando filas con el gobierno de derecha, cuestionen el quehacer educativo del magisterio, del SNTE y de su líder moral, haciéndoles partícipes del fracaso educativo. Esa fractura de Elba Esther con Calderón, lo fue también con aquellos grupos⁹ que encubren sus rostros mercantilistas y privatizadores de la educación bajo la demanda de elevar su calidad.

¿Se trata de elevar la calidad de la educación o de homogeneizar a los estudiantes a través de un modelo educativo global estandarizado que requiere la integración económica al modelo neoliberal? Si esto no es así, cabría reflexionar el porqué, la SEP somete la evaluación del plan y los programas de estudio de primaria y secundaria a la Universidad de Nueva York en asignaturas como ciencias y

⁸ ¿Si los maestros no están bien preparados, de acuerdo a lo que señalan los “expertos” en materia educativa, serán ellos –los maestros–, los responsables de su formación o serán las políticas educativas las que no han respondido para ello? ¿Y si no han respondido las políticas de formación de los docentes, se puede culpar solamente a ellos del fracaso educativo? Cabría reflexionar a qué intereses respondería una formación docente con las deficiencias que se cuestionan y los factores que determinan el fracaso escolar.

⁹ La clase empresarial a través de una de sus agrupaciones: “Mexicanos Primero” fueron los creadores del documental “de panzazo” que inicialmente fue exhibido en cines de manera gratuita, posteriormente obsequiado masivamente y finalmente puesto a la venta a bajo costo para crear una representación colectiva en la sociedad de que la educación pública es de mala calidad y los maestros faltos de ética laboral e impreparados.

matemáticas. (Vid. Acuerdo 592. Elaboración del currículo, Fracc. VI), que son, aparte del español, las que evalúa la OCDE a través de los estándares de calidad internacional mediante la denominada “prueba” PISA.

Una integración económica e incluso educativa para tener éxito debe generar cultura, hábitos, pautas de comportamiento y expectativas; siendo ese el punto central, porque si no se orienta el modelo a provocar en la gente la necesidad del mismo y en reproducir lo que necesita para reciclarse, éste no durará.

“Lo que se discute hoy, lo que está en pugna, es la posibilidad, por parte de quienes imponen el modelo neoliberal de integración a la economía mundial, de tener o no éxito, en términos de generar un modelo capaz de conformar al individuo de este modelo.”
(Zemelman, 2005: 66).

Asimismo la SEP por conducto de la Dirección General de Desarrollo Curricular pidió a la UNESCO y al Consejo Australiano para la Investigación Educativa, evaluar la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria (Vid. Acuerdo 592: Elaboración del currículo, Fracc. VII). Pareciera ser que las reformas educativas deben contar más con el aval externo y no con el de las instituciones nacionales como el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), universidades y otras instituciones formadoras de docentes e investigadores del país.

En contraste a lo anterior, existen otras fuerzas en el campo educativo como el magisterio democrático representado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), investigadores sociales y educativos, estudiantes y maestros normalistas, así como sectores de trabajadores universitarios y de la cultura, que critican el alineamiento e integración ideológica que el gobierno, las autoridades educativas del país y el sindicalismo oficial-corporativo han tenido con respecto a las políticas y recomendaciones en materia educativa provenientes desde el exterior¹⁰, que al traducirse en políticas y reformas educativas promueven una formación técnico

¹⁰ Políticas neoliberales sugeridas, recomendadas o impuestas por organismos como la OCDE, el FMI, el BM y la OMC.

instrumental en correspondencia con el modelo basado en competencias básicas, cuya formación de sujetos, tiende a favorecer los intereses de la oligarquía empresarial en tanto que les proveerán de mano de obra barata con cualificación digital y dócil que la política educativa y los *habitus*¹¹ disciplinarios de la escuela autoritaria habrá ayudado a consolidar.

Por otra parte, la expresión democrática del magisterio y voces afines, cuestionan y rechazan la reciente reforma laboral¹² del trabajo docente que afirman, subyace disfrazada bajo el apelativo de *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE), suscrita por una camarilla¹³ corrupta enquistada en el SNTE que bajo el supuesto de elevar la calidad de la educación somete al magisterio a una cultura de evaluación de renta productiva semejante a la lógica empresarial y lo postergan laboralmente ante un gobierno autoritario, ilegítimo y sin democracia. Reflejo de lo que es y han sido la dirigencias del SNTE a lo largo de su historia¹⁴.

La cúpula sindical por su parte, como estrategia de autoconservación ha mantenido una relación simbiótica con los gobiernos en turno, para el control, sometimiento, cooptación y corrupción de maestros vacilantes o sin convicción ética cuya dirigente actual, la profesora Gordillo, se ha nombrado a sí misma, presidenta vitalicia¹⁵ para

¹¹ El *habitus* también puede entenderse como producto de relaciones de poder en tanto que conduce a pensar como natural la relación dominador-dominado.

¹² Que se caracteriza por la flexibilización del trabajo docente, los contratos temporales, la polivalencia y el valor agregado en la formación o actualización de los maestros, así como los estímulos económicos si cumplen con los patrones de estandarización o la pérdida de trabajo si se encuentran por debajo de los requerimientos exigidos por los evaluadores. Lo anterior guarda cierta semejanza con la iniciativa de Reforma laboral del PAN y PRI que seguramente después del proceso electoral de julio, habrán de votarse en las cámaras respectivas de ganar cualquiera de esos partidos.

¹³ Una camarilla es un grupo de personas que se asocian para proteger sus intereses ilegítimos dentro de alguna institución, traicionan a sus representados por cierto tipo de prebendas y muchas veces la conveniencia de esos grupos chocan con los propósitos institucionales.

¹⁴ Bastaría con realizar un somero análisis de las gestiones sindicales de los Secretarios en turno, pero específicamente de Jesús Robles Martínez, Carlos Jonguitd Barrios y la propia Elba Esther Gordillo Morales para reafirmar lo que Castoriadis ha denominado como avance de la insignificancia.

¹⁵ Su antecesor y maestro, Carlos Jonguitud Barrios también se autonombró Presidente vitalicio de "Vanguardia Revolucionaria" en la conducción del SNTE antes de ser desplazado por Carlos Salinas, quien impulsó a la profesora Gordillo quien a cambio de ser reconocida como dirigente nacional, se apegó a la reforma neoliberal salinista en el campo de la educación.

continuar con una gestión sindical lesiva, desgastada, corrupta e inoperante para el magisterio nacional.

Esta “presidenta vitalicia” del sindicato magisterial ha dado su anuencia a la iniciativa privada para que intervenga en la educación pública¹⁶, asimismo ha guardado silencio en los recortes al presupuesto educativo y avalado la reducción de turnos vespertinos, cambio de códigos en las plazas docentes y una futura disminución de la plantilla de los trabajadores de educación básica¹⁷ que se iniciará con la certificación¹⁸ del personal docente mediante la evaluación universal que se llevará a cabo a partir de 2012 si no hubiere cambios de último momento. A lo anterior se suma una nueva regulación del trabajo docente que tenderá a precarizar la educación al incrementar la explotación física e intelectual del trabajo asalariado de los maestros ya que la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), al imponer una nueva regulación al trabajo docente dará la bienvenida a los turnos extendidos, la jornada ampliada, la escuela siempre abierta, las escuelas de tiempo completo, las horas cocurriculares de la carrera magisterial, etc. Con esas acciones, si los maestros en servicio tienen que vincularse a ellas, resultará difícil creer que mejorará la educación ya que un docente con sobrecarga de trabajo, con políticas de formación y actualización desfasadas e ineficientes; con una inversión educativa, salarios y sistemas de salud por debajo de los países de la OCDE; con infraestructura escolar obsoleta e incompleta, difícilmente

¹⁶ Vid. Periódico La Jornada, 19 de julio de 2008. Elba Esther Gordillo Morales, presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dijo ayer que debe permitirse a la iniciativa privada participar en la impartición de la enseñanza pública en Guanajuato, porque “el Estado no puede todo”.

¹⁷ Que ya se viene operando con el cambio de códigos en las claves presupuestales para desaparecer derechos laborales y las plazas en propiedad o nombramientos definitivos; se ha reducido la contratación de personal docente y se han reducido turnos en las escuelas secundarias por señalar algunos casos. Véase también el Acuerdo México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas, donde se recomienda excluir a los docentes del sistema educativo que presenten un bajo desempeño (Recomendación 8).

¹⁸ La certificación de acuerdo a la Ley Federal sobre Metrología y Normalización es el procedimiento por el cual se asegura que un producto, proceso, sistema o servicio se ajuste a las normas o lineamientos o recomendaciones de organismos dedicados a la normalización nacional o internacional. La certificación a nivel internacional se lleva a cabo por la Organización Internacional para la Estandarización o Normalización (ISO) que a través de una federación integrada por comités técnicos y organizaciones internacionales se encargan de la preparación de los estándares ISO (ISO 9000, ISO 9001, ISO 1400, etc.) que son el sustento de los tratados comerciales para especificar las características o estándares de calidad mínimos que deben cumplir ciertos productos y servicios mercantilizables en el mercado global.

podrá contribuir a elevar los resultados del aprovechamiento escolar y a mejorar la calidad educativa.

Es así como bajo ese supuesto de enfrentar los cuestionamientos de la mala calidad de la educación pública, las autoridades del ramo y el sindicato oficial-corporativo (SNTE), mantuvieron cierta inclinación hacia las políticas provenientes del exterior (OCDE, BM, FMI, BID), que reclamaron la adecuación de la educación a las necesidades del modelo de producción vigente y se implementaron reformas educativas con una orientación proclive al mercado que exige mayor rentabilidad de los docentes en el servicio educativo, ofreciéndoles a cambio ciertos estímulos económicos¹⁹, además de una formación de estudiantes polivalentes que habrán de aprovechar las empresas cuando los filtros para acceder a la educación media superior y superior así como las necesidades económicas de la familia les obligue a insertarse al mercado laboral.

Entre las reformas educativas que se plantearon para mejorar la calidad de la educación -según se dijo en su momento-, podemos mencionar la de 1972 que en la educación secundaria operó con dos modalidades: la enseñanza por asignaturas y la enseñanza por áreas de conocimiento que sustentó sus programas de estudio en una enseñanza por objetivos que se apoyó en la tecnología educativa y en la psicología conductista surgida ésta de la psicología industrial norteamericana que adaptó el comportamiento de los trabajadores a los intereses de la producción industrial imperantes de la época.

“La teoría psicológica que faltaba al scientific management estaba creada, y la human engineering recibía, en el año de 1914, cuando se publicaron las teorías de Watson, los instrumentos para obrar la alienación.

Taylor estaba perfeccionado; la fórmula estímulo-respuesta se revela, por su mecanicismo, más eficaz que el simple cronometraje de los gestos del obrero, que solamente lo adecúa al ritmo de la máquina. Con esto se da un formidable paso adelante, se “amaestra” al individuo, se le puede incluir en la estructura de los mecanismos, que deben ser sus estímulos. Todavía más, se le convierte en apéndice absoluto del régimen industrial, que se presenta como el gran estímulo, la motivación por excelencia” (Merani, 1973: 25-26).

¹⁹ A través del Programa de Estímulo Económico y Reconocimiento al Docente y Directivo de Educación Básica (PROEEB), y del Programa de Estímulos a la Calidad Docente o el de Carrera Magisterial, por señalar algunos.

Es así como las reformas educativas se fueron vinculando con las necesidades del mercado productivo, quizá lo anterior explique el fuerte impulso que recibió la formación técnica en nuestro país en la década de los 70's. En lo correspondiente a la educación secundaria se promovió este tipo formación como fuente de abastecimiento laboral con la creación de las escuelas tecnológicas industriales y las escuelas tecnológicas agropecuarias, que posteriormente conformarían lo que hoy en día son las Escuelas Secundarias Técnicas.

Los egresados de estas escuelas recibían en ese tiempo una formación técnica industrial o agropecuaria inicial que les permitía, en el mejor de los casos cuando no podían continuar sus estudios en el nivel medio superior, insertarse al mercado laboral ya que se les brindaba aunque fuera de manera elemental, una formación tecnológica o agropecuaria suficiente para ese tiempo..

De este modo, los estudiantes se formaban como auxiliares técnicos en soldadura y forja, secretariado, dibujo técnico industrial, contabilidad, carpintería, industria del vestido, electricidad, mecánica automotriz, así como en apicultura, frutas y hortalizas, tecnología y prácticas agrícolas, acuicultura, conservación de productos pesqueros, náutica, pesca, etc., con 8 horas de trabajo curricular por semana como mínimo. Posteriormente, ese proyecto formativo se abandonó al no otorgarse mantenimiento, ni materiales y mucho menos financiamiento a los talleres como se les llamó a esas actividades de formación tecnológica y agropecuaria inicial.

Los maestros encargados de esa formación egresaban de la Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Industrial (ENAMACTI) y de la Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Agropecuario (ENAMACTA). Los maestros de asignaturas como matemáticas, biología, español, etc., provenían de las Escuelas Normales Superiores, pero también se abrió el ingreso a profesionales que no encontraban acomodo laboral y que cubrían el perfil de ingreso.

El plan y programas de estudio tuvieron sustento en una programación por objetivos, que se apoyaron en los procesos de estímulo-respuesta, ensayo-error, premio-castigo propios de la psicología conductista imperante en aquél momento.

Por su parte, la reforma educativa de 1992 tuvo como objetivo primordial modernizar la educación en el país mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que a partir de su firma, implicó una serie de cambios en el sistema de educación básica y normal del país, entre ellos puede citarse la descentralización del sistema educativo nacional, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la aparente revaloración de la función social del magisterio bajo la cual se introdujo un sistema de evaluación y competencia productivo-laboral por estímulos económicos que dio lugar a una diferenciación salarial a través del Programa Nacional de Carrera Magisterial el cual fue degenerando paulatinamente hasta corromperse con la compra-venta de exámenes que permitió a ciertos profesores ligados al sindicalismo institucional²⁰, la obtención de altos puntajes para su incorporación o promoción en este programa que les permitió de ese modo obtener mejores estímulos económicos, no por su trabajo, sino por su militancia, disciplina y subordinación al SNTE²¹.

“...la carrera magisterial se ha venido tratando como una manera disfrazada de escalar mayores salarios y un estira y afloja exagerado de cada uno de los criterios que se manejan, en cuyo contenido predominan criterios laborales y sindicales y no la calidad de la docencia. La carrera magisterial se ha convertido también en un espacio de corrupción académica muy superior a los desafortunados casos que se dan en cualquier circunstancia humana: “compra” (no robo) de las claves de respuestas de las pruebas de carrera magisterial, “solidaridad” al apoyar a los compañeros con las respuestas que deben dar sus alumnos en las pruebas de carrera, o compra directa de las promociones”. (Ibarrola, 2012: 70).

²⁰ También conocido como “charrismo” sindical, término surgido a partir de la lucha de los ferrocarrileros a finales de la década de los 50’s cuando Jesús Díaz de León apodado el “charro”, quien siendo secretario general del sindicato traicionara a los trabajadores y una vez desconocido como tal, fuera impuesto y sostenido por el gobierno. Desde entonces a los actos de traición y venta de los derechos de los trabajadores por parte de los líderes sindicales se les ha denominado con el calificativo de “charrismo” sindical.

²¹ Es así como los maestros afines a esa corriente sindical, logran créditos económicos, créditos hipotecarios, incremento de horas, ascensos verticales a puestos directivos y otras prebendas como recompensa a cambio de irse a promover el voto sobre todo cuando el candidato es de alguna de las secciones del sindicalismo institucional-oficialista (SNTE).

Sin embargo, el rasgo central que caracterizó a la política educativa en ese tiempo consistió en adaptarla a los cambios económicos que requería el país²² en un contexto de transformaciones mundiales y reformas estructurales marcadas por un nuevo orden laboral.

En ese sentido, la formación y actualización de los maestros se vio influenciada tanto por factores internos como externos, entre ellos el Tratado de Libre Comercio (TLC) que implicó de acuerdo con Arriarán (1999: 55) una nueva filosofía: la competencia en todos los ámbitos de la sociedad mexicana, incluidos los de la educación básica, media, superior e incluso de la investigación científica, donde la productividad y los puntos para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los metió en esa dinámica de competencia y productividad.

Si bien es cierto que los tratados comerciales establecieron reglas y acuerdos para el libre intercambio de mercancías, sus impactos en la educación se manifestaron con la apertura comercial y sus exigencias de productividad y modernización sobre el sector productivo fueron transferidas a la educación con beneplácito por las autoridades educativas que mediante la reforma educativa, privilegiaron además del modelo formativo en competencias, la productividad y la rentabilidad del trabajo docente, al mismo tiempo que lo incorporaron a una rendición de cuentas como un dispositivo de control y exclusión para quienes no se apeguen a los estándares de calidad que son el sustento de los acuerdos comerciales para certificar la calidad de los productos o los servicios. De modo tal que aquellos docentes que no sean productivos y que se encuentren por debajo de los límites instituidos en los estándares de certificación, causarán baja del sistema educativo como lo señalan los acuerdos de México con la OCDE. (Vid. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, 2010).

Estas reformas centradas en la formación por competencias tienen como finalidad mejorar la productividad económica de las empresas a través de optimizar la calidad de la fuerza de trabajo, misión que se ha dejado a la escuela, por lo que ésta viene

²² Desde la perspectiva neoliberal del salinismo y con el apoyo de la señora Gordillo.

centrando sus esfuerzos en la formación de *capital humano*, es decir, en la formación de sujetos que reúnan conocimientos, cualificaciones, competencias y características individuales que faciliten su rentabilidad en la empresa. Promoviéndose además, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para que el sujeto como trabajador pueda reciclarse de modo fácil, lo más rápido posible para no desaparecer como asalariado y continuar siendo contratado o explotado como dirían los marxistas, si cuenta con “valor agregado” en su proceso formativo. El referente ideal en adelante será el trabajador flexible y polivalente que vaya de acuerdo con los paradigmas que requiere la nueva cultura laboral que fuera impulsada por Carlos Abascal, quien fuera secretario del trabajo durante el gobierno foxista y ex líder empresarial.

Es así como los cambios surgidos a partir del proceso de la globalización obligaron a otra reforma educativa: la Reforma de la Educación Secundaria²³ (RES) de 2006. Siendo a partir de esta reforma cuando surge el modelo curricular basado en competencias²⁴ que vincula la escuela con el mercado productivo, introduciendo la lógica del mercado en el campo educativo y orientando a la escuela a un sistema de competitividad económica y formas de gestión y organización empresarial.

Las reformas educativas anteriores y particularmente la de 1992, fueron cuestionadas por su enseñanza tradicional y enciclopédica, sin embargo la reforma actual no superó esa particularidad y asignaturas como historia y ciencias, por citar solo dos ejemplos, siguen conservando el mismo rasgo que se criticó a las reformas anteriores; más bien sería esa la oportunidad para modificar el currículo formativo, incorporando primeramente el modelo de competencias y posteriormente los estándares educativos con la reciente Reforma Integral de la Educación Básica como venía demandando desde el exterior el nuevo orden laboral a través de la OCDE y otros organismos internacionales.

²³ Que antes fue denominada Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) para cambiar a Reforma de la Escuela Secundaria (RES) y posteriormente como reforma a la Escuela Secundaria (RS). Finalmente se lleva a cabo otra reforma para articular la educación básica denominada Reforma Integral de la Educación Básica que incorpora los estándares en la educación.

²⁴ La Reforma de la Educación Secundaria propone la formación del sujeto bajo las competencias siguientes: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para vivir en sociedad.

“La noción de [modificar y] reducir el curriculum a un conjunto de habilidades no carece de importancia, ya que forma parte de un proceso más amplio del cual la lógica del capital contribuye a construir identidades y transforma significados y prácticas culturales en mercancías” (Aronowitz, Apud Apple, 1997: 30-31).

Si bien los sujetos deben ser competentes en varios ámbitos que les permita una formación integral, crítica y racional, en el modelo por competencias subyace una concepción de sujeto congruente con la lógica de mercado y no con las expectativas individuales de los estudiantes ni con las necesidades sociales que permitan impulsar el desarrollo tecno-científico del país. La escuela puede y debe responder a la demanda de desarrollo individual y social, más no circunscribirse a la formación de sujetos de acuerdo al cargo que deberán ocupar en la división del trabajo. (Cfr. Althusser, 1981: 101).

Así mismo debe destacarse que lo que está en juego en el campo educativo, no solo es el rumbo que deberá seguir la educación pública en los procesos formativos de los sujetos sino en su posible transferencia hacia la esfera privada y al tipo de sociedad que pretenden constituir con esa lógica de mercado que viene generando una crisis de identificación o como bien señala Castoriadis (1997), una sociedad con crisis del proceso identificador²⁵, es decir una crisis de las significaciones imaginarias que mantienen a la sociedad como tal.

“A lo largo de nuestra historia el debate sobre la educación ha sido siempre vigoroso y no exento de complejas circunstancias. La contienda por la educación, su por qué, su para qué, ha sido la lucha por la nación, ya que al definir su rumbo se define el de la sociedad misma”.
(Moctezuma, 1994: 107).

Situada la escuela en un campo de confrontación y poder (Bourdieu, 2010), entre fuerzas antagónicas que se tensan, es posible apreciar fundamentalmente dos posturas. Una reconoce que la educación está en crisis y que debe reformarse para mejorar su calidad pero conservarse como un derecho social, como bien público; la otra

²⁵ Que en la escuela esa crisis del proceso identificador podría presentarse de acuerdo Castoriadis (1997: 26), en que “Ya ni los maestros ni los alumnos se interesan en lo que sucede en la escuela como tal, la educación ya no está *invertida* como educación por los participantes. Para los educadores se transformó en una carga pesada para ganarse el pan; en cambio, representa una obligación molesta para los alumnos...”

considera que debe reformarse para mejorar su calidad pero mirarse como un servicio que pueda ser adquirido en el mercado bajo la lógica de la oferta y la demanda y gestionarse como una empresa formando sujetos eficientes, productivos, rentables, competitivos, flexibles, polivalentes, reciclables que encajen en la iniciativa de reforma laboral²⁶ que promueven actualmente los partidos acción nacional y revolucionario institucional.

Bajo la perspectiva del mercado, en la educación se promoverían aprendizajes subordinados a intereses privados y desde el supuesto de *igualdad de oportunidades y libertad de elección*, se daría paso al bono educativo que no haría otra cosa más que consolidar las desigualdades y la segregación social porque en todo caso, serían las escuelas las que definirían los criterios de selección de estudiantes y ellas no seleccionarían a quienes con bajo capital social, económico e intelectual les impidieran competir en el mercado escolar. Centradas las políticas educativas en el modelo de escuela-empresa, se pretende que en la educación básica se constituyan los sujetos-cosa, los sujetos homogeneizados, automatizados y estandarizados que demanda la nueva división internacional del trabajo, producto de la sociedad global que promueve una uniformización del trabajo, de la cultura, de los valores y de los procesos formativos.

Dentro de este campo de discusión se circunscribe el presente trabajo de investigación cuya pretensión radica en develar qué tipo de sujeto se está constituyendo en nuestras escuelas bajo la mediación docente con la actual reforma educativa ya que es el maestro quien debe traducir los contenidos del aprendizaje escolar. De su manera de mirar e interpretar la educación y de su posicionamiento teórico -si es que lo tiene-, a través de su práctica pedagógica, será un protagonista importante para la constitución de sujetos. ¿Lo hará tal y como lo establece el discurso educativo dominante u opondrá resistencia dándole un giro distinto a lo que le demandan los grupos

²⁶ Reforma laboral que ha sido aplaudida por la OCDE, en voz de su Secretario General, el "mexicano" José Ángel Gurría, quien señaló que *"muchas de las recomendaciones que la OCDE le ha brindado a México durante varios años están plasmadas en esta amplia y ambiciosa propuesta, pero que en algunos puntos se queda corta y debería ir más lejos"*. Periódico La Jornada, 18 de junio de 2010. *Aplauda la OCDE propuesta panista de reforma laboral*.

dominantes a través de la reforma educativa, sus programas de estudio y sus contenidos escolares?

La práctica docente puede ser transformadora o por el contrario domesticadora al orden establecido, toda vez que mediante la acción pedagógica, el maestro puede adormecer o emancipar la conciencia de los sujetos que serán a su vez los protagonistas del futuro social.

A. Aproximación al problema.

Desde hace varios años grupos empresariales, autoridades educativas, el sindicato magisterial y otros agentes sociales vienen señalando la mala calidad de la educación señalan que ésta se encuentra en crisis y que no responde a las necesidades sociales y productivas del país; se reconoce que no ha cumplido con los propósitos de equidad, calidad, cobertura y eficiencia terminal existiendo la necesidad de elevar su calidad y equidad para hacer frente a la pobreza y a la exclusión social, así como abatir los índices de analfabetismo, deserción escolar, bajo rendimiento y enfrentar nuevos retos que demandan los tiempos actuales.

También han venido señalado que la escuela no cumple con la formación de las competencias laborales e instrumentales que requiere el aparato productivo para ser competitivo, destacando el divorcio que existe entre este y la escuela. Con esta premisa vienen promoviendo un modelo educativo que someta la acción de la escuela a la razón económica del mercado para constituir al *hombre flexible* y al *trabajador autónomo* como referente del nuevo ideal pedagógico que la escuela debe formar.

Con la finalidad de responder a esa crisis en la educación y a las sugerencias de organismos internacionales como la OCDE, el BM y grupos empresariales, las autoridades educativas del país implementaron una serie de reformas en la educación básica y normal buscando satisfacer las exigencias formativas que plantean las nuevas necesidades que impone hoy en día, la sociedad global y su nueva

organización del trabajo con la finalidad de cerrar la brecha entre la escuela y la empresa. Empero:

“Ningún país de los que se toman en serio forman ni formarán a sus niños y a sus jóvenes con un carácter meramente instrumental en relación con las exigencias del mercado. Los mexicanos requieren, sí, de medios para competir internacionalmente, pero ante todo precisan que les inculquemos confianza en sus capacidades y conocimientos acerca de los valores que nos identifican; sólo así afianzaremos nuestra raíces singulares bajo la fronda de la universalidad.” (Barros, 2012: 135).

La Reforma de la Educación Básica, incluyó sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria en ellos destaca la articulación entre esos niveles educativos, así como el modelo de educación basada en competencias y los estándares de aprendizaje y gestión escolar que según la OCDE (2010: 5), le permita a México definir una enseñanza eficaz y competitiva. Con esos cambios la política educativa del actual gobierno se apegó a la ideología liberal de los organismos internacionales para convertir la competitividad y la educación estandarizada en los axiomas dominantes de los sistemas educativos y por consecuencia en la formación de los sujetos ya que éstos determinarán el nivel de eficacia económica y la innovación en las empresas (*Vid. Laval, 2004: 35*), de manera tal que las reformas a la educación básica, estarán guiadas por el deseo de la competencia económica en el mercado mundial.

“Las reformas orientadas por la competitividad (competitiveness-driven-reforms) tienen como finalidad en primer lugar la mejora de la productividad económica a través de la mejora de la <calidad del trabajo>. La estandarización de los objetivos y de los controles, la descentralización, la mutación de la <gestión empresarial educativa> y la formación de los docentes son fundamentalmente reformas <centradas en la productividad> (productivity-centred)” (Laval, 2004:44).

Lo anterior dejaría entrever que el interés de la SEP y el SNTE de acordar cambios en el sistema de educación básica para establecer la coherencia y articulación entre esos niveles educativos (*vid. Acuerdos 384 y 592*), estuvo centrado más que en acciones que permitieran elevar la calidad de la educación, en estrategias que permitieran conservar la congruencia ideológico formativa que exige el nuevo orden educativo mundial impulsado por organismos internacionales como la OCDE y el BM para

beneficio de las empresas transnacionales que son las que demandan una nueva formación de sujetos en la educación.

Empero, estos cambios en la educación podrían entenderse mejor si consideramos el contexto en el que se llevaron a cabo, particularmente bajo los principios del nuevo paradigma organizativo propuesto para la reforma del Estado y del sector público: el “nuevo gerenciamiento público” (*new public management*) que de acuerdo con Torres (2000: 14) se encuentra inspirado en el modelo gerencial de la empresa privada y que dentro de sus principios orientadores propone:

- ❖ La incorporación de profesionales competentes, con capacidades técnicas, de liderazgo y de gerenciamiento, al sector público y a las tareas de dirección, y fortalecimiento de dichas competencias y capacidades;
- ❖ La descentralización y tercerización (externalización) de funciones;
- ❖ La adopción de un esquema organizativo más plana [horizontal] y menos jerárquico;
- ❖ La introducción de la competencia interna en el sector público;
- ❖ Del énfasis en la planificación y el seguimiento de la gestión, al énfasis en el control y evaluación de resultados (medidos en términos de calidad, eficiencia y eficacia);
- ❖ La adopción y vigilancia de estándares y medidas de rendimiento;
- ❖ El establecimiento de un sistema de incentivos vinculados al desempeño y productividad, en base a resultados;
- ❖ La adopción de un modelo y un estilo de *gerenciamiento* en sustitución del modelo y estilo tradicionales de *administración*; racionalización del gasto y reducción de costos;

- ❖ Mejoramiento y mayor accesibilidad a la información disponible, y mayor utilización de ésta en la toma de decisiones;
- ❖ La flexibilidad para adaptarse a los cambios y favorecer la innovación;
- ❖ La responsabilidad por los resultados y rendición pública de cuentas.

De este modo las reformas educativas se han venido encaminando más que a desarrollar el pensamiento tecno-científico y crítico-reflexivo de los sujetos, a mejorarlos como la fuerza de trabajo que pueda insertarse al mercado laboral para elevar la eficiencia productiva. Por esa razón se ha enfocado en la escuela la formación en competencias como indispensables para el empleo y se ha interiorizado en el pensamiento de los sujetos el deseo de la competencia económica y de ganar más que el otro para obtener reconocimiento social como hombre de éxito. Ese es el sinónimo de calidad educativa que se refleja en la ideología neoliberal.

“La educación no sólo aporta una contribución fundamental a la economía, no sólo es un input que entra en una función de producción, sino que a partir de ahora, se concibe como un factor cuyas condiciones de producción deben quedar totalmente sometidas a la lógica económica. En este sentido, se la considera como una actividad que tiene un coste y un rendimiento, y cuyo producto es asimilable a una mercancía” (Laval, 2004: 35).

En congruencia con lo anterior, se vino interiorizando una representación social que señala que solamente los mejores, los más productivos, los más competentes, serán los más exitosos, ya que dispondrán de poder económico para satisfacer incluso necesidades triviales, así como de reconocimiento y prestigio social, algo así como la figura del *yuppie*²⁷ que se entronizó durante los 80's como prototipo universal del hombre nuevo, del hombre exitoso que el capitalismo necesitaba para ser emulado *urbi et orbi*. (vid. Seoane y Taddei, 2004: 261).

Ese modelo de hombre nuevo, condensaba las bondades de un estilo de vida basado en la consecución de valores liberales como el consumo y la competencia que formó parte de la ofensiva neoconservadora tendiente a penetrar el imaginario juvenil para ser

²⁷ Ciudadano joven con carrera profesional y nivel de ingreso medio o alto.

emulado como forma de control social ya que se trataba de borrar la huella de los colectivos juveniles rebeldes que en décadas anteriores habían participado activamente en las protestas e insurrecciones, en los movimientos sociales y políticos cuestionadores del orden capitalista que tuvieron lugar en los países centrales como en el Tercer Mundo. (Seoane y Taddeï, 2004: 262). La introyección de esa ideología en el pensamiento de los sujetos para predeterminar sus acciones y actitudes futuras, es lo que Bourdieu ha denominado *habitus* el cual es constituido entre otros, por las instituciones ya que éstas determinan el comportamiento de los sujetos quienes interiorizan y significan el discurso institucional.

La escuela como institución de la clase opresora, es responsable de la reproducción social que impulsa a través de la currícula, y otros dispositivos pedagógicos como los reglamentos, las normas disciplinarias, los contenidos escolares, etc., la visión del mundo, los valores y gustos de la clase dominante mediante un sistema de estructuras estructurantes (*habitus*) o significaciones imaginarias (Castoriadis) que predeterminarán comportamientos y formas de pensamiento futuros, por ello la institución escolar es importante para el control social ya que desde los primeros años de escolarización se inicia la interiorización de significaciones imaginarias dominantes en el pensamiento de los niños, acción que es reforzada por los *mass media*, la familia, las agrupaciones sociales, la religión, los sindicatos, los partidos políticos, etc., entre otros aparatos ideológicos del Estado. (Vid. Althusser, 1981).

Para lograr lo anterior la escuela, es la encargada de generar mediante la acción pedagógica las condiciones necesarias para la constitución de ese *habitus* buscando que los estudiantes respondan a ciertos comportamientos disciplinarios que les son inculcados para mantener el orden y un buen comportamiento. Se les adapta a un horario semejante al que se tiene en las fábricas, se les enseña a respetar el principio de autoridad, se les homogeneiza mediante el uso de un uniforme y al igual que en la fábrica responden al sonar del timbre que establece el principio o el fin de una jornada de trabajo, se les forma en el patio, se les obliga a respetar normas y reglamentos, se les sanciona cuando se brincan la norma y las reglas de convivencia, etc., en pocas palabras, se les va constituyendo como sujetos dóciles para que se inserten al mercado

laboral con la interiorización de la obediencia a la norma, a los tiempos y movimientos del taylorismo, al trabajo en equipo, a la producción justo a tiempo que requiere la optimización productiva para ser competitivos en el contexto global.

Bajo esta lógica, la tarea asignada a la escuela puede ser considerada como de suministradora del capital humano²⁸ que requieren las empresas para mantener la productividad y la competitividad, con lo que la escuela se estaría adaptando a la economía capitalista y estaría sometida a la exigencia del máximo rendimiento, situación que pone en riesgo la autonomía de los sistemas educativos, como medida para liquidar lo que hasta el momento ha sido la educación pública transmutándola a mera suministradora de servicios.

Lo anterior nos permite comprender los cambios promovidos en el currículo de la educación secundaria y su tendencia a la formación de sujetos requeridos para la competencia en el mercado global, de ahí que las acciones promovidas por las autoridades educativas pongan énfasis en la calidad y la excelencia, en la eficiencia y la eficacia, en la optimización y la maximización, en la polivalencia y la flexibilidad, en la competitividad y el éxito, etcétera, siendo bajo esa lógica la pretensión formativa de los estudiantes. Sin embargo también es cierto que en el éxito o fracaso de una reforma educativa mucho tiene que ver el papel mediacional de los docentes, de manera que aún y cuando las intenciones formativas del sujeto vayan en un sentido con la reforma educativa, será la acción pedagógica docente la que podría marcar la verdadera orientación formativa.

B. El estado del conocimiento

Las políticas de liberalización económica cuyas estrategias se tradujeron en reformas estructurales promovidas por las instituciones financieras internacionales, se conocieron como Consenso de Washington²⁹, pero también se considera esa expresión

²⁸ Se considera importante para la economía de la educación porque se refiere al conocimiento práctico, a las habilidades adquiridas y a las capacidades aprendidas por el sujeto que le hacen potencialmente productivo.

²⁹ Expresión acuñada por John Williamson investigador del Institute for International Economics, uno de los más célebres expertos del gobierno americano.

como sinónimo de neoliberalismo (Gentili, 1996; Ocampo, 2005), que puede ser considerado como una corriente ideológica económica influida por el pensamiento liberal conservador, cuyo fundamento de la mínima intervención del Estado y la máxima libertad de los agentes que intervienen en la actividad económica, encuentra su base teórica en el pensamiento antiintervencionista de Friedrich A. Von Hayek, el monetarismo de Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins y otros conservadores, que se distinguieron por su reacción teórica y política contra el Estado de bienestar al que culpaban de ineficiente, y de “*destruir la libertad de los ciudadanos y la vitalidad de la competencia, de la cual dependía la prosperidad de todos*”. (Anderson, 1999: 15-16).

Para los conservadores de la Escuela de Chicago, como se les conoció posteriormente, las raíces de la crisis económica “estaban localizadas en el poder excesivo y nefasto de los sindicatos y, de manera más general, del movimiento obrero, que –según ellos–, había socavado las bases de la acumulación privada con sus presiones reivindicativas sobre los salarios y con su presión parasitaria para que el Estado aumentase cada vez más los gastos sociales”. (Ídem). Curiosamente la reforma laboral propuesta por el PRI-PAN que está por discutirse en el Congreso va en congruencia con el pensamiento de los “*Chicago boys*” ya que es radicalmente antiobrera y destruye los principios del sindicalismo como el derecho de huelga, la jornada de 8 horas, el salario mínimo, la contratación colectiva, el reparto de utilidades, el pago de salarios caídos, etc.

Bajo esa retórica neoliberal, el Estado debe ser reducido a su mínima expresión y trasladar a la esfera privada los bienes de la nación, dejando a las leyes del mercado la regulación de la economía nacional a través de la oferta y la demanda, así como limitar o desarticular el ejercicio sindical, sobre todo de los sindicatos independientes que no están controlados o corrompidos por las empresas o por el Estado para negociar a espaldas de los trabajadores. Uno de los casos más conocidos de la desarticulación sindical³⁰ fue el caso del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) cuya fuente laboral

³⁰ Años atrás también se desarticuló a la fracción disidente del SUTERM denominada “Tendencia Democrática del SUTERM” para proteger al sindicalismo corporativo de Leonardo Rodríguez Alcaine (a) “La güera”, expresión del “charrismo” sindical en el gremio electricista, miembro del PRI y heredero de Fidel Velázquez en la Secretaría General de la CTM a la muerte de éste durante el período de 1997-2005, hoy bajo la tutela de Joaquín Gamboa Pascoe por la muerte de aquél.

fue cerrada mediante un decreto presidencial absurdo que dejó sin trabajo a 44 mil trabajadores y sus familias, no sin antes haber resistido la política antisindical de Felipe Calderón a través de su Secretario del Trabajo, Javier Lozano.³¹

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), es otro ejemplo de lucha y resistencia contra las agresivas políticas neoliberales hacia los trabajadores de la educación que buscan mermar sus derechos laborales y fuente de trabajo. Esta expresión del magisterio democrático se ha caracterizado además, por defender la educación pública como derecho social y contra los embates conservadores en sus intentos por privatizarla. También se ha manifestado contra las políticas de contracción salarial, por democracia sindical y contra sus derechos sociales conculcados por una gerontocracia sindical aliada con el gobierno conservador y enquistada en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); además de la CNTE, sindicatos universitarios como el SITUAM, STUACM, STUNAM y otros, resisten igualmente las agresivas políticas neoliberales.

El pensamiento neoliberal de la escuela de Chicago fue retomado posteriormente por los organismos internacionales como el BM, FMI, OCDE, etc., quienes impulsaron reformas a los sistemas educativos cuyo basamento implicaba una profunda desregulación y –según ellos-, una *desmonopolización* del Estado induciendo una variedad de la oferta educativa e introduciendo mecanismos de competencia, *accountability* o rendición de cuentas que se manifestaron por limitar las funciones del Estado benefactor en materia educativa demandando además, el otorgamiento del bono o voucher educativo, así como la evaluación de la educación mediante pruebas estandarizadas, la evaluación de los docentes en su desempeño y la certificación de sus conocimientos para mantener su permanencia en el trabajo por señalar algunos aspectos. Y más recientemente por la propuesta de una norma oficial mexicana de servicios de calidad en la educación básica obligatoria que no sería otra cosa que un sistema de medición y evaluación de la eficiencia y la calidad de las escuelas públicas como acciones derivadas de la denominada Alianza por la Calidad de la Educación

³¹ Hoy senador de la república por el Partido Acción Nacional.

(ACE), impulsada por Elba Esther Gordillo, autoproclamada presidenta vitalicia³² del SNTE y el gobierno de Felipe Calderón, que por ilegítima y regresiva a la educación y a los derechos de los trabajadores de ese sector ha encontrado francas resistencias³³ de los maestros en varios estados del país.

En ese sentido neoliberales de la educación como Mazzina (2006), retomando el pensamiento de Hayek y Friedman, -ideas que no compartimos-, señalan que *“bajo el actual monopolio de la escuela pública, la calidad de la educación es baja, mientras que el precio de la educación... es excesivamente alto”*... así mismo han destacado que *“Mediante un sistema escolar competitivo, los consumidores de educación tendrían escuelas que fueran responsables ante los mismos.”* Y que Introduciendo la competencia en el sistema escolar se alentaría a las escuelas a ofrecer la mejor educación de manera más eficiente, aparte de respaldar el sistema de *vouchers*, vales o bonos educativos.

Bajo argumentos como el anterior que consideran a los sistemas educativos como ineficientes y de mala calidad, los organismos financieros internacionales impulsaron reformas educativas en América Latina que de acuerdo con Gentili (1996), por la forma en que se llevaron a cabo, hicieron pensar en la existencia de un Consenso de Washington en el campo de las políticas educativas.

Debido a que la mayoría de los países de América Latina son subordinados a incorporar en sus políticas públicas, las sugerencias de los organismos financieros internacionales, se les llega a detallar minuciosamente cada área donde deberán aplicarse los empréstitos, condicionando de ese modo los préstamos al cumplimiento de sus recomendaciones. Algunos investigadores (Ramírez Grajeda, 2009: 70), señalan la imposición de políticas económicas para asegurar la empresarialización en todos los ámbitos, incluyendo la educación.

³² Así como lo hiciera su antecesor Carlos Jonguitud Barrios quien después de tomar el poder en el SNTE en los años 70's se proclamara con el apoyo del Presidente Echeverría, líder vitalicio de *Vanguardia Revolucionaria*.

³³ El caso más significativo se dio en el Estado de Morelos con el Movimiento Magisterial de Bases de Morelos (MMBM), aunque también hubo resistencia en el magisterio de Baja California, Puebla y otros estados como expresiones más significativas en el 2008.

La instrumentación de esas recomendaciones en países como Chile, Argentina, Colombia, etc., significaron primeramente una descentralización de sus sistemas educativos y su posterior privatización, bajo un contexto de reformas estructurales que de acuerdo con Garrido (1991) también promovieron cambios en el sistema educativo en todos los niveles con las distintas reformas en sus planes y programas de estudio que según Barona (1991), se orientaron a satisfacer los requerimientos del mercado con la denominada modernización educativa, la cual [...] propuso dar a la educación un sentido productivo y de productividad, que se vino concretando como una *vinculación del sector productivo* en la cual la escuela debía adecuarse mecánicamente y acríticamente, a las *demandas* de la empresa privada, y donde la formación del educando se estaría transformando en mera capacitación de fuerza de trabajo para un mercado que está en constante transformación; de esta manera, las exigencias empresariales, instaron a ajustar el curriculum bajo una racionalidad técnico instrumental, que se ajustara a su *eidos*³⁴ de formación de capital humano, es decir, de competencias y otros atributos que resulten relevantes para la producción, que incluirían de acuerdo con Cotton (Apud. Campos, 2003) a las competencias básicas para la comunicación, las actitudes positivas hacia el trabajo, la buena disposición al trabajo en equipo, la formalidad, la responsabilidad, la habilidad para continuar aprendiendo, etc., orientaciones que forman parte de los cambios realizados en las reformas educativas de nuestro país.

En el *eidos* empresarial se estima que las escuelas deben asumir la responsabilidad para formar sujetos con el máximo de habilidades básicas; “*los maestros... en las escuelas secundarias no deberían olvidar que hay una gran necesidad para preparar a la gente joven en sus respectivas clases con buenos hábitos de trabajo. Los estudiantes necesitan pensar en cosas como la honestidad, la puntualidad, la atención regular, la productividad y la rigurosidad...*” (Lundy, Apud. Campos, 2003), esa manera de pensar, de actuar, de asumir ciertos valores y de mirar la realidad se va a ir configurando en la escuela a través de la socialización o de la construcción de un *habitus* de clase para que el sujeto asuma su rol en la estructura social.

³⁴ Palabra griega que significa idea, pero que traducida al curriculum también cobra sentido como plano o diseño.

De modo complementario podemos afirmar de acuerdo con Castoriadis (1990: 79), que la sociedad forma a los individuos a partir de una materia prima: la psique, ya que es a través de ella como se interioriza en los sujetos las significaciones imaginarias que habrán de incidir en su constitución y que desde luego podemos encontrarlas en las instituciones, en los mass media, en el curriculum, en el discurso pedagógico, etc.

En las nociones de curriculum, Grundy (1998) observa la importancia que se le concede al *eideis*, es decir a los planes y programas de estudio, señalando que el plan u objetivos de aprendizaje del curriculum son implementados mediante la habilidad del profesor para producir el aprendizaje deseado en el alumno. Lo que supone que el acto docente se oriente a un producto, lo que lleva a pensar que mediante la aplicación del *curriculum* la escuela se dirige a la constitución de una ciudadanía socialmente integrada, mediante la internalización de significaciones imaginarias como valores y actitudes propios de quienes mantienen el dominio social.

Esa educación orientada a la obtención de producto, requiere que el profesor mediante su acción pedagógica ejercite su habilidad para reproducir en el ámbito de la clase algún *eidos* que según Grundy (1998), puede ser inherente a la práctica del trabajo que se espera efectúe el docente a quien se le ha conformado un *habitus* disciplinario durante su proceso formativo como docente; por ejemplo el hecho de que se espere que los profesores mantengan el orden supone un *eidos* (*habitus* para Bourdieu, significaciones imaginarias para Castoriadis) orientador de orden, de modo que el producto que resulte del sistema educativo consista en estudiantes de buen comportamiento y obedientes de las relaciones jerárquicas de autoridad que vayan constituyendo en el sujeto una identidad disciplinaria y de sometimiento hacia el orden establecido. De este modo advertimos que la identidad es una construcción social la cual se encuentra configurada por elementos fundamentalmente institucionales que responden a ciertas necesidades e intereses.

Siendo la identidad un proceso fundamental para la construcción del sujeto y de la sociedad difícilmente podemos comprenderlo si no es en el entorno social que lo constituye... (Anzaldúa, 2007), además, de que esa constitución identitaria es uno de

los mecanismos privilegiados en la búsqueda del control de las acciones posibles de los sujetos.

De acuerdo con lo anterior la identidad también puede ser pensada como el “producto de procesos culturales e ideológicos constitutivos de la realidad social, que buscan organizar en un universo coherente –a través de un conjunto de representaciones culturales, normas, valores, creencias, ideologías y signos- el conjunto de relaciones reales e imaginarias que los hombres, las mujeres y los grupos han establecido y establecen entre sí y con el mundo material, y que resultan necesarias para la reproducción y la transformación social. (Pérez, Apud. Charry, 2004:195).

Esa constitución identitaria de los sujetos como construcción social se erige dentro de marcos sociales e institucionales definidos. Uno de ellos es la escuela como espacio instituido donde se orientarán las concepciones, los valores y comportamientos de los sujetos, es decir, los estudiantes aprenderán en la institución escolar “... las reglas y los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está destinado a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo, reglas, en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, 1981; Bourdieu, 2007a; Marcuse, 1965).

Lo que nos lleva a pensar que la necesidad requerida por la ahora división internacional del trabajo o nuevo orden laboral, acaso sean los hombres unidimensionales de los que hablaba Marcuse en los años sesenta: hombres acríticos, consumistas, competitivos, que se piensan a sí mismos y a sus semejantes como cosas que pueden usarse y reemplazarse. Estos son los hombres que deberá formar la escuela bajo el modelo económico actual, paralelamente con otras instituciones y dispositivos de control (Deleuze, 1995, Foucault Apud. Anzaldúa, 2004), con otros aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1981), y particularmente con los *mass media*.

En relación a lo anterior, es la escuela la institución educativa encargada de ir configurando a través del curriculum esos significados y valores, así como un conjunto de ideas, representaciones y significaciones imaginarias que se imponen como verdades absolutas en el pensamiento de los sujetos. Representando en los contenidos del plan y programas de estudio lo que el alumno debe aprender o sea, el conocimiento oficial legitimado y la cultura dominante que se caracteriza de acuerdo con Giroux (1990: 33), por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados.

En ese proceso, la práctica de los docentes, sus métodos de enseñanza y aprendizaje, así como sus estilos de enseñanza son relevantes ya que inciden de manera primordial en la constitución identitaria de los sujetos, de manera tal que durante su acción pedagógica reproducen consciente o inconscientemente el discurso instituido desde el poder en forma de curriculum.

Los discursos de poder son elaboraciones discursivas complejas... las cuales... poseen intenciones políticas específicamente determinadas... son discursos que no buscan "comunicar", ni transmitir ningún tipo de conocimiento o elaboración teórica nueva o reinterpretativa... [Sino] que tienen... la intención explícita de manipular, convencer, disuadir, actuar estratégicamente sobre los otros y administrar de manera consciente y explícita los consensos y los disensos, en función de las coordenadas del poder.

Los discursos de poder utilizan los mismos elementos de cualquier discurso pero su disposición conceptual está hecha de tal modo que quien los recibe sea susceptible de ser "direccionado", convencido, disuadido, persuadido, cooptado, manipulado, neutralizado, bloqueado. (Dávalos, 2008).

De esta manera el curriculum escolar, como otros aspectos de la vida social, se encuentra diseñado y modelado ideológicamente (Kemmis, 1993; Apple, 1986; Torres, 1998), por una estructura discursiva del poder que no siempre explicita sus intenciones formativas, es decir por aquello que se encuentra oculto. Pero que puede percibirse tanto en la forma como en los contenidos curriculares.

Asimismo puede decirse que la función ideológica del curriculum se concentra de manera principal en la constitución y modelado de formas bajo las cuales los sujetos viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones.

(vid. Torres, 1998), que en el mayor de los casos se quedan en eso: sueños, deseos y aspiraciones dejando inconclusas las promesas de justicia, libertad, igualdad y progreso que marcaron la crisis de la razón ilustrada.

Por ello Arriarán (1999: 53), sostiene que el paradigma posmoderno constituye una respuesta esa crisis de la razón ilustrada. En ese sentido la educación posmoderna requiere revalorar otros sistemas educativos según otros tipos de racionalidad. Aunque Arriarán, no necesariamente está de acuerdo con los planteamientos conservadores que justifican el fin del sujeto, dotado de razón, de libertad y capaz de transformar la sociedad, considera a la posmodernidad como una radicalización de la modernidad. Ya que el paradigma de la modernidad pese a tener sus lados positivos como igualdad, libertad, justicia social, etc., también tuvo sus lados negativos como uniformidad cultural, exceso de racionalismo y universalismo opresivo.

En consecuencia, si las políticas educativas actuales, son resultado del agotamiento del paradigma de la modernidad que deja inconclusas sus promesas, el paradigma posmoderno pese a su excesiva confianza en el poder de la ciencia y de la técnica viene arrastrando la destrucción de la naturaleza, la barbarie, un exacerbado consumismo, desempleo y una creciente explotación a los trabajadores entre otros aspectos.

Si bajo el discurso de la modernidad, *“la escuela quedaba situada en el centro de las ideas de justicia, igualdad y distribución de saberes para la creación de un sujeto histórico, racional, autónomo y libre”* (Rigal, 1999) y si el sujeto era considerado con los mismos derechos y deberes que los demás, con el discurso de la posmodernidad y su doctrina neoliberal *todo lo sólido se desvanece en el aire*, por que parecieran esfumarse los derechos sociales del sujeto, entre ellos la educación ante los embates del mercado que restringe, excluye, niega y mercantiliza los derechos del sujeto y sus posibilidades de progreso.

La educación bajo el modelo neoliberal, ya no será, como ya no es en varios países, un derecho social sino un servicio, es un privilegio para quien pueda pagarla y triunfarán

quienes desarrollen las mejores competencias, según reza la racionalidad del nuevo discurso liberal. Hacia esa lógica parece orientarse la actual política educativa en nuestro país con su pretensión de *“Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica”* (PND 2007-2012, estrategia 9.3), además, de que los programas de estudio serán flexibles y acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo, entre otros aspectos y que necesariamente marcan la continuidad de una política educativa neoliberal que pone a la escuela al servicio del mercado.

C. Las preguntas de investigación

Con base en lo anterior en la presente investigación se pretende estudiar el papel de los docentes con la lógica de constitución de sujetos de la educación secundaria bajo la reforma a la educación secundaria en el contexto actual, razón por la que se intentará responder a las siguientes interrogantes:

¿Qué sujeto constituye la escuela secundaria bajo una política educativa permeada por el pensamiento neoliberal? ¿A qué necesidades formativas responde la constitución del sujeto en la escuela secundaria bajo su actual reforma? ¿Qué papel juega la mediación docente en la constitución de los sujetos?

Pensamos que un país que se ha integrado ideológica y económicamente a las políticas neoliberales implementadas bajo la vigilancia de organismos internacionales como el BM, BID, FMI y OCDE, definirá una política educativa encaminada a la formación de sujetos en congruencia con la lógica del mercado. Por ello en la reforma de la educación secundaria se plantea un modelo de educación basado en competencias, cuya intención acaso sea la de constituir un sujeto polivalente, individualista, consumista y competitivo entre otros aspectos que no necesariamente se responde a las necesidades sociales, sino a los intereses de la empresa que pretende

la constitución de un sujeto con competencias básicas que le permitan desempeñarse eficientemente en un trabajo donde no existe estabilidad laboral y donde los derechos laborales y sociales resultan conculcados bajo la mirada cómplice del gobierno y de la mayoría de los sindicatos. Sin embargo, será el docente quien defina a través de su práctica, qué tipo de sujeto se estará constituyendo en las escuelas, dado que es él quien significa, organiza y traduce los contenidos de la enseñanza, estableciendo las estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje que serán interiorizados en el pensamiento de los alumnos.

D. La estrategia metodológica

Caracterización y delimitación del espacio.

La sede de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), se encuentra en la Ciudad de Toluca, Estado de México, su creación se dio por decreto de la Legislatura local el 30 de mayo de 1992, en el marco de la descentralización de la educación básica hacia los Estados (Decreto 103).

Los servicios Educativos Integrados al Estado de México a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) quedaron sectorizados a la Secretaría de Educación (anteriormente denominada Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social -SECyBS-), su objetivo reside en *“ofrecer educación básica y normal de calidad, que proporcione a los educandos una amplia cultura, constituida por habilidades intelectuales, conocimientos básicos en disciplinas científicas, humanísticas y tecnológicas; y valores que incorporen los principios de libertad, justicia y democracia; que propicie en ellos un desarrollo integral y una identidad estatal y nacional; que les permita en el futuro, con responsabilidad social, participar en la conformación de un país más competitivo en el concierto de las naciones.”*

(Vid. <http://www.edomexico.gob.mx/seiem/identidad/identidad.htm>).

Discursivamente el objetivo anterior pareciera buscar constituir un sujeto con cierta congruencia a lo establecido por el artículo 3º. Constitucional, sin embargo, al igual que en los demás estados del país, los SEIEM no escapan de las políticas educativas

neoliberales de constricción presupuestal que resta oportunidades de desarrollo formativo a los estudiantes en tanto que al promover la enseñanza mediante las nuevas tecnologías, encontramos por un lado que el magisterio se encuentra distanciado de esa cualificación y las computadoras de las escuelas se encuentran obsoletas para ser aprovechadas para esa finalidad.

Por otra parte, la carencia de materiales didácticos, libros, bibliotecas, renovación de computadoras y programas de cómputo, mantenimiento y aprovisionamiento de materiales y reactivos para laboratorios de ciencias e infraestructura educativa, será indicativo que el objetivo planteado por los SEIEM quedará como una retórica más.

En su Misión, este organismo establece el compromiso de *“...ofrecer una educación de calidad que considere al alumno su razón de ser, capaz de dotarle de conocimientos para que se incorpore al mundo global de manera responsable y competitiva, con un alto sentido nacionalista, ético y humanista; encauzado por docentes comprometidos y formados profesionalmente, capaces de hacer un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación, que transmitan sus saberes acordes a la sociedad del conocimiento y que promuevan con el ejemplo, los valores universales”*.

En congruencia con lo anterior en su Visión dice pretender *“Ser un organismo moderno, innovador y transparente, con una gestión que garantice una educación de calidad, con alto sentido de responsabilidad, comprometido con el desarrollo integral de los educandos y la formación profesional y actualización de los docentes, para contribuir al desarrollo estatal y nacional”*. (Vid Portal de los SEIEM).

La misión y la visión de los SEIEM representan un discurso demagógico hacia la sociedad, ya que en la mayoría de las escuelas de educación básica del Estado de México en tiempos electorales, un número importante de profesores proclives a la corriente institucional-corporativa del PANAL-SNTE, participan en sus operaciones políticas ejercitando lo que los dirigentes han denominado “militancia sindical”, la cual consiste en vincular a los profesores en horas de clase a las acciones de promoción del voto en su favor, en el de proselitismo político en las escuelas con padres de familia, en

la participación como representantes de casilla o de partido, en asistir a sus concentraciones políticas, organizar la representación de casillas electorales, carruseles, promover la compra del voto, el “mapachismo” electoral, etc.

Los profesores u otros trabajadores de la educación que se vinculan a esas acciones, lo hacen como una posibilidad personal que les permita arribar a puestos de mayor jerarquía laboral aunque no se cuente con el soporte académico suficiente ni con la experiencia profesional para ello, es decir, si se labora como profesor frente a grupo, se puede acceder a una coordinación de escuela o a una subdirección; el subdirector puede obtener una dirección; el director una supervisión escolar o pedagógica; el supervisor una jefatura de sector y así sucesivamente. Por ello, abandonan el trabajo escolar bajo la mirada cómplice de las autoridades educativas de los SEIEM, varias de ellas surgidas del propio sindicato magisterial.

Poco importa si los estudiantes tienen o no clases o si se cumplen o no los 200 días del calendario escolar o si se logran los aprendizajes escolares, así como las metas para su desarrollo integral; los estudiantes, no son la razón de ser de los SEIEM como se establece en su misión, sino las alianzas electorales para la conservación del poder político.

Los SEIEM y la Contraloría Interna al tener conocimiento pleno de que no se cubren las jornadas laborales en las escuelas, son omisos de aplicar la norma a quienes abandonan las escuelas para no confrontarse con la cúpula sindical, además de que políticamente son aliados³⁵, lo cual garantiza impunidad e inmunidad ante ese y otros hechos que degradan el trabajo docente, la calidad de la educación y el derecho de los estudiantes a recibir una educación de buena calidad que tanto se pregona en el discurso oficial a través de los medios de comunicación.

Este organismo público descentralizado, manifiesta por otra parte, como parte de sus principios: la calidad educativa, la formación integral, la cultura nacionalista y universal, el respeto a la legalidad, a los derechos humanos, a la dignidad, así como el ejercicio

³⁵ Eruviel Ávila Villegas, durante su campaña como candidato a la gubernatura del Estado de México por el Partido Revolucionario Institucional, pidió públicamente el apoyo de la profesora Gordillo quién maneja los hilos del PANAL.

responsable de la docencia, el fortalecimiento de valores, una administración eficiente y eficaz, comprometiéndose a la rendición de cuentas, la creatividad e iniciativa, con una actitud perseverante y compromiso institucional.

Asume como valores la tolerancia, la equidad, el patriotismo, la justicia, la responsabilidad, la lealtad, la integridad, la honestidad, la disciplina, la solidaridad y el orden. Principios y valores que quedan como frases vacías.

Discursivamente podríamos pensar que esos valores explicitados en la misión, podrían ser criterios para pensar en una práctica axiológica sin cuestionamientos, y cabe aclarar que existen trabajadores de mandos medios dentro de la estructura de los SEIEM que buscan que así sea, sin embargo, debido a que muchos de los puestos clave dentro de la estructura administrativa se encuentran acaparados por el sindicato, se aprecian contradicciones en relación a su discurso ya que sus militantes, disfrazados de servidores públicos se mueven más por intereses personales, de partido, de sindicato y de grupo que por valores sociales y éticos que pudieran establecer un trato igualitario en la relación laboral con el magisterio y un compromiso institucional responsable con las escuelas. La razón cínica pareciera prevalecer en las acciones realizadas por los SEIEM, hoy infiltrado por el SNTE, quizá por ello Navarro (2011), habla del secuestro de la educación por una camarilla corrupta.

Este organismo público descentralizado afirma en su discurso, cubrir las necesidades educativas en todos los aspectos y para cualquier edad, desde educación inicial hasta superior, no dudamos que haya buenas intenciones en ello, pero el organismo se encuentra acotado por los compromisos políticos de sus autoridades.

En educación básica, los SEIEM como organismo descentralizado para administrar la educación federalizada en el Estado de México, se encarga de ofrecer educación inicial, educación especial, preescolar, primaria general, primaria en albergues rurales e internados de educación primaria, atendiendo también en estos niveles a las personas que hablan alguna lengua prehispánica llamándola educación intercultural bilingüe; además de la alfabetización y educación básica para adultos.

En la educación secundaria se ofrecen tres modalidades: Secundaria General, Secundaria Técnica y Telesecundaria.

Para el nivel medio superior, se ofrece la Preparatoria Abierta, que representa una opción más de estudio para el egresado de educación secundaria.

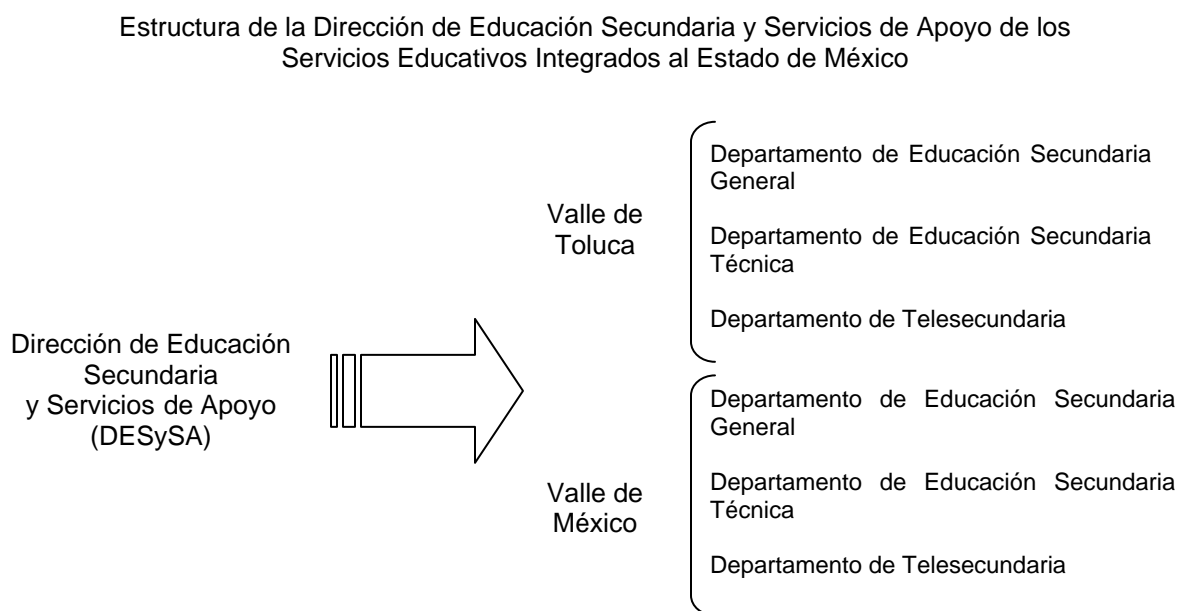
Asimismo, se ofrece formación docente a través de la Escuela Normal Rural, cursos y talleres de actualización a maestros en servicio, así como la posibilidad de que estudien algún postgrado en la Universidad Pedagógica Nacional y ofrece además que los docentes puedan inscribirse a los estímulos de productividad derivados del Programa de Carrera Magisterial que por cierto hace unas semanas fue documentado por algunos medios periodísticos que maestros del Valle de México ligados al sindicato ofrecieron y vendieron los exámenes que se aplicaron en la Vigésima etapa, sin que el organismo educativo o la Sección 36 emitieran algún desmentido en relación a ese fraude.

A partir de su creación, los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), han requerido de diversas adecuaciones estructurales en su organización y funcionamiento para dar respuesta a las necesidades de operación de los servicios de educación básica y normal, pero también ha abierto lugares para la incorporación negociada de la gente afín a Elba Esther Gordillo, quien considera al Estado de México como su feudo político.

En octubre de 1992 la Secretaría de Administración autorizó una estructura de organización integrada por 65 unidades administrativas (una Dirección General, una Contraloría Interna, dos Coordinaciones, cuatro Unidades, ocho Direcciones de Área, nueve Subdirecciones, 37 Departamentos y tres Delegaciones), con el fin de facilitar el desarrollo de los programas y metas del organismo. (Vid. Manual General de Organización de los SEIEM, 2003), en la cual es posible observar que personal surgido de los comités de la Secc. 36, ocupan direcciones de área, jefaturas de departamento, jefaturas de sector, supervisiones administrativas, direcciones de escuela, etc. Dentro de esa estructura organizativa se encuentra la Dirección de Educación Secundaria y

Servicios de Apoyo de la cual dependen los departamentos de las tres vertientes de educación secundaria: General, Técnica y Telesecundaria. Esta dirección, más las jefaturas de departamento son espacios cedidos al sindicato, donde varios de sus titulares no cuentan con los méritos y trabajo académico necesarios para haber arribado al puesto, el único mérito que se les reconoce en el medio educativo es su militancia y disciplina al sindicato y no su trabajo dedicado a la educación.

Debido a sus dimensiones el Estado de México, se divide en Valle de México y Valle de Toluca. Siendo la composición de la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo de los SEIEM la siguiente:



Fuente: Elaboración propia a partir del Organigrama de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

Es decir, la Dirección de Educación Secundaria se estructura en dos Valles: Valle de Toluca y Valle de México los que se componen de sus correspondientes departamentos que atienden las vertientes de secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias.

En la vertiente de secundarias técnicas existen dos departamentos, uno que atiende los servicios educativos en el Valle de Toluca y el otro en el Valle de México, el primero se compone de 3 sectores escolares y de 5 sectores el segundo.

El presente estudio se realizó en la vertiente de secundarias técnicas del Valle de México durante el ciclo escolar 2009-2010, cuya estructura educativa se integra por los sectores IV, V, VI, VII y VIII³⁶.

Cada sector escolar se compone por tres supervisiones, las cuales tienen a su cargo, un cierto número de escuelas como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

Estructura organizativa del Departamento de Educación Secundaria Técnica
Valle de México
Ciclo escolar 2009-2010

Sector IV	Zonas escolares:	Escuelas Secundarias Técnicas No.	Total
	X	13, 30, 45, 95, 96, 148	6
	XI	80, 86, 103, 149, 150, 163, 164, 165, 166	9
	XII	3, 4, 6, 34, 37, 47, 62, 102, 114	9
		24 escuelas	
Sector V	Zonas escolares:	Escuelas Secundarias Técnicas No.	Total
	XIII	31, 35, 36, 49, 61, 73, 85, 175, 209	9
	XVIII	15, 43, 89, 100, 106, 161	6
	XXV	25, 48, 71, 76, 136, 137, 167, 192, 212	9
		24 escuelas	
Sector VI	Zonas escolares:	Escuelas Secundarias Técnicas No.	Total
	XIV	23, 24, 41, 42, 53, 60	6
	XVI	40, 55, 88, 94, 97, 98, 132	7
	XVII	77, 104, 131, 134, 147, 162, 199, 210, 211	9
		22 escuelas	
Sector VII	Zonas escolares:	Escuelas Secundarias Técnicas No.	Total
	XV	51, 56, 59, 112, 113, 127, 142	7
	XIX	50, 54, 57, 58, 72, 87, 174	7
	XX	5, 7, 9, 39, 78, 79, 105, 152	8
		22 escuelas	
Sector VIII	Zonas escolares:	Escuelas Secundarias Técnicas No.	Total
	XXI	44, 46, 65, 116, 120, 135	6
	XXII	11, 16, 52, 91, 107, 110, 115	7
	XXIII	14, 21, 28, 70, 109, 119, 133	7
		20 escuelas	

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estructuras de los Sectores Escolares de la vertiente de Educación Secundaria Técnica del Valle de México de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

³⁶ Los sectores I, II y III corresponden al Departamento de Educación Secundaria Técnica del Valle de Toluca.

La muestra.

La vertiente de educación secundaria técnica en el Valle de México –hasta el momento de realizar la presente investigación-, se compone de 112 escuelas, las cuales se encuentran organizadas en 5 sectores escolares enclavados en la zona metropolitana de la Ciudad de México entre los que se encuentran municipios como Naucalpan, Ecatepec, Netzahualcóyotl, Tlalnepantla, Valle de Chalco, Chimalhuacán, Coacalco, Tultitlan, Atizapán de Zaragoza, entre otros municipios de la zona conurbada a la Ciudad de México; de esos sectores se eligió uno para la presente investigación.

El sector escolar que se eligió fue el número VI a partir de los criterios siguientes: a) experiencia laboral de los docentes en la impartición de las asignaturas, b) perfiles profesionales acordes a las materias impartidas, c) manejo de información sobre los cambios de la reforma y d) vinculación de los profesores en los procesos formativos relacionados con la reforma.

Este sector escolar se compone hasta el ciclo escolar 2009-2010 de 22 escuelas secundarias con una población de 120 profesores que imparten las asignaturas en estudio.

Inicialmente se calculó la muestra para esa población con la finalidad de saber a cuántos docentes podría aplicarse un cuestionario de opinión con un nivel de confianza del 95 %. Después de hacer los cálculos estadísticos el resultando del tamaño de la muestra³⁷ fue de $n = 91.43$. (Ver anexo 1).

La fórmula utilizada para determinar el tamaño de una muestra finita fue la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 (p.q) N}{(N.e^2) + Z^2 (p.q)}$$

³⁷ Para verificar que el tamaño de la muestra fuera correcto se hizo otro cálculo mediante Excel, resultado la misma cantidad y se usó un simulador en la web: http://www.elosiodelosantos.com/calculadoras/tamanyio_muestra.htm

Posteriormente se decidió considerar una muestra censal lográndose aplicar el cuestionario a 89 profesores debido al problema que representaba la diferencia de horarios de los profesores, así como a la existencia de escuelas de un solo turno, a la distancia entre las escuelas³⁸ y a la dificultad que existía en ese momento para poder entrar a las escuelas para aplicar el cuestionario; varios de ellos se aplicaron de manera muy discreta ante la negativa de algunos directores para el otorgamiento de las facilidades; sin embargo la muestra de 89 profesores es representativa en tanto que se encuentra en el rango de lo que se había calculado anteriormente de manera tal que si con el cálculo estadístico la muestra era de 91 profesores con el 5 % de error, podemos considerar como válido el tamaño de la muestra censal.

A esos 89 docentes de las asignaturas de historia, geografía y formación cívica y ética se les aplicó un instrumento exploratorio de donde se detectaron características laborales, sociodemográficas y su opinión sobre algunos aspectos relacionados con la Reforma de la Educación Secundaria.

De la muestra se extrajo un segmento con la pretensión de estudiar en profundidad un número reducido de casos caracterizados por presentar un determinado nivel de homogeneidad y amplitud, con el propósito de comprender el hecho social estudiado que en este caso particular corresponde a la manera en que los sujetos docentes interpretan y asumen en su práctica docente la constitución de los sujetos estudiantes mediante los contenidos formativos de la Reforma de la Educación Secundaria.

A partir de esa población se determinó el segmento de la muestra bajo los siguientes criterios:

A). Primer criterio: Docentes frente a grupo formados en instituciones de educación superior con perfil profesional acorde a la asignatura impartida.

³⁸ Las escuelas de este sector escolar se encuentran ubicadas en los municipios de Ozumbilla, Tecámac, Ecatepec, Temascalapa, Acolman y Tlalnepantla.

B). Segundo criterio: Docentes frente a grupo egresados de normal superior formados en las asignaturas de historia, geografía y formación cívica y ética

Como el objeto de investigación pretende estudiar la lógica de la constitución de sujetos en la educación secundaria se consideró que ofrecían mejores posibilidades para ese estudio, las materias consideradas como parte de las Ciencias Sociales, es decir, de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía debido a que se relacionan directamente con los procesos de formación de la personalidad, de las actitudes, del modo de actuar de los sujetos estudiantes.

Por otra parte, por razones operativas las escuelas seleccionadas se definieron por aquellas que contaran con un mínimo de dos docentes que hubiesen cumplido los criterios de selección arriba mencionados y que geográficamente se encontraran no muy distantes entre sí para hacer factible el trabajo de campo, es decir, para tener oportunidad de realizar observación participante en las aulas; de esta manera el segmento muestral correspondió a las siguientes escuelas: Escuela Secundaria Técnica No. 42, con 2 docentes; la Escuela Secundaria Técnica No. 41, con 2 docentes y la Escuela Secundaria Técnica No. 24 con 2 docentes esta última escuela en el turno vespertino.

Para la realización del trabajo empírico se consultaron los horarios de los docentes con la finalidad de realizar un programa de visitas durante el ciclo escolar (2009-2010).

El cuestionario.

El cuestionario se diseñó con el propósito de contar con un instrumento confiable para el acopio de información que permitiera sustentar los resultados de la investigación y que mediante su aplicación permitiera explorar en una muestra representativa de profesores, su actitud con relación a la Reforma de la Educación Secundaria, implementada durante el ciclo escolar 2006-2007.

El cuestionario se estructuró en cuatro partes. La primera corresponde a datos generales como: sexo, edad, nivel de Carrera Magisterial, grados y grupos que se atienden, horas frente a grupo y la(s) asignatura(s) que se imparten. También se preguntó si se formaron o no como docentes, si están o no titulados y su especialidad.

En la segunda parte se les preguntó su opinión sobre lo que consideraron como más relevante acerca de la Reforma a la Educación Secundaria; la tercera se encaminó a conocer cómo evaluaron la capacitación que recibieron sobre la reforma.

Finalmente la cuarta parte fue diseñada con cuatro áreas de diez reactivos cada una, la primera trató de conocer con qué nivel de profundidad se conocen los cambios que se dan a partir de la implementación de la Reforma a la Secundaria; la segunda consistió en indagar la frecuencia con la que se aplican esos cambios en la práctica escolar cotidiana; la tercer área pretendió conocer la opinión sobre qué tanto ayudan los cambios de la RES a mejorar la calidad de la educación y la cuarta pretendió averiguar qué tanto apoyan esos cambios en la formación de los alumnos. (Ver cuestionario en Anexo II).

La confiabilidad y validez del instrumento.

Existen varias maneras para medir la confiabilidad de los instrumentos, una de ellas es el coeficiente de confiabilidad alfa-Cronbach. Esta medida de la confiabilidad arroja un coeficiente que representa la correlación de puntajes obtenidos con la aplicación del instrumento en una sola aplicación, y los potencialmente obtenidos por cualquier otra prueba que pretenda medir la misma dimensión en la muestra de referencia, pero de la misma longitud que la aplicada (Landeró, 2006:156).

Rosenthal (citado por Landeró, 2006:156), ha sugerido para propósitos de investigación una confiabilidad mínima de 0.50 y de 0.90, para De Vellis un nivel de confiabilidad aceptable en los instrumentos de medición se encuentra entre 0.80 y 0.90.

En nuestro instrumento, se determinó si había relación entre los reactivos que integran cada área de la que se compone el constructo (correlación). La prueba estadística que

se aplicó para determinar la validez del constructo fue la prueba alfa de Cronbach cuyo resultado fue del 0.912 de confiabilidad por lo que de acuerdo con De Vellis es una confiabilidad muy buena.

En la validez de contenido del instrumento se determinó si éste representaba al constructo a investigar, así como un análisis cuidadoso para apreciar la vinculación del constructo con las áreas y reactivos, además de que fue examinado por jueces expertos quienes manifestaron que el instrumento cumplía con las características ya señaladas.

Debido a que la validez de constructo explica efectos observables de comportamiento y no es medible directamente, en ella se combinaron métodos lógicos con empíricos, es decir, se interrogó si las áreas que integran el instrumento reflejan el constructo (validez de contenido), así como si los reactivos que integran cada área eran los apropiados (validez de contenido).

La aplicación del cuestionario.

Para realizar el estudio exploratorio sobre la manera en que los docentes perciben la Reforma a la Educación Secundaria, se aplicó un cuestionario a la muestra de 89 docentes de diferentes secundarias técnicas que imparten las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, pertenecientes al Sector Escolar No. VI del Valle de México.

Antes de aplicar el cuestionario, se dieron instrucciones generales sobre cómo habría de llenarse, también se les explicó a los profesores, que el propósito era con fines de investigación y que la intención consistía en recoger información sobre la opinión que tienen ellos sobre la Reforma a la Educación Secundaria, asimismo se señaló que la información sería confidencial y anónima.

El cuestionario se aplicó en el centro de trabajo, en su mayoría los docentes respondieron de manera individual en su aula, aunque en algunas escuelas, se les permitió reunirse en la sala de maestros, la biblioteca u otro espacio disponible dentro del plantel escolar para responderlo.

Características de los docentes seleccionados.

Con la finalidad de guardar la confidencialidad de los datos de los profesores, así como de lo que expresaron durante la entrevista, se identificarán como: M1= maestro 1, M2= maestro 2, etc.

M1.- Profr. de 41 años de edad, sexo masculino, 18 años de servicio, 39 horas frente a grupo; nivel B de Carrera Magisterial; formación universitaria, Licenciado en Geografía por la UNAM. Imparte la asignatura de Geografía.

M2.- Profra. de 52 años de edad, sexo femenino, 32 años de servicio, 21 horas frente a grupo, sin nivel de Carrera Magisterial; formación normalista en Geografía.

M3.- Profr. de 54 años de edad, sexo masculino, 22 años de servicio, 40 horas frente a grupo; sin nivel de Carrera Magisterial; formación universitaria como Licenciado en Ciencias Políticas por la UNAM. Imparte la asignatura de Historia.

M4.- Profra. de 41 años de edad, sexo femenino, 23 años de servicio, 24 horas frente a grupo; sin nivel en Carrera Magisterial; formación normalista como Licenciado en Educación Media por la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo. Imparte la asignatura de Historia.

M5.- Profr. de 45 años de edad, sexo masculino, 13 años de servicio, 40 horas frente a grupo, sin nivel de Carrera Magisterial; formación docente como Licenciado en Formación Cívica y Ética por el Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México (CAMEM). Imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética.

M6.- Profra. de 54 años de edad, sexo femenino, 31 años de servicio, 42 horas frente a grupo; nivel B de Carrera Magisterial; formación universitaria en la UAM. Imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética.

La selección de este segmento muestral, se caracteriza por presentar una riqueza de información en torno al fenómeno social que se pretende estudiar, así como por las

características formativas y experiencia docente frente a grupo, manejo de programas y conocimiento de los mismos, de modo tal que el discurso expresado por este número de hablantes seleccionados sea representativo de un contexto social que permita establecer explicaciones generalizables sobre el estudio realizado.

Razón por la que no se parte de una muestra aleatoria, sino de aquella que cumple con ciertos requisitos para la obtención de la información, intentando su estudio a profundidad.

Debido a que en este proceso no se pretende cantidad, sino calidad de información, se decidió trabajar con 2 profesores de 3 escuelas que cumplieron los criterios de selección ya mencionados, con ellos se realizó la entrevista a profundidad (Anexo III), y la observación participante en alguno de sus grupos para extraer la información necesaria de los hablantes. Se realizaron entre dos y tres visitas por semana con los docentes seleccionados, iniciando el período de observación en el mes de febrero y finalizando el mes de junio.

Para captar la información en el aula nos apoyamos de algunas técnicas de la investigación etnográfica para poder develar aspectos no visibles que de lo contrario sería imposible reconocer, para ello se registró lo observado, se llevó un cuaderno de campo el cual se apoyó con grabación de audio para captar aspectos que pudieran pasar desapercibidos por el investigador y posteriormente se hizo la transcripción de las mismas.

Por otra parte, se elaboró un calendario de visitas donde fue posible acoplar los horarios de los docentes a las necesidades de la investigación y al rol de entrevistas a profundidad.

La entrevista.

La entrevista ofrece cierta ventaja con respecto al cuestionario ya que mientras en éste la relación es mediata, es decir, donde existe un intermediario escrito y codificado, en la entrevista la relación es inmediata y mantiene –o debe mantener- el aire de

confidencialidad cualitativa; además, es una técnica reflexiva donde existe una estructura a través de preguntas y el poder oral del diálogo.

Resulta conveniente aclarar que cuestionarios y entrevistas son técnicas distintas, ya que en los cuestionarios el investigador no interviene de manera directa como sí lo hace en la entrevista.

Para realizar la entrevista a profundidad se empleó una guía con ciertas preguntas eje respecto al tema que es de nuestro interés conocer de forma exhaustiva, para posteriormente poder analizarla.

Esta técnica se recomienda cuando se piensa obtener información relevante. Asimismo al emplear esta técnica buscamos comprobar los conocimientos o experiencias que los profesores tuvieron sobre la implementación de la reforma a la educación secundaria.

Para Taylor y Bogdan (1992:101), la entrevista a profundidad implica reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

La entrevista es el producto común de lo que hablan el entrevistador y el entrevistado y de cómo se hablan entre ellos. El registro de la entrevista, que el investigador lleva a cabo y después emplea en su trabajo de análisis e interpretación, es la representación de esa conversación. (Anexo III).

Para acceder a los significados de la persona entrevistada y no tratar de inducir esos significados, la entrevista a profundidad requiere de una guía de preguntas sin respuestas restringidas. De ser posible, las preguntas se irán estructurando en el momento y dependerá de la respuesta del informante y de la capacidad del entrevistador para estimular ese proceso de comunicación; el éxito de la entrevista radicará en las habilidades, conocimientos y destrezas del investigador.

Dependiendo de las circunstancias podría realizarse la entrevista conversacional informal, la cual se caracteriza por el surgimiento y realización de las preguntas en el contexto y en el curso natural de la interacción y/o la entrevista basada en un guion de los temas a tratar ya que ofrece la libertad al entrevistador para ordenar y formular las preguntas a lo largo de la entrevista, lo cual ofrece la ventaja de no perder el objetivo de la información que se pretende obtener, además de que brinda la oportunidad de clarificar las preguntas o respuestas que se plantean entre entrevistador-entrevistado.

El tiempo de la entrevista fue de 30 minutos en promedio pero se extendió en tiempo de acuerdo a las condiciones para su realización, a la información que se obtuvo y a la disposición de los informantes. La entrevista se realizó en la escuela en un lugar considerado como “neutral” para los entrevistados, de manera que se respirara un aire de libertad y discreción, sin la presencia de otras personas que pudieran distraer o inhibir el proceso de la entrevista.

El guion para la entrevista se encuentra estructurada, además de datos sociodemográficos y laborales de los profesores, de cuatro áreas: La primera pretende recuperar el conocimiento que tienen los docentes sobre los programas de estudio y la opinión sobre la capacitación recibida; la segunda comprende un bloque de preguntas cuyo propósito es conocer qué tanto saben los docentes sobre las políticas educativas neoliberales promovidas por los organismos financieros internacionales; la tercera pretende indagar la existencia de referentes ideológico-formativos subyacentes en la currícula escolar vía planes y programas de estudio; finalmente la cuarta pretende indagar la manera en que los sujetos son constituidos a través de la mediación docente, es decir a través de las acciones que realiza durante su quehacer como docente.

Lo anterior evidentemente se buscó constatar a través de la observación participante en los tiempos mencionados anteriormente, además del análisis de los documentos que dan sustento a la Reforma de la Educación Secundaria.

Capítulo I

Los entramados categórico-conceptuales.

“...los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos”.

Henry A. Giroux.

En el presente estudio consideramos que las nociones de violencia simbólica, habitus, campo y capital (social, cultural y simbólico), presentes en la sociología bourdieusiana y las categorías como imaginario y significaciones imaginarias que tomaremos de Castoriadis, además del término dispositivo foucaultiano, nos permitirán construir el andamiaje teórico que nos permita arribar a la interpretación de las relaciones de poder que se llevan a cabo en el campo social y particularmente en el educativo donde coexisten mecanismos diversos de dominación con resistencias que van configurando ese espacio social.

En el campo escolar, las relaciones de poder encuentran explicación sociológica en los términos de violencia simbólica, *habitus*, significaciones imaginarias y dispositivos debido a que nos permiten desentrañar las formas de dominio y control que se ejerce sobre los sujetos en las relaciones institucionales dentro de las cuales los sujetos son constituidos a través de ciertos procesos de subjetivación, es decir, de la organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás.

Las relaciones de poder se caracterizan por la capacidad de unos para poder conducir las acciones de otros. Es una relación entre acciones, entre sujetos de acción pero para que pueda darse la relación de poder se precisa la libertad de los participantes. Por ello, las relaciones de poder pueden concebirse como del orden de la lucha entre quienes lo ejercen y sobre quienes es ejercido.

Dentro estas existen ciertas tensiones que se llevan a cabo entre quienes pretenden ejercer el dominio y los dominados quienes ofrecen resistencia a las estructuras e instituciones de la sociedad que les sujeta de múltiples maneras.

En el campo educativo esas formas de control tienen su expresión en las escuelas como instituciones, los reglamentos, las leyes, los planes y programas de estudio, los procesos de formación y capacitación, los discursos pedagógicos, la supervisión escolar, las evaluaciones, la certificación de conocimientos, el curriculum, la práctica docente, el manejo de contenidos escolares, etc., que van (actuando como auténticos dispositivos de control) configurando la subjetividad de los sujetos.

Ese control y dominio, se ejerce con maestros y estudiantes a través de actos impositivos, mediante acciones arbitrarias pero donde no se utiliza la violencia física, sino ciertos mecanismos para poder conducir las acciones de los sujetos. De este modo a los estudiantes se les imponen las normas disciplinarias en la escuela, la nota del profesor, el manejo de los contenidos, el discurso pedagógico, etc., que también van jugando un papel importante en la configuración subjetiva de los sujetos. A los maestros, les son impuestas las condiciones de trabajo, los programas de estímulos económicos como la reforma a los lineamientos nacionales de carrera magisterial, la evaluación universal y la alianza por la calidad de la educación, entre otros, que van más allá de evaluar el desempeño docente. Su finalidad última se orienta no a evaluar para mejorar, sino a evaluar para excluir del servicio a los profesores que desde los parámetros estandarizados sean señalados como ineficaces en su desempeño laboral.

La subjetividad alude a la constitución del sujeto, es decir, es la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto: las identificaciones, las significaciones imaginarias, vínculos intra e inter subjetivos, deseos, fantasías que tienen que ver con la constitución del sujeto al estructurar su realidad psíquica y conformar su identidad. (Vid. Anzaldúa, 2009).

Por sujeto entendemos desde el ámbito pedagógico a los alumnos y profesores como agentes involucrados en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, que en el campo escolar ambos se encuentran inmersos en procesos constantes de subjetivación es decir, son resultado de un proceso de organización compleja que emerge de la relación de los sujetos con el mundo y los demás.

En la constitución de sujetos-alumnos a los profesores se les sigue empleando como parte de la estructura operativa de la reproducción de las relaciones sociales de producción; el discurso pedagógico y las acciones en el aula irán configurando una manera de ser y pensar en los alumnos que sea congruente con los intereses de los grupos de dominación, razón por la que en la formación por competencias se aprecia la interiorización de significaciones imaginarias como: el trabajo en equipo, el aprender a aprender, el aprendizaje colaborativo, la colaboración en grupos, la polivalencia, etc., que encuentran congruencia con lo que requiere la empresa de los futuros trabajadores.

En el neocapitalismo no importa realmente lo que los individuos saben por sí mismos, sino más bien lo que pueden hacer en colaboración con otros para añadir con efectividad <<valor>> a la empresa. (Gee, 2002: 90).

Lo que permite entender los cambios en la reforma a la secundaria ya que en el nuevo orden laboral al reducirse los mandos medios en las empresas, se traslada al nivel más bajo de trabajadores la responsabilidad que antes les correspondía a las estructuras medias. Por ello se exige a los trabajadores capacidad para aprender y adaptarse con rapidez, pensar por sí mismos, asumir responsabilidades, tomar decisiones y comunicarse cuando lo necesiten con otros mandos superiores.

Ahora, los trabajadores tienen que asumir responsabilidades, habitualmente encuadrados en equipos, sobre tareas completas y significativas que deben comprender y tratar de mejorar. Además, deben manejar información técnica (como por ejemplo instrumentos estadísticos, de control de calidad) y tecnologías sofisticadas (como ordenadores, telecomunicaciones, robots), por ello las reformas a la educación han sido permeadas para adaptar al sujeto lo que requiere la empresa, al nuevo orden laboral. (vid. Gee, 2002: 46), esa imposición arbitraria es lo que Bourdieu (1981) ha denominado violencia simbólica.

1. 1. La noción de violencia simbólica, *habitus*, campo, espacio social, capital cultural, capital social capital económico.

La violencia simbólica.

El término de violencia simbólica es utilizado por Bourdieu para describir las formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición a los sujetos dominados de una visión del mundo y de los valores de la clase que domina, así como de los roles y comportamientos que deberán asumir en el futuro próximo en la sociedad.

En el campo educativo el modelo basado en competencias, constituye un ejemplo de la imposición de lo que la sociedad dominante hace de los alumnos; a ellos mediante la acción pedagógica se les busca integrar ideológica, cultural y axiológicamente a la visión empresarial para que se asuman como sujetos competitivos, que estén en continua competencia con sus congéneres, donde prime el mérito individual, se identifiquen como parte de una empresa aunque sus intereses sean antagónicos entre sí, se adapten a la nueva cultura laboral en la que se acepten los periodos a prueba sin responsabilidad de contratación y el *outsourcing* o subcontratación como alternativa para contar con un trabajo, aceptando condiciones adversas en el trabajo, entre otros aspectos.

“...creemos que uno de los motivos principales de nuestro nuevo mundo será el intento del neocapitalismo de crear nuevas clases o tipos de personas mediante el cambio no sólo de sus puntos de vista abiertos, sino también de sus verdaderas prácticas, es decir, efectuar una <<reingeniería>> de la imagen de la gente”. (Gee, 2002: 50).

En su deseo de crear nuevas clases o tipos de trabajadores, el neocapitalismo presiona sobre los discursos centrados en el aprendizaje para que les ayude a producir esa clase o tipo de gente que necesita. Para eso necesita que la escuela constituya subjetividades acordes a sus valores y a su visión del mundo.

El éxito de las políticas educativas implementadas por quienes ejercen el poder político, pasan por los profesores a quienes el Estado ha instituido y legitimado con autoridad pedagógica, de modo tal que ellos como sujetos mediadores entre los programas de estudio y los contenidos deberán interiorizar en los esquemas mentales de los estudiantes

la estructura estructurante (*habitus*) o las significaciones imaginarias, que definirá sus futuros comportamientos y la manera de percibir la realidad, por ello es importante la formación de los profesores porque del modo en que asuman la realidad, dependerá el sentido de su acción pedagógica que incidirá en el proceso de constitución de los sujetos. De este modo, los contenidos escolares y las prácticas educativas son el resultado del dominio de una clase social sobre otra cuya expresión es la imposición de significaciones que se van interiorizando en el sujeto mediante la acción pedagógica que implica una imposición a través de un poder, de una arbitrariedad cultural.

Pero la violencia simbólica no es privativa para los estudiantes, también ha tenido su expresión en los profesores a quienes se les impuso de manera arbitraria una nueva regulación laboral con la denominada Alianza por la Calidad Educativa (ACE), la cual encubre bajo la mejora educativa, la nueva cultura laboral, expresión del neoliberalismo para asignar nuevas regulaciones laborales como la exclusión del trabajo que se avizora en un futuro próximo para aquellos profesores que no logren certificar sus conocimientos para continuar en el ejercicio de la docencia o bien para que sean despedidos por sus directores cuando no se sometan a su control.

Para profesionalizar a los líderes y exigirles que rindan cuentas, es necesario que participen en las decisiones clave que ocurren en su escuela, tales como contratar o despedir docentes. (OCDE, 2010: 7).

Este tipo de violencia no visible, es ejercida sutilmente mediante el consenso y el desconocimiento de quienes la padecen, ocultándose las relaciones de fuerza que se encuentran inmersas en la relación que configuran, por ejemplo, en la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), se consideró la anuencia del SNTE, los empresarios, el gobierno federal y los medios masivos de comunicación quienes difundieron e interiorizaron el discurso dominante a una población a la que se le ha venido construyendo un imaginario colectivo de que la educación pública es de mala calidad y que requiere cambios, pero no se consideró la opinión de los profesores, quienes, salvo en estados como Morelos, Puebla, Baja California y la expresión disidente del sindicato oficial, la CNTE, ofrecieron resistencia a esa imposición arbitraria, el resto de los profesores se

mantuvieron al margen ya fuera por desconocimiento en las implicaciones de ese acuerdo o por los dispositivos de control implementados por la estructura de poder.

Pero la falta de respuesta de la mayoría de los profesores se debió quizá a que una de las consecuencias de la violencia simbólica consiste en la transfiguración de las relaciones afectivas, en la transformación del poder en carisma o en el encanto adecuado para suscitar una fascinación afectiva (por ejemplo en las relaciones entre profesores y alumnos, en la relación entre directores y profesores, directores y secretarías, sindicato y profesores). Ese reconocimiento de deuda se convierte en agradecimiento, es decir, en un sentimiento duradero respecto al autor del acto generoso que mantiene un control sobre las acciones de los sujetos. Tal es el caso de los directores de escuela cuando otorgan ciertos favores o concesiones a su personal para asegurarse una lealtad incondicional, de esa manera se genera la sumisión de profesores y otros trabajadores -aunque existen honrosas excepciones-, ante quienes han sido instituidos por el Estado con cierto poder.

“La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales...” (Bourdieu, 2007: 172-173).

En el campo educativo es a la escuela, a quien se le confiere la función de producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de la arbitrariedad cultural. (Vid. Bourdieu, 1981), sin embargo, el campo escolar también es un espacio de lucha de significados sociales desde donde es posible resistir esas relaciones de dominación, sobre todo cuando los profesores se asumen como intelectuales críticos.

También es necesario considerar que la violencia simbólica se encuentra estrechamente vinculada con la noción de *habitus* para llevar a cabo la reproducción cultural y la naturalización a través de la interiorización de determinados comportamientos y valores en los sujetos.

El *habitus*.

Desde el pensamiento bourdieusiano el sujeto estando dotado de las estructuras mentales que le permitirían elaborar la realidad social, lo hace, pero no como sujeto libre y autónomo

socialmente producido; no lo hace como sujeto trascendente, sino como un sujeto socializado, a través de estructuras sociales internalizadas bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir a través de lo que Bourdieu ha denominado *habitus*.

Con esta noción de *habitus* Bourdieu intenta determinar cuáles son los mecanismos que llevan a los dominados a consentir su dominación en sus diversas expresiones, por qué se aglutinan a ella y aún más, por qué se sienten solidarios de los dominantes en un mismo consenso sobre el orden establecido, de este modo podemos decir que una de las preocupaciones de la sociología bourdieusiana consistió en comprender los mecanismos que enmascaran y contribuyen a perpetuar la dominación social, así como en desentrañar los mecanismos que a través de la vida cotidiana imponen la subordinación social, de este modo Vélez (2008: 48-49) en referencia a la exclusión de la mujer en ámbitos de superación profesional establece que “Como sujetos de conocimiento a las mujeres se les puede excluir abiertamente o de forma encubierta...De manera encubierta, la familia, la televisión, las revistas femeninas, las conducen a alejarse de las profesiones y actividades tradicionalmente masculinas como: política, finanzas, conocimiento científico... Se excluye a las mujeres del conocimiento cuando se les estimula desde pequeñas a ser serviciales y atentas a las necesidades de los otros sin comenzar por sí mismas; lo que incide en el desconocimiento de sus propias vidas”, es decir se les internaliza la idea de servicio, creándose así un *habitus de servicio* que hace ver como normal, lo anormal.

La noción de *habitus* conjuntamente con las nociones de capital, campo y espacio social, constituyen un núcleo conceptual importante en la teoría sociológica de Bourdieu por lo que a partir de ella intentaremos explicar la manera en que se relaciona la acción individual con las estructuras sociales en la constitución de los sujetos, razón por la que uno de los elementos clave será la noción de *habitus*.

Con esa noción, Bourdieu introduce la idea de que las regulaciones sociales no están sólo plasmadas en un ideal inaccesible o en un imperativo restrictivo, están presentes en la conciencia de cada sujeto, en la manera en que cada uno de ellos las ha

internalizado, siendo este un aspecto esencial para su comprensión y de la teoría de la práctica, ya que el proceso de internalización es el elemento explicativo fundamental para comprender cómo es que las normas y la conciencia, la sociedad y el sujeto, se vuelven una sola entidad.

Para Bourdieu el conocimiento práctico que permite a los sujetos actuar de cierta manera es el *habitus* porque éste se constituye por “esquemas de percepción, apreciación y de acción que permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen”. (Bourdieu, 1999b: 183).

Por otra parte el *habitus* también es considerado por Bourdieu como sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007: 86). Lo que implicaría que los sujetos, al encontrarse bajo el influjo de los medios masivos de comunicación, de la religión y de la escuela entre otros medios de control social, desde la infancia van interiorizando y asimilando en sus esquemas mentales una serie de nociones que se convierten en hábitos, es decir, en esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción, que funcionan como estructuras que estructuran los comportamientos y las prácticas posteriores de los sujetos. El *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones.

El sentido práctico al que conduce el *habitus* permite obrar “como es debido”, sin que esto signifique cumplir un deber ser o una regla de comportamiento. El *habitus* —al ser fruto de la incorporación de principios de visión y división constitutivos de un orden social o de un campo particular— “engendra prácticas inmediatamente ajustadas a ese orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas, por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho”. (Bourdieu, 1999b: 190).

Bourdieu presenta al *habitus* como productor de acciones, al tiempo que es a su vez, producido por el condicionamiento histórico y social, lo que no significa totalmente determinado; engendra, de manera no mecánica, conductas objetivamente adaptadas a la lógica del campo social involucrado; permite evolucionar “con naturalidad” (una naturalidad adquirida) en un campo determinado sin tener que reflexionar en todas nuestras conductas y procederles: el *habitus* “economiza” el cálculo y la reflexión. La noción de *habitus* no concierne más que a cierta categoría de prácticas, cierto es que las más numerosas, y las más características de la vida en sociedad, aquellas que no son ni mecánicamente coaccionadas por causas externas, ni reflexivas o calculadas..

El *habitus* no es solamente un principio de acción, suministra esquemas de clasificación y de percepción conformes con el orden social —del que no son más que su interiorización—, y se halla en el principio de las estructuras mentales o cognitivas dominantes en un campo específico.

A través de esa interiorización que no únicamente realiza por ejemplo la escuela, sino también la familia y los *mass media* se va constituyendo el *habitus* en los estudiantes, el cual determinará sus prácticas sociales, pero esa constitución del *habitus* no solamente se constituye en los sujetos escolares sino también en los docentes a quienes se les controla a través de diversos dispositivos pero lo más grave es como el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir -a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario- con las obligaciones

contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. (Díaz-Inclán, 2001: 3).

El campo social.

El mundo social moderno, desde el pensamiento de Bourdieu, se descompone en un conjunto de microcosmos denominados campos; cada uno con desafíos, objetos e intereses muy particulares, muy propios, de este modo podemos hablar de la existencia de los siguientes campos: literario, científico, político, universitario, jurídico, religioso, periodístico, educativo, etc., estos campos considerados también como espacios sociales son relativamente autónomos, es decir, tienen libertad plena para establecer sus propias reglas, escapando a las influencias heteronómicas de otros campos sociales.

De este modo los campos en Bourdieu son considerados como espacios estructurados de posiciones (o puestos) cuyas propiedades dependen de la posición de los agentes en esos espacios pudiendo ser analizados independientemente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellas); de esta manera la noción de campo social alude a un espacio social específico, detentado por los agentes que entran en lucha o en competencia, que “juegan” en ese espacio social. Es decir, que las posiciones de los agentes se definen históricamente de acuerdo a su “situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión condiciona el acceso a los provechos específicos que están en juego en el campo, y también por sus relaciones objetivas con otras posiciones (dominación, subordinación, homología...)” (Bourdieu, 2005: 72-73).

De acuerdo a lo anterior, la estructura de un campo es un *estado* de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si se prefiere, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores. Esta misma estructura, que se encuentra en la base de las estrategias dirigidas a transformarla, siempre está en juego: las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es característica del campo considerado, esto es, en definitiva, la conservación o la

subversión de la estructura de la distribución del capital específico. (Bourdieu, 2002: 120-121).

Pero pensar en términos de campo significa, de acuerdo con Bourdieu y Wacquant, (1995: 64), “pensar en términos de relaciones”... porque lo que existe en el mundo social son relaciones..., relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individual, como expresara Marx.

En términos analíticos, un campo de igual forma puede considerarse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital). (Ídem).

De acuerdo a lo anterior, algunas propiedades de los campos serían las siguientes:

- Los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones, es decir, los agentes que se relacionan en un campo, de acuerdo con el volumen de su capital (económico, cultural o simbólico), mantendrán una posición determinada en ese espacio; las propiedades del campo pueden ser analizadas de manera independiente a las características de sus ocupantes.
- De acuerdo con Bourdieu (2002: 119), existen *leyes generales de los campos*: campos tan diferentes como el de la política, el de la filosofía o el de la religión tienen leyes de funcionamiento invariantes (gracias a esto el proyecto de una teoría general no resulta absurdo y ya desde ahora es posible utilizar lo que se aprende sobre el funcionamiento de cada campo en particular para interrogar e interpretar a otros campos, con lo cual se logra superar la antinomia mortal de la monografía ideográfica y de la teoría formal y vacía).

- Sea cual fuere el campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre quien se incorpora al campo y busca cambiarlo y quien forma parte dominante del mismo y trata de defender su monopolio de poder buscando excluir al contrario.
- Un campo se define por lo que está en juego y los intereses específicos, que son irreducibles a lo que se encuentra en juego en otros campos, es decir, lo que está en juego en el campo educativo es propio de ese campo y sus intereses no se subordinan a los intereses o a lo que se encuentra en juego en otro campo.
- Para que funcione un campo es requisito indispensable que haya algo en el juego y jugadores dispuestos a jugarlo y que además disponga del *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes a lo que se juega y al juego.
- La estructura del campo es un *estado* de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o... de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores. Esta misma estructura, que se encuentra en la base de las estrategias dirigidas a transformarla, siempre está en juego: las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es característica del campo considerado, esto es, en definitiva, la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico. (Bourdieu, 2002: 120-121).
- Hablar de capital específico en un campo significa que el capital vale *en relación con* un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo, y que sólo se puede convertir en otra especie de capital dentro de ciertas condiciones. (Ídem).

- Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (más o menos de manera completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación –los que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la *ortodoxia*-, mientras que los que disponen de menos capital –que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes-, se inclinan a utilizar estrategias de subversión.
- Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo; de allí que surja una complicidad objetiva que subyace en todos los antagonismos.
- La lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar y que queda reprimida en lo ordinario, en un estado de la *doxa*, es decir, todo lo que forma el campo mismo, el juego, las apuestas, todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, aun sin saberlo, por el mismo hecho de jugar, de entrar al juego.

Considerando lo anterior, en el campo educativo participan muchos agentes que pueden conocerse o no, que pueden tener intereses semejantes o no, pero que también pueden agruparse en función de ciertas características identitarias e intereses específicos que ponen en juego o ser duros enemigos por no compartir los intereses en el juego.

De esa manera, en ese espacio social podemos identificar jugadores como los empresarios (CCE³⁹, CONCAMIN⁴⁰, CANACO, COPARMEX, CONCANACO, etc.), el

³⁹ El Consejo Coordinador Empresarial (CCE), es un poderoso grupo empresarial formado por: la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN), la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo (CONCANACO, SERVYTUR), la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), la Asociación de Bancos de México (ABM), el

Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación⁴¹ (Anexo IV), intelectuales orgánicos del empresariado nacional, al sindicato magisterial (SNTE), a los maestros disidentes (CNTE), otros grupos de maestros no afines al sindicato, a las diversas autoridades educativas, a las asociaciones de padres de familia, a las asociaciones religiosas, a ciertas organizaciones no gubernamentales como agentes internos, pero también confluyen en este campo agentes externos como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Mundial de Comercio (OMC), etc., que entre otros agentes, defienden intereses específicos podríamos decir por ejemplo, que uno de los intereses que se ha puesto en juego es la formación del sujeto, la calidad de la educación, la rendición de cuentas y la liberalización de la educación entre otros aspectos que ha dado lugar a la tensión de fuerzas entre los participantes ya que los intereses resultan antagónicos y hasta cierto punto irreconciliables.

Pero también la lucha de intereses específicos se da al interior de las escuelas y de las aulas [campo escolar], donde se materializan las políticas educativas definidas por otros agentes, pretendiendo dejar a los maestros únicamente el papel de aplicador de proyectos ajenos, como diría Díaz Barriga y Catalina Inclán (2001). Sobre todo si consideramos que al maestro se le quiere seguir mirando como reproductor de

Consejo Mexicano de Hombres de Negocios (CMHN), la Asociación Mexicana de Instituciones de Seguros, A. C. (AMIS), el Consejo Nacional Agropecuario (CNA), la Cámara Nacional de la Industria de Transformación (CANACINTRA), la Cámara Nacional de Comercio de la Ciudad de México (CANACO), la Asociación Mexicana de Intermediarios Bursátiles (AMIB), el Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología (COMCE), la Asociación Nacional de Tiendas de Autoservicio y Departamentales (ANTAD) y la Asociación Mexicana de Afores (amAfore). (Vid. <http://www.cce.org.mx/asociados/>).

⁴⁰ La Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN), es un organismo de representación industrial que integra a 46 cámaras nacionales, 14 cámaras regionales, 3 cámaras genéricas y 44 Asociaciones de los distintos sectores productivos que existen en el país. (Vid. www.concamin.org.mx).

⁴¹ El Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación con tendencia pro-empresarial se encuentra integrado por: Mexicanos Primero, A.C.; el Consejo Coordinador Empresarial (CCE); Servicios a la Juventud, A. C.; Incidencia Civil en la Educación; Iniciativa Ciudadana para la Promoción de la Cultura del Diálogo, A.C.; Red por la Educación del CEMEFI, A.C.; Denise Dresser; Red Nacional por la inclusión y la Calidad de la Educación; Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A. C.; Fundación SM; Suma por la Educación, A. C.; Fundación Empresarios por la Educación Básica, A. C.; Sergio Aguayo Quezada; Hacia una Cultura Democrática, A. C.; Instituto Promotor para la Educación del Estado de Chihuahua, A. C.; Unión Nacional de Padres de Familia, A. C.; Paco Calderón; Sylvia Schmelkes del Valle; Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX); Confederación de Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos (CONCAMIN) y la Asociación Mexicana de Intermediarios Bursátiles, entre otros hasta el año de 2009.

contenidos escolares y prácticas educativas que no son neutras, sino resultado de la dominación de una clase sobre otra, lo cual se expresa a través de la imposición cultural: la violencia simbólica. Y vale decir a través de la interiorización de aquellas expresiones o significaciones imaginarias que permitan mantener sujeta la razón del sujeto haciéndole colegir a favor de los intereses de la clase que le domina y le impone significados a su pensamiento.

La teoría de los campos nos permitirá el estudio de la escuela en tanto microcosmos o espacio social, donde se llevan a cabo relaciones objetivas a través de la acción pedagógica donde tiene lugar en parte, la constitución de los sujetos.

El espacio social y los tipos de capital.

Para el espacio social Bourdieu considera cuatro tipos de capital:

1. Capital económico, alude a la propiedad de los diferentes factores de producción, así como el conjunto de bienes económicos con que cuenta el agente, tales como tierras, fábricas, trabajo; ingreso, patrimonio, bienes materiales, etc., además este tipo de capital es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad.
2. Capital cultural, se refiere al conjunto de las calificaciones intelectuales que el agente adquiere en su tránsito por el sistema escolar o que han sido adquiridas en el seno familiar. Este capital bajo ciertas circunstancias puede convertirse en capital económico y puede existir en tres formas o estados: en el estado interiorizado o incorporado, es decir, en forma de disposiciones duraderas del organismo como por ejemplo, la facilidad de expresión en público; en estado objetivado tiene su expresión en forma de bienes culturales como los cuadros, libros, diccionarios, etc., y, finalmente, en estado institucionalizado, es decir, socialmente validado por las instituciones como pudiera ser el otorgamiento de títulos académicos.

3. Capital social, implica el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone el sujeto o grupo; la posesión de este capital implica que el sujeto establezca y mantenga relaciones y mantenga una actividad de sociabilidad como invitaciones recíprocas, placeres en común, gustos semejantes, etc.
4. Capital simbólico, corresponde al conjunto de rituales ligados al honor y el reconocimiento, por ejemplo, la etiqueta o el protocolo. Este tipo de capital implica la autoridad conferida a un agente por el reconocimiento y la posesión de las otras tres formas de capital; este capital permite comprender que las múltiples manifestaciones del código de honor y de las reglas de buena conducta no sólo son exigencias del control social, sino constituyentes de ventajas sociales de consecuencias concretas.

Es de este modo como Bourdieu, enfoca a la sociedad en términos de campo y espacio social, este último conformado por los tipos de capital ya mencionados.

Puede decirse que la contribución teórica de Bourdieu se articula en torno a dos temas recurrentes, los mecanismos de la dominación y la lógica de las prácticas de los agentes sociales en un espacio social desigualitario y conflictivo (Bonnewitz, 2003:16), mismos que se aprecian en el campo educativo, como en cualquier otro, el cual es objeto de luchas entre las distintas fuerzas que en él subyacen.

El aporte sociológico de Bourdieu consiste en denunciar y develar los mecanismos ocultos de la dominación que pudiera compararse con el concepto de poder de Foucault, sobre todo en la medida en que la dominación se ejerce según Bourdieu, sobre los cuerpos, lo que nos lleva a pensar en las técnicas disciplinarias de Foucault, hechas para marcar y encauzar los cuerpos y que en el campo educativo, el concepto de dispositivo que está siempre inscrito en un juego de poder resultaría relevante para la comprensión de los procesos de dominación siempre presentes en las relaciones entre los sujetos del campo pedagógico.

Por otra parte el concepto de dominación nos lleva a reflexionar de manera particular en el campo educativo, es decir, en la relación de autoridad que se establece entre el maestro y los alumnos, entre el directivo escolar y los maestros, entre la institución sindical y sus agremiados, etc., ya que en toda relación de autoridad se establece el binomio de dominación-subordinación.

De hecho, como hemos visto anteriormente, cada campo es un espacio de dominación y de conflictos, pero la dominación sería imposible sin la sumisión dóxica, es decir, sin la fe o creencia práctica de los dominados a los dominantes, sumisión de la que en general no tienen conciencia.

Pero esa creencia de los dominados encuentra explicación en la constitución del *habitus* de los sujetos o como establece Castoriadis: en la constitución de significaciones imaginarias del sujeto.

1.2. El imaginario social, imaginario radical, avance de la insignificancia y las significaciones imaginarias.

El imaginario social.

[...] La historia humana, y por tanto las diversas formas de la sociedad que conocemos en esta historia, se define esencialmente por la creación imaginaria. Imaginario, en este contexto, no significa evidentemente ficticio, ilusorio, especular, sino posición de nuevas formas, y posición no determinada sino determinante; posición inmotivada de la que no se puede dar cuenta ni una explicación causal, ni funcional, ni siquiera racional. (Castoriadis, 1998: 157).

Estas formas, creadas por cada sociedad, hacen ser un mundo en el que determinada sociedad se inscribe y se hace un lugar. A través de ellas esta sociedad constituye un sistema de normas, de instituciones, de fines de la vida colectiva y de la vida individual. En el núcleo de estas formas se hallan las diferentes significaciones imaginarias sociales, pero también lo es la racionalidad moderna, y así sucesivamente. (Ídem.).

En relación al imaginario Castoriadis hace una aclaración en tanto que se ha utilizado esta categoría de manera generalizada y que nada tiene que ver con las representaciones que circulan bajo esa denominación, sobre todo las que provienen de las corrientes psicoanalíticas; para ello menciona que lo <<especular>>, que no es evidentemente más que imagen *de* e imagen reflejada o reflejo no es lo que él denomina como imaginario. Porque lo imaginario no es a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro.

“Los que hablan de <<imaginario>>, entendiendo por ello lo <<especular>>, el reflejo o lo <<ficticio>>, no hacen más que repetir, las más de las veces sin saberlo, la afirmación que les encadenó para siempre a un subsuelo cualquiera de la famosa caverna: es necesario que [este mundo] sea imagen de alguna cosa.” (Castoriadis, 2007: 12).

Lo imaginario para Castoriadis no es imagen *de*. Es creación incesante y esencialmente *indeterminada* (histórico-social y psíquico) de figuras / formas / imagen es, a partir de las cuales solamente puede tratarse *de alguna cosa*. Lo que designamos como *realidad* y *racionalidad* son obras de ello. (Castoriadis, 2007: 12.). Asimismo el imaginario, es considerado como un estructurante originario, un significado-significante central, es la fuente de lo que se da cada vez como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa, origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivos.

El imaginario social, es para Castoriadis (2007: 234), un elemento que da a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica, que sobredetermina la elección y las conexiones de las redes simbólicas, creación de cada época histórica, su manera singular de vivir, de ver y hacer su propia existencia, su mundo y sus propias relaciones.

Es decir, el imaginario social puede entenderse como la posición en y por el colectivo anónimo de un magma de significaciones imaginarias, y de las instituciones que las portan y las transmiten, así como de los objetos y sujetos. El imaginario social produce significaciones que la psique no podría producir por sí sola.

El imaginario social instituye significaciones. Es, por tanto, una instancia de creación del modo de una sociedad: instituye las significaciones que producen un determinado mundo. (Capitalista, griego, medieval...). Se debe diferenciar del término homónimo que circula como sinónimo de representaciones sociales. (Tello, 2003: 114).

El imaginario radical.

Castoriadis sienta las bases de una reflexión sobre el *imaginario radical* que articula el modo de ser del individuo (la “psiquis”) con el de la sociedad y el de la historia (lo “histórico-social”), porque la historia es imposible e inconcebible fuera de la *imaginación productiva o creadora*, fuera de lo que Castoriadis ha denominado Imaginario radical el cual se manifiesta indisolublemente ligado al hacer histórico y a la constitución, de un universo de significaciones.

El imaginario radical es la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es radical en tanto que es fuente de creación. Para Castoriadis, la imaginación radical es la principal característica de la psique: implica creación, y no repetición, o combinaciones sobre una cantidad predeterminada y finita de representaciones. (Tello, 2003: 114).

El avance de la insignificancia.

Lo que caracteriza el mundo contemporáneo son sin duda las crisis, las contradicciones, las oposiciones, las fracturas, etc., pero lo que sobre todo me sorprende es justamente la *insignificancia*. (Castoriadis, 2002: 13).

La crisis de una enfermedad, dice Castoriadis (1998: 91), es el momento paroxismal al cabo del cual el enfermo o bien morirá o bien, gracias a una reacción saludable provocada por la misma crisis, iniciará su proceso de curación. Vivimos una fase de descomposición. En una crisis hay elementos opuestos que se combaten entre sí, mientras que lo que caracteriza la sociedad actual es precisamente la desaparición del conflicto social y político.

En el plano social, no sólo está la burocratización de los sindicatos y su reducción a un estado esquelético, sino prácticamente la desaparición de las luchas sociales que se apreciaron en los Estados Unidos a finales de la década de los 70 cuando las empresas y los sindicatos, por primera vez en los últimos cien años, llegaban a acuerdos donde éstos últimos aceptaban reducciones salariales y pérdida de derechos sociales evitando el conflicto social, político o “ideológico”. De manera tal que se asiste al triunfo de un imaginario capitalista-“liberal”, y a la casi desaparición de la otra significación imaginaria de la modernidad, el proyecto de autonomía individual y colectiva. (Castoriadis, 2006: 281). Lo cual podría decirse, se tradujo como la victoria de la contraofensiva neoliberal que impusieron cosas que hace algunos años parecían inconcebibles y nada pasó, no hubo respuesta de las centrales de los trabajadores, las dirigencias sindicales callaron sumándose con su silencio al orden establecido.

Ese conformismo generalizado es lo que Castoriadis (2002^b: 108), denomina heteronomía, es decir el hecho de pensar y actuar como lo exige la institución y el medio social.

Ese abandono y descomposición⁴² de la lucha social, política e ideológica, alcanzó al sindicalismo mexicano de una manera cercana a la crisis visualizada por Castoriadis dándose un control hacia las luchas de los trabajadores a través del sindicalismo corporativo y las cláusulas de exclusión hacia los disidentes; así mismo se dio una elusión de los conflictos a través de la negociación que se tradujo en la traición de los intereses de sus representados.

Pero detrás de estos elementos coyunturales hay factores mucho más importantes que Castoriadis (1998: 89) destaca como el hundimiento, primero gradual y después acelerado, de las ideologías de izquierda; el triunfo de la sociedad de consumo; la crisis de las significaciones imaginarias de la sociedad moderna (significaciones de progreso y/o de revolución); todo esto pone de manifiesto una crisis de sentido, y es esta crisis

⁴² La descomposición se aprecia sobre todo en la desaparición de las significaciones y en la evanescencia casi completa de los valores.

de sentido la que permite que los elementos coyunturales tengan la importancia que tienen.

Para Castoriadis (2002: 45, 80), la crisis de la sociedad actual es la crisis de las significaciones que mantienen unida la sociedad, es decir hay una crisis de valores que tiene que ver con la caída de las ideologías revolucionarias, sobre todo de aquella que prometía el progreso. La caída de la ideología marxista dejó un enorme vacío y es el vacío de sentido. Es decir, existe un empobrecimiento de la imaginación y del imaginario en las esferas de la filosofía y de la ciencia, y más concretamente un agotamiento de la imaginación y del imaginario político que alcanza al movimiento obrero y al movimiento democrático los cuales se han tornado decadentes. En lo concerniente al discurso político, tanto el de derecha como el de izquierda son completamente estériles y repetitivos, hasta el grado de no poder distinguirse en sus posicionamientos ideológicos⁴³ y éticos. Este retroceso tiene relación con la emergencia y triunfo del imaginario capitalista.

La pérdida de sentido es lo que en Castoriadis puede considerarse como insignificancia, esa pérdida de sentido que se caracteriza por la crisis y el creciente abandono de la racionalidad crítica, por la falta de compromiso a cuestionar el orden establecido y la tendencia a justificarlo para sumarse a él.

“...la tarea del intelectual debería ser una tarea crítica, y así ha solido ser históricamente. Por ejemplo, cuando nace la filosofía en Grecia, los filósofos cuestionan las ideas colectivas establecidas, las ideas sobre el mundo, los dioses, el buen orden de la ciudad. Pero muy pronto se produce una degeneración: los intelectuales abandonan, traicionan su papel crítico y pasan a racionalizar lo que es, a justificar el orden establecido.” (Castoriadis, 1998: 85-86).

Tal parece que la sociedad ha entrado en una crisis de sentido, o sea en una fase de apatía, de privatización o privacidad de los individuos, de repliegue de cada cual en su pequeño círculo personal, de una despolitización, de una indiferencia, de un valemadrismo, de un conformismo generalizado, de un encadenamiento propio de la

⁴³ Castoriadis (2002b:105), afirma que no existe diferencia notable entre las posiciones ideológicas entre los gobiernos de derecha e izquierda en países como Francia, Estados Unidos, Inglaterra y España.

palabra, de un aletargamiento a la reflexión crítica, de un desierto de la razón que consiente la pérdida de la autonomía, (Vid. Castoriadis, 1998; 2002.). Esa crisis de la sociedad contemporánea produce asimismo una crisis en el proceso de identificación⁴⁴, al mismo tiempo que ésta reproduce y agrava aquélla. (Castoriadis, 1998: 24).

Para Castoriadis, el avance de la insignificancia implica la destrucción de las significaciones imaginarias sociales que promueve un nuevo modo de alienación en la sociedad actual. Ese avance de la insignificancia conlleva a que los sujetos colectivos dejen de crear e instituir nuevas formas de pensar lo social e impide que construyan otras formas de subjetivación distintas a la dominante, al negarles que promuevan su propia autonomía y emancipación.

Estas nuevas formas de alienación impulsan una fase de apatía en la sociedad, es decir, ciertos cambios de los individuos que conducen a la privación o indiferencia de la capacidad de crítica y del compromiso social colectivo; lo que conlleva a una crisis de sentido social.

La crisis de la crítica no es más que una de las manifestaciones de la crisis general y profunda de la sociedad. Está este pseudo-consenso generalizado, hoy la crítica y el oficio del intelectual están mucho más atrapados en el sistema que antes y de un modo más intenso, todo está mediatizado, las redes de complicidad son casi omnipotentes. Las voces discordantes o disidentes no son ahogadas por la censura o por editores que ya no osan hacerlas públicas, sino por la comercialización general. Existe una terrible capacidad de la sociedad actual para ahogar toda divergencia verdadera, sea acallándola, sea convirtiéndola en un fenómeno más, comercializado como los demás. (Castoriadis, 1998: 87).

Detallando más sobre la insignificancia, Castoriadis (1998: 88), la denota como la traición de los propios críticos a su papel de críticos; la traición de los autores a su responsabilidad y rigor; y la amplia complicidad del público, que dista mucho de ser inocente, pues acepta el juego y se adapta a lo que se le da. Pero todo esto no es resultado de una acción de un dictador, de un puñado de grandes capitalistas o de un

⁴⁴ La crisis de la sociedad es la crisis de las significaciones imaginarias sociales.

grupo de formadores de opinión; se trata de una inmensa tendencia social-histórica que se mueve en esta dirección y que hace que todo se torne insignificante.

Para Castoriadis “es necesario reconocer que el ser se manifiesta de muchas maneras y se debe tener en cuenta la regionalidad de lo que se nos da, tratando de hacerla pensable. Esa pluralidad de las distintas regiones del ser no constituye un sistema, sino un *magma*”, es decir, un modo de ser pleno en el cual coexisten multitud de formas ontológicas, y que descansa sobre una organización que contiene fragmentos de diversas organizaciones lógicas aunque es irreductible a una determinación unívoca (Poirier, 2006: 23).

A partir de la profundización crítica de la idea marxiana de lucha de clases, Castoriadis ensanchó paulatinamente el campo de su indagación para conferirle al imaginario un lugar central en su reflexión, así mismo no cesó de reflexionar sobre las condiciones de la *autonomía* individual y social.

Las significaciones imaginarias.

Las significaciones imaginarias surgen con la sociedad para crear su propio mundo siendo el papel de estas significaciones la estructuración de las representaciones del mundo en general. (Vid. Castoriadis, 1998: 126-127). Las significaciones imaginarias al surgir con la sociedad, son el modo de ser de la sociedad y las cosas sociales lo son gracias a las significaciones que las constituyen y las hacen posibles.

Las significaciones imaginarias para Castoriadis (1998: 126-128), al estructurar las representaciones del mundo en general, designan los fines de la acción, imponiendo lo que debe y no debe hacerse y establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad. Es decir, las significaciones imaginarias sociales son posibles por lo instituido por ellas mismas, que las encarnan y figuran, transmiten y reproducen; de este modo, las significaciones instituidas por cada sociedad, la más importante es la que concierne a ella misma. Lo que quiere decir que todas las sociedades se han representado a sí mismas como *algo*, por ejemplo hay sociedades que se han considerado como garantes de la libertad y la democracia; otras se consideran como los descendientes de Abraham, pueblo

elegido por Dios, etc., esa consideración a sí mismas, es lo que podría considerarse como una significación imaginaria.

“...la sociedad se pone como una sustancia sobrenatural, pero suficientemente reconocible, detallada, re-presentada por <<atributos>> que son el vehículo de las significaciones imaginarias que mantienen a la sociedad –y a esta sociedad- cohesionada. <<Para sí misma>>, la sociedad no es nunca una colección de individuos perecederos y sustituibles que viven en tal territorio, hablan tal lengua o practican <<exteriormente>> tales costumbres. Al contrario, estos individuos <<pertenecen>> a esta sociedad porque participan de sus significaciones imaginarias sociales, de sus <<normas>>, <<valores>>, <<mitos>>, <<representaciones>>, <<proyectos>>, <<tradiciones>>, etc., y porque comparten (lo sepan o no) la voluntad de ser de esta sociedad y de hacerla ser continuamente.” (Castoriadis, 1998: 23).

Una vez creadas las significaciones imaginarias como las instituciones se cristalizan o se solidifican en lo que Castoriadis denomina imaginario social instituido cuya finalidad afianza la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que de ahora en adelante regularán la vida de los individuos.

Estas significaciones no tienen referente, ellas lo ponen, ellas instituyen un modo de ser donde se implican los individuos y las cosas. Condicionan y orientan el pensar y hacer social en y por los cuales continúan alterándose las instituciones. Son aquellas por medio de lo que y a partir de lo que los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y representar social (Tello, 2003: 115-116).

¿Cuál es el papel de las significaciones imaginarias?

La sociedad al definir su identidad, su articulación con el mundo, su relación con él y con los objetos que contiene, su proyección, sus necesidades y deseos, buscar dar respuesta a preguntas como ¿Quiénes somos como colectividad?, ¿qué somos los unos para los otros?, ¿dónde y en qué estamos?, ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?. El papel de las significaciones imaginarias se aboca a responder esas preguntas construyendo para ello sus propias significaciones que existen una vez constituidas, es decir, no son extinguiibles.

Mediante las significaciones imaginarias, cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto significativo, en el cual deben ciertamente encontrar su lugar los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta misma colectividad, y finalmente cierto <<orden del mundo>>. (Castoriadis, 2007: 240).

Para Castoriadis, la sociedad se mantiene unida porque establece un tejido o una red de significaciones sociales que son creadas por los seres humanos que integran esa sociedad. Esta red es lo que él denomina *magma*, que no es creado por nadie, ya que todos lo crean y al ser creado por todos nadie lo crea, es decir nadie tiene la paternidad de su creación. En ese magma está lo que ya se definió como el imaginario social. Este imaginario social instituido establece qué es un hombre y una mujer; qué es el Estado, la libertad y la honestidad, también da cuenta de qué es un niño, un delincuente, la moral, etc.

El imaginario social neoliberal –que invoca las significaciones de un exacerbado individualismo, eficientismo, competencia, eficacia, competitividad, polivalencia, flexibilización, estandarización, eliminación de las diferencias y la preeminencia de los intereses del mercado sobre los intereses de las personas –choca ineludiblemente con el imaginario social democrático, que sostiene las significaciones de la igualdad ante la ley, solidaridad, libertad, autonomía, la equidad social, la solidaridad, el bien común y el respeto a las diferencias, entre otras.

1.3. El dispositivo foucaultiano.

El término *dispositivo* tiene su origen en el pensamiento filosófico de Foucault quien lo refiere como un complejo entramado de fuerzas y discursos que permiten controlar y ejercer el poder, el cual es considerado como una vasta tecnología que atraviesa al conjunto de relaciones sociales; una maquinaria que produce efectos de dominación a partir de un cierto tipo peculiar de estrategias y tácticas específicas (Cfr. Foucault, 1979: 163 y ss.).

El término poder (del latín *possum, posse*), que en términos generales significa ser capaz, ser potente, tener una fuerza para algo, significa que se es potente para lograr un dominio, sin embargo para analizar el término, es importante determinar cuáles son sus mecanismos, sus implicaciones, sus relaciones, esto es, los dispositivos de poder que son utilizados en los distintos niveles de la sociedad.

El concepto de dispositivo en Foucault, permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles, que se van construyendo y reconstruyendo con el tiempo, y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación; y permite comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman, por lo cual constituyen un aspecto clave de todo dispositivo de enseñanza y formación, tanto en su diseño como en su implementación.

Concretamente el dispositivo para Foucault (1983: 184) es *un conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas...* El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, Apud. Anzaldúa, 2004: 54).

Desde esta perspectiva podremos afirmar que las instituciones representan ese dispositivo en tanto que expresan el control y ejercicio del poder a través de los reglamentos, normas, circulares, leyes, medidas administrativas, etc., que en la escuela les aplican a los profesores y a los alumnos, siendo estas acciones prácticas que forman parte del funcionamiento normativo de las escuelas como instituciones.

En ellas se controla a los maestros en el quehacer de su práctica y también se les va constituyendo como sujetos en tanto que hacen suyas las significaciones, normas, rituales y prácticas que el dispositivo instituye, lo que significa que las instituciones al formar parte de los dispositivos, también se constituyen en fuentes de subjetivación de los sujetos produciendo y reproduciendo las relaciones sociales de dominación, ya que la institución *regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros* (Kaës, Apud. Anzaldúa, 2004: 57); lo anterior nos permite comprender el papel reproductor y

disciplinario de la escuela debido a que los profesores en la interacción con los alumnos también serán partícipes en la subjetivación de éstos con ese mismo o carácter semejante. Esto sin dejar de señalar que cuando los profesores son considerados como instituidos y normalizados por el discurso oficial en su proceso formativo de tal manera que no les permita cuestionarse sobre su práctica para reelaborar, re-conceptualizar sus quehaceres pedagógicos y reconocerse como sujetos para sí para considerarse como sujetos autónomos, la formación-actualización se convertirá en una actividad que refuerza la dominación debido a que refuerza la identificación normativamente externa y la identidad que les es atribuida.

Por ello el dispositivo foucaultiano es útil para comprender ese conjunto heterogéneo de elementos vinculados entre sí y vinculados con relaciones de fuerza, y formas de subjetividad que estructuran un proyecto o programa de formación.

El dispositivo nos dice Foucault (1983), es una formación social que surge en un momento histórico determinado, para responder a una *urgencia* estratégica de dominación, lo que quiere decir que todo dispositivo aparece ante una demanda de dominación; para que esto se realice, quienes detentan el poder, producen una serie de elementos heterogéneos (discursos, instituciones, normas, reglamentos, sujetos, objetos, etcétera), que utilizan para satisfacer esta demanda y enfrentar las contradicciones que aparezcan en el proceso.

De la naturaleza esencialmente estratégica del dispositivo, surgieron instituciones como las escuelas que permitirían el control de los sujetos a través de su constitución subjetiva sobre todo en la educación básica que es considerada por Anzaldúa (2004), como un claro ejemplo de lo que Foucault ha llamado dispositivo, pero que por corresponder al ámbito de la educación se le ha denominado como dispositivo pedagógico.

El dispositivo pedagógico.

La educación básica, además de brindar a la población los conocimientos y habilidades elementales, se ha convertido desde el siglo XIX en un *Dispositivo pedagógico* de

educación moral, reproductor de la ideología dominante, y por esta razón sigue teniendo un papel muy importante dentro de los procesos de disciplinamiento, socialización y control del sistema social. (Anzaldúa, 2004: 37). Este dispositivo de acuerdo con Souto (1999: 68), responde a necesidades y a condiciones sociales, a las formas de organización social, a las relaciones de poder, a la producción de medios y procedimientos de transmisión cultural, a intereses económicos, a saberes socialmente contruidos y disciplinados.

El dispositivo pedagógico tiene la función primordial de llevar a cabo un ejercicio estratégico de poder, que consiste en la transmisión, reproducción y transformación de la cultura. Para lograr esto se ha construido un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, normas e instituciones (articuladas en un sistema burocrático), que tiene la función de construir a los sujetos “educados” (con los conocimientos elementales y el “modelamiento moral-disciplinario”) que el sistema social requiere (Anzaldúa, 2004: 17). Los sujetos educativos son producidos y modelados por un dispositivo pedagógico que transmuta de acuerdo a las exigencias políticas, económicas e ideológicas de la sociedad.

De este modo el estado neoliberal busca vincular la educación a los requerimientos del sistema productivo que demanda la nueva organización internacional del trabajo; esa vinculación por lo general propicia que los criterios, principios y valores de la empresa sean trasladados al ámbito educativo, razón por la que en el país se han puesto en marcha reformas educativas cuya pretensión busca modificar el perfil formativo y de constitución de los sujetos que se forman en la educación básica, un perfil formativo apegado a los intereses que requiere la empresa para favorecer las necesidades del sistema productivo maquilador.

Capítulo II

Las reformas educativas de la educación básica en América Latina

“...los individuos, en la medida en que introyectan el valor mercantil y las relaciones mercantiles como patrón dominante de interpretación de los mundos posibles, aceptan –y confían- en el mercado como el ámbito en que, “naturalmente”, pueden –y deben- desarrollarse como seres humanos. En el capitalismo histórico, todo se mercantiliza, todo se transforma en valor mercantil.

Pablo Gentili

En el presente capítulo abordaremos el contexto en que se dieron los cambios educativos en América Latina, así como la finalidad de las reformas educativas para luego analizar la influencia que han tenido los organismos financieros internacionales en las políticas educativas de los países de la región, para culminar con la repercusión que están teniendo los acuerdos comerciales en la educación.

2.1. El contexto de las reformas educativas.

Para entender la política educativa y sus reformas, es necesario considerar el contexto en que éstas se llevaron a cabo, razón por la cual habremos de considerar algunas miradas que nos permitan entender el proceso de la globalización y su doctrina: el neoliberalismo, para develar sus repercusiones en el sistema educativo, sobre todo en lo que concierne a la constitución de los sujetos en la escuela secundaria.

Partimos de considerar que el proceso de la globalización se relaciona con una nueva fase de la hegemonía mundial del capital (Flores Olea, 1999; Petras, 2003; Ianni, 2004), derivada de los vertiginosos avances tecno-científicos alcanzados por los países altamente desarrollados que han modificado la vida social, cultural, económica y comercial en el mundo y en cuya difusión y consolidación han tenido importante participación organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial de Comercio (OMC) principalmente. Razón por la que la podríamos considerar que la globalización se constituye como una

fase superior del sistema capitalista que produce una extensión mundial de las leyes del mercado y su correspondiente acumulación de capital sobre una explotación indiscriminada de la fuerza de trabajo.

Este proceso aparece ante la sociedad mundial como un nuevo paradigma polisémico que supone aspectos como: postindustrialización, postmodernidad, aldea global, mundialización, internacionalización del capital, etc., que conlleva a la conformación de bloques económicos y comerciales, contaminación del ambiente, sobreoferta de mano de obra y desempleo, nuevas y rápidas formas de comunicación, nuevas identidades, incremento de la desigualdad social, reacomodos geopolíticos y económicos, nuevas formas de organización y producción del trabajo, etc., entre otros aspectos; de manera tal que el modo de producción basado en la manufactura de bienes materiales, centrado en la máquina y la fábrica va cediendo paso a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información; la telemática, la redes de la Internet, los sistemas automatizados, la microelectrónica⁴⁵, la nanotecnología⁴⁶, la biotecnología y otros avances tecno-científicos, que se convierten en la base principal del sistema productivo.

De esta manera el saber se ha convertido en la principal fuerza de producción, lo que ha modificado notablemente la composición de las poblaciones activas de los países

⁴⁵ La **microelectrónica** según la enciclopedia Wikipedia (<http://es.wikipedia.org/wiki/Microelectr%C3%B3nica>) es la aplicación de la ingeniería electrónica a componentes y **circuitos** de dimensiones muy pequeñas, microscópicas y hasta de nivel molecular para producir dispositivos y equipos electrónicos de dimensiones reducidas pero altamente funcionales. El **teléfono** celular, el microprocesador de la **CPU** y la computadora tipo **Palm** son claros ejemplos de los alcances actuales de la **Tecnología Microelectrónica**. En los primeros años de la década de 1950 comenzó a desarrollarse la microelectrónica como efecto de la aparición del transistor en 1948. Sin embargo, la microelectrónica solo fue utilizada por el público en general hasta los años setenta, cuando los progresos en la tecnología de semiconductores, atribuible en parte a la intensidad de las investigaciones asociadas con la exploración del espacio, llevó al desarrollo del circuito integrado. El mayor potencial de esta tecnología se encontró en las comunicaciones, particularmente en satélites, cámaras de televisión y en la telefonía, aunque más tarde la microelectrónica se desarrolló con mayor rapidez en otros productos independientes como calculadoras de bolsillo y relojes digitales. Y también a principios de los ochentas empezaron los micro "chips".

⁴⁶ La **nanotecnología** es un campo de las **ciencias aplicadas** dedicado al control y manipulación de la **materia** a una escala menor que un **micrómetro**, es decir, a nivel de **átomos** y **moléculas** (**nanomateriales**). Lo más habitual es que tal manipulación se produzca en un rango de entre uno y cien **nanómetros**. Se tiene una idea de lo pequeño que puede ser un **nanobot** sabiendo que un nanobot de unos 50 **nm** tiene el tamaño de 5 capas de **moléculas** o **átomos** -depende de qué esté hecho el nanobot-. **Nano-** es un **prefijo** griego que indica una medida, no un objeto, de manera que la nanotecnología se caracteriza por ser un campo esencialmente multidisciplinar, y cohesionado exclusivamente por la escala de la materia con la que trabaja. (Enciclopedia Wikipedia)

más desarrollados, y que es lo que constituye el principal embudo para los países en vías de desarrollo. (Lyotard, 1993: 16-17). Los países desarrollados proveerán un mercado de saberes para ser consumidos por los segundos; esto es así en tanto que la revolución tecno-científica se da de manera vertiginosa en los países desarrollados, lo que genera mayor dependencia de los países en desarrollo que como México, invierten simbólicamente en la investigación tecno-científica.

De acuerdo con Lyotard (1993: 13 y 16), el saber cambió de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entraron en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna. De este modo la relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma de valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso.

Esos saberes *que* debieran significar un estadio de progreso planetario, trae beneficios a un número de grupos reducidos y que en lugar de representar un signo alentador de progreso, desarrollo y bienestar humano, éste sólo es para unos cuantos, es decir, los beneficios del progreso en la sociedad capitalista, -o sociedad superindustrializada o postmoderna-, no se distribuyen hacia quienes más lo necesitan y menos tienen sino hacia quienes más tienen y menos lo necesitan. (Cfr. Flores Olea 1999: p. 11).

Lo anterior permite considerar que en su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber es, y lo será aún más, un envite mayor, quizá el más importante, en la pugna mundial por el poder y la acumulación de capital. Así como en el pasado los Estados-naciones se pelearon por dominar territorios; para explotar las materias primas y la mano de obra barata, hoy compiten por dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De esta manera se abre un nuevo campo de lucha entre las naciones desarrolladas por consolidar o ganar poder mediante estrategias industriales, comerciales, económicas, políticas y militares. (Cfr. Lyotard, 1993: 17).

Asimismo, la globalización (Rivero, 1999: 18-19), suele percibirse como un vertiginoso proceso de cambios que afectan las relaciones entre países como integrantes de una sociedad planetaria. Su vigencia y expansión se expresa en tres dimensiones complementarias:

- Una económica, caracterizada por: la concentración del capital en poderosas corporaciones transnacionales, el predominio del capital especulativo sobre el capital productivo, la libre circulación de bienes y servicios, y por una nueva organización del trabajo y de las denominadas “industrias de la inteligencia”;
- Una cultural, influida por los efectos de la computación y los avances insospechados en la informática y las comunicaciones; y
- Una geopolítica, que expresa un nuevo balance del poder político en la esfera internacional, un debilitamiento de los Estados nacionales y replanteamientos de la clásica noción de “soberanía nacional”.

De esta manera la globalización es comprendida por unos como un proceso inscrito en las estructuras operativas del sistema basados en el modo capitalista de producción global; otros, la conciben como el resultado de una estrategia intencionalmente seguida por la clase capitalista transnacional interesada en promover sus intereses de clase (Petras, 2003: 14). Bajo esta lógica, la globalización (Urquidí. 2000: 15), responde a los intereses e ideas del Grupo de los Siete, empujando en la dirección del libre comercio indiscriminado, en la libre inversión de capitales, en la producción manufacturera, en los servicios, en las ramas de innovación tecnológica, y en la explotación de recursos naturales, pretendiendo a la vez plena libertad de transmisión del conocimiento por la vía de las telecomunicaciones.

Sea concebida de una manera o de otra, lo que hay que destacar es que la globalización y su doctrina neoliberal han favorecido de manera unilateral a las empresas y corporativos transnacionales y multinacionales, así como a los organismos

financieros internacionales, en tanto que su finalidad se ha caracterizado por la acumulación de capital en un mínimo de tiempo posible; de esta manera, la globalización del capital ha generado disparidades sociales como históricamente no se habían presentado, se ha concentrado la riqueza en unas cuantas manos y se ha ampliado pavorosamente la marginación de amplios núcleos de la sociedad. Por otra parte, la economía globalizada ha generado una explotación cruel y feroz hacia los trabajadores despojándolos de los mínimos beneficios sociales⁴⁷ del otrora Estado benefactor.

Con el fenómeno global, mientras los Estados nacionales ven limitada su participación como ente regulador de la economía y las políticas sociales entre otros aspectos, los corporativos transnacionales van ganado un poder desmesurado que les hace tomar decisiones que antes eran competencia exclusiva de las naciones, lo anterior podría considerarse como una pérdida de la soberanía nacional. Pero este fenómeno no sólo implica el fortalecimiento de las transnacionales, sino el surgimiento de una división internacional del trabajo que dará lugar a la homogeneización de las reformas educativas para la constitución de sujetos con habilidades, destrezas, competencias bajo un *habitus* de mercado.

“...los imperativos de la globalización exigen un sistema educativo que forme “recursos humanos” calificados, competentes, “empleables”, flexibles y adaptables a cualquier condición laboral, de modo que permitan atraer a las empresas transnacionales, motor de la economía global. (Feldfeber-Andrade, 2006: 8).

De acuerdo a lo anterior, podríamos concluir que la globalización expresa un nuevo ciclo de expansión del capital y que estamos viviendo un nuevo ataque de universalización del capitalismo, como método de producción y proceso civilizador. El

⁴⁷ El Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) han condicionado sus líneas de crédito a la eliminación de derechos laborales con medidas que coinciden con algunas de las propuestas del sector privado mexicano: reducir o eliminar la protección contra despidos injustificados, disminuir beneficios y prestaciones a jubilados y recorte de plazas y salarios en el gobierno. Además el Banco Mundial le recomendó al gobierno de Vicente Fox, eliminar las indemnizaciones por despido, la negociación colectiva, los contratos ley (el secretario del Trabajo, Carlos Abascal, anunció que el primero a "revisar" será el de la industria azucarera), la afiliación sindical obligatoria, el reparto de utilidades, los ascensos basados en la antigüedad (escalafón ciego), así como imponer restricciones a contratos temporales, por obra o plazo determinado, así como dar más facilidades a la subcontratación. (La Jornada, 2001. El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional condicionan créditos a eliminar derechos laborales, jueves 22 de noviembre.).

desarrollo del modo capitalista de producción, de manera extensiva e intensiva, adquiere otro impulso apoyado en nuevas tecnologías, la creación de nuevos productos, la recreación de la división internacional del trabajo y la mundialización de los mercados. Las fuerzas productivas básicas, incluyendo el capital, la tecnología, la fuerza de trabajo y la división transnacional del trabajo, exceden las fronteras geográficas, históricas y culturales, multiplicándose así las formas de articulación y contradicción. (Ianni, 2004: 13). Puede considerarse también que la globalización es el nombre genérico que las ideologías dominantes a nivel planetario atribuyen al actual proceso de mundialización o internacionalización de los capitales, cuya tendencia pareciera constituirse en sistema mundial hegemónico.

Por otra parte, podría afirmarse que esta forma salvaje y depredadora del capitalismo intenta trasladar la mundialización exclusivamente en beneficio de los países desarrollados y sus empresas transnacionales mediante la imposición de un modelo neoliberal que demuestra con creces una dinámica perversa, ya que su aplicación ha promovido un darwinismo social implacable en países como Chile, Argentina, Brasil, Perú, Colombia, México, etc., donde se ha implantado.

El modelo neoliberal va más allá de lo económico, financiero y comercial trastocando el campo de la cultura y los procesos educativos; lo anterior dio lugar a que durante la década de los 80's se fueran gestando una serie de cambios profundos en la mayoría de los países de la región latinoamericana en materia económica que contrajo el presupuesto destinado a la acción social. Una década después se evidenciaban las tendencias globalizadoras, con fenómenos como el incremento de los flujos financieros internacionales, la inversión extranjera directa, el comercio internacional, la internacionalización de la división social del trabajo, la protección de la propiedad intelectual, el surgimiento de la OMC como ente regulador del comercio de bienes y servicios, así como la apertura comercial; la reforma del Estado y las reformas estructurales que implicaron la privatización de las empresas públicas y de los servicios sociales, etc., entre otros aspectos.

Las reformas estructurales a las economías latinoamericanas en la década de los ochenta dieron como resultado una situación crítica que puso de manifiesto que la región atravesaba por un periodo muy prolongado de tensión económica, lo cual hizo que estos países reflexionaran sus condiciones frente al mundo desarrollado. En este marco, el ajuste económico, la deuda externa y las reformas neoliberales cobraron cuerpo y obligaron a revisar, entre otros aspectos, las políticas educativas y sus referentes: las reformas educativas efectuadas en los últimos años, así como las condiciones en que los países latinoamericanos las han enfrentado. Aunque la derecha empresarial fue la primera en sumarse esas reformas en tanto que representaba sus intereses de acumulación de capital.

Para Carnoy (Apud. Llamas, 2004: 31-32), la globalización ha tenido sus efectos más directos en la educación a través de las reformas orientadas financieramente y el principal vehículo ha sido el Banco Mundial con el apoyo de los ministros de finanzas de cada uno de los países. La globalización penetra al sector educativo con argumentos ideológicos -la ideología del libre mercado- y sus efectos son en gran parte producto de una orientación financiera y no de una concepción clara para mejorar los servicios educativos.

Si los promotores de la globalización son los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico entonces queda claro que las políticas generadas en los países en desarrollo estarán acopladas a su doctrina del libre mercado, explicándose con ello la implementación de las reformas estructurales y la reducción a su mínima expresión del Estado benefactor.

2.2. Finalidad de las reformas educativas.

Las reformas educativas son expresiones de las políticas públicas dirigidas a resolver cuestiones educativas, es decir son el instrumento de las políticas educativas las cuales en su mayoría conducen a cambios progresivos a lo largo de un período de tiempo, siendo difícilmente cuantificables en lo inmediato, pero evaluables a largo

plazo. (Cfr. Pedró y Puig, 1998: 46). Para Popkewitz (2000: 25), una reforma es un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional, además de que puede ser considerada como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones.

La finalidad de las reformas educativas se orienta a solucionar la crisis subyacente en los sistemas educativos, para ello se introducen cambios en las estructuras educativas con la pretensión de modernizar los métodos y las prácticas educativas; con frecuencia, las reformas según Pedró y Puig (1998:39) incorporan importantes elementos de innovación que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los contenidos curriculares; de este modo, innovación y reforma educativa se encuentran íntimamente relacionados.

Una reforma educativa esencialmente implica un cambio que por lo general, es el resultado de una acción política y legislativa que considera entre otros aspectos lo referente a la administración del sistema escolar, el financiamiento y distribución de recursos entre los diferentes niveles del sistema educativo, la re-organización del currículum, así como del plan y programas de estudio, la evaluación de los aprendizajes escolares y de las instituciones educativas, la formación, capacitación y actualización de los profesores, etc., todo ello con la intención de contrarrestar las desigualdades y ofrecer mejores oportunidades educativas. Cuando los cambios son planeados y logran transformar profundamente el sistema educativo, se dice que se ha llevado a cabo una reforma educativa. (Cfr. Ander-Egg, 1999: 19).

México y varios países de América Latina durante la década de los 80's pasaron por profundas reformas estructurales⁴⁸ implementadas bajo la presión de los organismos financieros internacionales⁴⁹ que limitaron la intervención del Estado de Bienestar para

⁴⁸ Se han llamado así a las políticas macroeconómicas destinadas supuestamente a reducir la inflación vía privatización de las empresas públicas en países que sufrieron efectos de crisis en América Latina en la década de los años ochenta. En el país antes de la reforma estructural había en promedio 2100 empresas paraestatales o públicas; con la reforma estructural quedan unas cuantas como PEMEX, LyFC que van camino a la privatización.

⁴⁹“Hemos vivido con ajustes económicos que nos han impuesto desde fuera el Banco Mundial y el Fondo Monetario (Internacional) en vez de elaborar planes de desarrollo” señaló Carlos Slim durante la séptima edición del foro México Cumbre de Negocios, realizado en el Estado de Nuevo León. (La Jornada, 9 noviembre 2009)

dejar la esfera pública al capital privado, sobre todo al capital transnacional; estas políticas de cambio estructural entre otros aspectos, modificaron el sentido de la educación pública mediante una serie de reformas educativas.

Estas reformas de acuerdo con Díaz Barriga (2001: 5), se caracterizaron por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación que había sido sostenida por el Estado de Bienestar por otra que parte de un Estado liberal que funciona de acuerdo con las reglas del mercado, considerando de diversas formas que la educación debe incluir elementos de oferta y de demanda.

La estrategia para iniciar la reforma educativa parte de reconocer la crisis del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de globalización. Se enfatiza que la educación no responde a las necesidades sociales y sobre todo a las necesidades productivas del país y que en las empresas los trabajadores suelen estar muy bien dispuestos y son capaces de reinventar y mejorar procesos de producción, pero sus fundamentos educativos son pobres y no les ayudan a agregar valor al proceso de producción (Rubio y Baz, 2005: 22-23), y lo que el país requiere es un entorno conducente a la competitividad de las empresas.

De esta manera, se identifican una serie de problemas vinculados con la falta de calidad de la educación, tales como altos índices de reprobación, falta de renovación de métodos de enseñanza, niveles significativos de rezago y deserción escolar, poco o nulo gusto de los estudiantes por los aprendizajes escolares, así como escasos logros en los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA)⁵⁰ y en las Pruebas Estandarizadas Nacionales (ENLACE, EXCALE); de modo tal que se aprecia que nuestros estudiantes obtienen puntajes que los ubican lejos o muy lejos de alcanzar los estándares de comprensión lectora o los correspondientes al razonamiento matemático, etc. (Cfr. Documento base, SEP, 2002: 10-12).

⁵⁰ La evaluación de este programa se lleva a cabo entre los países miembros de la OCDE y algunos países en calidad de invitados; tiene la finalidad de evaluar los aprendizajes de los alumnos en cuanto a la adquisición y de conocimientos y habilidades en Español, Matemáticas y Ciencias, asignaturas consideradas como esenciales.

Con relación a lo anterior, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en una nota política denominada *Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012* señala que “es claro que persiste una baja calidad en el sistema educativo que se refleja en los pobres resultados educativos de los alumnos mexicanos en pruebas nacionales e internacionales... los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en PISA (*Program for International Student Assessment*) en el 2000 y en el 2003, muestran que un porcentaje considerable de los estudiantes de quince años no tiene las habilidades mínimas para obtener información a través de la lectura, o bien no es capaz de resolver problemas matemáticos básicos.” (BID, 2006: 4).

Tocante a las habilidades lectoras, las pruebas de PISA miden cinco niveles de comprensión. Desde el nivel 1, donde las personas tienen serias dificultades para comprender un texto simple, hasta el nivel 5, que denota el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que el lector no está familiarizado. Este último es considerado el nivel de competencia necesaria para que las personas puedan funcionar en una economía basada en el conocimiento. En el caso de las matemáticas, un estudiante que se encuentra en el nivel 1 tiene apenas el nivel mínimo básico para “realizar procedimientos rutinarios con instrucción directa en situaciones explícitas”. Por debajo de este nivel, no es capaz de realizar las operaciones más elementales contenidas en los exámenes de PISA. Mientras que en 2003 el 71% de los alumnos de los países de la OCDE alcanzaron un nivel mayor al nivel 1, menos del 40% de alumnos mexicanos lo alcanzaron. (Ibíd.). Situación que reafirma que la educación en México está en crisis. Sin pretender eludir esa afirmación, sería conveniente analizar otros indicadores para determinar si las condiciones en las que se ofrece la educación son equiparables a los países miembros de la OCDE, por ejemplo, la infraestructura y equipamiento en las escuelas, la cantidad de alumnos atendidos por maestro en los grupos, materiales educativos, salarios docentes, etc., por solo señalar algunos, así como el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) destinado al financiamiento educativo.

Tomando en cuenta los señalamientos anteriores y reconociendo esa crisis educativa, el Gobierno Federal emprendió una reforma en la educación básica, comprendiendo ésta los niveles de preescolar, primaria y secundaria cuyo currículo giró hacia un modelo educativo basado en competencias. Porque según las autoridades educativas:

“Tenemos que enfrentar de manera simultánea los retos de la calidad y la equidad. Diversas evaluaciones muestran las graves deficiencias que aún tiene nuestro sistema educativo. Maestros, padres de familia, empleadores y los propios alumnos están insatisfechos con los resultados alcanzados hasta ahora.

Para responder a sus necesidades y demandas, así como a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización, vamos a impulsar una profunda reforma educativa.” (Programa Sectorial de Educación, 2007-2012: 7).

De acuerdo a los señalamientos anteriores tendríamos que preguntarnos si esto constituye o no un fracaso de las políticas educativas de los últimos gobiernos o si se está empleando como estratagema para generar un imaginario social en el sentido de que la educación pública es de mala calidad para crear un entorno favorable para su privatización.

Respecto a la educación secundaria, la autoridad educativa (SEP) ha manifestado su pretensión de elevar su calidad a través de incrementar sus resultados en materia de logros de aprendizaje, además de ampliar la cobertura hasta conseguir su universalización; por otra parte, señala su intención de disminuir los niveles de deserción y fracaso escolar (permanencia), así como de diseñar modelos adecuados que atiendan distintas demandas y necesidades y que produzcan además resultados equivalentes para todos los alumnos, independientemente de su origen y condición (equidad); también indica su propósito de transformar el ambiente y las condiciones de la escuela para lograr un genuino interés y gusto de los maestros y los alumnos por la tarea que realizan (pertinencia) y articular los niveles educativos que integran la educación básica tanto en su gestión como en su modelo curricular. (Cfr. SEP, Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base 2002).

Con la Reforma a la Educación Secundaria (RES), la burocracia sindical del magisterio (SNTE) y la de educación (SEP), discursivamente declaran buscar coherencia y

articulación entre los niveles de la educación básica, también expresan la intención de elevar su calidad y apuestan a la universalización de este nivel educativo, entre otros aspectos. Ambas instancias en aparente armonía así lo venían declarando en diversos momentos ante los medios de comunicación. Empero su relación se desenvuelve entre tensiones y contradicciones donde ambos contendientes rivalizan por el poder en el campo educativo... así como la facultad de establecer la jerarquía entre diversas formas de autoridad. (Vid. Bourdieu, 1995: 24). Tal pareciera que la SEP y el SNTE se pelean por ser los interlocutores de la OCDE ya que sus posturas han sido muy semejantes a las recomendaciones que este organismo plantea en materia educativa y que se han incorporado algunas de ellas en la Alianza por la Calidad de la Educación.

Esos desencuentros entre SEP-SNTE, parecieran no estar motivados por las contradicciones sobre cómo mejorar la calidad de la educación, a una discrepancia en el diseño de planes y programas de estudio o sobre cómo incrementar y aplicar el financiamiento educativo para que las escuelas cuenten con la infraestructura pertinente para su función social o por defender los derechos laborales y profesionales de los maestros, sino por demostraciones de poder e intereses de grupo, ya que en los hechos la cúpula del SNTE utiliza como moneda de cambio al magisterio para la obtención de prebendas político-económicas a cambio de adherirse al modelo político-económico de los gobiernos en turno. Al hacerlo se apega a las políticas neoliberales del gobierno como lo demuestra la aceptación de su élite sindical a las políticas de institucionalizar el principio de rentabilidad y competencia en el sistema educativo, con la consiguiente flexibilidad laboral del trabajo docente, el examen de “oposición” o de competencias para el ingreso a la docencia en la educación básica, la certificación de competencias docentes, la evaluación universal, el cambio a los lineamientos de la carrera magisterial, los cambios que se vislumbran al artículo 3º constitucional y a la Ley General de Educación⁵¹ con lo que se pretende incorporar al magisterio nacional a la Ley del Servicio Profesional de Carrera y su reglamentación. (Anexo V).

⁵¹ Desde noviembre de 2011 existe un proyecto de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Ley General de Educación que menciona al Servicio Profesional Magisterial como parte del sistema educativo nacional.

“En materia educativa, el presidente Peña dijo que en los siguientes días impulsará una reforma al Artículo 3 Constitucional y a la Ley General de Educación, para establecer las bases del servicio de carrera docente, con el objetivo de que quien busque permanecer y ascender en este sector lo haga con base en trabajo y méritos, y terminar de ese modo con las plazas vitalicias y hereditarias en el sistema educativo nacional.” (Vid. La Jornada en línea, 01 dic. 2012: “Anuncia Peña trece medidas para el bienestar nacional”).

Esta decadencia de las organizaciones sindicales caracterizada por la falta de democracia en su interior, por esa proclividad para eludir el conflicto político, social e ideológico, esa repetición de formas vacías, de conformismo generalizado para aceptar o adherirse al poder, esa apatía al cuestionamiento, a la crítica racional, esa irresponsabilidad con sus representados y esa razón cínica, nos simboliza lo que Castoriadis (1998), denominó como el ascenso de la insignificancia en tanto que ésta conlleva a la pérdida de sentido y autonomía, que junto al creciente dominio del imaginario capitalista acepta la imposición de nuevas significaciones con las reformas educativas como la institucionalización de la competencia, la flexibilización, la polivalencia, el eficientísimo, la estandarización, etc.

“...de nueva cuenta [la Profesora Gordillo] logró aplicar la misma estrategia de negociación utilizada con administraciones anteriores: respaldo a las políticas y proyectos educativos impulsados por el gobierno en turno, a cambio de concesiones y cuotas de poder dentro del sistema educativo y la preservación de su control sobre el sindicato magisterial.” (Navarro, 2009: 27).

Con la institucionalización de la competencia, los egresados de la escuela normal básica tienen que competir mediante el “examen de oposición” para ingresar al servicio educativo ya que con la ACE, se cambia la asignación de plazas; si anteriormente al egresado normalista se le asignaba una plaza después de haber cubierto con éxito todos los créditos académicos, ahora tienen que competir con sus congéneres, para ganarla o quedar en espera para inscribirse en un nuevo concurso. Lo mismo ocurre para los egresados de la Escuela Normal Superior, si anteriormente se les asignaba a los egresados una plaza de 19 horas, después de la firma del acuerdo (ACE), también tienen que concursar para ganarse ya no las 19 horas iniciales, sino las que les quieran otorgar o estén disponibles; de igual manera los profesores en servicio entran en

concurso para incrementar más horas para poder aspirar a una mejor condición salarial.

Por otra parte, los profesores en servicio también tienen que evaluarse para certificarse y conservar la plaza, es decir la permanencia en el servicio y si desean continuar en el programa nacional de carrera magisterial o quieren acceder a él, tienen que competir en un esquema de evaluación más exigente para mejorar salarialmente a través de nuevos lineamientos del programa, dándose con la ACE, una auténtica flexibilización y polivalencia laboral en el magisterio que para ganar un puntaje tienen que laborar un cúmulo de horas adicionales a su jornada es decir tienen que aceptar una mayor explotación de su trabajo como docentes, con la consiguiente pérdida de derechos como la antigüedad, la experiencia laboral, la preparación y la formación académica.

En educación básica a partir de la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)⁵², en la década de los 90 se vino allanando el camino para la incorporación del nuevo discurso gerencial en las escuelas a través de la gestión escolar, de modo que expresiones como la eficiencia, la eficacia, la optimización, la competitividad, la polivalencia, la productividad, la flexibilidad, la calidad total, los círculos de calidad, entre otros términos, fueron considerados como indicadores directrices de los fines educativos, asumiéndose esos preceptos gerencialistas sin cuestionamientos por muchos educadores y lo que resultó preocupante fue que se constituyeron en la aspiración de las autoridades en la educación básica para no quedarse al margen del nuevo discurso.

Las reformas educativas por lo tanto expresan las intenciones políticas, valores e ideología de los gobernantes en turno, lo que ha dado lugar a cambios que paulatinamente van girando de lo público a lo privado, incorporando además, supuestos elementos de innovación que buscan impactar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque en general, el concepto de reforma implica un cambio en el marco legislativo o estructural o, por lo menos, un cambio global en la configuración del

⁵² Recuérdese que en 1992, al igual que ahora, la Profra. Elba Esther Gordillo firma un pacto político con el Presidente Salinas de Gortari –su encumbrador y protector- para “modernizar” la educación básica y las escuelas normales con la finalidad de mejorar la calidad educativa, algo semejante a lo que se viene pregonando con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE):

servicio público de la educación (Pedró y Puig,1998: 40), razón por lo que se implementó posteriormente a la reforma de educación secundaria de 2006, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), a partir del cual se ha modificado la legislación educativa y el artículo 3º. Constitucional para consolidar la nueva regulación al trabajo docente que trajo consigo ese acuerdo, bajo el supuesto de afianzar los cambios educativos y garantizar la calidad de la educación.

Se realizaron cambios a la Ley General de Educación, que modifica la relación laboral pero dejaron intactas las condiciones generales de trabajo de los trabajadores de la educación. Al tiempo que se ganaron obligaciones se perdieron derechos laborales y económicos al dejar estos últimos a la competencia por estímulos bajo el paradigma de la rentabilidad del trabajo docente.

2.3. Influencia de los organismos financieros internacionales en las reformas educativas.

Los bancos internacionales como fuente de financiamiento en los países en desarrollo no han estado ausentes en el diseño de políticas y reformas educativas, así como en la determinación de sus prioridades y estrategias. El Banco Mundial, por ejemplo extiende préstamos y donaciones, pero éstos están sujetos a que los países acepten las recomendaciones que les son realizadas.

De esta manera, bajo las supuestas exigencias que la participación internacional hace a los países para formar recursos humanos más calificados, competitivos y dúctiles, el Banco Mundial propuso para las políticas educativas, asegurar: logros de rendimiento comparables internacionalmente; fortalecimiento de la autonomía escolar; profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporánea y mayor equidad, es decir, focalización de las políticas públicas hacia los grupos más vulnerables.

En ese sentido recomendó reformar el financiamiento y la administración de la educación mediante las siguientes medidas: renovar la inversión en el elemento

humano; recurrir al análisis económico para determinar prioridades educativas; establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje; centrar la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior⁵³; velar por que todos tengan acceso a la educación básica y no negar el acceso a las instituciones de enseñanza a candidatos idóneos; subsidiar la demanda y ofrecer más participación al grupo familiar; facultar a las escuelas para una operación autónoma y utilizar los insumos de conformidad con las condiciones escolares y locales. (Vid. Lockheed, M.1991; Banco Mundial: 1995, en Gajardo, 1999: 10-11).

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha fijado su atención en reformar los sistemas educativos con la pretensión de adecuarlos a los desafíos de la globalización, las revoluciones de la informática y las telecomunicaciones, para ello estableció como prioridades: centrar la atención en la educación básica -primaria y secundaria-; a nuevos mecanismos de financiamiento; diversificar la educación secundaria y postsecundaria; destinar mayor gasto público en el cuidado de la infancia, la educación preescolar y los programas para los adolescentes fuera de la escuela; contar con una fuerza de trabajo con un fundamento sólido de conocimientos matemáticos, científicos y con capacidad para una comunicación rápida.

Entre las medidas para mejorar la calidad, equidad y eficiencia del sistema de la educación básica se establecieron las siguientes propuestas:

- Ofrecer mayor autonomía administrativa para las escuelas pequeñas.
- Poner mayor énfasis en el rendimiento de los maestros y en su responsabilidad por los resultados.
- Regulación y suministro de información pública.
- Diseño y ejecución de políticas,
- Coordinación y supervisión de pruebas de rendimiento

⁵³ Quizá esto logre explicar el por qué el Presidente Calderón en enero de 2012 abre un sistema de créditos para quienes opten por hacer estudios de educación superior en escuelas privadas. Se ofrecen créditos para la educación privada, no becas para la educación pública.

- Diseño de nuevos mecanismos para la competencia entre escuelas públicas y privadas apoyadas por un sistema de información para las comunidades y los padres de familia sobre el rendimiento y las finanzas en los establecimientos (N. Birdsall, Apud. Gajardo, 1999: 12).

Las reformas educativas en América Latina se han desplazado hacia un modelo que privilegia la competencia por recursos, el Banco Mundial (BM) tiene una amplia experiencia en desarrollo económico pero siempre bajo la perspectiva neoliberal. Por lo general actúa conjuntamente con el Fondo Monetario Internacional (FMI), y con las agencias regionales de desarrollo, que en el caso de América Latina, sería el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Para llevar adelante su estrategia el Banco Mundial ha diseñado lo que se conoce como Country Assistance Strategy o Estrategia de Asistencia al País (CAS), en las que se definen, detallan y justifican las acciones y los recursos que el Banco Mundial compromete hacia un país en su objetivo de lograr la "*reforma estructural*" de ese país. La Estrategia de Asistencia al País (CAS) se armoniza con las Cartas de Intención y las condiciones que haya establecido el FMI. De manera tal que el país que recibe estos préstamos no tiene la menor capacidad discrecional, ni conceptual para discutir, cambiar o estructurar dicha ayuda que no sea en los términos en los que el Banco Mundial haya decidido; las reformas estructurales impulsadas por el Banco Mundial pueden entenderse como el conjunto de cambios cuya finalidad consiste en disminuir el papel del Estado como ente regulador de la economía, lo que implica la desincorporación o el traspaso de empresas públicas de la esfera pública a la esfera privada.

Si bien en su discurso escrito los documentos de la CEPAL-UNESCO han sido importantes para las reformas educativas en América Latina, el papel relevante lo han jugado las recomendaciones del Banco Mundial, organismo que ha condicionado sustancialmente algunos postulados de la CEPAL-UNESCO. (Cfr. Rigal, 2004: 81).

Los proyectos del BM muchas veces están predeterminados encubiertamente por acuerdos o contratos pre-existentes entre grandes compañías que cuentan con el respaldo de gobiernos poderosos y de los prestatarios. (Vid. Bello, 2006: 123).

“Es frecuente oír que el Banco Mundial viene imponiendo políticas homogéneas para la educación, no sólo en la región sino en el mundo. Esta tesis es plausible: las declaraciones del propio Banco Mundial, la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y la homogeneidad discursiva que envuelve esas reformas, así parece indicarlo. Pero, al mismo tiempo, hay signos de que otros actores están también operando activamente y son corresponsables por los resultados”. (Coraggio, 1999: 12).

Las reformas educativas constituyen uno de los temas centrales de la agenda política de los países latinoamericanos, al menos desde hace tres décadas ésta viene cumpliendo en mayor o menor medida las recomendaciones del Banco Mundial cuya influencia marca el rumbo de las políticas educativas de los países de la región latinoamericana lo que ha motivado cambios en los sistemas educativos que paulatinamente van girando de la esfera pública a la privada. Dentro de estos procesos se van incorporando además, supuestos elementos de innovación que buscan impactar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como una variación en el marco legislativo, cuya pretensión va orientada a modificar el sentido social de la educación para que ésta sea considerada como un servicio y no como un derecho, esto además de ser considerado como parte de las reformas estructurales, se encuentra también en los acuerdos comerciales suscritos con Estados Unidos y Canadá. (Aboites; Feldfeber; Ornelas Delgado, 2009).

En las últimas décadas ha existido un amplio debate acerca de la calidad de la educación, se dice que ésta se encuentra en crisis y que no responde a las demandas de la sociedad, se habla asimismo de un insuficiente progreso educativo y que la educación ha dejado de ser factor de desarrollo para los países en tanto que no cumple con la función que le ha sido asignada.

Para Gajardo (1999: 7), existen al menos dos explicaciones posibles, la primera supone que las políticas educativas en curso no son las más deseables para lograr los objetivos de calidad, equidad, eficiencia y participación deseada, la segunda infiere que siendo las políticas educativas correctas, las reformas educativas en curso aún no

alcanzan los objetivos y metas por dos razones: una, porque han sido incompletas o bien porque requieren de tiempo para apreciar sus resultados, es decir, podría señalarse que las reformas educativas han contribuido a modificar el funcionamiento del sistema educativo en la dirección deseada sin que aún puedan apreciarse resultados satisfactorios.

En los países de América Latina los objetivos de las reformas educativas se relacionan estrechamente con ciertos escenarios, económicos y políticos que obligan a replantear el tema de la educación y su reforma, esto debido a que los países de la región cursan por un proceso de integración gradual correspondiente a un nuevo orden económico mundial, sobre la base de un modelo fundado en economías nacionales abiertas a la competencia internacional, la inversión extranjera y la innovación tecnológica. (cfr. Gajardo, 1999: 7) que obliga a pensar en la preparación de nuevas generaciones aptas para trabajar en las economías modernas y competitivas que demanda la nueva organización internacional del trabajo.

Por su parte Emilio Tenti, (Apud. Ander-Egg 1999: 49) señala la existencia de síntomas preocupantes del deterioro en el cumplimiento de la función básica de la escuela: distribuir el conocimiento socialmente significativo en función de las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos y de la sociedad. Es decir mantiene dos sospechas:

1. El acceso al saber es muy desigual: mientras pocos niños desarrollan saberes "de excelencia", otros no alcanzan a apropiarse de los rudimentos del cálculo y la lengua. Lo anterior tiene explicación con lo que Bourdieu denomina como capital cultural y tiene mucho que ver con los insumos y bienes culturales que posee la familia por ejemplo, tendrá mejores probabilidades de éxito aquel estudiante cuyos padres tengan una formación profesional, un buen salario, acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, etc., que aquel estudiante carente de capital cultural en la familia.

2. Parte del conocimiento que la escuela inculca tiene escasa o nula significación individual y social, no sirve para la vida y el trabajo ni para continuar el aprendizaje en el mismo sistema escolar. Nos parece que Emilio Tenti estaría tocando además de los métodos de la enseñanza y el aprendizaje, aquellos elementos que tienen que ver con el diseño de la currícula, con las expectativas individuales y sociales, además de la inserción laboral una vez culminado sus estudios; por otra parte tiene que ver con lo que ha manejado el informe Delors donde el estudiante aprenda a aprender.

Sería importante destacar desde donde se habla de esa crisis educativa por ejemplo, si se habla desde el sector dominante y obviamente desde el sector empresarial la educación no satisface sus expectativas como tampoco satisface las expectativas de los estudiantes ya que muchos de ellos al culminar determinados estudios no logran incorporarse al mercado laboral y quienes logran hacerlo lo hacen en condiciones de franca desventaja, con horarios extenuantes y un raquítico salario, sin prestaciones sociales ni seguridad médico asistencial. Por lo que la educación ha dejado de ser factor de movilidad social.

¿Quiénes hacen las reformas? ¿A qué interés obedecen?

Las reformas no pueden ser espontáneas ni plantearse metas inalcanzables. Deben abrir nuevas posibilidades para que todos los que participan en ellas puedan crecer con ellas. Para que los mexicanos estemos mejor formados, para vivir mejor, para competir, para innovar, crear, desarrollar nuevas actitudes democráticas para avanzar en la justicia, metas que señala, en su enunciado de avanzada, el artículo 3º de la Constitución. (Moctezuma, 1994: 115).

Evidentemente las reformas las hace el grupo dominante y es quien antepone sus intereses y necesidades en la currícula escolar. Por ello interesa adaptar al sujeto a un orden existente.

Las reformas educativas se implementan con la finalidad de encontrar solución a la crisis educativa introduciendo cambios en las estructuras educativas existentes y modernizando los métodos y las prácticas educativas (cfr. Ander-Egg, 1999: 19), pero también los materiales educativos, la formación de docentes, la capacitación de los que están en servicio, las formas de evaluación del aprendizaje, entre otros aspectos.

La necesidad de las reformas educativas surge, según Ander-Egg (1999: 19), de la preocupación por adecuar la educación a las nuevas demandas originadas en los cambios sociales producidos y de los adelantos científicos y tecnológicos. Cuando estos cambios son planificados y transforman profundamente el sistema educativo, es cuando se habla de una reforma educativa.

Para analizar el significado y alcance de una reforma educativa, la educación no puede ser considerada aislada del contexto económico, político social y cultural en que se lleva a cabo ya que ésta responde en mayor o menor grado más que al tipo de sociedad existente a los intereses y necesidades de los grupos privilegiados en el poder, de manera tal que si la reforma educativa se plantea bajo un contexto económico neoliberal, prevalecerá en ella una política educativa de mercado.

La década de los 80's se caracterizó por la creciente tendencia en muchos países del continente para reestructurar y desregular la enseñanza pública; esas iniciativas formaron parte de una tendencia para demoler las burocracias centralizadas de la educación y dar lugar a sistemas descentralizados.

Por ello acatando las recomendaciones del Banco Mundial y otros organismos financieros internacionales, la configuración de la Política Educativa por los últimos gobiernos, se ha expresado en nuestro país, a partir del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994; del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), de la Ley General de Educación, del Programa Nacional de Educación 2001-2006, del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y de la actual Reforma a la Educación Secundaria cuya modificación en el plan y programas de

estudios parecen orientarse hacia la formación polivalente de los sujetos, que es lo que justamente demanda la nueva división internacional del trabajo.

Campos (2003), señala la existencia de “una estrategia promovida por el Banco Mundial para que el nivel medio superior transforme sus contenidos con base en un modelo basado en competencias laborales, el cual coincide con las demandas del sector productivo...”, como se aprecia también la currícula de la Reforma de la Educación Secundaria de 2006.

Situación que refuerza la idea de un modelo educativo global impuesto por el nuevo orden laboral ya que en los sistemas educativos de varios países, han proliferado los modelos de aprendizaje basados en competencias y en estándares de calidad empresarial como se aprecia en la actual política educativa en nuestro país.

Con el ardid de alcanzar una mejor calidad educativa los gobiernos neoliberales impulsaron cambios en materia educativa que según Puiggrós (2000) implicaron entre otros aspectos, la descentralización y paulatina privatización de los sistemas educativos, la flexibilización de la contratación⁵⁴, la piramidalización y la reducción de la planta docente⁵⁵ y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos comunes y evaluaciones⁵⁶. Estas medidas fueron acompañadas en nuestro país de una gran operación discursiva denominada primeramente modernización educativa y posteriormente Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

La implementación de la política de ajuste estructural y las consecuentes reformas educativas, parecieran orientarse a liquidar la educación como derecho universal con

⁵⁴ Como se aprecia con la imposición de la denominada Alianza para la Calidad de la Educación (ACE), que transgrede el derecho laboral actual de los trabajadores de la educación.

⁵⁵ Lo que ocurrirá con los docentes de educación básica con la evaluación universal ya que quienes no logren un cierto puntaje serán señalados como incompetentes y no podrán continuar ejerciendo su trabajo como profesores.

⁵⁶ Hoy se habla de que Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) tendrá por objeto ofrecer a la SEP, a las autoridades locales y al sector privado las herramientas idóneas para hacer la evaluación de escuelas públicas y privadas de educación básica, media superior, de adultos, indígena y comunitaria.

responsabilidad financiera estatal, de ahí que los expertos en el *Marketing* neoliberal busquen generar en el imaginario social la idea de que la educación privada ofrece mejores resultados en calidad y eficiencia⁵⁷ que aquella que se imparte con recursos públicos la cual es considerada como ineficiente y de mala calidad. Bajo esta lógica de pensamiento se busca “introyectar... valores y criterios del mercado (la eficiencia como criterio central, cada cual debe pagar por lo que recibe, los agentes descentralizados deben competir por recursos públicos en base a la eficiencia en la prestación de servicios según indicadores uniformes, etc.)...” (Coraggio, 1997). Siendo evidente que si la escuela pública se mueve bajo la lógica del discurso gerencialista del mercado, tenderá a formar sujetos eficientes, competitivos y productivos y se moverá bajo una racionalidad de formación del capital humano (vid. Frigotto, 1998), cuya concepción se encamina a reducir la educación a simple factor de la producción.

Existen ejemplos de política educativa en varios países de América Latina que han sido la expresión de un profundo economicismo tecnocrático, cuya puesta en práctica ha fragmentado los sistemas educativos y los procesos de construcción del conocimiento.

En la actualidad existen varios trabajos que hablan sobre el neoliberalismo y la globalización, sus orígenes y sus características generales; también existen trabajos donde se vincula el neoliberalismo con la educación, así como sus orientaciones y sus fines pero que no dan cuenta de las implicaciones e impacto que la globalización y el neoliberalismo tienen en la constitución de los sujetos que aprenden o enseñan en la educación básica secundaria, así como tampoco dan cuenta de la articulación de los múltiples procesos vividos desde la escuela y que tienen que ver con el ser y hacer docente, con la promoción de qué tipo de valores, con las reformas curriculares, con las relaciones laborales, la certificación en la educación, etc., por señalar algunos casos.

Algunos autores cuestionan el señalamiento que hace la doctrina neoliberal sobre la mala calidad que ofrece la educación pública y sus intentos por privatizarla, sobre todo la educación superior (Ornelas, 2002; Gentili, 1998; Cazés, 2003), así mismo

⁵⁷ En ese sentido se han expresado el CENEVAL y el INEE en la presentación de resultados educativos a la escuela secundaria.

evidencian que las políticas de ajuste impuestas a los gobiernos por parte de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial se han encaminado hacia una expansión selectiva del sistema educativo las cuáles deben concentrarse en las áreas siguientes: educación primaria, educación a distancia y adiestramiento para los trabajadores adultos.

A juicio de Ornelas (2002) esta recomendación, se caracteriza por atender sólo la productividad de la fuerza de trabajo ignorando la necesidad de la formación humanista de los propios trabajadores y nuevamente se observa el menosprecio hacia la educación superior con lo que se deja de considerar que, por ejemplo, en México el nivel educativo superior, es desde hace algún tiempo, el sitio privilegiado para realizar investigación, en varios casos de primer nivel. Pero como el Banco Mundial carece de interés por el avance científico y tecnológico de los países tecno-dependientes, sus recomendaciones se reducen a mejorar la calificación del “capital humano” con propósitos economicistas cuya pretensión orienta a la inserción de los jóvenes en el mercado laboral y a la elevación de la productividad en las empresas.

Por su parte Díaz Barriga (1989) señala que la mirada economicista del Banco Mundial sobre la educación emerge con fuerza en sus desarrollos y justificaciones acerca de la evaluación, observa que los indicadores brutos de productividad sugieren que la de educación superior en América Latina es baja, siendo medida por la relación insumo/producto. Hay que valorar la relación entre: inscripción/titulación, número de artículos publicados, patentes, aumento de la producción nacional resultante de la investigación, etc., y además, es necesario establecer sistemas de certificación y acreditación.

La realización de estas tareas se puede efectuar a través de programas de evaluación como la Comisión de Evaluación de la Enseñanza Superior (CONAEVA), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y para el caso de la evaluación de los académicos los programas de estímulos salariales (Lozano, 2006), por citar solamente unos ejemplos.

En la educación básica, también se evalúa la productividad, eficiencia y eficacia de los docentes, mediante el Programa de Carrera Magisterial a la cual se le ha incorporado últimamente la prueba ENLACE que aplica la SEP, así como del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP) y recientemente con la evaluación universal que determinará la permanencia o no de los maestros en el servicio educativo; la calidad de la educación pública se viene evaluando por un organismo privado, el Ceneval; una institución pública, el Instituto de Evaluación de la Educación (INEE), así como por los exámenes del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), a partir de la incorporación de nuestro país a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Bajo la óptica externa, la evaluación del sistema educativo significa la posibilidad de introducir nuevas rutinas en el proceso escolar, hay que entrenar a los alumnos a resolver exámenes objetivos, los docentes tendrán que acumular puntos de acuerdo con diversos programas de productividad como publicaciones, conferencias, etc., las instituciones tendrán que informar el número de volúmenes de su biblioteca, su equipo de cómputo, su relación ingreso/egreso, etc.

Pero una institución educativa que recibe una acreditación, una certificación internacional o un apoyo económico adicional al cumplir con los estándares de evaluación, innegablemente del esfuerzo que realice la institución por mejorar sus procesos de organización interna y cumplir con las exigencias de sus evaluadores, no necesariamente se traducirá en un mejoramiento cualitativo de la educación.

Por su parte Noriega (1996) señala que con la gestión escolar e institucional, basada en un modelo de gestión colegiada –que se impulsa en varios países de América Latina-, se busca crear una conciencia de los beneficios de esta estrategia; beneficios que –según la autora-, derivan de mejorar la “rendición de cuentas”, de lograr una mejor utilización de los recursos y mayor participación de los padres de familia y de la comunidad. Se trata también de crear conciencia de que la *marketización* de la educación está en el orden del día, o sea, la educación vista como una mercancía que ofrece servicios a sus clientes alumnos.

Gentili (1998) sostiene que los sistemas educativos, para los apologistas⁵⁸ del neoliberalismo, enfrentan hoy, una crisis de *eficiencia, eficacia y productividad* antes que una crisis de *universalización y extensión* de los servicios ofrecidos y que la acelerada expansión de la oferta educacional durante la segunda mitad del siglo se produjo, según ese argumento, sin acompañarse de una eficiente distribución de los recursos asignados al sector y sin un eficaz control de la productividad alcanzada por las instituciones escolares. Por lo tanto, se interpreta que los sistemas educativos latinoamericanos han crecido de manera cuantitativa sin garantizar un consecuente crecimiento cualitativo.

Desde la perspectiva neoliberal, dicha crisis demuestra la incapacidad estructural del Estado para administrar las políticas sociales. Este hecho, siendo un atributo característico del asistencialismo estatal, se expresa peculiarmente en el campo educativo: la crisis de productividad de la escuela no sintetiza otra cosa que la crisis del centralismo y la burocratización propias de todo Estado interventor. Los gobiernos han sido, desde el pensamiento neoliberal, incapaces de asegurar la democratización de la enseñanza mediante el acceso de las masas a las instituciones educativas y, al mismo tiempo, incapaces de garantizar la eficiencia productiva que debe caracterizar las prácticas pedagógicas en las escuelas de calidad.

De acuerdo a lo anterior los promotores del neoliberalismo plantean tres premisas extensibles a todo el campo de las políticas sociales:

1. Los gobiernos no solo han sido incapaces para asegurar calidad y cantidad, sino que ellos son estructuralmente ineptos para combinar ambas dinámicas.
2. La expansión de los servicios educacionales es un objetivo ya conquistado por casi todos los países latinoamericanos, siendo los índices

⁵⁸ En nuestro país, entre los apologistas del neoliberalismo podemos mencionar a Herbert Bettinger, experto en temas fiscales; Francisco Lejarza Gallegos, Consejero de la Comisión de Educación del sector empresarial del Consejo Coordinador Empresarial; Esteban Moctezuma Barragán, asesor educativo de la Fundación Azteca y Gómez Morín, ex subsecretario de educación básica, entre otros.

de exclusión y marginalidad educativa expresión clara de la falta de eficiencia del sistema y no de su escasa universalización.

3. La posibilidad de combinar calidad y cantidad con criterios igualitarios y universales es una falsa promesa de los Estados interventores y populistas.

Para el neoliberalismo, la perniciosa penetración de la política en la esfera educativa ha motivado un contaminante efecto improductivo que se constituye en la causa fundamental de los males que aquejan a la escuela.

La escuela, desde la lógica neoliberal, está en crisis porque en ella no se han institucionalizado los criterios competitivos que garanticen una distribución diferencial del servicio que se fundamente en el mérito y en el esfuerzo individual de los "usuarios" del sistema. En su ámbito no se ha establecido el necesario sistema de premios y castigos que recompensa o sanciona las acciones y decisiones individuales. En suma: un sistema donde los "mejores" triunfan y los "peores" fracasan.

El neoliberalismo privatiza todo, incluso el éxito y el fracaso social. Ambos aspectos pasan a ser considerados una variable dependiente del conjunto de opciones individuales mediante las cuales las personas se juegan día con día su destino. Si la gran mayoría de los individuos es responsable de un porvenir no demasiado gratificante es porque todavía no han sabido reconocer las ventajas que ofrecen el mérito y el esfuerzo, sin los cuales, por supuesto, no puede triunfarse en la vida. Hay que *competir*, y una sociedad moderna y "libre" es aquella en la cual sólo los mejores triunfan.

En otras palabras: la escuela funciona mal –según los liberales-, porque las personas no reconocen el valor del conocimiento e invierten poco en su "capital humano"; los profesores trabajan mal y no se actualizan; los alumnos hacen *como que estudian*, cuando en realidad pierden el tiempo, etc.

Pero entonces ¿quiénes desde la perspectiva neoliberal, deben ser consultados para poder superar la actual crisis educativa? Podría plantearse la misma interrogante, en sentido inverso: ¿a quiénes no habría que consultar? En primer lugar, a quienes han sido considerados como culpables: los sindicatos y el Estado benefactor, el gobierno “populista”. ¿A quiénes sí se tiene que consultar? A los exitosos, por supuesto: a los hombres de negocios, a los empresarios que se apeguen a las políticas de mercado del nuevo orden laboral, a los dueños del capital que buscan la rentabilidad de los sistemas educativos signadores del pacto de Chapultepec. A ellos sí se debe consultar porque son los exitosos.

El razonamiento neoliberal que descubre Gentili, es el siguiente: si los empresarios han sabido triunfar en la vida, es decir, si se han desenvuelto con éxito en el mercado y lo que hace falta en nuestras escuelas es precisamente *competencia, eficiencia y eficacia*, ¿quién mejor que ellos para confiarnos los secretos necesarios para triunfar? Si el sistema educacional, bajo la óptica gerencial, debe convertirse en un mercado, debe consultarse entonces a aquellos que mejor entienden del mercado para ayudarnos a salir de la improductividad, la ineficiencia y la ineficacia que caracteriza las prácticas escolares y que regulan la lógica cotidiana de las instituciones educativas en todos los niveles.

Existen estudios señala Gentili (1998) que dan cuenta de que el desempeño de los países latinoamericanos que aplicaron o aplican programas de ajuste estructural y sectorial financiados por el Banco Mundial han ido en un sentido contrario a las promesas formuladas por ese organismo y por los gobiernos que los llevaron a cabo. Entre los que pueden destacarse los siguientes:

1. Reducción progresiva del gasto en el sector educativo como porcentaje del Producto Nacional Bruto (PNB), la cual se expresa en una progresiva disminución tanto de los gastos de capital (con el consecuente deterioro de las condiciones de infraestructura de los sistemas educativos) como de los gastos corrientes, en esencia, una intensificada disminución del salario real de los profesores y del personal que se desempeña en las

instituciones escolares. Como se ha destacado en algunos estudios, tal reducción está directamente asociada a un aumento de las erogaciones destinadas al pago de los intereses de la deuda externa de los países de la zona. Así, es posible reconocer que el pago de los intereses de la deuda externa aumentó en detrimento del gasto público social, el cual disminuyó sensiblemente y, a pesar de todo, la propia deuda no dejó de crecer.

2. Aumento de la responsabilidad de las familias para financiar la educación a través de sistemas de privatización, directa o indirecta, de la enseñanza pública. El sistema descentralizador y de transferencia a los municipios, lejos de limitar los efectos antidemocráticos de esta tendencia, los ha profundizado, así como ha profundizado la inequidad y el acceso a la educación.
3. Intensificación de los mecanismos históricos para segmentar y dualizar los sistemas educativos, que se verifica en:
 - el aumento en la dificultad que los sectores populares urbanos y rurales tienen para acceder al sistema;
 - la ausencia de mejoría o en un empeoramiento de los índices de transición entre el subsistema primario y secundario (para los niños de sectores populares es cada vez más difícil superar la barrera del nivel al que consiguen ingresar);
 - la persistencia del analfabetismo estructural en el que se encuentran sumergidos grandes sectores sociales.

Los nuevos *señores del mundo*, señala Frigotto (1998), detentores de un *superpoder* y que deciden la reestructuración productiva, se encuentran en el conjunto de las siete potencias económico-bélicas denominadas *Grupo de los 7*. A fines de la década de los 80, estos señores deliberaron el modo en que las demás naciones tendrían que

ajustarse al nuevo orden mundial. Las reglas del ajuste emanadas de tal deliberación se conocieron en 1990 con el nombre *de El Consenso de Washington*, en el cual se definen las bases de la nueva política económica, social, cultural y educacional, como las fincan los *intelectuales colectivos* de este nuevo orden.

Para el ámbito educativo, las escuelas tendrán que competir por su cuota de mercado, ofreciendo un servicio determinado según los objetivos que han de cumplir y bajo el control de un sistema de evaluación externo. La participación en el sistema se establece de dos maneras: los ciudadanos son ahora clientes que como individuos contratarán un servicio: un producto cultural, en un mercado competitivo, que se rige por la oferta y la demanda; bajo esta perspectiva las escuelas son consideradas como unidades de producción que ofrecen el valor de sus servicios y se encuentran sometidas a un control de calidad y de evaluación de sus productos (Angulo: 1999).

Asimismo, las escuelas retienen una cierta autonomía para seleccionar los medios de producción, pero no para elegir ni los objetivos de la escolaridad ni los procedimientos de control/responsabilidad. La profesionalidad docente queda limitada por un lado a la creación de medios y, por el otro, a la venta de dichos medios a los clientes. En esta dinámica, claro está, los clientes reclaman acuciados por un mercado incierto, un tipo de educación que les asegure, lo más posible, su acceso al mercado laboral. La calidad de la educación, por lo tanto, y cerrado el círculo, depende de las necesidades del mercado, de los requisitos cognitivos y actitudinales que demanden los empleadores. En este proceso aparece la figura de la dirección escolar, reconvertida en gestionadora de la unidad de producción que es al fin y al cabo en lo que desean que se convierta la escuela.

Si bien los autores anteriores nos permiten visualizar una panorámica muy importante sobre lo que implican las políticas emanadas por los teóricos de los organismos financieros internacionales, su análisis no devela lo que ocurre dentro de las escuelas con las prácticas educativas que se generan a partir de las políticas educativas de los gobiernos neoliberales, ni a la manera en que bajo este contexto se viene conformado a los sujetos; no se ha llevado a cabo un estudio a la currícula y sus intenciones

formativas de los sujetos que acuden al sistema escolarizado formal particularmente en la educación básica secundaria.

Tampoco se ha llevado a cabo una exploración que dé cuenta de la fragmentación de los sujetos educativos por parte de los grupos hegemónicos de la educación que se conforman en lo que pudiéramos considerar un aparato ideológico-escolar y a la manera en que van insertando paulatinamente un lenguaje gerencialista como forma de integración ideológica de los sujetos educativos, muchos de ellos sumergidos en una inercia que les ha hecho perder el sentido social de lo que implica el *Ser Maestro* y el *Ser estudiante*.

2.4. Impacto de los acuerdos comerciales en la educación.

Las reformas educativas constituyen uno de los temas centrales de la agenda política de los países latinoamericanos, al menos desde hace tres décadas ésta viene cumpliendo en mayor o menor medida las recomendaciones del Banco Mundial cuya influencia marca el rumbo de las políticas educativas de los países de la región latinoamericana lo que ha motivado cambios en los sistemas educativos que paulatinamente van girando de la esfera pública a la privada. Dentro de estos procesos se van incorporando además, supuestos elementos de innovación que buscan impactar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como una variación en el marco legislativo, cuya pretensión va orientada a modificar el sentido social de la educación para que ésta sea considerada como un servicio y no como un derecho, esto además de ser considerado como parte de las reformas estructurales, se encuentra también en los acuerdos comerciales suscritos con Estados Unidos y Canadá. (Aboites; Feldfeber; Ornelas Delgado, 2009).

Las reformas estructurales promovidas por organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), se basan en

una profunda desregulación económica y una desmonopolización del Estado⁵⁹ promoviendo además de mecanismos de competencia y *accountability* o rendición de cuentas la limitación de las funciones del estado a su mínima expresión. En materia educativa se viene demandando además de la liberalización de la educación, el otorgamiento del bono o *voucher* y los créditos educativos por señalar sólo algunos aspectos.

Si anteriormente las políticas en la educación expresaban las intenciones políticas, los valores e ideología del Estado moderno, hoy son expresiones de la ideología y los valores del mercado. Razón por la que las políticas educativas actuales y sus reformas en América Latina, tienden a cumplir paulatinamente las exigencias del libre mercado, exigencias que se refuerzan mediante presiones ejercidas por las transnacionales vía Organización Mundial de Comercio (OMC) a partir de la firma de diversos acuerdos comerciales⁶⁰ como el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS), el Tratado de Libre Comercio (TLC) y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que son el complemento necesario para asegurar la continuidad de las políticas de ajuste estructural que contribuyen a generar el escenario propicio para la comercialización primero y posterior privatización de la educación sobre todo de la educación superior.

Los acuerdos o tratados de libre comercio, no solo regulan el comercio de bienes, sino también el comercio de servicios, incluyendo entre estos últimos a la educación, así como la propiedad intelectual y las normas relativas a la inversión extranjera, por lo que se puede decir que más que tratados de libre comercio son tratados de libre mercado (Feldfeber, 2009: 136), tan es así que puede apreciarse en los Principios Generales del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS por sus siglas en inglés) que

⁵⁹ Al menos así se les viene exigiendo a los países en desarrollo, aunque en los países desarrollados esta exigencia no se cumpla como recientemente se ha visto con la intervención estatal para sortear la crisis del modelo económico neoliberal sobre todo en los Estados Unidos y otras naciones desarrolladas.

⁶⁰ Los miembros de la OMC son 144 países, cuyo marco general contiene un conjunto de obligaciones incondicionales, que son aplicables a todo el comercio de servicios, sin importar si un país ha adquirido un compromiso específico con uno o varios sectores. El principio de Nación más favorecida es fundamental en esta discusión. (Vid. Knight, 2002. *Servicios de Educación Superior: implicaciones del GATS*, disponible en: <http://www.ci.com.br/faubai/texto/knight/knight.html>).

demandan, el trato de nación más favorecida; el principio de transparencia; el trato nacional y el acceso al mercado.

El trato de nación más favorecida (Knight, 2002) “requiere un tratamiento igual y consistente a todos los socios comerciales extranjeros. [Nación más favorecida] significa tratar por igual a los propios socios comerciales. Bajo el GATS, si un país permite la competencia extranjera en un sector, se debe dar igualdad de oportunidades en dicho sector a los proveedores del servicio de todos los países miembros de la OMC. Esto también aplica al tratamiento de mutua exclusión. Por ejemplo, si un proveedor extranjero establece un campus sucursal en un País A, entonces el País A le debe dar a todos los miembros de la OMC la misma oportunidad / tratamiento. O si el País A decide excluir al País B de la prestación de un servicio específico, entonces se excluyen también todos los miembros de la OMC.”

El trato nacional de acuerdo con Ruiz (2009: 332), “permite excepciones a la no discriminación entre proveedores domésticos y extranjeros. En términos generales, un miembro puede aplicar un trato formalmente idéntico o formalmente diferente al que aplica a sus servicios nacionales. Sin embargo, este trato a los servicios extranjeros no debe implicar condiciones de competencia más favorables para los servicios nacionales”.

El principio de transparencia establece que todos los miembros de la OMC publiquen de manera oportuna todas las medidas consideradas relevantes, así como las modificaciones a las leyes y reglamentos relacionados con los servicios que forman parte del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS o GATS por sus siglas en inglés); el principio de acceso a mercado implica el grado en que se le permite el acceso al mercado a los proveedores extranjeros en sectores específicos, aunque por otra parte el acceso al mercado puede estar sujeto a uno o más de los seis tipos de restricciones definidas en el GATS⁶¹. (Cfr. Ruiz; 2009; Knight, 2002).

⁶¹ Las restricciones a que alude el GATS son: 1. limitación en el número de proveedores; 2. limitación en el valor total de los servicios provistos o de los activos involucrados; 3. limitación en el número total de operaciones de servicio o de la cantidad total de servicios producidos; 4. limitación en el número de personas físicas que pueden ser empleadas; 5. restricciones o requisitos para poder ofrecer los servicios; y 6. limitación en la participación del capital extranjero.

Bajo el amparo de estos principios -del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS o GATS)-, las empresas transnacionales vienen presionado a los países en desarrollo para que liberen al mercado todos los servicios que se prestan en el sector educativo, dado que la comercialización de estos servicios representa un mercado nada despreciable de miles de millones de dólares.

Aún no se ha liberalizado la educación en nuestro país, sin embargo ya se aprecian algunos atisbos de lo que ésta puede ser. Con la flexibilización de la Ley de Inversiones Extranjeras se ha iniciado la penetración de capital transnacional en la educación superior; tal es el caso de la Universidad del Valle de México que aunque es una institución privada, no deja de llamar la atención, como la Sylvan Learning Systems Inc⁶², en el año 2000, adquirió el 80% de su propiedad y no del 49% como lo marca la ley (Vid. Rodríguez, 2009: 297); por lo que de liberalizarse la educación, se prevé que las empresas transnacionales buscarían penetrar en otras áreas de la educación a través de licitaciones para la comercialización de equipos de cómputo, pizarrones, libros de texto, capacitación de docentes, las pruebas estandarizadas, servicios de vigilancia, mantenimiento y limpieza de escuelas, evaluación, acreditación y certificación de profesores e instituciones educativas, cursos virtuales, diplomados y postgrados, etc.

De esta forma, los tratados de libre comercio son emblemáticos de una profunda contraposición que se está dando hoy en nuestros países entre lo público y lo privado. La responsabilidad de la sociedad para con sus miembros aparece trasladada de manera creciente a los organismos y empresas privadas y, en concreto, los acuerdos de libre comercio impulsan una reducción de lo público que haga a un lado los impedimentos para el desarrollo de lo privado-mercantil. (Aboites, 2009: 68).

La formación de bloques económicos y los acuerdos de libre comercio han sido fuertes impulsores del modelo de enseñanza por competencias polivalentes, transferibles,

⁶² Junto con Apollo, la Sylvan Learning, son las dos principales firmas dedicadas a comercializar la educación superior en Estados Unidos.

certificadas y reconocidas entre varios países. Tan es así que “la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), ha insistido en sugerir a los países emergentes el diseño de políticas educativas que faciliten a los jóvenes los conocimientos, habilidades, competencias y atributos laborales demandados por el aparato productivo y, en última instancia, de las necesidades del capital para elevar su rentabilidad.” (Ornelas Delgado, 2009: 97)

Sobre todo para aquel segmento de la población en edad productiva que sólo logró culminar la educación primaria o menos sus posibilidades de superar la pobreza son mínimas. Para el segmento que completó la educación básica como nivel máximo, si bien es cierto que los empleos en los sectores de ensamblaje y maquilador requieren generalmente como mínimo el 9º. Grado, la vulnerabilidad del sector frente a la competencia asiática hace prever un decrecimiento de oportunidades laborales de este tipo en los próximos años. Es difícil imaginar que el país pueda dar un salto sustancial hacia el desarrollo mientras no aligere la carga que representan millones de personas en edad laboral con tan bajos niveles de educación y por ende bajo potencial productivo. (OCDE en BID, 2006: 8], porque desde la perspectiva de los teóricos de la economía de la educación (Blaug, 1970), “las personas con más educación ganan por término medio rentas más altas que las personas con menos educación”, además de considerar a la educación como “una inversión privada rentable”.

Lo que quiere decir que desde la perspectiva neoliberal, esa población no es empleable debido a su escasa formación como capital humano para las crecientes demandas de la nueva organización del trabajo. La educación según analiza Frigotto (1998: 49), se constituye como uno de los factores fundamentales para explicar económicamente, las diferencias de capacidad de trabajo y, por consecuencia de productividad y de renta, de ahí que de acuerdo con Aboites (2009: 69), “...los acuerdos comerciales den un fuerte respaldo a la orientación de la formación de los alumnos hacia la “competitividad” y su transformación en “capital humano”.

Esta propuesta se encamina al cumplimiento de los acuerdos y tratados comerciales regulados por la OMC, a las recomendaciones del Banco Mundial (BM) y de la

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) a través de las reformas educativas y la racionalidad técnica instrumental que los diseñadores del currículum han implementado en los planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos, cuyo modelo de educación basado en competencias, “se contraponen, de manera directa, a los valores y prácticas de ciudadanía y participación y a la idea de una formación integral propuestos por la educación para todos. Se contraponen también a la idea de una educación, a partir de que los estudiantes conozcan a fondo el lugar que en la historia ocupan sus comunidades, regiones y países, la profundización en la ciencia y la tecnología y la preparación óptima para la aplicación del conocimiento. Plantea, en el fondo, el dilema entre la escuela como formadora de personas o como centro de capacitación para el trabajo.” (Aboites, 2009: 69).

Capítulo III

La política educativa y la reforma de la educación secundaria en México

“Es hora de aullar, porque si nos dejamos llevar por los poderes que nos gobiernan, y no hacemos nada por contrarrestarlos, se puede decir que nos merecemos lo que tenemos”.

José Saramago.

En este capítulo trataremos las concepciones que sobre Política Educativa se han ido construyendo en el campo educativo, asimismo analizaremos algunos de sus aspectos para la educación secundaria; para ello se tocarán algunos aspectos relevantes –en ese momento-, que originaron los cambios en la educación secundaria, razón por la que se abordará el Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992, El Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000 y desde luego el Programa Nacional de Educación, 2001-2006 para entrar al Acuerdo 384 que es donde se plasma lo concerniente a la Reforma de la Educación Secundaria.

3.1. Las concepciones sobre Política Educativa en el Campo Educativo.

La noción de política educativa para Fuentes y Lozano (2007: 8) no supone una forma universal de definirla, puesto que existe una diversidad de perspectivas teórico-metodológicas⁶³ desde las cuales es posible abordarla, por ello en el presente trabajo distinguiremos algunas concepciones que se tienen en torno a ella, así como las características generales que permitan distinguirla.

De este modo, la política educativa para Moreno (2007b: 135) es el conjunto de planteamientos teóricos, programáticos, enunciativos, declarativos y de concepción o visión educativa que se plasman en líneas centrales de acción manifestadas en

⁶³ Por ejemplo, análisis institucional, enfoques organizacionales, análisis de discurso, enfoque de políticas públicas, por citar algunos casos.

documentos, declaraciones y actividades a desarrollar sobre el sector educativo en un corto, mediano o largo plazo.

En otro orden de ideas, este mismo autor destaca que la Política Educativa es el conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo”, señalando además este autor, que no es la ciencia política lo más idóneo para fundamentar la política educativa (si bien no le hace daño), sino la visión ontológica, epistemológica, ética y estética del mundo educativo. (Moreno 2007: 85).

Por su parte Iyanga (2003: 20), vincula el término a la acción del gobierno en materia educativa así como a la rama de la ciencia política que responsable de estudiar esa acción; estableciendo además relación con las medidas que adopta una autoridad de la sociedad para la educación de sus miembros, con el propósito de hacer avanzar a su pueblo. Además nos dice este autor, que la política educativa puede entenderse también como el conjunto de medidas o acciones por medio de las cuales se pretende crear una base legal para la realización de los objetivos y fines que orienten el quehacer educativo.

Bajo esa lógica de intervención del gobierno en materia educativa, ésta se explica por el carácter de su proyecto educativo, que en congruencia con su proyecto económico y político establece los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociales de su política educativa, mismos que se materializan en sus reformas, programas y modelos educativos.

Por otra parte Osnaya (2007: 79), considera a la política educativa como un conjunto de acciones formuladas por los grupos que integran la sociedad civil⁶⁴ y la sociedad política, en busca de la hegemonía o del cambio social en un espacio social

⁶⁴ Formando parte de sociedad civil podemos considerar a las agrupaciones empresariales, a las instituciones eclesiásticas, a los partidos políticos, a las asociaciones de padres de familia, organizaciones sociales diversas, a los sindicatos y a los investigadores, entre otros.

determinado por la situación histórica y su respectiva correlación de fuerzas (coyuntura).

Aunque también la política educativa puede ser considerarla como el espacio social en el que se establecen relaciones de poder, confrontación política e ideológica, cultural, histórica, así como resistencia y compromiso entre distintos sujetos que pertenecen a los grupos y clases sociales que buscan imponer sus intereses educativos ante el resto de los sectores. (Vid. Ramírez, 1999: 49; Osnaya 2007: 79), esta concepción sobre política educativa podemos articularla, bajo la lógica bourdieusiana, como el espacio social tensionado por distintos agentes, con visiones e intereses diferenciados los cuales se ponen de manifiesto en el campo educativo generándose luchas entre ellos por influir en la dirección y sentido que deberá seguir la educación que se ofrece a la sociedad. Aunque también debe considerarse que las políticas educativas, responden a los modelos económicos vigentes.

“Los sectores sociales dominantes presionan a los sistemas educativos para abrirse a los nuevos requerimientos de la sociedad globalizada, demandan de las instituciones de educación una participación activa en la construcción y difusión de un proyecto cultural acorde con los principios que rigen el nuevo orden económico. Desde esta perspectiva, las medidas adoptadas por las políticas educativas tienen como propósito fundamental estrechar la relación escuela-aparato productivo, tratando de ajustar la formación a las necesidades del mercado de trabajo” (Lozano y Rodríguez, 2007: 106).

De este modo, podemos señalar que la visión educativa que fundamenta la política educativa actual, no es la que surgió del pensamiento ilustrado centrada en la razón, la justicia, la igualdad y el progreso, sino aquella cuya pretensión sea instrumentalizar al mundo para encaminarlo hacia una dinámica productiva, técnica, especializada. (vid. Moreno, 2007: 86-87) cuyo afán consiste en privilegiar el modelo tecno-productivo de las competencias, la productividad y los valores del tipo de ciudadanía asociada a ese modelo, esto es, los del buen consumidor y buen público; ni ciudadano pleno, ni pueblo activo.

De acuerdo con Castoriadis, es posible apreciar una crisis de las significaciones imaginarias de la sociedad moderna, en tanto que significaciones como progreso, el

proyecto de autonomía individual y colectiva de los sujetos, la lucha por la emancipación del sujeto en lo intelectual y espiritual son trastocadas por la sociedad del consumo propia del modo de producción capitalista.

3.2. El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994

En el discurso de la Ciudad de Monterrey, N. L., con motivo de la presentación del Programa para la Modernización de la Educación (PME, 1989-1994)⁶⁵, el entonces Presidente de México, Carlos Salinas de Gortari habló de las transformaciones que su gobierno habría de realizar en la educación pública, en ese acto justificó un cambio de fondo con una dirección clara para mejorar la calidad de la educación, proponiendo para ello modernizar el sistema educativo.

Señaló que a partir de la Modernización Educativa se definirían prioridades, se revisarían y racionalizarían los costos educativos, se ordenarían y se simplificarían los mecanismos administrativos.

Como una de esas prioridades se encontraba la articulación de la educación preescolar, primaria y secundaria (educación básica), así mismo se consideró en congruencia con las recomendaciones del Banco Mundial a la educación primaria como el centro prioritario de atención del nuevo modelo educativo, buscándose además su universalización con el propósito de incorporar a todos los niños y lograr su permanencia en la escuela hasta la conclusión del ciclo; además de que se atacaría su rezago y se abrirían modalidades abiertas para la población que hubiese abandonado la escuela.

Pero esa universalización de la educación primaria respondía sobre todo a las necesidades de la empresa de contar con mano de obra con cualificación básica, que además se identificara con el desarrollo y progreso.

⁶⁵ Discurso pronunciado el 9 de octubre de 1989 en Monterrey, Nuevo León.

Ofreció además, revisar los contenidos teóricos y prácticos ofrecidos por ese nivel educativo para avanzar en el dominio de la historia, la ortografía, la geografía, la aritmética y las matemáticas, así como el civismo y la asimilación de los métodos, como herramientas para la apropiación de la cultura nacional y de la universal. (cfr. Salinas de Gortari, Discurso de Monterrey, N. L. 1989).

Tocante a la educación secundaria, se terminaría con la indefinición de manejar dos programas de estudio, el de áreas y el de asignaturas, además de ser señalada como el mayor reto pedagógico del nuevo modelo educativo. Se propuso la ampliación y profundización de los aprendizajes realizados en la primaria, además de que sería, al igual que su ciclo precedente completa en sí misma, capaz de formar para el trabajo, la vida social plena y, también para continuar con estudios técnicos o de educación media superior. (vid. PME, 1989-1994: viii-ix), sobre todo se destacaba la formación técnica que demandaba la clase empresarial, la cualificación de los sujetos que necesitaba el nuevo modelo económico.

En síntesis, la reforma educativa propuesta en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 pretendía la universalización de la educación primaria, así como hacer este nivel más útil y firme para la vida; se pretendía también una educación secundaria y media superior mejor definidas y más flexibles en las opciones que abriría, además de que tendría un carácter integral, sería de calidad, democrática, nacionalista y popular vinculando los conocimientos y las tecnologías con el aparato productivo.

Otra prioridad del Programa para la Modernización Educativa (PME), sería la descentralización educativa, como estrategia que permitiera transitar a la escuela de la esfera pública a la esfera privada, estableciendo primeramente la municipalización y posteriormente establecer la competencia entre las escuelas públicas y privadas mediante la promoción de un bono o voucher educativo; intenciones que se vieron frustradas por las inconformidades manifiestas por el gremio magisterial democrático inserto en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, y otros sectores de la cultura e investigadores.

Por otra parte se pretendió que la modernización educativa implicara una nueva relación del gobierno con la sociedad ya que a ésta se le vincularía paulatinamente con el financiamiento de la educación de sus hijos, motivo por el que se fue abandonando paulatinamente el equipamiento de las escuelas y se buscó trasladar esa responsabilidad a las familias para formar fideicomisos al interior de las escuelas o bien para que los profesores solicitaran los materiales para la enseñanza en los laboratorios de ciencias y talleres.

Buscando elevar la calidad educativa se requería apoyar y promover el papel de los maestros, así como establecer los mecanismos para su reconocimiento y fortalecimiento de su trabajo, ratificándose el compromiso presidencial de elevar permanentemente el nivel de vida del magisterio insertando a los maestros en un esquema de estímulos por productividad con la denominada Carrera Magisterial; programa que incumplió sus objetivos de mejorar la calidad de la educación y que fue corrompido por el SNTE al otorgar un trato privilegiado a sus cuadros militantes, muchos de los cuales entraron al programa sin evaluarse.

Para legitimar el Programa para la Modernización Educativa éste fue presentado como el producto de una consulta nacional, llevada a cabo por el Consejo Nacional Técnico de la Educación en coordinación con los consejos estatales, municipales y la participación de maestros, padres de familia, profesionistas, intelectuales, empresarios, representantes de los diversos sectores y sociedad en general. (PME, 1989), aunque la participación de los maestros, como siempre fue selectiva desde las delegaciones sindicales afines al sindicalismo oficialista y relegada la participación del magisterio democrático.

En el PME se reconocía que la educación podría ser la palanca de la transformación si los mexicanos encontramos en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades entre ellas se mencionaron las siguientes:

- La capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo de conocimiento científico y tecnológico.

- La capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional, así como la cultura científica y tecnológica.
- La capacidad de los trabajadores para adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción.
- La capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural, y;
- La capacidad para perfeccionar los servicios a fin de que repercutan eficientemente en el bienestar de la población.

Reiterando que la educación reafirmaría nuestra identidad nacional, nuestro proyecto histórico y nuestra voluntad firme de consolidar la soberanía nacional.

La modernización educativa según el gobierno federal, implicaba estar a la altura del mundo contemporáneo, del mundo de la competencia y cambio en el trabajo productivo... capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y la técnica. (PME, 1989-1994: 15). Además esta modernización aseguraría cobertura, calidad y eficiencia.

Para alcanzar la modernización de la educación, se propuso un Modelo que rompiera usos e inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes, asimismo que permitiera superar un marco de racionalidad ya rebasado para adaptarse a un mundo dinámico. En otras palabras, se trataba de establecer una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil, “a fin de que los ciudadanos refuercen su compromiso de incorporarse efectivamente a los procesos que tendrán lugar en el ámbito educativo”. (PME, 1989-1994: 17).

Para asegurar los cambios propuestos para modernizar la educación, ésta debería cumplir las siguientes tareas: responder a las demandas sociales; corresponder a los propósitos del desarrollo nacional y promover la participación social y la de los distintos niveles de gobierno para contribuir con su potencial y sus recursos a la consecución de las metas de la educación nacional.

El modelo de educación moderna propuesto en el PME pretendía realizar cambios estructurales para conseguir la transformación de la educación y aunque éstos no se explicitaron, inferimos que se trataba de trasladar el costo educativo o parte de él a los

padres de familia, así como iniciar un proceso de desregulación paulatina de la educación.

Para alcanzar la calidad de la escuela moderna se propuso revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de los maestros, articular los niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.

En lo que corresponde a los contenidos, se reconocía que éstos eran de carácter informativo y que suscitaban aprendizajes fundamentalmente memorísticos razón por la que habría que dar paso a aquéllos que aseguren además la asimilación y la recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluir en el aprendizaje. Por otra parte, se pretendía cambiar los métodos de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo “acudir a métodos que promuevan el aprender a aprender, entendido como un proceso vivencial que conlleva el aprender a ser y el aprender a hacer”. Además de que se postularían métodos para asegurar un aprendizaje a lo largo de toda la vida (PME, 1989-1994: 21), como lo demandaba el informe Delors a la UNESCO en la educación encierra un tesoro.

La educación secundaria en el PME 1989-1994

La educación secundaria tendería a reforzar y ampliar los conocimientos alcanzados en la escuela primaria; sería considerada además, como etapa educativa completa en sí misma, autosuficiente; pondría énfasis en la formación para el trabajo, en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y, al mismo tiempo, conservaría su carácter propedéutico. (Vid. PME, 1989-1994: 27).

Se señalaba además que el incremento en la demanda en este servicio obligaría a idear y experimentar nuevas modalidades que conjugaran calidad, bajo costo, eficiencia y acceso mediante programas que tuvieran en cuenta la necesidad de aprender a trabajar productivamente y de apropiarse de metodologías para el

autodidactismo, sin detrimento de que sus egresados pudieran proseguir estudios en otros grados o modalidades del sistema. (Vid. PME, 1989-1994: 27-28).

La educación secundaria según el PME ampliaría y profundizaría los contenidos de los niveles precedentes con el doble propósito de sentar las bases para la vida productiva y de preparar a los educandos para proseguir estudios en el siguiente nivel. Además asumiría como compromiso responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los educandos con los valores nacionales. (PME, 1989-1994: 34).

Para implementar el PME supuestamente se realizó un diagnóstico que arrojó los siguientes resultados:

- La matrícula total de secundaria en ese momento fue de 4.3 millones de jóvenes; la federación atendía al 70.4%, los estados 21.6% y los particulares 8%. De lo que se concluyó que la absorción de egresados de primaria en el nivel de secundaria descendió de 89 a 83% en los últimos años, debido en parte a la severidad de la crisis económica que obligó a muchos educandos a interrumpir sus estudios, así como a las limitaciones del sector educativo para ofrecer el servicio en localidades rurales pequeñas que registraron por primera vez egreso de primaria. (PME, 1989-1994: 37-38).
- Alrededor de 300 mil educandos con primaria completa, es decir un 17% de la demanda potencial, la mayoría de zonas rurales e indígenas, no tuvieron acceso al nivel de secundaria y aproximadamente de un millón de alumnos, es decir, un 25% del total, no terminó este nivel en el período reglamentario. Por lo que no ha sido posible disminuir la deserción y la reprobación durante los últimos diez años, las cuales ascienden a 9 y 26% respectivamente.
- En la coexistencia de dos planes de estudio uno organizado por áreas de conocimiento y otro por asignaturas, se concluyó que había afectado el

desarrollo académico en este nivel educativo debido a que los planes y programas no mostraban la articulación necesaria con los del nivel precedente; habiéndose estructurado con objetivos informativos que predominaban por encima de otros como los éticos, sociales y de actitud que se tocaban de manera tangencial.

Por lo que se consideró que la estructura académica vigente había dejado de responder a las expectativas sociales de la población, ya que la secundaria en ese momento, salvo en la modalidad técnica, no ofrecía a los educandos los fundamentos de una cultura tecnológica que favoreciera su incorporación a la vida productiva, es decir, había disminuido su capacidad como medio de movilidad social.

Por otra parte, en los planes de estudio también se expresó que no orientaban adecuadamente sus objetivos y contenidos históricos, cívicos y sociales hacia la identificación de los educandos con nuestro proyecto de nación. Por lo que la organización de la escuela secundaria ya no correspondía en forma apropiada a las necesidades de los estudiantes ni a las tendencias pedagógicas actuales; que tampoco definían con claridad las funciones de los orientadores vocacionales, los trabajadores sociales y los prefectos.

Los apoyos y materiales en estas escuelas eran precarios, particularmente en lo que respecta a talleres y laboratorios. Así como la participación de la comunidad dentro del proceso educativo de este nivel también se fue empobreciendo hasta casi nulificarse. (Vid. PME, 1989-1994: 38-39).

Características de la modernización.

La modernización de la educación secundaria debería: establecer un plan de estudios único para formar individuos críticos y reflexivos, en el marco de una formación científica y humanística, y una cultura tecnológica regionalizada; proporcionar el servicio educativo a todos los demandantes, mediante la modalidad escolarizada o con

nuevas opciones no convencionales; además de incrementar la permanencia y la posibilidad de terminar este ciclo, e inducir una participación más comprometida de la sociedad a través de mecanismos técnicos, administrativos y de otra índole que para el efecto se establezcan. (PME, 1989-1994: 41).

Aspectos académicos.

En secundaria se pretendió el diseño y la implantación de un plan de estudios que respondiera a las condiciones y necesidades locales y regionales, que ofreciera al educando alternativas de desarrollo educativo y cultural, y le proporcionara bases tecnológicas para la vida productiva. Por ello, el modelo curricular que ha de seguirse debería ser producto de la más amplia participación de los maestros y directivos y de la investigación y experimentación requeridas.

Paralelamente se propusieron elaborar paquetes técnico-pedagógicos que sustentaran y enriquecieran la práctica educativa, haciendo mayor uso de los medios de comunicación social, principalmente la televisión, así como de otros apoyos, tales como la enseñanza auxiliada por computadora, para estimular el trabajo escolar del educando. (PME, 1989-1994: 44-45).

En secundaria se aspiró a dar cabida a todos los alumnos egresados de primaria y se habló de implantar acciones concretas que disminuyeran la deserción y mejoraran la eficiencia terminal de este ciclo educativo. Se reforzaría además la telesecundaria como una opción que ha demostrado, según las autoridades educativas, pertinencia y efectividad en el medio rural. El uso de la tecnología moderna permitirá llevar el servicio a localidades aisladas. (PME, 1989-1994: 46-47).

Para la educación secundaria se propuso un objetivo que consistió en ofrecer una educación secundaria que identificara a los educandos con los valores nacionales, posibilitara la continuidad de su formación académica y los dotara de los elementos culturales, científicos y tecnológicos suficientes para enfrentar su realidad individual y colectiva.

Acciones principales.

Diseñar un plan de estudios para la educación secundaria en el país, caracterizado por su pertinencia y relevancia, integrado con programas de estudio que respondan a las condiciones locales y regionales, y que ofrezcan al alumno alternativas para su desarrollo educativo y cultural, así como bases tecnológicas para la vida productiva. Para ello es indispensable articular pedagógicamente el plan de estudios de este nivel con el de la educación primaria, a través de la concreción de los ajustes necesarios en los contenidos de los programas en vigor y en los conceptos de evaluación a fin de conducir el proceso educativo con una orientación eminentemente formativa y abatir los índices de reprobación y deserción.

Esto hace necesario en primer lugar dotar a todas las escuelas secundarias del país de paquetes de materiales y apoyos didácticos idóneos para su quehacer educativo; en segundo término habrá que promover métodos de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan entre los educandos los procesos de indagación, gestión, análisis crítico y experimentación.

Un tercer elemento requiere de estimular en los educandos la autodisciplina necesaria que les permita conducir su educación y hacer de ésta un proceso permanente y autodidacta. La ampliación de la cobertura de educación secundaria, poniendo énfasis en la atención a zonas dispersas y marginadas, mediante distintas modalidades y el uso de la tecnología moderna, primordialmente el de la televisión educativa. El reencauzar y fortalecer los servicios de orientación educativa para inducir la demanda hacia las opciones de educación media superior conforme a las necesidades del país y a la política sectorial. Son algunas acciones más que requieren de atención, siguiendo al discurso oficial, así como promover la formación de hábitos y actitudes respecto a la conservación de la vida y la salud física y mental del educando; enriquecer y diversificar la obra editorial destinada a este nivel educativo.

Otros aspectos tienen que ver con el impulso de los comités municipales y las agrupaciones de ciudadanos interesados en el quehacer educativo para que se corresponsabilicen de la conservación y mantenimiento de las escuelas.

Las metas.

Implicaron iniciar en 1989 la integración de los grupos técnico-académicos para la formulación del nuevo modelo curricular de la educación secundaria, además de fortalecer a partir de ese año la participación de los comités municipales de educación y las asociaciones de padres de familia en las escuelas secundarias e iniciar en 1990 cursos de regularización para alumnos reprobados a través de los medios de comunicación social.

Por otra parte, a partir de 1990 se buscó reencauzar el servicio de orientación vocacional para apoyar la selección de opciones de estudios postsecundarios acordes con las exigencias de la modernidad del país y operar para 1993 todos los grados del nuevo plan de estudios de secundaria.

Para 1994 se pretendió incrementar el índice de absorción de egresados de primaria en secundaria, así como reducir significativamente los índices de deserción y reprobación, además de elevar la eficiencia terminal de este nivel educativo sin sacrificar requisitos de calidad y dotar al mayor número posible de escuelas secundarias oficiales de un paquete mínimo de materiales y apoyos didácticos.

Participación social.

La modernización de la educación es un compromiso ineludible de toda la sociedad. Para hacer posible esta participación, se fortalecerán las asociaciones de padres de familia y los comités municipales de educación; se crearán los mecanismos e instrumentos necesarios para suscitar una más efectiva contribución a la tarea educativa en las acciones de restauración y mantenimiento de inmuebles, en el suministro de materiales y auxiliares didácticos. El Programa de Solidaridad Social será factor importante para coordinar estas acciones. (PME, 1989-1994: 48).

Sin embargo, el programa sufrió el boicot de la recién nombrada dirigente del SNTE⁶⁶, quien discrepaba sobre la manera en que se daría la descentralización de la administración educativa ya que esto significaba también la desarticulación del sindicato y su inminente desaparición como sindicato nacional.

Manuel Bartlett, ex-secretario de Gobernación en el gobierno de Miguel de la Madrid a quien el imaginario social le atribuyó la caída del sistema electoral que dejó sospechas de fraude en la elección de 1988, fue nombrado Secretario de Educación Pública por Salinas de Gortari (1988-1992), en su gestión con la asesoría de expertos nacionales, de la UNESCO, del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y representantes del SNTE se presentó un documento denominado *Hacia un nuevo modelo pedagógico* que anunciaba la reformulación del “marco teórico conceptual” de la educación para la educación básica; además de “*los perfiles de desempeño*”, es decir “los modos de ser y actuar de un individuo en los diversos ámbitos de convivencia, en todo momento en las distintas esferas de la vida cotidiana, así como en situaciones determinadas, extra educativas” (CONALTE, 1991b: 9); estos perfiles fueron el eje del proyecto de cambio de planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria. (vid. CONALTE, 1991a: 144).

Los desacuerdos y tensiones entre la SEP y el SNTE en el campo educativo implicaron un retraso en los trabajos de la modernización y la reforma, esa falta de resultados implicó el relevo del secretario del ramo por Ernesto Zedillo en enero de 1992 quien cedió a las presiones del SNTE y para el 18 de mayo del mismo año se anunciaba la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Con el Acuerdo, el SNTE negoció su carácter nacional, mantuvo el control en las secciones sindicales, ganó espacios en la estructura administrativa de la SEP y mantuvo la titularidad del contrato colectivo de los trabajadores de la educación, pero cedió en la incorporación del modelo neoliberal en la educación.

⁶⁶ Con la caída de Carlos Jonguitud Barrios en abril de 1989, Elba Esther Gordillo fue encumbrada como dirigente del gremio magisterial por Carlos Salinas, Presidente en ese tiempo; ambos llevados al poder de manera ilegítima. Éste surgido de un fraude electoral y la otra impuesta contra la voluntad del magisterio.

3.3. EI ANMEB, 1992

Partimos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 18 de mayo de 1992)⁶⁷ porque a partir de su firma se plasman los primeros cambios neoliberales en el sector educativo los cuales fueron alentándose gradualmente en la posterior reforma implementada en la educación secundaria de 2006 y en la denominada Alianza para la Calidad de la Educación.

El Acuerdo Nacional (ANMEB) giró en torno a 3 ejes:

1. La reorganización del sistema educativo;
2. La reformulación de contenidos, materiales y métodos educativos y
3. La revaloración social de la función magisterial.

Para garantizar los cambios propuestos, el gobierno federal derogó la Ley Federal de Educación y creó la Ley General de Educación como principio rector de las leyes de educación estatal a que daría lugar

Si bien este Acuerdo se firmó fungiendo como testigo de honor, Carlos Salinas de Gortari como presidente de la república, el sindicato de maestros (SNTE), la SEP y las autoridades estatales del país, esos no fueron las únicas fuerzas presentes en el campo educativo, aunque ausentes físicamente en la firma también estuvieron representados los intereses del clero y de la clase empresarial principalmente.

Con el Acuerdo se ofrecía elevar la calidad y cobertura de la educación, pero tras de él se encubrían cambios para trasladar parte del financiamiento de la educación a los padres de familia, además para resarcir la pérdida en el poder adquisitivo de los maestros, se concedió un incremento salarial y se estableció la Carrera Magisterial como un dispositivo de control y competencia entre los maestros para premiar su rendimiento individual, dándose una especie de darwinismo magisterial en el que solo

⁶⁷ Este Acuerdo se acompañó por un Decreto presidencial denominado *Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, para darle carácter legal y hacerlo obligatorio.

los más competentes accederían a los mejores niveles salariales, quienes no lo sean, serán excluidos de esos estímulos.

“La carrera magisterial permitirá que el maestro gane más en la medida en que sea mejor... La carrera magisterial es un esquema auténtico de servicio civil de carrera en nuestro país, que ofrece a los docentes una vía clara de superación profesional, posibilidades de ascenso en sus percepciones en un horizonte de corto y largo plazos, pero que además contiene claros estímulos a la productividad”. (Moctezuma, 1994: 126).

Por otra parte, el discurso gubernamental fue cuidadoso en no señalar cambios radicales para la educación para no generar la inconformidad de los maestros ya que hacía apenas un par de años habían parado clases en más de la mitad del país con sus reivindicaciones laborales y sindicales. A nuestro juicio, esa fue la razón por la que no se pudo profundizar la política neoliberal en la educación básica ya que se pretendía llegar a la municipalización de la educación y posteriormente a la implementación del *voucher* o bono educativo como había acontecido en países como Chile, Colombia, Argentina, etc.

Además se establecía una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí, con una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación; para ese entonces ya se hablaba de fortalecer las fuentes de financiamiento de la educación, pero sin aludir de manera directa a los padres de familia.

Por otra parte, la estrategia salinista de involucrar a la comunidad en el campo educativo, llevaba encubiertas al menos dos intenciones: por un lado, serían los propios consejos de participación social los encargados de vigilar el desempeño de los maestros, sobre todo porque fungirían como palanca de presión para controlar la efervescencia en los estados donde la disidencia magisterial tenía mayor presencia y presionarían para evitar que manifestaran su descontento a través de las marchas y paros laborales y segundo, se trataba de corresponsabilizarlos en el financiamiento educativo y en la rehabilitación de las escuelas, bajo el Programa denominado Escuela Digna, posteriormente a través del Programa de Escuelas de Calidad.

“[...] Los Consejos de Participación Social... tienen como objetivos entre otros: Impulsar y fortalecer la participación de la sociedad en el mejoramiento físico y material de la Escuela”.
(Moctezuma, 1994: 122).

Con la descentralización se pretendía, según el discurso oficial, entre otros propósitos, mejorar la calidad del servicio educativo, aunque en realidad su pretensión también se encaminó en desactivar la presión reivindicativa laboral de los maestros en la SEP, ya que de ahora en adelante, las relaciones laborales estarían a cargo de cada estado, por lo que serían canalizados a sus respectivas entidades federativas, aminorando con ello la tensión para la burocracia sindical-corporativa del SNTE.

El Acuerdo pretendía transformar el sistema de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), con el propósito de asegurar a los estudiantes una educación “que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto”. (vid. ANMEB, 1991: 3).

En el Acuerdo se reconocía además que una educación básica de calidad estaba ligada a la posibilidad del desarrollo individual al generar niveles más altos de empleo bien remunerado, promesa que quedó incumplida.

3.4. Programa de Desarrollo Educativo (PDE), 1995-2000

El programa recoge las contribuciones que efectuaron los participantes en los 10 foros de consulta popular del sector educativo con vistas a la elaboración del plan nacional de desarrollo 1995-2000. En los foros de consulta popular se abordaron los temas de justicia educativa, educación básica, educación media superior y superior, organización del sistema educativo, participación social, formación de maestros, educación para adultos vinculada con las necesidades sociales y productivas y, educación y sociedad.

De manera especial fueron consideradas las *10 propuestas para asegurar la calidad de la educación básica* presentadas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación. Participaron además, maestros ligados en su mayoría a la corriente gordillista, padres de familia representados por la derechista Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), autoridades educativas de los estados, universidades, legisladores, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), escuelas particulares, especialistas en la materia, académicos e investigadores, organizaciones sociales y diversos sectores de la sociedad mexicana como la oligarquía empresarial. Se sumó la presencia de instituciones del sector público como la Secretaría de desarrollo social, el IMSS, el DIF y la Secretaría de Salud, lo que propició una orientación integral a las propuestas planteadas en los foros. (Vid. PDE, 1995-200:8).

El desarrollo al que podemos aspirar a finales del siglo XX exige cambios profundos en los comportamientos que sólo pueden ser producto de la educación. En consecuencia, este programa consideró a la educación como factor estratégico del desarrollo, que haría posible asumir modos de vida superiores y permitiría el aprovechamiento de las oportunidades abiertas por la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época.

El programa... pretende lograr equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan su aprovechamiento pleno; tratar de asegurar que la educación permanezca abierta también para las generaciones futuras, conforme a una visión de desarrollo sostenible; se dirige a alentar la participación y responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos y a formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social; además, se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas. (PDE, 1995-200: 9).

El programa tiene como propósito dar realización plena a los principios y mandatos contenidos en el artículo tercero constitucional y en las disposiciones de la ley General de educación que introduce innovaciones trascendentes.

Las acciones de este programa se inscriben en nuestra tradición educativa, comprometida con los anhelos de libertad y justicia.

El programa también define un conjunto de tareas para consolidar innovaciones que están en marcha a partir del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica.

El programa considera, asimismo, la perspectiva del porvenir previsible, ya que en buena medida, educar es pretender la transformación del ser humano conforme a una concepción del futuro. De ahí la necesidad de avizorar algunas tendencias que plantean serios desafíos a la educación, pero que también abren oportunidades para resolver muchos de sus problemas.

El acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología provoca la obsolescencia rápida de gran parte del conocimiento y de la preparación adquirida. Por lo tanto, la educación tenderá a disminuir la cantidad de información, a cambio de reforzar valores y actitudes que permitan a los educandos su mejor desarrollo y desempeño, así como a concentrarse en los métodos y prácticas que les faciliten aprender por sí mismos.

Otra concepción habrá de cambiar: hasta ahora la educación ha sido un asunto primordialmente de la niñez y de la juventud; en adelante lo será durante toda la vida, por lo que se deberá estimular la conciencia de su necesidad y crear los mecanismos para institucionalizar la educación permanente a gran escala. Obliga, además, a fortalecer desde la educación básica el interés y el aprecio por el conocimiento científico y técnico.

Las nuevas tecnologías de la información disminuyen distancias, desvanecen fronteras e impulsan cambios en la interacción de las personas. Se vigoriza así la tendencia hacia la mundialización. La educación deberá, por tanto, fortalecer en los educandos el sentido de pertenencia y sobre todo, de responsabilidad con cada uno de los ámbitos de que forman parte: la familia, la comunidad, la nación, la humanidad. La educación tendrá que reafirmar su carácter nacionalista de manera compatible con las nuevas responsabilidades surgidas de un mundo cada vez más interdependiente.

El avance de las comunicaciones electrónicas ha fortalecido la influencia de los medios de comunicación de masas y de las redes de información, en mengua del papel de la

escuela y la familia, instituciones tradicionalmente consideradas como principales agentes educativos. En consecuencia, la educación ha de esforzarse por emplear estos medios para enriquecer la enseñanza en sus diferentes tipos y modalidades; igual importancia tendrá su utilización en la educación informal.

La educación deberá fomentar valores y actitudes que devengan en conductas auténticamente democráticas y contribuyan al respeto y vigencia de los derechos humanos, en todos los ámbitos de la vida social, pasando por la familia y la escuela y tocando todos los espacios de convivencia.

En todos los tipos, niveles y modalidades educativas tendrá que darse atención especial a la mujer, de modo que se estimule su participación, se ayude a superar las condiciones que explican su atraso y se amplíen las expectativas del papel que ella puede desempeñar en todos los campos de la actividad humana, al margen de prejuicios y discriminaciones.

El deterioro ecológico mundial exige crear conciencia acerca de la gravedad del problema y la necesidad de adoptar conductas que favorezcan el equilibrio y el mejoramiento de la ecología. La educación deberá incluir, cada vez más, contenidos orientados a la creación de una nueva cultura ecológica que detenga la destrucción del medio ambiente y garantice la cooperación de la población en las acciones de mejoramiento ambiental.

Los propósitos fundamentales que animan del programa de desarrollo educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación.

El programa intenta... ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica o social.

La equidad hace referencia también a la calidad de la educación que se imparte. La desigualdad y heterogeneidad de las condiciones sociales se reflejan en la educación y se traducen en disparidades en la calidad de la enseñanza y en sus resultados. Por

eso, el programa pretende lograr servicios educativos de calidad, sobre todo aquellos que se prestan en situaciones de mayor marginación.

En la educación básica se fortalecerán y perfeccionarán los programas que tienen como finalidad compensar la desigualdad económica y la falta de un ambiente propicio para el desarrollo educativo de los niños, así como estimular a los maestros para realizar mejor su labor y permanecer por más tiempo en las zonas donde más se les necesita.

La educación es una vía hacia una mejor manera de vivir. No puede estar desvinculada de las necesidades e intereses del educando, sino que ha de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones, y servir al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general. La búsqueda de pertinencia en todos los tipos, niveles y modalidades de la educación es un propósito general del programa.

La calidad de la educación ha sido una preocupación permanente de todos los que intervienen en el proceso educativo o se enfrentan a sus resultados. La calidad de este servicio es producto de un conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias. Cuando se ha avanzado en ella, aparecen nuevas expectativas más difíciles de alcanzar. Por eso, la calidad es una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación.

El programa considera al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material. Lo que el programa establece como prioridad es la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo.

En el programa se otorga la mayor prioridad a la educación básica. En ella se adquieren valores, actitudes y conocimientos que toda persona debe poseer a fin de alcanzar la oportunidad de su desarrollo individual y social.

En este tipo de educación el programa establece que merecerán atención preferente los grupos sociales más vulnerables, tales como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, las personas con discapacidad, los jornaleros agrícolas migrantes y, en particular, los indígenas. Especial atención se prestará al desarrollo educativo de la mujer. La educación para adultos asumirá el reto que representa el rezago en la educación básica y pondrá énfasis en la formación para el trabajo.

El desarrollo educativo debe ser sustentable, es decir que las próximas generaciones de mexicanos tengan garantizado el acceso a la educación, de ser posible, mejor hoy que en el pasado y mejor mañana que en el presente. Por eso, también debemos trabajar para las generaciones del futuro mediante ejercicios prospectivos que permitan anticipar necesidades del porvenir y bases organizativas que empiecen a preparar soluciones a los problemas que seamos capaces de vislumbrar.

Enfrentar el rezago, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar su calidad, mejorar su pertinencia, introducir las innovaciones que exige el cambio y anticipar necesidades y soluciones a los problemas previsibles, son los desafíos que habremos de enfrentar. Hacer en suma, de la tarea educativa un puente al futuro.

I. Educación básica.

1. Diagnóstico y retos.

La prioridad otorgada a la educación básica corresponde a un reclamo permanente de la sociedad. Para los mexicanos, una educación pública laica, obligatoria y gratuita constituye el medio por excelencia para el mejoramiento personal, familiar y social. Al mismo tiempo, la sociedad confía a la escuela el fortalecimiento de valores éticos y cívicos que garantizan la convivencia armónica y que nos confieren identidad como nación.

En la educación básica han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente; en ella se despiertan la curiosidad y el gusto por el saber y se forman hábitos de trabajo individuales y del grupo. El valor de una buena educación básica habrá de reflejarse en

la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destrezas para la actividad productiva y en el aprovechamiento pleno de las oportunidades de estudio en los niveles medio superior y superior.

1.1. La cobertura.

“[...] La educación secundaria, que en 1970 tenía 1.1 millón de alumnos, era un servicio restringido... al medio urbano, cuya función se limitaba a la de un ciclo propedéutico de los estudios superiores. A partir de entonces, este nivel creció aceleradamente como reflejo del aumento del egreso de primaria y de la diversificación de la oferta educativa, a la cual se incorporaron cada vez con mayor presencia las modalidades técnica y la telesecundaria. La matrícula estimada al inicio del ciclo escolar 1994-1995 -4.5 millones de alumnos- constituye una base sólida para aspirar a la generalización de la educación básica en el inicio del nuevo siglo. (PDE, 1995-2000: 20).

Si bien los avances históricos han sido de gran magnitud, la educación básica aún no llega a todos. El censo de 1990 registró que 2 millones 514,000 mexicanos entre 6 y 14 años no asistían a la escuela. Al considerar las proyecciones de la población para 1995 y la matrícula correspondiente de educación básica, resulta posible estimar que la cifra para este grupo de edad es hoy de alrededor de 2 millones de personas. El rezago que prevalece ilustra, por una parte, que el sistema de educación básica no ha podido retener suficientemente a los estudiantes y por otra, que uno de los grandes retos actuales que reclama atención inmediata, sigue siendo la cobertura de la educación básica. En el programa se reconoce que persisten factores que aún mantienen la inequidad educativa.

1.2. La calidad.

El acuerdo establece una plataforma que hará posible una mejor educación: se formarán individuos más preparados y responsables, capaces de aprender, de adecuarse continuamente a nuevos entornos y de afrontar desafíos. El acuerdo se ha concebido más como un punto de partida para elevar la calidad de la educación que como una fase definitiva; muestra indicios de éxito en las grandes líneas, a pesar de que ha enfrentado la inercia natural de un sistema que operaba de manera distinta.

3.5. El Programa Nacional de Educación 2001-2006. (PRONAE, 2001-2006).

Este Programa corresponde al mandato presidencial de Vicente Fox quien en el mensaje de presentación alude a la importancia central de la educación en las políticas públicas porque *“no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia”*. (PRONAE, 2001-2006: 9).

A su vez, el Secretario de Educación Pública, Reyes S. Tamez⁶⁸ señaló la intención de construir en ese sexenio, las bases fundamentales para que en el 2025 el país cuente con un sistema educativo amplio, equitativo, flexible, dinámico, articulado y diversificado, que ofrezca educación para el desarrollo integral de la población, y que sea reconocido nacional e internacionalmente por su buena calidad... (PRONAE, 2001-2006: 11).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE, 2001-2006) señala que por diversas razones, los avances alcanzados han sido insuficientes para enfrentar los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político plantean al país.

El PRONAE habla de un manejo de buenas intenciones, como lo han hecho los anteriores programas educativos que en su momento se presentaron también como los redentores de la educación:

“Es imperativo replantear las tareas de la educación mexicana, con el propósito de que efectivamente contribuya a construir el país que queremos: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional... un país en el que se hayan reducido las desigualdades sociales extremas y se ofrezca a toda la población oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y el ejercicio

⁶⁸ Después de culminar su período como Secretario de Educación Pública, se puso bajo el mandato de Elba Esther Gordillo, Presidenta Nacional del SNTE en una diputación bajo las siglas del PANAL.

real de los derechos humanos, en equilibrio con el medio ambiente". (PRONAE, 2001-2006: 16).

En este programa se advierten principalmente tres grandes retos:

1. Cobertura con equidad;
2. Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje;
3. Integración y funcionamiento del sistema educativo.

Retos semejantes ya se habían señalado como prioritarios en el discurso educativo de los dos sexenios anteriores, sin embargo en el sexenio foxista se retoman con algún agregado, pero en esencia son los mismos buenos deseos para seguir igual.

Del mismo modo que en los sexenios anteriores se dice que el PRONAE es resultado de una consulta *"en la que participaron numerosas instituciones, dependencias y personas... a través de 32 foros realizados en el país, 64 reuniones de validación y aportaciones de diversas entidades. El Programa recoge las experiencias, inquietudes y anhelos de miles de mexicanos que aportaron elementos para su elaboración... intervinieron en esta empresa... estudiantes, docentes y directivos de planteles en su calidad de ciudadanos, que investigadores, analistas y especialistas... padres de familia, los egresados de los diversos tipos del sistema educativo y representantes del sector productivo"*. (Vid PRONAE: 18-20). Participaron también en este proceso: las comisiones de educación del Poder Legislativo, autoridades educativas de todas las entidades, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organizaciones de padres de familia, la Comisión de Educación del Sector Empresarial (CESE) y otros organismos vinculados al sector privado.

Por otra parte, se recoge también de los programas educativos anteriores, el propósito de vincular la educación con el cuidado y conservación del ambiente, así como la promoción de una cultura ambiental; se reconoce a la educación artística como

fundamental para la educación integral. Por otra parte, también se reconoce la diversidad cultural y étnica en la sociedad mexicana.

3.6. La Reforma de la Educación Secundaria

3.6.1. Finalidades de la educación básica.

La educación básica en nuestro país comprende los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria; esta educación es considerada como *la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida.* (Plan Nacional de Educación 2001-2006: 107).

Asimismo, este tipo de educación es la más numerosa que se ofrece en el país y es considerada como de alta prioridad por el gobierno, razón por la que a partir de 2002 se integraron estos niveles educativos mediante Decreto Oficial para conformar la educación básica obligatoria, conservando el Ejecutivo Federal la rectoría para determinar los planes y programas de estudio.

Las finalidades de la educación básica de acuerdo al artículo 3º. Constitucional establecen que:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de

vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Por su parte, el artículo 7o. de la Ley General de Educación señala las siguientes finalidades para la educación la educación básica:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: *Párrafo reformado DOF 17-04-2009*

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. *Fracción reformada DOF 13-03-2003*

V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

Fracción reformada DOF 17-06-2008

VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte;

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias; *Fracción reformada DOF 15-07-2008*

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del

medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad. *Fracción reformada DOF 30-12-2002*

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

Fracción adicionada DOF 02-06-2006

XIV.- Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo.

Fracción adicionada DOF 15-07-2008

XIV Bis.- Promover y fomentar la lectura y el libro.

Fracción adicionada DOF 17-04-2009

XV. Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos.

Fracción adicionada DOF 17-04-2009

Además de las finalidades establecidas en el artículo 3º. Constitucional y 7º. de la Ley General de Educación, la educación básica de acuerdo al discurso oficial, debe responder al avance continuo de la sociedad y a las necesidades de adaptación que exige; construir mecanismos graduales y permanentes que permitan evaluar y reformular los contenidos curriculares y las formas de gestión del sistema y de las escuelas para atender una demanda cada día más diversa.

El carácter obligatorio de la educación secundaria implica que el Estado proporciones las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla; además significa que la asistencia a la escuela secundaria represente para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario. (Vid. Acuerdo 384: 25).

La educación secundaria se concibió como el último tramo de la educación básica y se planteaba desde la reforma de 1993 una articulación entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria que en la actualidad conforman nivel educativo.

Además la educación secundaria deberá asegurar a los adolescentes que continúen estudiando o hayan ingresado al mundo laboral, la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida.

3.6.2. Perfil de egreso de la educación básica.

El acuerdo 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para la educación secundaria emitido por el gobierno federal estableció un perfil de egreso que define el tipo de sujeto que espera formar en su trayecto formativo del educación básica.

Ese perfil de egreso constituye además un referente obligado para la enseñanza y el aprendizaje durante la relación pedagógica, se concibe también como una guía de trabajo para que los maestros puedan desarrollar los contenidos programáticos de las diversas asignaturas.

Por otra parte este perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán alcanzar al término de la educación básica para que puedan desenvolverse en este mundo cambiante. Dichos rasgos destacan la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino también los que se encuentran relacionados con lo afectivo, con lo social, con la naturaleza y con la vida democrática.

Para alcanzar este perfil de egreso se plantea una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo durante el trayecto formativo en la educación básica.

Los rasgos deseables de egreso al culminar la educación básica deberán formar a los estudiantes para:

- a). Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística del país.
- b). Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- c). Seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes y aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- d). Emplear los conocimientos adquiridos con la finalidad de interpretar y explicar los procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente para promover la salud y el cuidado del ambiente, como formas para mejorar la calidad de vida.
- e). Conocer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, ponerlos en práctica para analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- f). Reconocer y valorar distintas prácticas y procesos culturales. Contribuir a la convivencia respetuosa. Asumir la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g). Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, identificarse como parte de un grupo social, emprender proyectos personales, esforzarse por lograr sus propósitos y asumir con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- h). Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas. Integrar conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- i). Reconocerse como un ser con potencialidades físicas que le permitan mejorar su capacidad motriz, favorece un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

El desarrollo de la ciencia la tecnología ha traído como consecuencia cambios vertiginosos en la sociedad, los deberes educativos requeridos en el mercado laboral cada vez son más altos razón por la cual se juzga "...necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana" (Vid. Acuerdo 384: 27).

Las autoridades educativas se han planteado como propósito central para que la educación contribuya a la formación de ciudadanos con las características ya descritas, el desarrollo de competencias, ya que las competencias revelan la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto determinado.

Además de que "Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes para conseguir objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales. (Ídem).

Desde la perspectiva de los desarrolladores del curriculum las competencias que se proponen contribuirán a lograr el perfil de egreso de los estudiantes y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes.

Las competencias que se proponen en el Acuerdo 384 y consideradas como deseables para el perfil de egreso son: el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad

3.6.3. El mapa curricular

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35		35		35

- En el caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos. (DOF, 26 mayo 2006: 35).

De Alba (1991:38), nos dice que por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual de arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.

Si bien en un curriculum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un curriculum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis. En términos de Bourdieu (1981) el curriculum es un arbitrario cultural; sin

embargo, tal arbitrario está conformado por elementos de diversas conformaciones culturales.

Se considera al curriculum como propuesta política-educativa en tanto que en él se articulan los proyectos político-sociales de los grupos que buscan incidir en su dirección y sentido. De esa manera se busca que el curriculum responda al modelo social deseable para el grupo que detenta el poder político.

De acuerdo a lo anterior en el curriculum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de distinta índole como son: ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos y otros que subyacen ocultos.

Coll (1991), propone cuatro capítulos como parte de un curriculum:

1º. Proporciona informaciones sobre *qué enseñar*. Este capítulo incluye dos apartados: contenidos (este término designa lo que se conoce como la experiencia social culturalmente organizada y se toma, por lo tanto, en su más amplia acepción: conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.) y los objetivos (los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).

2º. Proporciona informaciones sobre *cuándo enseñar*, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos. En efecto, la educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno, siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción.

3º. Proporciona informaciones sobre *cómo enseñar*, es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

4º. Proporciona informaciones sobre *qué, cómo y cuándo evaluar*. En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

Coll (1991) entiende por curriculum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporcionan guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello -el curriculum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Por su parte Stenhouse (1984), concibe al curriculum como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

3.6.4. El Plan y programas de estudio

Un componente de gran potencialidad en el mejoramiento de la calidad educativa ha sido la reformulación de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria, aplicada desde el inicio de 1992-1993. Por un lado, -según las autoridades educativas-, se logró superar la obsolescencia pedagógica y disciplinaria de un currículo que tenía en vigor cerca de 20 años; por otro, se incorporaron nuevos enfoques, como el de dar prioridad al desarrollo de competencias y actitudes y reorganizar la formación del estudio de las áreas del conocimiento en asignaturas específicas. Como una acción de la reforma curricular, se renovaron los libros de texto gratuitos los cuales se juzgaron necesarios en virtud de que con el paso del tiempo los aspectos pedagógicos y gráficos saben se habían deteriorado y perdido vigencia. (PDE, 1995-2000).

La asignatura de Geografía.

La asignatura de Geografía de México y del mundo se imparte en un solo curso en el primer grado de educación básica secundaria con 5 horas-clase semanales de acuerdo al mapa curricular.

Organización de los contenidos.

Este programa se encuentra organizado en cinco bloques:

1. El espacio geográfico y los mapas
2. Recursos naturales y preservación del ambiente
3. Dinámica de la población y riesgos
4. Espacios económicos y desigualdad social
5. Espacios culturales y políticos

Estos nombres aluden a los temas centrales de cada bloque y su secuencia corresponde a la complejidad de las relaciones que se dan entre ellos.

En el primer bloque se presenta el espacio geográfico como el objeto de estudio de la asignatura, producto de la interacción de los elementos de la naturaleza, la sociedad y la economía en transformación permanente. También se desarrollan las habilidades geográficas mediante el análisis, la selección y la representación de información, así como los tipos de mapas e instrumentos que facilitan el conocimiento del espacio.

El segundo bloque examina las condiciones que intervienen en la formación de los geosistemas, los recursos naturales, la biodiversidad, las consecuencias ambientales generadas por las formas de utilización de los recursos, y los retos que afronta la humanidad para darles un mejor aprovechamiento presente y futuro.

En el tercer bloque se identifica el crecimiento, la distribución, la composición y los movimientos de la población que inciden en la conformación y las características de las ciudades y el medio rural; se abordan los problemas de la concentración, la dispersión y los movimientos de la población. Además, se ubican las zonas de vulnerabilidad para

los asentamientos humanos frente a riesgos y desastres, y se reconocen medidas de seguridad para crear una cultura de prevención.

El cuarto bloque se relaciona con la organización de los espacios económicos como resultado de la interacción entre la sociedad y la naturaleza en el ámbito mundial y nacional. En el contexto de la globalización, se examina la conformación de regiones económicas y las desigualdades socioeconómicas, con base en el Índice de Desarrollo Humano.

En el quinto bloque se analizan las características de los elementos culturales, para reconocer las diferencias multiculturales y promover el respeto a la identidad y diversidad de los grupos humanos. Asimismo se estudian los factores que inciden en la organización política del mundo, las principales zonas de tensión y el reconocimiento de los espacios de soberanía nacional.

La estructura de cada bloque del programa contiene los siguientes elementos: propósitos, temas y subtemas propuestos para desarrollar en clase -entre ellos un estudio de caso-, aprendizajes esperados y horas sugeridas de trabajo.

El estudio de la geografía, con base en los conceptos, las habilidades y las actitudes para la comprensión del espacio geográfico, fomentará en el alumno la adopción de una actitud responsable en la preservación del ambiente, a partir de la comprensión y valoración de las consecuencias que tienen las acciones del ser humano en diversos territorios. Además, le permitirá valorar y respetar la diversidad geográfica del país y del mundo, mantenerse informado, así como ser responsable y participativo cuando se enfrente a problemas de la población y circunstancias de riesgo o desastre, entre otras situaciones de orden económico, cultural y político en relación con el espacio. Para lograr lo anterior, se definieron cinco competencias que orientan la formación de los alumnos en geografía. (DOF, 26 mayo 2006: 105).

Competencias a desarrollar en la asignatura de Geografía.

- Reconoce el espacio geográfico como resultado de las relaciones e interacciones de los componentes naturales, sociales y económicos, al tiempo que emplea los conceptos básicos para su estudio. Utiliza mapas e información geográfica como parte de sus habilidades para reconocer, localizar y caracterizar los elementos geográficos del espacio en que vive; reflexiona y valora la importancia del estudio geográfico del mundo, de su país y de su medio local.
- Comprende las consecuencias de los movimientos de la Tierra y su relación con la conformación de los geosistemas; reflexiona sobre la importancia de los recursos naturales para el desarrollo sustentable, la preservación de la biodiversidad y las implicaciones del deterioro y protección del ambiente; evalúa la trascendencia de las medidas ambientales tomadas en México, y elabora propuestas de educación ambiental en su medio local.
- Caracteriza el crecimiento, la distribución, la composición y la migración de la población con sus implicaciones económicas, sociales y culturales. Explica la concentración y dispersión de la población en las ciudades y el medio rural, con sus principales rasgos, problemas, riesgos y vulnerabilidad. Expresa una actitud crítica ante los problemas actuales de la población de México y del mundo.
- Analiza la distribución geográfica de los espacios económicos en el marco de la globalización. Reflexiona sobre la desigualdad socioeconómica entre los países centrales, periféricos y semiperiféricos. Analiza el Producto Interno Bruto y el Índice de Desarrollo Humano para comparar la desigualdad socioeconómica en México.
- Valora y respeta la diversidad cultural y el patrimonio cultural de México y del mundo como condición necesaria para una convivencia pacífica entre las naciones. Reflexiona sobre la organización política internacional, el análisis de las fronteras, los conflictos bélicos y sus implicaciones sociales, económicas, culturales y políticas en los grupos humanos.

Propósito de la asignatura de Geografía.

El propósito de la asignatura establece *“que los estudiantes de educación secundaria comprendan los procesos que transforman el espacio geográfico a través del análisis del desarrollo sustentable, la dinámica de la población, la interdependencia económica, la diversidad cultural y la organización política, a partir de las relaciones que se dan en las escalas mundial y nacional”*.

Enfoque del programa de Geografía.

La enseñanza de la geografía da prioridad al estudio de las expresiones espaciales de la vida humana, poniendo de manifiesto que su diversidad y transformación no es fortuita sino resultado de procesos continuos a través del tiempo. El estudio de los procesos geográficos se dirige al análisis y a la comprensión integral de los diversos espacios en que se desenvuelven los adolescentes, con el fin de que puedan localizar, comprender, diferenciar y explicar las características geográficas del mundo y de México.

La aplicación del enfoque para el estudio de la geografía en educación secundaria requiere conocer las características, necesidades y posibilidades de trabajo de los adolescentes, revalorar las funciones del docente, considerar las diversas estrategias didácticas y las formas de evaluación, acordes con los propósitos y aprendizajes esperados.

El sistema de relaciones que establece el adolescente ante los nuevos conocimientos geográficos depende de sus nociones previas, de las experiencias personales y de los procesos educativos que ha vivido; sus percepciones se hacen más selectivas, lo que observa depende especialmente de sus intereses y de los conceptos que va adquiriendo, de tal forma que comprende con mayor facilidad aquello que le resulta significativo.

Tanto el espacio como el tiempo son construcciones mentales que el ser humano y los pueblos han hecho de la realidad con la intención de ubicar y comprender lo que

sucede en el mundo, tales dimensiones se establecen como construcciones sociales. Por ello, se requiere desarrollar en los adolescentes conceptos, habilidades y actitudes que enriquezcan sus nociones espaciales. Es necesario propiciar la formación y operación de representaciones espaciales que les permitan resolver problemas de orden geográfico en su vida cotidiana, como los relativos a la orientación, itinerarios y la lectura de planos o mapas, calcular la diferencia de horarios en diferentes ciudades, o calcular las coordenadas geográficas de un lugar, u otros más complejos, como la comprensión de los procesos geográficos, producto de las características propias de la comunidad y la sociedad en que viven. La experiencia escolar debe ser útil para que el adolescente se considere y ubique como un actor que participa en el espacio geográfico, en tanto sujeto social que toma decisiones de manera responsable basadas en valores para la convivencia democrática.

Para la apropiación de los aprendizajes es necesario que el profesor emplee recursos que permitan al alumno recuperar sus conocimientos previos, como base para la adquisición de conceptos nuevos, en un proceso de acercamiento, profundización y ampliación de sus saberes geográficos. Las estrategias deben enmarcarse en una visión integradora de la asignatura que le permita establecer relaciones e interacciones entre los diferentes temas, para que, paulatinamente, el alumno sea capaz de comprender el espacio diverso y cambiante en toda su complejidad, como producto de las manifestaciones de la naturaleza y de la construcción social de los grupos humanos.

La asignatura de Historia.

La asignatura de Historia se imparte en dos cursos: Historia I (Historia Universal) e Historia II (Historia de México) que corresponden al segundo y tercer grado de la educación básica secundaria con una carga horaria de 4 horas-clase por semana.

Organización de los contenidos.

El programa de Historia se encuentra organizado en cinco bloques por curso, el de Historia I comprende los siguientes:

1. De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII.
2. De mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX.
3. De mediados del siglo XIX a principios del siglo XX.
4. El mundo entre 1920 y 1960.
5. Décadas recientes.

El programa de Historia II se estructura también en cinco bloques que son los siguientes:

1. Las culturas prehispánicas y la conformación de la Nueva España.
2. Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia.
3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911).
4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970)
5. México en la era global (1970-2000)

Según la RES, las principales características de los programas de Historia son:

- Se definen los propósitos de la enseñanza de la Historia considerando las contribuciones de la asignatura al logro del perfil de egreso y a la graduación y articulación de los conocimientos, nociones y habilidades a lo largo de la educación básica.
- Se establecen dos cursos, uno de historia universal y otro de historia de México, en los que, además de ofrecer una visión histórica de los problemas propios de cada caso, se abordan las relaciones necesarias entre el mundo y México.

- Se concibe el estudio del espacio histórico como la relación que existe entre los seres humanos, sus formas de organización y la naturaleza en determinados momentos de la historia.
- Se incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promueven la comprensión de la historia, el trabajo con fuentes y el desarrollo de actitudes y valores relativos a la conciencia histórica reflejada en el patrimonio cultural y la convivencia intercultural.
- Se organizan los contenidos en bloques y en orden cronológico para favorecer el trabajo sistemático con los conceptos y nociones propios de la disciplina.

Los contenidos de Historia plantean superar el manejo eminentemente informativo de los temas con el desarrollo de competencias que articulan conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes participar de manera responsable en situaciones de su vida personal y social.

Las competencias de esta asignatura son:

- Comprensión del tiempo y el espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en el pasado y el presente desde una perspectiva temporal y espacial considerando el ordenamiento cronológico, la duración, el cambio y la permanencia y la multicausalidad.
- Manejo de información histórica: promueve el desarrollo de habilidades y conceptos para trabajar de manera crítica y sistemática diversos testimonios, comunicar los resultados de una investigación y dar respuestas informadas a interrogantes del mundo actual desde una perspectiva histórica.

- Formación de una conciencia histórica para la convivencia: fomenta actitudes y valores para la convivencia democrática e intercultural y se relaciona con el pensar y actuar con conciencia histórica.

Los elementos incorporados a la enseñanza de la Historia en secundaria y el trabajo permanente en el aula para el logro de las tres competencias pretenden formar alumnos que comprendan y se expliquen su sociedad desde una perspectiva histórica.

La enseñanza de la historia, así concebida, implica ofrecer al adolescente una variedad de experiencias de aprendizaje que contemplen el uso de recursos como: líneas del tiempo y esquemas cronológicos, fuentes escritas, fuentes orales, mapas históricos y croquis, gráficas y estadísticas, imágenes e ilustraciones, museos, sitios y monumentos históricos y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Propósitos de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria.

Según los propósitos del programa de Historia, se pretende que los alumnos al concluir la educación secundaria:

- Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México.
- Expliquen algunas características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.
- Comprendan que hay diferentes puntos de vista sobre el pasado y empleen diversas formas para obtener, utilizar y evaluar información histórica.
- Expresan de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.
- Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro, y valoren la importancia de una convivencia democrática e intercultural.

- Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural.

Desde esta perspectiva, las asignaturas de Historia apuntan al desarrollo de las competencias antes señaladas.

Enfoque del programa de Historia.

Para que los jóvenes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica se requiere de la enseñanza de una historia formativa centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos y de una concepción de la disciplina como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad en sus varias dimensiones -política, económica, social y cultural-. También se requiere de un cambio en la práctica escolar para que los docentes, al contar con mayores elementos que les guíen, den un nuevo significado a la asignatura.

Ejes que estructuran los programas de Historia.

Los programas están estructurados en tres ejes que se derivan de las competencias que desarrolla esta asignatura y que tienen como propósito trabajarlos de manera sistemática a lo largo de los cinco bloques que los conforman.

Eje 1. Comprensión del tiempo y el espacio históricos.

Tiempo histórico. Para que el alumno desarrolle la noción de tiempo histórico es importante que comprenda una serie de relaciones temporales entre los sucesos y procesos a lo largo de la historia, como las siguientes:

- Ordenamiento cronológico. Implica ubicarse en el tiempo y establecer la sucesión, simultaneidad y duración de hechos y procesos en un contexto general.
- Cambio-permanencia. Consiste en identificar las transformaciones y continuidades a lo largo de la historia, evaluar los cambios y, sobre todo,

comprender que las sociedades no son uniformes, estáticas ni siguen un desarrollo lineal, sino que cada una tiene sus propias características y ritmos de cambio.

- Multicausalidad. Significa explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos tomando en cuenta su complejidad, así como entender la manera en que diversos elementos se interrelacionan y encadenan formando procesos.
- Pasado-presente-futuro. Es de suma importancia ejercitar esta noción para desarrollar el pensamiento histórico ya que posibilita comprender que ciertos rasgos del presente tienen su origen en el pasado y los proyectamos hacia el futuro.

Espacio histórico. Esta noción se ha trabajado con los alumnos a lo largo de la primaria y en especial en el curso de Geografía de México y del Mundo de primer grado de secundaria, por lo que es conveniente reforzar el desarrollo de las habilidades cartográficas y de localización espacial en la asignatura de Historia.

Por espacio se entiende el lugar construido y vivido en donde se interrelacionan los elementos naturales y humanos que lo conforman. Estudiar el espacio no se limita a localizar sucesos históricos en un mapa, sino que implica analizar la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura a lo largo del tiempo. Al trabajar esta noción el adolescente comprenderá cómo el ser humano ha organizado su territorio, cómo ha adaptado y transformado la naturaleza, además de cuál ha sido y es el impacto que sus acciones han tenido y tienen en el ambiente.

Eje 2. Manejo de información histórica.

Este eje está relacionado con contenidos procedimentales y habilidades intelectuales como:

- Formulación de interrogantes o problemas. Implica cuestionarse sobre algún suceso, proceso o interpretación histórica.
- Lectura e interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos. En historia, esto se refiere a la utilización de diversas fuentes para comparar, extraer, resumir,

interpretar y evaluar información. Se debe diferenciar la descripción de un hecho de su interpretación y considerar las circunstancias históricas que le dieron origen.

- Expresar conclusiones de manera oral, escrita o gráfica. Lo anterior demanda el uso adecuado de conceptos históricos, de la organización de ideas para elaborar un texto, la explicación gráfica u oral de sucesos o la argumentación de algún acontecimiento.

Eje 3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

La enseñanza de la historia no tendría sentido sin considerar este eje necesario para fortalecer la responsabilidad social con reconocimiento de los valores universales, la diversidad cultural, y el cuidado y respeto del patrimonio cultural y natural. Lo anterior implica que el alumno se reconozca como parte de su comunidad, nación y mundo; comprenda que sus acciones tienen repercusiones y que sus decisiones deben ser informadas y responsables para el beneficio colectivo. Además, al comprender el desarrollo de distintas culturas a lo largo de la historia, el alumno reconoce y valora la diversidad cultural que ha prevalecido en la sociedad, participa en el cuidado y respeto del patrimonio cultural y natural, y practica el diálogo, la tolerancia y la convivencia con distintos individuos y pueblos.

Ámbitos de análisis

El ser humano percibe su realidad como un todo; por ello los aspectos sociales no pueden separarse de lo político, lo económico o lo cultural. Sin embargo, la fragmentación por ámbitos es convencional y se requiere para que el alumno analice el objeto de estudio y pueda, en un segundo momento, integrar los diferentes elementos y construir una historia que considere la multiplicidad de factores propios de la vida humana. De ahí que para estudiar las múltiples dimensiones de la realidad se consideren cuatro ámbitos de análisis:

Económico.

Permite reflexionar en torno a la manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de su historia para producir, intercambiar y distribuir bienes, por lo que articula todos los conceptos relacionados con las actividades económicas, su organización y avances.

Social.

Se refiere al estudio de las distintas formas en que los grupos humanos se han organizado y relacionado. Entre los elementos que lo componen están aquellos que tienen que ver con la dinámica de la población en el espacio, algunos aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de distintos grupos y de diversas sociedades a lo largo de la historia.

Político

Aglutina aquellas temáticas relacionadas con el papel que los seres humanos han desempeñado en la organización política de las sociedades, así como el desarrollo de las instituciones y procesos políticos que han transformado el mundo.

Cultural

Contempla la manera en que los seres humanos han concebido el mundo natural y social que les rodea y las formas como lo han representado, explicado y transformado. Si bien se parte de un concepto amplio de cultura, se ha procurado seleccionar algunos aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como con la producción artística y científica de una época determinada.

La asignatura de Formación Cívica y Ética.

La asignatura de FCyE se imparte en dos cursos: FCyE I y FCyE II que corresponden al segundo y tercer grado de la educación básica secundaria con una carga horaria de 4 horas-clase por semana.

Organización de los contenidos.

Los programas de Formación Cívica y Ética comprenden dos cursos, cada uno de los cuales está integrado por cinco bloques temáticos. De acuerdo con los ejes descritos anteriormente, en cada bloque temático se abordan asuntos relacionados con las condiciones de los adolescentes, la reflexión ética y la ciudadanía.

En el curso de segundo grado se abordan los aspectos generales de la dimensión ética y cívica de las personas y de las formas de convivencia para la vida democrática. En este sentido, el curso sienta las bases de la relación entre la ética individual y ciudadana.

Por su parte, el programa de tercer grado avanza en la valoración de las condiciones sociales y personales para favorecer la realización personal, como proyecto de vida individual, y el compromiso con el fortalecimiento de la vida democrática. Para ello se impulsa el análisis de los aspectos formales de la organización social y política del país, para ubicar el papel de los adolescentes y jóvenes en el futuro colectivo de México y el mundo.

La secuencia de los bloques entre sí se organiza a partir de los aspectos relacionados con los adolescentes como personas y se encamina, de manera paulatina, a los asuntos de orden social más amplios. Esta secuencia procura dejar las temáticas más complejas y abstractas hacia el final de cada curso, así como responder de manera oportuna a los momentos de decisión por los que los alumnos transitan durante el tercer grado, como es el caso de la selección de alguna opción para proseguir estudios del nivel medio superior.

El quinto bloque de cada curso propone temáticas que se sugiere desarrollar a través de proyectos de trabajo que impliquen la realización de actividades de investigación en diversas fuentes, así como exploraciones directas en el entorno próximo. La información recabada contribuirá a que los alumnos formulen conclusiones sobre lo estudiado con referencia al contexto en que viven, así como el diseño de tareas de

participación ante problemáticas que los propios alumnos reconozcan en el entorno cercano.

Estructura del programa.

Cada bloque temático comprende los siguientes elementos:

- El número y título del bloque temático.
- Los propósitos de bloque que orientan sobre los alcances y la profundidad de los contenidos.
- Los temas y subtemas a través de los cuales se promueven las competencias cívicas y éticas el desarrollo de actividades que involucran la perspectiva e interés personal de los alumnos.
- Los aprendizajes esperados constituyen pautas para el trabajo que requiere impulsarse en la asignatura y expresan rasgos de los aprendizajes que se espera logren los alumnos al concluir cada bloque. Son un punto de referencia en el diseño de estrategias didácticas que garanticen un trabajo en torno a los aspectos esenciales de la asignatura. Además, los aprendizajes esperados proporcionan una orientación clara de los aspectos que deben considerarse al evaluar y los criterios que requieren aplicarse para ponderar los conocimientos, las habilidades y las actitudes alcanzados.

La formación cívica y ética es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación básica y que comprende varias dimensiones.

La primera concierne al tiempo curricularmente destinado a la asignatura del mismo nombre, en el cual se asegura el tratamiento explícito y sistemático de contenidos y la vivencia de experiencias que favorecen el análisis ético sobre su persona, de los valores que entran en juego en sus decisiones y los niveles de responsabilidad que deben asumir sobre las mismas. Además, se impulsa el estudio de la democracia como

forma de vida y de gobierno con referencia a las experiencias de los alumnos y el análisis de sus repercusiones en el respeto a la dignidad de las personas.

Una segunda dimensión comprende la contribución de todas las asignaturas del currículo al desarrollo de la reflexión cívica y ética, a través de contenidos específicos en los que se brinda información sobre temáticas moralmente relevantes en la sociedad actual: conservación del ambiente, equidad de género, interculturalidad, papel social de la ciencia y la tecnología y respeto a la diversidad, entre otras. Las actitudes y valores que se promueven en todas las asignaturas constituyen elementos para establecer vínculos transversales entre ellas.

La tercera dimensión se refiere al ambiente escolar como un espacio que brinda la oportunidad de dar sentido y validez a comportamientos que enriquecen el ejercicio de la democracia como forma de vida. Comprende aspectos de la convivencia, la organización, las normas y las regulaciones que caracterizan la experiencia escolar cotidiana.

Se pretende que el trabajo articulado y coherente de las tres dimensiones descritas favorezca en los alumnos el desarrollo de su autonomía y responsabilidad en la vida diaria, y que la experiencia escolar adquiera niveles crecientes de congruencia en torno a los valores y actitudes que compete impulsar a la escuela.

Las competencias cívicas y éticas.

La asignatura Formación Cívica y Ética apunta al desarrollo de competencias, es decir, conjuntos de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos.

El desarrollo de competencias demanda su ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquéllas que representan desafíos de complejidad creciente. Este ejercicio implica la consideración de las tres dimensiones antes descritas, con el fin de

que el desarrollo de competencias tenga como contexto a la experiencia escolar en su conjunto.

Desde la asignatura Formación Cívica y Ética se busca estimular el desarrollo de ocho competencias relativas al desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes. A través de estas competencias, que se impulsarán desde la educación primaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética de este nivel, se brinda prioridad a la aplicación reflexiva de los aprendizajes en los contextos y las experiencias de los alumnos.

El orden en que a continuación se describen las competencias parte de los aspectos más personales y próximos a los estudiantes y avanza paulatinamente a las esferas más amplias de la participación y la convivencia social.

1. *Conocimiento y cuidado de sí mismo.* El autoconocimiento se refiere a la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irreplicable. Este conocimiento de las necesidades, potencialidades y aspiraciones personales se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros, e implica el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona. Además, plantea su reconocimiento como sujeto de derecho, de su pertenencia a diversas culturas, a su país y a la humanidad.
2. *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.* Consiste en la posibilidad de regular la propia conducta por convicción personal, con base en el conocimiento de sí mismo y de las posibles consecuencias de las acciones personales en los demás. En el ejercicio de la libertad se expresa la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales respecto de los demás, así como el análisis de conflictos entre valores. La capacidad de autorregulación que se impulsa en la escuela tiene como criterios fundamentales a los derechos humanos y la democracia.
3. *Respeto y valoración de la diversidad.* La diversidad es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como la edad, el sexo, la

religión, la fisonomía, las costumbres, las tradiciones, las formas de pensar, los gustos, la lengua y los valores personales y culturales. En ella reside la posibilidad de enriquecer la vida y de ejercer la libertad de elegir entre múltiples opciones. El respeto a la diversidad implica equidad, es decir, la oportunidad que merece todo ser humano para disfrutar de condiciones básicas de bienestar, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros. Los alumnos apreciarán críticamente las manifestaciones de la diversidad y rechazarán expresiones que se contrapongan a los derechos fundamentales.

4. *Sentido de pertenencia a la comunidad, a la Nación y a la humanidad.* El sentido de pertenencia es el sentimiento y la conciencia de formar parte de grupos en los que se adquieren referencias y modelos que repercuten en las características personales de un individuo. En estos grupos, las personas desarrollan lazos afectivos, se saben valoradas y comparten un conjunto de tradiciones, un pasado común, pautas de comportamiento, valores y símbolos patrios que contribuyen al desarrollo de compromisos en proyectos comunes.

Al promover en los estudiantes el desarrollo de un sentido de pertenencia flexible e incluyente -a diversos grupos, la comunidad, la nación y la humanidad-, se pretende que generen disposiciones para participar constructivamente en el mejoramiento del ambiente social y natural, interesarse en la situación económica del país, cuestionar la indiferencia ante situaciones de injusticia y solidarizarse con las personas o grupos de diferentes latitudes y contextos.

5. *Manejo y resolución de conflictos.* El conflicto consiste en una discordancia entre dos o más perspectivas, intereses, valores o necesidades que afectan la relación entre individuos o grupos. Los conflictos son inherentes a las relaciones sociales, particularmente en las sociedades democráticas donde se privilegia la pluralidad y las libertades de los individuos, por lo que tienen un valor potencial para enriquecer la calidad de las relaciones entre personas y grupos.

El análisis de conflictos es una oportunidad para explorar y formular soluciones creativas a un problema. El desarrollo de capacidades empáticas y para el

diálogo, por parte de los alumnos, coadyuvará a la búsqueda de formas creativas para resolver conflictos de manera no violenta en el contexto próximo.

6. *Participación social y política.* La participación refiere a las acciones encaminadas a la búsqueda del bienestar de una colectividad a través de los mecanismos establecidos en las leyes para influir en las decisiones que afectan a todos los miembros de la sociedad. Esta participación es un componente necesario para la vida democrática y se expresa en las organizaciones de la sociedad y en los órganos políticos como los partidos.

Para participar en el mejoramiento de la vida social es necesario que los estudiantes desarrollen disposiciones para tomar acuerdos con los demás, colaborar en tareas colectivas de manera responsable, comunicar con eficacia sus juicios y perspectivas sobre problemas que afectan a la colectividad, y formular propuestas y peticiones a personas o instituciones sociales y políticas.

7. *Apego a la legalidad y sentido de justicia.* La legalidad refiere al reconocimiento, el respeto y el cumplimiento de principios de carácter obligatorio para todos los miembros de una colectividad expresados en las leyes. La legalidad se encuentra estrechamente vinculada con el valor de la justicia al considerar que ninguna persona se encuentra por encima de las leyes. En un sistema democrático, las leyes son producto del acuerdo entre los miembros de la comunidad, establecen derechos y obligaciones, limitan el poder de los gobernantes y constituyen la base para la solución de conflictos en una sociedad. Las leyes pueden transformarse a través de mecanismos establecidos, donde el diálogo y los acuerdos constituyen vías fundamentales.

A partir de sus experiencias con organizaciones cercanas, los estudiantes comprenderán la organización social y política del Estado mexicano, conocerán las leyes e instituciones que protegen a los mexicanos, en particular a la juventud, y los procedimientos existentes para recurrir a ellas cuando es necesario.

8. *Comprensión y aprecio por la democracia.* La democracia alude, en el presente programa, tanto a una forma de gobierno -donde la voluntad del pueblo se expresa en el trabajo de las autoridades que la representan y que son elegidas mediante procedimientos previstos por las leyes-, como a una forma de actuar y

relacionarse en la vida diaria donde se garantiza el respeto y el trato digno a todas las personas.

Comprender y apreciar la democracia implica que los alumnos participen en actividades de grupo, expresen sentimientos e ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás, colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización y funcionamiento del grupo, lleven a cabo, de manera responsable y eficiente, las tareas asignadas y participen en la resolución de conflictos. Como parte de este ejercicio cotidiano de la democracia, se requiere que los estudiantes desarrollen su capacidad para someter a discusión propuestas para el mejoramiento del entorno y asuman, como principios de su actuación y sus relaciones con los demás, los principios de justicia, respeto, pluralismo, tolerancia, legalidad, igualdad, solidaridad y libertad.

Con el fin de asegurar un equilibrio en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas, de los contenidos articulan, de manera permanente, tres ejes formativos: formación para la vida, formación ciudadana y formación ética.

La formación para la vida se refiere a la necesidad de toda persona de desarrollar y expandir sus capacidades para enfrentar los retos de la vida diaria, así como para formular proyectos de vida que satisfagan sus intereses, potencialidades y aspiraciones identificadas hasta el momento, para asumir compromisos con las acciones que contribuyen al mejoramiento del bienestar social, cultural, económico y político de la comunidad, el país y el mundo.

La dimensión personal de dicha formación para la vida pone en el centro del proceso educativo al adolescente, con la finalidad de facilitar el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que contribuyen al conocimiento y a la valoración de sí mismo que le permiten enfrentar, conforme a principios éticos, los problemas de la vida cotidiana, optar por un sano desarrollo de su persona, tomar conciencia de sus intereses y sentimientos con el fin de orientarse, de manera racional y autónoma, en la construcción de su proyecto de vida y de autorrealización.

La dimensión social se vincula con el desarrollo de capacidades que permiten a los adolescentes asumir los retos que en nuestros días plantea la equidad de género, la defensa de los derechos humanos, la conservación del ambiente y el desarrollo sustentable.

La formación ciudadana se orienta a la promoción de una cultura política democrática, que se sustenta en el conocimiento de las características esenciales de los órganos políticos y sociales del Estado, el desarrollo de compromisos de la ciudadanía con la legalidad, la justicia, el respeto a los derechos humanos y la organización de un gobierno democrático.

Los contenidos relativos a la formación ciudadana consideran las experiencias de los alumnos en su entorno social, así como su vivencia de las normas que regulan las relaciones interpersonales y el ejercicio de derechos y responsabilidades. Comprende, además, el desarrollo de disposiciones y capacidades necesarias para ejercer una ciudadanía democrática.

La formación ética tiene como referencia central los valores universales y los derechos humanos que enriquecen la convivencia de las personas y las colectividades. Se orienta al desarrollo de la dimensión ética de los alumnos mediante experiencias que les lleven a conformar, de manera autónoma y racional, principios y normas que guíen sus decisiones, juicios y acciones.

La formación ética se orienta al desarrollo de la autonomía moral, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor con referencia a principios éticos identificados con los derechos humanos y la democracia.

Propósitos de la enseñanza de la FCyE en la educación secundaria.

Con base en los elementos anteriores, los programas de Formación Cívica y Ética pretenden que, al concluir la educación secundaria, los alumnos:

- Conozcan la importancia de los valores y los derechos humanos que la humanidad y la nación mexicana han creado a lo largo de su historia como referencias para la comprensión del mundo social y la conformación de una perspectiva ética, misma que se exprese en su acción cotidiana y sus relaciones con los demás.
- Comprendan el significado de la dignidad humana y de la libertad en sus distintas expresiones y ámbitos. Desarrollen su capacidad para identificar medidas que fortalecen su calidad de vida y el bienestar colectivo, para anticipar y evaluar situaciones que ponen en riesgo su salud e integridad personal.
- Construyan una imagen positiva de sí mismos: de sus características, historia, intereses, potencialidades y capacidades; se reconozcan como personas dignas y autónomas; aseguren el disfrute y cuidado de su persona; tomen decisiones responsables y fortalezcan su integridad y su bienestar afectivo, y analicen las condiciones y alternativas de la vida actual para identificar posibilidades en el futuro en el corto, mediano y largo plazos.
- Valoren a México como un país multicultural, identifiquen los rasgos que comparten con otras personas y grupos y reconozcan a la pluralidad y el respeto a la diversidad como principios fundamentales para una convivencia democrática en sociedades multiculturales.
- Desarrollen actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas; respeten los compromisos adquiridos consigo mismos y con los demás; valoren su participación en asuntos de interés personal y colectivo para la vida democrática, y resuelvan conflictos de manera no violenta, a través del diálogo y el establecimiento de acuerdos.
- Identifiquen las características de la democracia en un Estado de derecho; comprendan el sentido democrático de la división de poderes, el federalismo y el sistema electoral; conozcan y asuman los principios que dan sustento a la democracia: justicia, igualdad, libertad, solidaridad, legalidad y equidad;

comprendan los mecanismos y procedimientos de participación democrática, y reconozcan el apego a la legalidad como un componente imprescindible de la democracia que garantiza el respeto de los derechos humanos.

- Desarrollen habilidades para la búsqueda y el análisis crítico de información; construyan estrategias para fortalecer su perspectiva personal de manera autónoma ante diversos tipos de información; y desplieguen capacidades para abordar los medios de comunicación como una vía para formarse una perspectiva de la realidad y para asumir compromisos con la convivencia social.

Enfoque del programa de Formación Cívica y Ética.

El trabajo que maestros y alumnos realicen en la asignatura Formación Cívica y Ética requiere tomar en cuenta una serie de principios y orientaciones que contribuyan al logro de los propósitos descritos para este nivel, centrado en el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos, y en la adquisición de compromisos consigo mismos y con la sociedad en que viven.

Principios orientadores de la formación cívica y ética.

En el presente programa se han considerado los siguientes principios como guías del trabajo con los contenidos.

El trabajo en torno a valores inscritos en el marco filosófico constitucional. La orientación ética del programa tiene como referencia los principios del artículo Tercero Constitucional. La laicidad apela a la contribución de la escuela para que en su seno convivan alumnos con diversos antecedentes culturales, al tiempo que establece condiciones para propiciar el pensamiento crítico de los estudiantes sobre los criterios que requieren compartirse con los demás, para favorecer la convivencia armónica, así mismo se ejercen actitudes de respeto ante los rasgos que dan singularidad a las personas y los grupos que contribuyen al aprecio de su dignidad. La democracia apunta a fortalecer en la adolescencia una ciudadanía activa basada en el respeto a la diversidad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la equidad y la libertad que

cobran vigencia en el marco de una sociedad plural. El carácter nacional plantea el reconocimiento de lazos que nos identifican como integrantes de un país diverso y plural, a través de los cuales se comparten retos y compromisos para contribuir a su mejoramiento, y donde se asume al respeto a las diferencias como fundamento de la convivencia. Su sentido universal favorece el reconocimiento de los rasgos que se comparten con personas y grupos de otras partes del mundo, con independencia de su lengua, cultura, género, religión o condición socioeconómica. Asimismo plantea el respeto, la promoción y defensa de los derechos humanos como condición básica para el desarrollo de la humanidad.

La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad. Los contenidos comprenden temas que estimulan el examen crítico de los valores en la organización social y la manera en que son asumidos en la actuación cotidiana. En este sentido, se busca generar actitudes de participación responsable en un ambiente de respeto y de valoración a las diferencias, en una sociedad que paulatinamente traspasa límites geográficos para integrarse a un orden mundial, y donde la democracia, el respeto a los derechos humanos, la valoración de la diversidad y la conservación del ambiente forman parte de un ideal de mundo en construcción.

La construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo. Este programa considera que el papel de la escuela es impulsar en los alumnos su desarrollo como personas, a través de la reflexión de las circunstancias que se les presentan día a día y les plantean conflictos de valores. Un ambiente favorable para dialogar y comunicar ideas contribuirá a fortalecer la capacidad para analizar, asumir decisiones y compromisos de manera responsable, con independencia de presiones externas. El marco ético, representado por los valores universales, constituye una referencia importante en la conformación de una perspectiva propia en la que se ponderen valores culturales, propios del contexto en que se desenvuelven los alumnos.

El trabajo didáctico diseñado para favorecer aprendizajes para la vida. La educación secundaria requiere preparar a los adolescentes para un mundo en constante cambio, por lo que sus experiencias de vida necesitan vincularse con el dinamismo y la complejidad de la realidad social. Por ello, es fundamental que las actividades favorezcan en los estudiantes el desarrollo de habilidades que les permitan recurrir, con un sentido crítico, a diversas fuentes de información para formarse una perspectiva propia de la realidad y actuar eficazmente en situaciones que les plantean retos específicos. El análisis ético se constituye en piedra angular de la formación ética, y en él se recuperan aspectos de la convivencia diaria en cuyo seno se expresan valores de diversa índole.

El fortalecimiento de una cultura de la prevención. Los contenidos del programa contemplan recursos para el manejo de situaciones a las que pueden verse expuestos los adolescentes y que demandan, por tanto, anticipar consecuencias y riesgos en su vida personal y social. Este trabajo se relaciona estrechamente con la reflexión sobre sus características y aspiraciones, así como con la capacidad para elegir un estilo de vida sano, pleno y responsable, basado en la confianza en sus potencialidades y apegado a la legalidad.

El aula y la escuela como espacios de aprendizaje de la democracia. El programa contempla la necesidad de que el aula y la escuela constituyan espacios donde los alumnos vivan y practiquen los valores inspirados en los derechos humanos y en la democracia. Por ello, se incorpora el análisis de asuntos relacionados con la organización y el ambiente escolar que contribuye a la creación y conservación de un clima de respeto, participación y convivencia democrática en el aula y la escuela.

De acuerdo con los principios anteriores, el docente de Formación Cívica y Ética requiere generar y poner en marcha formas de enseñanza que estimulen el desarrollo de las nociones, habilidades y actitudes descritas, por lo que su labor va más allá de propiciar un manejo abstracto de información, o de prácticas circunscritas al seguimiento lineal del libro de texto. Así, el docente de Formación Cívica y Ética observa un papel importante como:

1. *Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas dentro de la convivencia escolar.* Dado que el aula constituye el espacio de convivencia social inmediato, una labor permanente del docente será propiciar un ambiente de comunicación, respeto, participación y diálogo al interior de la misma. Esto implica que fomente en los estudiantes el trabajo cooperativo, relaciones de trabajo basadas en la confianza y la solidaridad, todo lo cual contribuya al compromiso con el mejoramiento personal y colectivo de los integrantes del grupo.
2. *Sujeto de un proceso de mejora personal.* El docente como adulto y profesional de la educación posee una serie de cualidades y experiencias a través de las cuales enriquece su propio desarrollo cívico y ético, clarifica y analiza sus valores, para entender los retos a los que se enfrentarán sus alumnos. Una disposición permanente a la mejora continua contribuirá a consolidar el manejo de contenidos, las relaciones que establece con otros integrantes de la escuela, así como definir formas flexibles de intervención en el desarrollo ético de sus alumnos.
3. *Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de desarrollo moral.* Esta asignatura requiere de un conocimiento amplio y actualizado de conceptos y nociones provenientes de varias disciplinas, las cuales contribuyen a identificar y comprender procesos y problemas de la sociedad contemporánea que puedan vincularse con los intereses y experiencias de los estudiantes. Se requiere, además que el docente comprenda los diferentes ámbitos del desarrollo ético de sus alumnos y que diseñe situaciones de aprendizaje que representen retos interesantes. De esta manera, estará en condiciones para impulsar la capacidad de los estudiantes para que tomen decisiones responsablemente, fortalecer progresivamente su autonomía, afrontar conflictos y elegir opciones de vida enriquecedoras y justas.
4. *Problematizador de la vida cotidiana.* Las actividades que diseñe el docente deben propiciar la búsqueda, el análisis y la interpretación de información que permita a los estudiantes preguntar y cuestionar aspectos de su vida diaria. A partir del conocimiento de su grupo, el docente diseñará estrategias que permitan movilizar los conocimientos y las experiencias de los estudiantes relativas a su persona, a la

cultura a la que pertenecen, a la vida social, que desemboquen en el análisis y la modificación de actitudes que expresen su postura y compromiso.

5. *Agente integrador del conocimiento.* Los contenidos de ambos cursos ofrecen la oportunidad de impulsar la realización de proyectos de trabajo con otras asignaturas del mismo grado, en los cuales se integren conocimientos de diversas áreas para analizar, comprender y formular propuestas de acción ante situaciones de la vida real. Con ello se propicia la integración de aprendizajes en términos de los valores y actitudes que los alumnos desarrollan mediante el estudio y la convivencia escolar.
6. *Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del estudiante.* Al enfrentarse a problemas y proyectos de trabajo en contextos concretos, los estudiantes tendrán la oportunidad de generar, probar y modificar estrategias diversas para aprender a convivir y resolver situaciones. El docente requiere estimular su ejercicio y guiar la valoración de las mismas contando con la participación de los estudiantes. El despliegue de esta autonomía demanda un acompañamiento a los alumnos en las tareas de búsqueda de información, y la valoración de los tanteos y errores como fuentes de aprendizaje. En este sentido, el docente también debe promover la investigación y estudio por cuenta propia en fuentes diversas.
7. *Previsor y negociador de necesidades específicas personales y grupales.* Es posible que el docente se encuentre ante procesos o situaciones no previstas que requieran de su intervención oportuna, mediante el diálogo y la negociación con los alumnos. Asimismo, podrá detectar aspectos en el aprendizaje de los estudiantes que requieren fortalecerse. Es oportuno estar en contacto con el profesor que brinda tutoría, para que de manera conjunta, diseñen actividades especiales para algunos alumnos que requieren transitar por otras estrategias que les garanticen una cabal apropiación de los contenidos. También deberá prestar atención al clima de trabajo y de interacción social en el aula, lo cual implicará altos en el camino, la reflexión con el grupo y la redefinición de pautas de relación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

8. *Promotor de la Formación Cívica y Ética como una empresa colectiva.* Reconocer a la Formación Cívica y Ética como una empresa colectiva demanda la convergencia de esfuerzos de todos los integrantes de la comunidad escolar. En este sentido, el docente desempeña un papel muy importante para impulsar, con los colegas de otras asignaturas, que los propósitos de Formación Cívica y Ética se vean reflejados en todas ellas, tanto en los contenidos temáticos, como en las actitudes y acciones cotidianas con los estudiantes. En las reuniones de consejo técnico, en apoyo a la labor del tutor de grupo y el orientador educativo, el docente tiene la oportunidad de plantear estrategias para alentar conductas que favorezcan la convivencia armónica, solidaria y respetuosa, y proponer la creación de espacios de comunicación con los alumnos para que en ellos expresen su opinión sobre situaciones que les inquietan dentro del aula y la escuela.

3.6.5. El Modelo de Educación Basado en Competencias

“...la ideología nacional padece de imitar modelos y convertirlos en sustitutos de la realidad.

Antonio Caso.

Las economías de los países sustentadas en el libre mercado han venido colapsándose en los últimos años, el modelo económico que impulsaron para regular las fuerzas del mercado no lo ha hecho y las economías de los países dependientes de la región latinoamericana y de algunos países europeos se vienen derrumbando. Sin embargo, los organismos financieros internacionales y los gobiernos conservadores, siguen empeñados en aplicar las políticas económicas fracasadas de un modelo que no ha respondido al crecimiento y desarrollo de las naciones.

Los Estados Unidos, Inglaterra y otros países impulsores del neoliberalismo contradictoriamente a la política de libre mercado que han impulsado y defendido a ultranza, recurrieron la intervención del Estado para evitar la debacle de sus sistemas financieros que anunciaban tiempo atrás una recesión de impactos profundos para la economía mundial.

En la cuna del neoliberalismo el Estado intervino para paliar la crisis económica de sus principales empresas, pero sus organismos financieros internacionales continúan exigiendo a los países en desarrollo y deudores la aplicación de ese modelo en crisis; razón por la que en varios países como el nuestro las exigencias del modelo económico neoliberal continuaron a través de las recomendaciones realizadas en las cartas de intención al renegociar la deuda externa con los organismos financieros internacionales, particularmente del Fondo Monetario Internacional (FMI), organismo que ha intervenido en la definición de las políticas públicas.

En México el Presidente Calderón insiste en sostener las reformas estructurales y ante los banqueros del país acusó al Congreso de la Unión⁶⁹ de tener “secuestradas” las reformas estructurales pendientes.

“Calderón insistió en la apertura de Petróleos Mexicanos (Pemex) a la iniciativa privada y en la reforma laboral, como puntos fundamentales para lograr el crecimiento económico, y consolidar así los avances que ha tenido el país en la materia desde que asumió el poder – en diciembre de 2006–, los cuales –dijo– se reflejan en los niveles de crecimiento, control de la inflación y mejora notoria de la competitividad.” (La Jornada, Viernes 18 de mayo de 2012, p.3).

El apego a las políticas monetaristas surgidas del pensamiento económico de los “Chicago Boys”⁷⁰, inició en México en la década de los 80’s, bajo el mandato de Miguel de la Madrid (1982-1988), como presidente de la república. Esas políticas económicas implicaron en un primer momento la desregulación de la economía nacional que trajo como consecuencia el desmantelamiento de los bienes nacionales para ser transferidos hacia el capital privado sobre todo al capital transnacional.

Esas acciones privatizadoras se conocieron más tarde como reformas estructurales, que como parte del nuevo orden económico global siguen siendo impulsadas por organismos internacionales como el FMI, BM, OCDE, el BID, la OMC, etc., cuyos

⁶⁹ El Congreso de la Unión, con mayoría priísta, no ha legislado sobre las reformas estructurales, no por estar en contra de ellas, más bien para evitar costos políticos en los próximos comicios, pero lo hará después de quedar posicionado.

⁷⁰ Término que se le dio al grupo monetarista de Milton Friedman proveniente de la Universidad de Chicago que fueron fuertes impulsores del neoliberalismo. A Milton Friedman junto con Frederick Hayek, se les considera los padres del neoliberalismo.

intereses de rentabilidad productiva y mercantilización se antepusieron a la intervención del estado benefactor y a sus políticas sociales.

Con la puesta en marcha de esas reformas fueron desincorporadas compañías mineras, Autopistas, el sistema bancario (Banamex, Bitel, Inverlat, Serfín, Bancomer), Teléfonos de México (Telmex), Ferrocarriles Nacionales de México (FNM), Aeropuertos y Servicios Auxiliares (ASA), Líneas Aéreas (Mexicana de Aviación y Aeronaves de México), DINA, Fertilizantes Mexicanos (Fertimex, S. A.), Altos Hornos de México (AHM), la Siderúrgica “Lázaro Cárdenas-Las Truchas”, Mich. (Sicartsa), etc., empresas del estado o paraestatales que dejaron de serlo para pasar al capital privado.

De las aproximadamente 2100 empresas públicas que había en el país con el Estado Benefactor hasta la década de los 80, hoy en día quedan unas cuantas. Los gobiernos priístas de Miguel de la Madrid (1982-1988), Carlos Salinas (1988-1994), Ernesto Zedillo (1994-200) y los panistas con Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012) fueron partícipes del desmantelamiento del país. Actualmente áreas estratégicas para el desarrollo de la nación como la industria petroquímica, la extracción de gas, la red de fibra óptica y la energía eléctrica⁷¹, están pasando de la esfera pública a la privada mediante los contratos de servicios múltiples⁷² y otras argucias que no se dan a conocer públicamente.

Treinta años de reformas estructurales neoliberales han dejado devastado al país, durante esos años se han llevado a cabo varias reformas como: la reforma del Estado; la reforma económica; la reforma administrativa; la reforma fiscal; la reforma a la seguridad social; la reforma a la seguridad nacional; la reforma energética; la reforma laboral; la reforma educativa, etc.

⁷¹ Empresas de capital transnacional como las españolas Ibedrola y Unión FENOSA; las estadounidenses Enron, Intergen, y GE-Bechtel; las japonesas Mitsubishi y Nichimen-AES; la francesa EDF y la canadiense Trans Alta, generan más del 40% de la energía eléctrica que es comprada por la Comisión Federal de Electricidad (vid. Revista Proceso No. 1720, 15 octubre 2009).

⁷² Los Contratos de Servicios Múltiples constituyen un esquema de participación privada en materia petrolera (Vid. <http://www.ref.pemex.com/octanaje/o41/4.htm>).

Reformas que han sido expresión de: aumento a los impuestos como el IVA y su posible grabación en medicinas y alimentos⁷³, el aumento al ISR; la modificación al régimen de jubilaciones y pensiones en el IMSS e ISSSTE, la criminalización de los movimientos sociales, el asesinato y la persecución política de luchadores sociales y defensores de los derechos humanos; la cancelación de las garantías individuales y de la libertad de prensa; la flexibilización laboral: el *outsourcing* o tercerización laboral, los contratos temporales a prueba y sin derecho a salario; la contratación individual y no colectiva, una tendencia regresiva del ingreso y de altos índices de desempleo, la quiebra de cientos de pequeñas empresas nacionales y la aniquilación de los sindicatos democráticos; la privatización parcial del agua y de los distribuidores viales y segundos pisos en las ciudades, la privatización parcial de la energía eléctrica y de petróleos mexicanos, etc.

Particularmente en el sector educativo las reformas estructurales expresan una nueva regulación laboral para el magisterio con la implementación de una Alianza cupular por la Calidad de la Educación (ACE), que impone una absurda evaluación universal mediante la cual se pretende excluir laboralmente a los trabajadores de la educación. Para hacerlo se han realizado modificaciones a la legislación educativa⁷⁴ otorgándole a las autoridades facultades legales para reducir la plantilla magisterial y se den de baja a aquellos profesores que no se ajusten a los estándares de calidad internacional, así mismo se han implementado cambios en la formación de los estudiantes para que estos cumplan con las exigencias del mercado global, etc., y sobre todo para que la educación se liberalice al mercado.

Esas reformas estructurales han significado para las minorías una mayor riqueza pero no así para el resto de la población que ha sido despojada de sus derechos humanos, sociales y laborales que reflejan un sacrificio y polarización económica que va degradando su calidad de vida y su condición humana conforme avanza la explotación del trabajo asalariado y el desempleo. Dejando una estela de pobreza, de desigualdad

⁷³ Como lo propuso el candidato presidencial del PANAL y que han sido propuestas con anterioridad por los partidos de Acción Nacional y del PRI.

⁷⁴ Modificaciones a la Ley General de Educación y al Artículo 3º. Constitucional.

e inseguridad laboral y social muy grande que nos lleva a recordar al México del porfiriato, ya que frente a una clase pudiente, ostentosa de lujos y ropas finas, paseaba sus desnudeces la clase trabajadora. Mientras que unos pocos lo tienen todo, las mayorías ven degradar su calidad de vida generada por un sistema injusto y depredador de acumulación de capital que los gobiernos priístas y panistas se han empeñado en impulsar en el país a través de una serie de reformas bajo la premisa demagógica de lograr un mejor desarrollo económico y bienestar para el país.

Estas reformas fueron implementadas bajo las “recomendaciones” de los organismos financieros internacionales (FMI, BM, BID), así como de la OCDE, para pasar los bienes de la nación al capital privado, sobre todo al capital transnacional. Con estas políticas de cambio estructural actualmente se está modificando el sentido de la educación pública. Mediante una serie de reformas educativas se promueven la estandarización y las competencias como axiomas dominantes de los sistemas educativos y por consecuencia la formación de los sujetos; de manera tal que esas reformas responden a un nuevo modelo educativo que privilegia la competencia en el mercado mundial, para que la escuela se adapte y responda formativamente a las necesidades de un nuevo orden global.

Es así como el modelo de educación en competencias se introduce en el país entre 1992 con la creación del Sistema Normalizado de Competencias Laborales⁷⁵ (SNCL) y el Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL), que a su vez dio lugar a la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), inicialmente con la idea de que fueran reconocidos formalmente los aprendizajes adquiridos fuera de la escuela y sobre todo en el ámbito productivo.

“La Educación Basada en Normas de Competencia reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas y cuenta con programas de estudio modulares, cuya flexibilidad y polivalencia harán posible ofrecer servicios de educación técnica y de capacitación que respondan a las necesidades de los trabajadores y de la planta productiva nacional, de modo que llegue a ser compatible el estudio y el trabajo a lo largo de toda la vida” (Argüelles, 1999: 11)

⁷⁵ Este Sistema Normalizado de Competencias Laborales fue puesto en marcha oficialmente por Ernesto Zedillo el 2 de agosto de 1995.

El Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) fue la institución encargada de pilotear esa modalidad educativa cuya primera finalidad consistió en que a través de nuevas metodologías más flexibles y pertinentes, ofreciera mayores y amplias oportunidades a todos los mexicanos para que estos pudiesen adquirir nuevos conocimientos o perfeccionar los ya adquiridos, sin importar la forma en que los hubiesen adquirido. Esa finalidad permitiría a la clase empresarial contar con una mano de obra recualificada para hacer frente a sus compromisos de competitividad productiva.

Gobierno, sindicatos corporativos y empresarios en realidad pretendieron con el Sistema Normalizado de Competencias Laborales (SNCL), reciclar la planta laboral en competencias genéricas para que ésta respondiera con mayor responsabilidad, creatividad y flexibilidad al proceso productivo emanado de la apertura comercial.

Asimismo a partir de ese período comienza a hablarse de una nueva cultura laboral⁷⁶ que puso énfasis en la colaboración, el trabajo en equipo, así como en mejores condiciones laborales y salariales, quedando pendientes estas últimas expresiones.

“En el neocapitalismo no importa realmente lo que los individuos saben por sí mismos, sino más bien lo que pueden hacer en colaboración con otros para añadir con efectividad <<valor>> a la empresa.” (Gee, et. Al, 2002:90).

Con la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), se pretendía responder a las exigencias que demandaba el nuevo orden laboral por ello propusieron que la educación debería ser más abierta, flexible, permanente y sobre todo que estuviera fuertemente ligada con los sectores productivos.

“La exigencia de una mayor capacitación se manifiesta tanto hacia afuera como hacia adentro de la empresa. Hacia afuera implica convertirla en un proceso continuo, integral y de mayor calidad, acorde con las tendencias tecnológicas y los cambios en las estructuras ocupacionales.

⁷⁶ El impulsor de la Nueva Cultura Laboral fue Carlos Abascal como presidente de la COPARMEX, posteriormente lo seguiría haciendo en el gobierno de Fox ya como Secretario del Trabajo.

Hacia adentro de la empresa, la capacitación adquiere mayor importancia. Al formar parte de las estrategias de calidad total y mejoramiento continuo, reingeniería de procesos y sistemas justo a tiempo, que en distintas modalidades y niveles de profundidad instrumentan las empresas para elevar su productividad y competitividad, la capacitación se vincula e incide positivamente en todas las áreas de la empresa, como el mejoramiento de las condiciones en las que el trabajo se realiza, el enriquecimiento del contenido del trabajo, la ergonomía, la seguridad e higiene, los sistemas de remuneración y el clima laboral, entre otros aspectos.” (Ibarra, 1999: 30).

Puede decirse que en el centro de los intereses empresariales se encuentra lo que ellos denominaron formación integral y permanente de los recursos humanos, que corresponde en realidad a la formación de “capital humano” acorde con la necesidad de las empresas para que estas eleven sus niveles de productividad y competitividad que les exige el mercado global.

Esa formación de “capital humano” se dejó como tarea a la escuela como un proceso de formación global de futura fuerza de trabajo bajo las observaciones de la OCDE, cuyas recomendaciones han incidido los cambios curriculares de las reformas educativas en estos últimos años y en su modelo formativo en competencias.

Bajo esas influencias, la reforma educativa se mira, ya no como una propuesta de carácter nacional, sino como una imposición externa debido a que este organismo (OCDE), monitorea y certifica que los cambios de los países afiliados se realicen de acuerdo a las necesidades del capitalismo mundial. (Vid. Torres, 2010: 15), cuyos países más industrializados o de economía de libre mercado se agrupan en este organismo⁷⁷, al que pertenece México desde 1994.

La reforma educativa que da lugar al modelo educativo basado en competencias al igual que la surgida en la década de los 70's que estuvo sustentada en la psicología conductista, tuvo su origen en los requerimientos de la empresa lugar donde se ha privilegiado el adiestramiento de los sujetos para el incremento de producción y de la ganancia. Esa adecuación a las necesidades del capital privado constituye en cierta forma un modo de privatización de la educación; privatización que se expresa en el

⁷⁷ La OCDE cuenta con 34 países miembros entre los que destacan los países altamente industrializados como Reino Unido, Estados Unidos, Japón, Canadá, Alemania, Italia y Francia. Además de países invitados.

cambio de los planes y programas de estudio a los requerimientos del mercado, más no a las necesidades que requiere el desarrollo tecno-científico y humanístico del país.

El hecho de priorizar la integración del sujeto al sistema productivo privilegia la formación técnica frente a la humanística como se ha podido conocer por ejemplo, con la reforma de la educación media superior (RIEMS), en ella se da la supresión de la filosofía en sus programas de estudio. Por lo que en este nivel educativo de acuerdo con Torres (2010: 18), el estudiante ya no recibirá una formación integral en donde las humanidades impliquen un equilibrio con la ciencia y la técnica sino un adiestramiento para incorporarse en los oficios o empleos junto a una orientación ideológica para que se comporten como buenos ciudadanos.

Algo semejante a lo ocurrido en la educación media superior ha pasado en la educación básica la que también ha sido trastocada con la mutilación de contenidos históricos en los libros de primaria [y secundaria] donde fueron eliminados datos históricos sobre las intervenciones norteamericanas a nuestro país, así como los correspondientes al estudio de “La Conquista” y “La Colonia”. (Vid. Torres, 2010: 19), se trata de borrar la memoria histórica de un país agraviado por el colonialismo, neocolonialismo e imperialismo por cientos de años.

En educación básica a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en la década de los 90 se vino allanando el camino para la incorporación del nuevo discurso gerencial en las escuelas públicas mediante expresiones como gestión escolar, eficiencia, eficacia, optimización, competitividad, polivalencia, productividad, flexibilidad, calidad total, círculos de calidad, etc., que fueron consideradas como nuevos criterios de los fines educativos y que abrieron el camino a otras significaciones como polivalencia, flexibilización, valor agregado, competencias, competitividad, productividad, reciclaje, etc., que buscan instituirse como aspiración de las instituciones educativas. La Productividad deseable para incrementar la riqueza social e individual, se convierten para el proyecto neoliberal en forma de superexplotación. En la educación se traduce en obsesión eficientista y en desprecio de la formación humanística y artística. (Barona, 1991: 111).

De esta manera se aprecia que los cambios propuestos en la educación básica secundaria concuerdan con las políticas del mercado ya que conllevan a *“una renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo...”* (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: 184) y que al ser incorporadas a los programas de estudio fomentarán en los estudiantes el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica es decir, esos cambios promoverán la formación de recursos humanos para la competitividad en el mercado global, de ahí que las acciones educativas pongan énfasis en la calidad y la excelencia, en la eficiencia y la eficacia, en la optimización y la maximización, en la polivalencia y la flexibilidad, etc., congruentes con el discurso gerencial, pero disfrazados y justificados en aras de mayores oportunidades para los estudiantes, de una mejor calidad y desarrollo educativo. (Cfr. Argüelles, 1999). Esa imposición arbitraria de la estandarización en los aprendizajes escolares, en la gestión escolar y en la práctica que desarrollan los maestros es lo que constituye una auténtica violencia simbólica (Vid. Bourdieu, 1981), en la acción formativa de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, no se debe olvidar que uno de los motivos que han propiciado el surgimiento de la educación basada en competencias (EBC), ha sido la intención de vincular estrechamente a la escuela con el mercado laboral, recayendo en la escuela la misión de homogeneizar a los sujetos en competencias básicas que requieren las nuevas formas de organización del trabajo y que de acuerdo con De la Garza (2006: 34), “son muchos los conceptos concretos en que se materializan las nuevas formas de organización del trabajo (cero errores, círculos de calidad, equipos de trabajo, *kan ban*, control estadístico del proceso, equipos de resolución de problemas, administración justo a tiempo, auditorías de calidad, células de producción, reingeniería, etc.), algunos autores plantean que estos conceptos se pueden sintetizar en dos: el control total de la calidad y la administración justo a tiempo.”

Por las razones anteriores se busca que la educación basada en competencias (EBC) se aboque a satisfacer los requerimientos de formación de capital humano que las

empresas e instituciones demandan para así, evitar desperdicios de los recursos humanos y gastos financieros derivados de tener que adiestrar o capacitar a las personas por carecer de los elementos necesarios para desempeñarse eficazmente en un puesto laboral, o porque los egresados cuenten con una formación distinta a la requerida por el mercado. (Cfr. Guzmán, 2003: 146).

Bajo este contexto se han promovido cambios en el sistema educativo en todos los niveles con distintas reformas en sus planes y programas de estudio que se orientaron a satisfacer las exigencias formativas del mercado a partir de la modernización educativa (PME, 1989; ANMEB, 1992), con la que se fue allanando el camino para dar a la educación un sentido productivo y de productividad, cuya estrategia consistió en vincular gradualmente la escuela con el sector productivo, primeramente incorporando el lenguaje empresarial en el quehacer de la escuela y posteriormente con las siguientes reformas (RES, RIEB, RIEMS), incorporar de manera explícita la formación de sujetos en competencias y sus correspondientes estándares de calidad con cualificaciones básicas para la satisfacción de las necesidades de la producción empresarial, lo que Vargas (2010: 17) ha señalado como un modelo extraído de la industria y trasladado al sistema educativo.

Este mismo autor señala que una cosa es adiestrar a los individuos para el aumento de la producción y la ganancia de los particulares y otra es educar a los ciudadanos para que, además de cumplir una función en el aparato productivo privado o público, conformen a un país en todos los demás aspectos sociales y culturales. Razón por la que la escuela no debiera adecuarse, mecánicamente y acríticamente, a las “demandas” de la empresa privada, que concibe la formación del educando como mera capacitación de fuerza de trabajo para un mercado que está en constante transformación.

Bajo esa consideración, surgieron exigencias empresariales, cuya demanda en educación reivindicó un currículum bajo una racionalidad técnico instrumental que se ajustara a la idea de formación de capital humano o de sujetos competentes y competitivos y otros atributos que sean relevantes para la producción, que incluiría a las competencias básicas para la comunicación; las actitudes positivas y la buena

disposición hacia el trabajo; el trabajo en equipo para la resolución de problemas; la formalidad y la disciplina; la responsabilidad y el respeto a la autoridad; la habilidad para continuar aprendiendo , etc., las cuales son tomadas en cuenta por los empleadores al seleccionar a su personal y que justamente encuentran acoplamiento con la educación basada en competencias propuesta en las reformas educativas.

En el perfil de egreso de esta reforma (Acuerdo 384: 26-27), se destaca un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos -dice este acuerdo- son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las *competencias para la vida*, destacando estas que: *es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja, además de plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.*

Por otra parte los diseñadores del curriculum recuperan el concepto de competencia a partir de las experiencias en países altamente tecnologizados como EU, Canadá, Inglaterra, Japón, etc., donde la educación basada en competencias es considerada como un enfoque metodológico muy utilizado en la educación para el trabajo, de este modo reproducen ese modelo que se torna dominante y homogeneizador en países de mediano desarrollo como el nuestro.

La competencia que se especifica en la RES, implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. (Acuerdo 384, 2006: 27).

Esas nuevas significaciones imaginarias que se tratan de imponer a través de la reforma educativa difícilmente podrán alcanzarse en las escuelas dada la confusión que prevalece en los maestros ante la deficiente capacitación e información que han recibido y ante la resistencia a un modelo que vislumbran como parte de una estrategia

formativa para generar mano de obra barata en las escuelas para ser aprovechada en las empresas maquiladoras.

Las competencias, según el Acuerdo 384, movilizan y dirigen todos esos componentes para la consecución de objetivos concretos afirmando que son más que el saber, el saber hacer o el saber ser; manifestándose en una acción integrada de manera tal que el poseer conocimiento o habilidades no implica que se sea competente ya que pueden conocerse por citar un ejemplo, las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta o bien se pueden enumerar los derechos humanos pero discriminar a las personas con necesidades especiales.

De acuerdo a lo anterior podríamos decir y aceptar que tenemos maestros incompetentes ya no digamos en las reglas gramaticales, sino en lo más elemental que sería la lectura o la expresión hablada, tal es el caso de un personaje político que en un evento público de inicio del ciclo escolar 2009-2010 durante la lectura de su mensaje ante el presidente de la república y del secretario de educación pública, evidenciara sus incompetencias lectoras al mencionar tartamudeando unas palabras por otras: “influencia” (en lugar de influenza), “expotencial” (por exponencial), virus “AHLNL” (por virus A (H₁N₁), “epimedio... epimedio...” (Por epidemiológico)⁷⁸ o en derechos humanos porque conociendo sus preceptos, frecuentemente existen instituciones, políticos y “líderes”, entre muchos, acusados de violarlos.

Vaya paradoja: aquellos que promueven las competencias son los más incompetentes en los aspectos más elementales de la vida.

¿Entonces, cómo incentivar a los alumnos en ese conocimiento, si escuchan, leen o miran en las noticias todo lo contrario a lo que se les informa en las escuelas? ¿Cómo

⁷⁸ Como trastabillara Elba Esther Gordillo en relación al virus de la influenza porcina posteriormente denominado virus A (H₁N₁), lectura realizada con motivo del regreso a clases, ciclo escolar 2009-2010 y lectura realizada el día del maestro, 15 de mayo de 2009, ante el Presidente Calderón y el Secretario de Educación, Ernesto Lujambio.

Vid. <http://www.youtube.com/watch?v=xdnMfBWktRY>; http://www.youtube.com/watch?v=kyux2i2xa_M; <http://www.youtube.com/watch?v=y3w5wDfnMO4>

decirles que defiendan los derechos humanos si han sido víctimas de la injusticia en sus hogares, en su comunidad o en carne propia de las instancias obligadas a respetarlos?

Los contenidos escolares impartidos a los alumnos en la institución escolar son contradictorios y distintos a la vida cotidiana generándose lenguajes divergentes entre la enseñanza de los profesores y los aprendizajes e intereses de los alumnos.

En relación al modelo de competencias Torres (2010: 34), afirma que primero se vocea y se defiende a capa y espada una educación por competencias, y luego, se busca fundamentarla con teorías de diverso origen (se habla de Chomsky, William James, John Dewey, Piaget, ¡hasta Aristóteles!, en una búsqueda de paternidad para una franja lingüística educativa en la orfandad). Se le da mayor importancia al *saber cómo*, a la operatividad o procedimiento...pero usualmente se omite un fundamento teórico [Psico] pedagógico que las avale y permita discutirlos a fondo (Torres, 2010: 27).

En la educación básica, las competencias que deben desarrollar los profesores en las aulas, a partir de la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria (vid. Acuerdo 384), son las siguientes:

- a) *Competencias para el aprendizaje permanente.*- Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- b) *Competencias para el manejo de la información.* Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- c) *Competencias para el manejo de situaciones.* Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y

afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- d) *Competencias para la convivencia.* Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- e) *Competencias para la vida en sociedad.* Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Una auténtica administración de saberes que de acuerdo con Narodowski (2006:14), es lo que ahora los expertos llaman *competencias*, ese término es utilizado casi como la palabra mágica para conjurar todos los males que aquejan a la educación, pero lo que en realidad persiguen es la estandarización de su calidad a parámetros internacionales y su sometimiento a la competitividad entre las empresas. Pareciera ser asimismo, el intento de un modelo económico en crisis que busca reciclarse mediante una nueva organización del trabajo que permita en este tiempo recuperar sus niveles de acumulación de capital.

Por otra parte sin dejar de reconocer que es necesario tomar muy en serio la formación de los sujetos, pensamos que la escuela no debe circunscribirse a la enseñanza enciclopédica, ni a promover los valores del mercado y que en esta aspiración de

cambio no es posible constreñirse sólo a una educación de corte pragmático, que inculque a los estudiantes un conjunto de valores y normas acordes con los retos de la competitividad, en donde el ideal de hombre es el sujeto instrumental, sometido a procesos de capacitación y reciclaje continuo.

La reforma educativa esencialmente debe implicar un cambio que por lo general, tome en cuenta el sentir de los profesores; los resultados y propuestas de la investigación educativa; que sea el resultado de un acuerdo político y legislativo que considere entre otros aspectos lo referente a la administración, organización y evaluación del sistema escolar, el financiamiento y equipamiento del sistema educativo, la garantía de la educación como un derecho social, la distribución de recursos entre los diferentes niveles del sistema educativo, la re-organización del currículum, del plan y programas de estudio, de la evaluación de los aprendizajes escolares y de las autoridades educativas y las políticas públicas, así como la formación, capacitación y actualización de los profesores, sus niveles salariales e incentivos, etc., todo ello con la intención de contrarrestar las desigualdades en materia educativa y ofrecer mejores resultados en la políticas educativas que impulsen a la nación al desarrollo social, científico y tecnológico que hasta ahora ha estado ausente desde hace décadas.

México debe establecer un sistema educativo que modifique las relaciones de dependencia y subordinación con los Estados Unidos, que fortalezca nuestra identidad como nación multicultural, que promueva los valores de fraternidad, solidaridad y humanidad; un país que defienda su independencia y soberanía nacional.

La educación no puede y no debe ser definida por una camarilla sindical ni por grupos de presión religioso-empresariales, ni por la élite tecnocrática formada bajo los esquemas neoliberales de las universidades extranjeras.

Capítulo IV

La constitución de los sujetos bajo la mediación docente

“El papel al que están llamados históricamente los profesores es el de intelectuales transformativos que desarrollen pedagogías contrahegemónicas que potencien a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en la sociedad con sentido crítico; educar para la acción transformadora, la autonomía y contra las diversas formas de opresión”

Henry A. Giroux.

4.1. La mediación docente en la escuela secundaria

La docencia en la educación básica podemos considerarla como una práctica social que no se reduce a la mera interacción del maestro con los estudiantes o a la interpretación y operación de la currícula en el aula y/o a las actividades desarrolladas en ese entorno, sino que comprende otras actividades que los maestros realizan fuera del espacio y del tiempo escolar instituido por la autoridad educativa.

Sus límites no están bien definidos ya que el trabajo del maestro no inicia ni termina en el aula, sino que se prolonga fuera de ella, esto es, el maestro se lleva a casa el trabajo que ha quedado pendiente en el horario escolar: califica cuadernos, tareas, revisa libros, prepara actividades complementarias; elabora material didáctico, organiza y planea la tarea a realizar para la clase siguiente ideando quehaceres que sean congruentes con el programa de estudios; asimismo promueve actividades de recuperación para los estudiantes, sin olvidar que atiende a padres de familia antes, durante y después de la jornada de trabajo; cubre comisiones escolares dentro y fuera del aula y de la escuela; atiende el avance programático, es evaluado mediante sus alumnos con instrumentos estandarizados como PISA, ENLACE, EXCALE, se le evalúa su desempeño en Carrera Magisterial y realiza otras labores administrativas y pedagógicas como parte de la productividad que ahora le exige el nuevo modelo laboral.

Actualmente en esta práctica social va configurándose una nueva forma de explotación del trabajo físico e intelectual de los docentes la cual se viene modelando bajo las

recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)⁷⁹. Este organismo mantiene acuerdos de cooperación con las autoridades educativas del país y el sindicato magisterial, al mismo tiempo funge como aval para llevar a cabo los cambios necesarios que ofrezcan mayor rentabilidad del trabajo docente en la educación.

Esta rentabilidad puede distinguirse con cierta claridad en los cambios recientes derivados del Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE), como el Programa Nacional de Carrera Magisterial⁸⁰, la Evaluación Universal, la incorporación de estándares curriculares, de estándares del desempeño docente y estándares de la gestión escolar planteados en la articulación de la educación básica dados a conocer en los meses de mayo-junio e inicio del presente ciclo escolar 2011-2012 con el Acuerdo 592, y en un programa de estímulos económicos para quienes obtengan los mejores puntajes en las pruebas estandarizadas.

De ahí ratificamos esos cambios en la educación como actos de renta productiva del trabajo docente y como control de los trabajadores de la educación por la clase en el poder que le pretende asignar a los docentes una función reproductora. Ellos al realizar su práctica, cuando no disponen de una formación teórica de lo que es la educación, transmiten los contenidos escolares dominantes sin crítica, contribuyendo a propagar los valores y la visión del mundo dominante que ya Apple (1986: 11), había señalado cuando afirmaba que los educadores no pueden separar plenamente su actividad educativa de los acuerdos institucionales desigualmente responsables ni de las formas de conciencia que dominan las economías industriales desarrolladas.

⁷⁹ Para mayor información puede consultarse: OCDE. 2010. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas; OCDE. 2011. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México.; y SEP-SNTE 2011. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

⁸⁰ Vid. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. 2011. Normas y procedimiento para evaluar el Factor Actividades Ccurriculares. En ese documento se consideran como actividades ccurriculares al conjunto de acciones extraordinarias que deberán realizar los participantes en el Programa que no están incluidas en las funciones que tienen asignadas. Este Factor tiene asignados 20 puntos desglosados de la siguiente manera: 2 puntos para la elaboración del Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial (PATCM); 8 puntos como máximo de acuerdo al cumplimiento del PATCM y los otros 10 puntos corresponden a las horas de servicio realizadas fuera de la jornada de trabajo y las horas varían de acuerdo a la plaza que se tenga: preescolar, primaria, secundaria y grupos afines. Existen tablas que contemplan un mínimo y un máximo de horas extraclase que multiplicadas por un Factor, determina el puntaje ganado.

De ahí que el ejercicio de la docencia implique un proceso de interacción pedagógica y de transmisión de conocimientos, valores, actitudes, comportamientos, etc., realizados de manera intencional a en la institución escolar que como dispositivo pedagógico es la encargada de dar cumplimiento a las disposiciones de política educativa, determinando los principios de selección y organización del conocimiento, así como los tiempos, criterios y modos de evaluación⁸¹ que deberán utilizarse para medir el éxito de la enseñanza. Lo anterior puede considerarse como parte del control social y cultural de una sociedad en tanto que se encuentran relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual “requeridos” por una sociedad estratificada. (Vid. Apple, 1986: 12).

Al ser las instituciones educativas las principales transmisoras de la cultura dominante, requieren del docente para lograr sus objetivos, éste por lo general es utilizado como mediador ideológico y cultural de ese pensamiento para contribuir a la reproducción del control y el dominio a través de la constitución de la conciencia de los sujetos, en la que Butler (2010), ha destacado la existencia de ciertos mecanismos psíquicos del poder para el control y sometimiento de los sujetos.

Entre ellos destaca el uso del discurso dominante que al ser internalizado por los sujetos, contribuirán a subjetivarle una conciencia conformista para que termine por aceptar las condiciones de la ideología dominante que haría avanzar la insignificancia señalada por Castoriadis (1997) haciendo perder el protagonismo de las mayorías con el correlato de conformismo y predominio de las oligarquías que conlleva al abandono del proyecto de autonomía, libertad y crítica del pensamiento de los sujetos individuales y colectivos por el de la sumisión e indiferencia al orden establecido ya que los discursos de poder esconden la intención de manipular, convencer, disuadir, actuar estratégicamente sobre los otros, de tal modo que quien los recibe sea susceptible de ser “direccionado”, convencido, disuadido, persuadido, cooptado, manipulado, neutralizado o bloqueado.

⁸¹ Como el Acuerdo 648, que sustituye al anterior Acuerdo 200 que establece las políticas de evaluación del aprovechamiento escolar, el cual entró en vigor en agosto de 2012.

Este abandono de las mayorías que históricamente apuntaban a hacerse cargo de la sociedad proponiendo modificaciones o cuestionando a sus instituciones, en el ámbito escolar se viene apreciando en los profesores de educación básica, sobre todo en aquellos que conforman los cuerpos técnicos implementadores de la reforma educativa dominante, quienes se asumen a sí mismos como parte o extensión del poder institucional.

Estos profesores al asumirse como parte del poder y del control institucional reproducen, el discurso neoliberal que asumido por la institución educativa en la reforma, lo tornan como propio no obstante sabiendo las afectaciones educativas y laborales que trae consigo. Estos cuerpos técnicos hacen uso del poder de reconocimiento y legitimidad que les otorga la institución como representantes suyos, para el convencimiento de las supuestas bondades que traerán los cambios de la reforma. Si aun así, no logran vencer la resistencia del profesorado, recurren a la norma obligatoria como dispositivo pedagógico que como ejercicio estratégico de poder se requiere para imponer el modelamiento disciplinario que se necesita, ante lo cual los profesores en su mayoría ceden en su postura crítica aceptando lo que se les propone e impone. De ese modo los profesores evaden el conflicto y legitiman el discurso dominante. Con ese abandono a la crítica y al compromiso ético-social se destruye todo indicio de resistencia al poder establecido y avanza la insignificancia.

Ese avance de la insignificancia (Castoriadis, 1997), expresa la destrucción de las significaciones imaginarias sociales que al ser destruidas, conducen hacia un nuevo modo de alienación en la sociedad actual, la cual es promovida para que los sujetos colectivos dejen de crear e instituir nuevas formas de pensar lo social y construyan otras formas de subjetivación que promuevan la autonomía.

Mediante esta determinación ideológica y cultural, las escuelas crean y recrean formas de conciencia que contribuyen a mantener el control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos visibles de dominación como la violencia o la represión en cualquiera de sus formas.

La fuerza por sí misma se revela incapaz de perdurar sin una ideología que sea partícipe de la ideología general de la época: requiere conciencias que la apoyen y, naturalmente, para disponer de esas conciencias debe formarlas. Su instrumento es la enseñanza, de modo que paradójicamente la escuela pareciera transformarse en semillero de poder.

“El control es ejercido en los principios constitutivos, en los códigos y especialmente en las prácticas y en la conciencia de sentido común que subyacen en nuestras vidas...”
(Apple, 1986: 15).

Lo que nos permite relacionar el concepto gramsciano de hegemonía cuando se refiere según Williams (Apud Apple, 1986: 15) *a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos*, con la noción de *habitus* de Bourdieu y con las significaciones imaginarias de Castoriadis, a lo que añadiríamos que:

“[...] El sujeto se define por un tipo de relación de poder, la ideología o la disciplina, que lo somete marcándolo corporal y mentalmente” (Le Blanc, 2008: 87)

Por eso las instituciones educativas como instancias de control disciplinario, para instaurar su verdad, organizan el conocimiento como recorte de la realidad, acción que les permite continuar en el poder. La escuela como institución disciplinaria (Foucault, 1999), tiene por sí misma el poder para formar al sujeto, al construir relaciones de sentido que al generar representaciones e investir cuerpo y alma les da forma, sin embargo, para poder hacerlo requiere del docente como mediador entre el alumno y los contenidos que deberá de interiorizar en la conciencia de este.

Pero ahí la institución disciplinaria tropieza con un problema, cómo los profesores interpretan, traducen y significan los contenidos disciplinarios en su práctica la cual puede ser, de acuerdo con Aguilar (1985), *un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican*, es decir se subjetivan, empero esa

subjetivación docente está permeada desde su formación inicial, la cual se continúa en los procesos de actualización para que éste responda a los requerimientos de la clase en el poder.

Pero dependiendo de cómo el docente asuma y reflexione su práctica, de cómo se sitúe ante la realidad y bajo qué perspectiva teórica la interprete, es como podrá significar su propia práctica, el curriculum y sus contenidos para mediar entre éste y los alumnos en el proceso formativo.

Por lo que la mediación docente puede considerarse como tal cuando las acciones desarrolladas por los profesores durante la interacción pedagógica, logran facilitar el aprendizaje. De este modo podemos destacar que la función del mediador consiste en promover y acompañar el proceso del aprendizaje con la pretensión de lograr la apropiación y construcción del conocimiento entre el sujeto cognoscente y el contenido del aprendizaje; pero también cuando los docentes conscientes o no, logran interiorizar en la conciencia de los sujetos los contenidos ocultos del currículum que conformarán su *habitus* o ciertas significaciones imaginarias.

La mediación docente es una tarea de interacción en la que es importante no solo la actitud del docente, sino la manera en que mira e interpreta la realidad al constituirse en un mediador cultural, puesto que continuará ampliando las acciones o situaciones que el alumno recibió previamente de su medio. La cultura aporta un código de interpretación que permite la construcción de sentidos y significados, muchas veces, transmitido en forma un tanto inconsciente.

Por otra parte, el docente adquiere un significado simbólico ante la sociedad cuando cumple con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y se constituye como mediador de la didáctica cognitiva, acción que hace conscientemente y con intencionalidad.

Por lo que será, en definitiva la mediación docente la que facilite que, en el encuentro entre el alumno y el contenido, este se apropie de él, y al reconstruirlo, logre

construirse y enriquecerse a sí mismo. Este vínculo constituye un modelo especial de interacción ya que se ponen en juego una trama de significaciones, valores, formas de ser, hacer y pensar al alumno, al hombre y al mundo.

En esta trama, tanto el docente como el alumno pueden colocarse como observadores, receptores o espectadores o bien como actores, productores o creadores de conocimiento. El estilo de experiencias que el docente construya, reconstruya, signifique o resignifique en el aula, y no sólo los temas específicos del diseño curricular, serán también fuentes de saber y aprendizaje, que podrán girar el entorno instituido en otro instituyente en la formación de sujetos que se forman en las escuelas.

Así, el tipo de mensajes que predominan en el circuito de comunicación dentro del aula, la vivencia de los ritos y tradiciones que circulan en la escuela, formarán parte de un conocimiento transmitido, adquirido, normo-obligatorio y legitimado por los dispositivos de poder dominantes o en un conocimiento emancipador, crítico o propositivo de un determinado contexto histórico social.

De este modo la mediación es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos, es un concepto social que implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas cuya dimensión educativa interviene sobre la psique (Vid. Butler, 2010) y las capacidades cognitivas de los alumnos. Pero va más allá de una simple interacción pedagógica, para llegar al reencuentro, a la confiada aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona. No se da sino en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas.

La mediación docente en la escuela secundaria se lleva a cabo fundamentalmente con sujetos adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 11 y los 14 años, en quienes se ejerce la violencia simbólica para imponer e interiorizar en sus estructuras de pensamiento significaciones imaginarias como legítimas (Vid. Bourdieu, 1981; Castoriadis, 2007), de este modo la escuela legitima la arbitrariedad cultural que es

impuesta mediante la acción pedagógica, determinando aquella lo que deberá aprenderse, de modo que al hacer propia la cultura de las clases dominantes y rechazar aquellas de los otros grupos sociales, se estará legitimando la arbitrariedad cultural. Esa imposición de la cultura se da a través de mecanismos muy sutiles que la escuela enmascara para ocultar la realidad y las relaciones de poder.

Esa reproducción de las relaciones de clase resultan de la acción pedagógica que también se impone a los profesores para que la escuela contribuya a reproducir el orden social al interiorizar en el pensamiento de los sujetos adolescentes las reglas del buen ciudadano, del sujeto disciplinado respetuoso de las normas y valores dominantes, así como para generarles el imaginario de que la desigualdad social se debe a incapacidades personales y no a factores sociales para generar la resignación y el conformismo de los sujetos, dándose el control a través del control psíquico de los sujetos al serles construida socialmente la culpa de la incapacidad individual. Pero, ¿quiénes son los adolescentes que acuden a la escuela secundaria?

El término *Adolescencia* proviene del latín *adolescencia* (de *adoleceré* que significa crecer), razón por la que han estado incluidos quienes se encuentran en edades comprendidas entre los 12-14 años y 16-18 años, según la sociedad que los categorice, por ejemplo, en la Antigüedad se hablaba de las edades de la vida y, entre ellas, apareció el término *adolescencia* que significaba el periodo entre los 14 y los 21 años. Sin embargo, durante el medioevo, quedó innominadamente incluida en otra fase de edad más amplia: la juventud, considerada como la fase intermedia entre la infancia y la adultez. (Cfr. Perinat, 2003: 23).

De este modo la adolescencia puede considerarse como una construcción sociohistórica cuya connotación va de acuerdo con el momento histórico y con la sociedad en cuestión, razón por la que podemos afirmar que la adolescencia es un referente, una categoría teórica para pensar a los individuos que cursan la escuela secundaria, aunque esta caracterización podría ampliarse puesto que también son jóvenes, amigos, hijos, consumidores, telespectadores, videojugadores, estudiantes, trabajadores, hombres, mujeres, etc.

Asimismo la adolescencia además de considerarse como una fase de la vida de los individuos que se inicia en la pubertad, puede ser estudiada al menos desde dos perspectivas: la psicológica y la sociológica. De acuerdo a lo anterior, desde la perspectiva psicológica los adolescentes son estudiados por sus estados de ánimo, modalidades de comportamiento, formas de aprendizaje, maneras de relacionarse con los otros. Asimismo se considera la adolescencia como la expresión del proceso psicológico de acomodamiento o adaptación a la maduración biológica que introduce al individuo a la posibilidad de desempeñarse como adulto. En este sentido el proceso adolescente es reflejo de los cambios en la estructura psicológica que resultan del aflojamiento de los lazos de apego hacia las representaciones interiorizadas de los padres, lo que significa que el principal conflicto adolescente es el de diferenciarse y lograr autonomía respecto a los padres... (Vid. Melgoza, 2002: 18).

Desde la perspectiva sociológica pueden ser estudiadas las maneras en que la sociedad les va formando como sujetos individuales y/o colectivos, el modo en que se les interiorizan determinados modos de pensar y actuar (habitus en Bourdieu, significaciones imaginarias en Castoriadis), de manera tal que muchos rasgos comportamentales son asumidos como propios por los adolescentes al serles interiorizados por la sociedad en la que viven y se desarrollan y que van constituyendo parte de su identidad como sujetos.

Dentro de este proceso también debe reconocerse que existe *una tensión dialéctica entre lo que la persona escoge ser y lo que la sociedad le impone/propone que ha de representar en el escenario de la vida* (Perinat, 2003: 21), se da una tensión entre lo que la estructura de poder quiere que sean los sujetos y la libertad de ellos para asumirse como sujetos autónomos que piensan, sienten y deciden su futuro; que cuestionan lo que la sociedad hace de ellos y lo que ellos deciden ser.

La escuela secundaria puede ser considerada como el espacio social institucional donde confluyen los sujetos adolescentes que siguen estudiando después de haber concluido su educación primaria. En ella se generan identidades con otros sujetos (compañeros) con los que se compartirán sueños, esperanzas y desesperanzas, se

forjarán amistades, encontrando consuelo entre amigos y amigas ante los fracasos o golpes de la vida escolar y familiar, pero también encontrarán rivalidades y luchas de poder entre quienes no muestren identidad o manifiesten identidad distinta o contraria. De esta manera se genera un campo donde los estudiantes luchan por las mejores calificaciones, por ser considerados como buenos alumnos, por destacar en los deportes, por tener alguna comisión “importante” del maestro, ser popular entre el sexo opuesto siendo estas algunas de las tensiones que se generan en el espacio escolar.

Ese espacio escolar además se constituye en un campo de lucha, de toma de posición entre los sujetos que pugnan por imponer la definición legítima de las situaciones y que no solo es privativo de lo que acontece en la acción pedagógica dentro de las aulas, sino también es un espacio de confrontación política e ideológica entre la clase dominante, las autoridades educativas y el sindicato de maestros en contra de aquellos profesores que se asumen como herederos de un pensamiento emancipador que resiste los embates de las políticas y reformas educativas conservadoras, autoritarias y regresivas contra la educación pública.

Hablar del sujeto y su constitución implica considerar la subjetividad la cual es constituida por la relación que el sujeto guarda con el otro, con su semejante con el cual se identifica.

4.2. La constitución identitaria, el proceso de subjetivación y los dispositivos de control.

Siendo la identidad un proceso fundamental para la construcción del sujeto y de la sociedad difícilmente podemos comprender al sujeto si no es en el entorno social que lo constituye... (Anzaldúa, 2007), de manera tal que con la familia, en la escuela y a través del vínculo que se establece con los docentes, el sujeto va constituyendo identidades. De esta manera podemos advertir que la identidad puede considerarse como una construcción social la cual se encuentra configurada por elementos fundamentalmente institucionales.

La identidad también puede ser pensada como el “producto de procesos culturales e ideológicos constitutivos de la realidad social, que buscan organizar en un universo coherente –a través de un conjunto de representaciones culturales, normas, valores, creencias, ideologías y signos- el conjunto de relaciones reales e imaginarias que los hombres, las mujeres y los grupos han establecido y establecen entre sí y con el mundo material, y que resultan necesarias para la reproducción y la transformación social (Pérez, Apud. Charry, 2004:195;).

La constitución identitaria de los sujetos como construcción social se erige dentro de marcos sociales definidos como la escuela, espacio instituido donde se orientarán las concepciones, los valores y comportamientos de los sujetos, es decir, los estudiantes aprenderán en la institución escolar a comportarse de acuerdo a las significaciones imaginarias que les han interiorizado en el pensamiento.

En esa interiorización, la práctica de los docentes, sus métodos de aprendizaje, sus estilos de enseñanza, su posicionamiento teórico sobre la educación y la realidad serán relevantes ya que incidirán de manera primordial en la constitución identitaria de los sujetos, de manera tal que la escuela como institución se encontrará tensionada entre un discurso instituido desde el poder y un discurso instituyente desde la docencia.

Los sujetos adolescentes encuentran sentido en la interacción con los otros, en la escuela lo harán con sus pares, con sus maestros, con las autoridades y demás personal. Durante su estancia en ella irán construyendo sus aspiraciones e identidades que pueden ser duraderas o extinguidas en breve tiempo.

En la escuela los sujetos echan mano de las identidades existentes para comprender la escuela, pero también forman nuevos tipos de identidades dentro, y a veces en contra, de las estructuras y los discursos escolares (Levinson, 2002: 26).

Entre subjetividad e identidad se establece un vínculo indisoluble. La subjetividad se refiere a la relación que guarda la acción con la conciencia del sujeto. Para Lagarde (Apud. Vélez, 2008) la subjetividad consiste en “La particular concepción del mundo y de la vida del sujeto; está constituida por el conjunto de normas, valores, creencias,

lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas”, conformándose en varias dimensiones como la psíquica (capacidades, lenguaje y estructuras), la afectiva (usos y marcas afectivas), y la intelectual (estructuras de la inteligencia: memoria, olvido, aprendizaje, imaginación y creación).

La subjetividad se va conformando por los elementos dominantes existentes en el entorno sociocultural del sujeto, edificándose en función a referentes que indican la pertenencia a grupos definidos por su oposición, exclusión o diferencia respecto de otros colectivos, en este caso, factores como nación, religión, clase social, escuela, grupo, género, gustos, aficiones, etc., funcionan como referentes de pertenencia de los diferentes colectivos.

La subjetividad se construye a través de la interacción del sujeto con los otros, con el mundo donde se desarrolla encontrándose determinada además por la experiencia vivida de cada sujeto, es decir, la subjetividad constituye la historia social del sujeto. Además, ésta se construye en la relación con el otro (el semejante) y con el Otro (orden simbólico, legado de la cultura). En este sentido, la subjetividad no es producto exclusivo del sujeto, más bien el *sujeto mismo es constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación*. (Anzaldúa, 2005:18).

La subjetividad, nos dice Anzaldúa (2004:38-39), se entiende como el conjunto de procesos que constituyen la realidad psíquica del sujeto, es decir, de los procesos internos del sujeto; mediante los cuales lo exterior es interiorizado y a su vez lo interno es prolongado al exterior, que se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico-cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos (Anzaldúa, 2005: 1).

Cuando el sujeto interpreta el mundo y re-significa su realidad, es decir cuando los va construyendo para sí, los va subjetivando y al hacerlo se va identificando con ese mundo y esa realidad. La realidad externa al interiorizarse se va convirtiendo en realidad psíquica del sujeto. Pero esa significación de la realidad, esa concepción que

el sujeto hace para sí, depende del espacio social en que se desenvuelve, de manera tal que la subjetividad se conforma por los elementos dominantes del espacio social (dispositivos en Foucault, *habitus* en Bourdieu) en que se encuentra inserto el sujeto.

Los procesos de subjetivación de los sujetos cobran importancia primordial en los procesos de constitución de los sujetos y la reproducción del *statu quo*, porque es a través de ellos como se va interiorizando en los sujetos las normas, valores, visiones, actitudes, y distintas significaciones imaginarias que permiten el control que la clase dominante ejerce mediante la conformación de la realidad psíquica del sujeto.

Consideramos que la dimensión subjetiva nos permitirá dar cuenta de la relación educativa que se lleva a cabo en las instituciones escolares durante el proceso de constitución de sujetos, así como en la manera en que bajo distintos dispositivos (Foucault) o *habitus* (Bourdieu), se mantiene el control social de los sujetos.

Por lo que la noción de *habitus* podemos considerarla como una herramienta de enlace con el psicoanálisis para comprender las estructuras subjetivas y el proceso de subjetivación del sujeto.

Ramírez y Lizárraga (2004: 82-83) hablan de la existencia de una serie de relaciones y dispositivos pedagógicos que se han creado e institucionalizado con la modernidad entre ellos mencionan los siguientes:

1. El uso del principio de autoridad del maestro como poseedor del saber y de los secretos del ser adulto; respetable figura de autoridad, encargado y capaz de transmitir la cultura.
2. La instauración de la simultaneidad de la enseñanza, rasgo fundamental de la escuela moderna, en la que un maestro enseña a un grupo de escolares en un tiempo y a un ritmo homogéneo, monocromático, y con la exigencia de una determinada disposición de los cuerpos en el espacio del aula.
3. La gradación seleccionada, que sugiere el paso del saber de lo sencillo a lo complejo dado por edades, lo que hizo crecer la importancia de la selección de

grupos por edad, a los cuales se les destinó dosificadamente un cierto tipo de contenidos de aprendizaje.

4. La idea de la universalidad que tiene que ver con el impulso de la escuela para todos, disponiendo de planes de estudio y del libro de texto único en la idea de que todos, ricos y pobres, hombres y mujeres, inteligentes y lentos, aprendieran todo.
5. La obligatoriedad de acceder al espacio educativo, que en el siglo XIX se traducían en multas y cárcel para quienes no llevaran a sus hijos a la escuela, ayudó a crear el hábito de asistir a la escuela.
6. La puesta en marcha de lo público y lo gratuito como responsabilidad del Estado a cambio de cederle a éste el monopolio en la decisión de las orientaciones, los contenidos y los métodos de enseñanza a través del diseño del currículo, de los programas de formación de maestros, de los métodos didácticos, de los libros de texto, etc.
7. La disciplina, que ha implicado encauzamiento del comportamiento, castigo y prevención; vigilancia del cuerpo y la mente para formar sujetos productivos y dóciles.
8. La evaluación, que ha requerido registros de asistencia, de avances y calificaciones ha propiciado rituales que retroalimentan el proceso de “formateo” de los alumnos. En Mazatlán, en el siglo XIX, por ejemplo, se creaban juntas de representantes sociales que evaluaban y calificaban a los estudiantes.
9. La alianza escuela-padres, que comprometió a los padres a apoyar la tarea escolar, y en cierta forma, a subordinarse a la enseñanza metódica que la escuela ofrecía a sus hijos.

Razón por la que Anzaldúa (2004:44) considera a la educación básica como un dispositivo⁸² de ejercicio de poder el cual se fue configurando a partir del siglo XIX en nuestro país y cuyos rasgos aún persisten como es el caso de la socialización y

⁸² Dispositivo pedagógico de enseñanza elemental para Anzaldúa.

modelamiento de los alumnos a través de diversas estrategias de ejercicio de poder que van constituyendo las subjetividades acordes a las demandas no solo de la escuela sino de la clase empresarial: un sujeto obediente, puntual, limpio, cumplido, que ha adquirido el conocimiento de los contenidos mínimos que le enseñan, competente, adaptable y polivalente. Este autor recupera el concepto de *dispositivo* de Foucault para referir al conjunto de fuerzas y discursos que permiten el ejercicio del poder y quien lo concebía como *Un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho (...)* El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, Apud. Anzaldúa, 2009).

Vista la educación como un dispositivo pedagógico, estaría cumpliendo además de lo anterior funciones de integración y modelamiento a la cultura y costumbres dominantes en la medida en que el docente se inserta como parte del dispositivo pedagógico, que instituye una serie de prácticas, discursos y estrategias que responden a las demandas insertas en el currículum del mercado.

Dentro del dispositivo pedagógico también podemos mencionar el reglamento, el uniforme, el escudo de la escuela, etc., las normas disciplinarias establecidas por la institución escolar que van pre-configurando la identidad con los adolescentes.

Otros dispositivos, le persuadirán para ser un sujeto consumista, individualista, hedonista y narcisista, que según Covarrubias (2002:5), son la condición para el desarrollo de la enajenación y punto de partida del proceso de cosificación del sujeto.

El capitalismo ha mostrado hasta hoy (Covarrubias, 2002:6), una enorme capacidad para constituir los sujetos enajenados que demanda para insertarlos en la estructura productiva que requiere para desarrollarse. Los procesos de universalización y globalización del mercado han sido, al mismo tiempo, procesos de universalización y globalización de los sujetos ideales del régimen capitalista.

Por otra parte, el concepto de *habitus* (Bonnewitz, 2003:63) puede concebirse como un sistema de disposiciones duraderas adquiridas por el individuo en el transcurso del proceso de socialización⁸³. Esas disposiciones son actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, hacer, y pensar, interiorizadas por los individuos debido a sus condiciones objetivas de existencia, y que funcionan entonces como principios inconscientes de acción, percepción y reflexión. La interiorización constituye un mecanismo esencial de la socialización, pues los comportamientos y valores aprendidos se consideran como autoevidentes, naturales (...). La interiorización permite actuar sin estar obligado a recordarse explícitamente reglas que es preciso acatar para actuar. Es decir, se conforma una realidad psíquica en el sujeto para que sus comportamientos sean naturales y no razonados.

Los sujetos son constituidos socialmente, en principio, a partir de la familia y gracias al lenguaje, posteriormente durante los primeros años de vida lo serán por las instituciones, entre ellas se destaca entre otras, la escuela.

Si la escuela moderna se pensó como una instancia capaz de propagar el progreso y liberar a la humanidad de la miseria y la ignorancia, absurdamente ha sido utilizada para interiorizar en los sujetos el modo dominante de concebir el mundo a través de los dispositivos pedagógicos y de la construcción de significaciones imaginarias que son internalizados por el sujeto.

Esa internalización de acuerdo con Berger y Luckman (1986: 165), se entiende como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí.

En el campo educativo, el sujeto-alumno se va constituyendo en la interrelación con los otros, con sus condiscípulos, con los profesores en la acción pedagógica, con los libros de texto, con los reglamentos, las normas disciplinarias, los valores, comportamientos,

⁸³ la cual corresponde al conjunto de mecanismos por medio de los cuales los individuos hacen el aprendizaje de las relaciones sociales entre los hombres y asimilan las normas, los valores y las creencias de una sociedad o una colectividad. Las normas designan las reglas y usos socialmente prescritos que caracterizan las prácticas de una colectividad o un grupo prácticas de una colectividad o un grupo particular: lenguaje, reglas de cortesía, comportamientos corporales, etc.

contenidos disciplinarios, etc., y durante ese proceso va conformando su identidad con los otros.

Pero la identidad es un proceso fundamental para la construcción del sujeto y de la sociedad [...] por lo que difícilmente podemos comprender al sujeto si no es en el entorno social que lo constituye... (Anzaldúa, 2007), además, de que esa constitución identitaria es uno de los mecanismos privilegiados en la búsqueda del control de las acciones posibles de los sujetos. De esta manera podemos advertir que la identidad puede conceptualizarse como una construcción social la cual se encuentra configurada por elementos fundamentalmente institucionales en tanto que estas encarnan significaciones y les confieren realidad ya que representan el conjunto de normas, valores, lenguaje, útiles, procedimientos e instrumentos de poder.

La escuela que surgida de la modernidad se edificó para constituir al sujeto de razón, al sujeto libre y autónomo, al sujeto de derecho, así como propagar el progreso, paradójicamente ha venido construyendo la manera en que esos sujetos deben ser regulados, controlados, disciplinados, automatizados. Por lo que la condición de sujeto se ve ensombrecida al ser constreñida por la dominación y el control.

Se piensa que el docente con su práctica, queda referido a lo que tiene que hacer en los límites de la enseñanza, sobre lo que ejerce solamente un poder limitado.

Muchos profesores no realizan reflexiones críticas sobre lo que implica su práctica ni de los resultados que ofrece su quehacer educativo, como tampoco de la proyección que pueden lograr con sus estudiantes. No analizan ni reflexionan los contenidos explícitos u ocultos del curriculum, ni de lo socialmente importante de su posicionamiento teórico para comprender e interpretar aquello que tienen que enseñar.

El trabajo de academia, reuniones del colectivo docente o de los consejos técnicos pocas veces se llevan a cabo y por lo general se asumen de manera funcional, autoritaria y sin sentido crítico, en esas reuniones se continúa privilegiando el trabajo administrativo por encima de lo pedagógico donde sobresale la falta de liderazgo pedagógico de los directivos quienes por lo general muestran ciertas debilidades en los

planteamientos pedagógicos que debieran orientar el quehacer de los docentes, sobre todo se observa que en los cursos básicos (antes denominados Talleres Generales de Actualización) que les corresponde coordinar, por lo general se limitan a reproducir los instructivos, guías o cuadernillos presentando muchas veces una síntesis muy limitada de los mismos.

Por ello es necesario tener una comprensión de la naturaleza de la práctica docente sobre todo en este momento en que diversos grupos de observadores ligados a la derecha empresarial lanzan una campaña de desprestigio hacia la educación pública y sobre los profesores en particular a quienes se les acusa peyorativamente de ser “maestros reprobados”, “maestros que no pasaron el examen”, “maestros burros”, etc., y por lo tanto son los responsables de la mala calidad de la educación.

Capítulo V

Presentación e interpretación de resultados.

“Recordemos, y a título simbólico únicamente, el viejo principio griego: que la aritmética puede muy bien ser objeto de las sociedades democráticas, pues enseña las relaciones de igualdad, pero que la geometría sólo debe ser enseñada en las oligarquías ya que demuestra las proporciones en la desigualdad”

Michel Foucault, El orden del discurso

El ingreso a la docencia.

Los docentes dentro de la estructura laboral en la educación se ubican en diferente estrato social que depende de su capital cultural, de su nivel de ingresos y del soporte académico-profesional, entre otros factores.

Para incorporarse a la docencia anteriormente al reunir ciertos requisitos de ingreso, se disponía de la plaza vacante o de una plaza interina que podían basificarse con el tiempo. En la actualidad, con el Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE), el incremento de horas, la basificación de las mismas o el ingreso a la docencia se realiza supuestamente a través del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes donde los profesores en servicio o los egresados de las escuelas normales y de otras instituciones compiten por acceder a unas horas de trabajo que se basificarán más adelante con otro examen. Este esquema para el ingreso al servicio, la basificación de las plazas o para el incremento de horas ha mostrado cierta opacidad para muchos profesores quienes logrando incluso altos puntajes en el examen del concurso y habiendo resultado ganadores, quedan en lista de espera porque no les cumplen lo ofrecido o bien se les hacen propuestas distintas que no guardan congruencia con la convocatoria.

Mediante este esquema de ingreso a la docencia, el gobierno federal retiene y mantiene en lista de espera a una PEA que busca alguna oportunidad para insertarse al trabajo, si bien esta estrategia permite mantener cierta estabilidad social, también

constituye un desconocimiento a las instituciones educativas que otorgan un título profesional reconocido oficialmente para que sus egresados puedan desempeñarse en la actividad en la que se han formado. Por ejemplo, anteriormente a la firma del Acuerdo por la Calidad de la Educación, a los profesores egresados de las normales superiores se les asignaban de manera automática plazas de 19 horas y quienes obtenían los mejores promedios podían elegir el lugar de trabajo para desempeñar su función.

Actitudes que manifiestan los profesores ante la Reforma de la Educación Secundaria (RES).

Una forma para advertir en qué medida los profesores conocen y aplican una Reforma Educativa es conociendo sus actitudes ya que estas constituyen una orientación social, una inclinación subyacente para responder a algo de manera favorable o desfavorable. En tal sentido una actitud se considera como un estado de ánimo que expresa la tendencia en el actuar de los sujetos, así mismo las actitudes pueden considerarse como las tendencias o predisposiciones adquiridas y relativamente duraderas para valorar de determinada forma a una persona, suceso o situación y actuar en correspondencia con dicha valoración.

De este modo las actitudes constituyen una orientación social, una inclinación subyacente a responder a algo de manera favorable o desfavorable, también pueden ser consideradas de acuerdo con Asch (Apud, Quiroz, 2004: 8), como sustrato psicológico de una acción social de cualquier complejidad o mejor aún, deseaban indicar con ese término al proceso de la conciencia individual, que determina la actividad, posible o duradera, del individuo en el mundo social.

Por otra parte, una actitud según Reboloso y Moya (Apud. Quiroz, 2004: 24), debe entenderse como una asociación que se establece entre un determinado objeto y una evaluación que hacemos del mismo, donde el objeto puede ser una situación social determinada, un conjunto de personas o algún problema que, por separado o en unidad, despierta una evaluación, esto es, un afecto, una emoción, un recuerdo o una

creencia dentro de los individuos que forman parte de algún grupo o colectivo social. De este modo, una actitud personifica la preferencia favorable o negativa de un individuo o de un grupo hacia el objeto.

En tal sentido una actitud es un estado de ánimo personal donde los psicólogos sociales distinguen tres componentes: El primero corresponde al componente cognoscitivo que es el modo en que se percibe un objeto, suceso o situación, comprendiendo los pensamientos, ideas, creencias que un sujeto tiene a cerca de algo; el segundo componente es el afectivo el cual consiste en los sentimientos o emociones que suscita en un individuo la presentación efectiva de una persona, suceso o situación. El nivel emocional se diferencia del cognitivo pero ambos pueden presentarse juntos, y; el tercer componente es el conductual el cual se concibe como la tendencia o disposición a actuar de determinada manera con referencia a un objeto, suceso o situación. La definición pone el acento en la tendencia no en la acción en sí. Los tres componentes se encuentran tan relacionados entre sí que la transformación de uno de ellos, modifica a los otros dos y por lo tanto a la totalidad del proceso.

De acuerdo con Quiroz (2004: 19), estudiando las actitudes, podemos acercarnos a una explicación y comprensión de las creencias, los pensamientos y los sentimientos que las entidades colectivas [o individuales] expresan a través de sus odios, sus ternuras, sus condenas, sus aceptaciones, sus rechazos, sus tolerancias o sus intolerancias.

De acuerdo a lo anterior, se consideró importante conocer e identificar las actitudes que asumen los profesores⁸⁴ de educación secundaria técnica en el Valle de México, acerca de la Reforma de la Educación Secundaria (RES), con respecto a la formación de los alumnos (sujetos); este interés nos hizo acercarnos a las escuelas para indagar la manera en que ellos la perciben, la re-significan, la aceptan, la resisten o la rechazan de alguna manera así como la forma en que, de acuerdo a su particular entendimiento, a su formación, a sus años de servicio y experiencia docente la traducen en su práctica escolar.

⁸⁴ Una muestra de profesores de las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética.

Las actitudes que se apreciaron en los profesores fueron producto de la aplicación de una escala de actitudes de tipo Likert, en la cual además se buscaron conocer algunas de sus características sociodemográficas y profesionales, lo cual se complementó y articuló con el trabajo de campo que consistió en la observación in situ de la interacción pedagógica y de las entrevistas a profundidad realizadas a algunos profesores.

Como ya se mencionó en la parte correspondiente a la estrategia metodológica, el universo de la muestra durante el ciclo escolar 2009-2010 se compuso de 120 profesores de las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética de 22 escuelas que componen el sector VI de educación secundaria técnica⁸⁵, realizándose un estudio censal a 89 profesores a quienes se les aplicó un instrumento exploratorio para determinar algunas características laborales, sociodemográficas, así como la opinión y actitudes que ellos manifiestan en relación a la reforma educativa de la secundaria y la constitución de los sujetos en ese nivel educativo.

A partir de la información obtenida se generó una base de datos auxiliándonos del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), que facilitó el análisis e interpretación de las variables desde las cuales se obtuvieron algunas características de los profesores las cuales se muestran enseguida.

Características del profesorado.

Género y edad

En el ejercicio de la docencia, prevalecen significativamente las mujeres, existe una fuerza de trabajo intelectual de 56.2% de mujeres por 43.8% de hombres entre quienes imparten las asignaturas del campo perteneciente a las ciencias sociales.

Sexo

Sexo		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	39	43.8	43.8	43.8
	mujer	50	56.2	56.2	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

⁸⁵ Actualmente este sector comprende 30 escuelas, de ellas 27 son públicas y 3 particulares.

El hecho de que en la educación básica la mayoría sean mujeres, es decir: trabajadoras, esposas, amas de casa, madres e hijas, así como su desapego al conocimiento de las políticas educativas, el extenuante trabajo al que se les somete⁸⁶ y a que el oficio docente *representa un indicador de desvalorización social* (Vid. Tenti Fanfani, 2011: 13), podría explicar en parte, la violencia simbólica que se ejerce hacia el magisterio, si por ella entendemos de acuerdo con Bourdieu (1981: 27), las acciones que se ejercen desde el poder para imponerles de manera arbitraria significados como legítimos y que habrán de reproducir durante la interacción pedagógica disimulándose las relaciones de fuerza; algo parecido a lo que se viene apreciando con la imposición de la Alianza por la Calidad de la Educación que da lugar a una Evaluación Universal y certificación obligatorias, así como a nuevos lineamientos en el Programa Nacional de Carrera Magisterial que tuvo todo el apoyo mediático para interiorizar en el pensamiento social, la significación imaginaria de que con esas acciones se llegaría a elevar la calidad de la educación.

Por rango de edad se apreció la existencia de una población docente madura y con cierta experiencia en el servicio docente, de ellos 52 casos de un total de 89, se encuentran en un rango entre 41 y 50 años de edad y 15 casos con más de 50 años de edad contra 22 casos de un rango hasta de 40 años de edad, como se muestra enseguida.

Rango de edad por sexo

Rank of edad		Sexo		Total
		hombre	mujer	
	menor 30 años	1	2	3
	31 a 40 años	6	13	19
	41 a 50 años	25	27	52
	51 a 60 años	6	8	14
	más 60 años	1	0	1
Total		39	50	89

⁸⁶ Recordemos que el trabajo docente inicia antes del aula y después de ella, aparte habría que considerar el trabajo administrativo y las comisiones que se otorgan al interior de la escuela, como ceremonias cívicas, periódicos murales, tradiciones culturales, tutorías de grupos, campañas diversas, cursos de formación continua, reuniones de consejo técnico escolar, juntas de academia, concursos académicos escolares de zona y sectoriales, etc.

En promedio, la edad de los docentes es de 44.6 años existiendo un mínimo de edad de 27 años para el docente más joven y un máximo de 62 años para el docente con mayor edad con un promedio de 18 años en el ejercicio de la docencia.

Edad promedio

Edad	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	89	27.00	62.00	44.6517	7.05836

Esa edad promedio de los docentes en apariencia ofrecería una mejor posibilidad para enfrentar con relativo éxito los cambios implícitos en la reforma educativa (RES, 2006), ya que los docentes de mayor edad, cuentan con la experiencia de haber pasado por dos reformas anteriores y con enfoques psicopedagógicos distintos: conductismo y constructivismo. Pero no es así ya que también se llegan a presentar ciertas contradicciones y si bien el profesorado cuenta con experiencia, también suelen darse casos en que este ya no desarrolla las actividades pedagógicas necesarias para un aprovechamiento escolar tendiente a conformar sujetos críticos y racionales, con libertad de acción y pensamiento, ya que al sustentar su práctica en los contenidos del libro de texto, lo que hacen es reproducir y legitimar un discurso que está controlado por las autoridades a través de las editoriales, perdiéndose de este modo la posibilidad de contar con otros referentes que permitan analizar la realidad desde otro ángulo. Por lo que una práctica docente de esta naturaleza, contribuye a reproducir el pensamiento legitimado en los libros de texto y legitimado por el profesor quien se convierte en mero reproductor. Por lo que bajo una de práctica pedagógica pasiva que sólo se concreta en reproducir de manera instrumental los contenidos, será difícil que los sujetos alumnos puedan desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, racional e independiente al control instituido. Afortunadamente son casos menores.

Años de servicio.

Si bien la planta docente comienza a renovarse, aún se cuenta con una mayoría de docentes “maduros” aunque el promedio sea de 18 años en el magisterio, este promedio se da por los pocos años de servicio de los docentes principiantes. En el

cuadro siguiente puede apreciarse desde un año de servicio para los docentes noveles, hasta un máximo de 36 años para quien posee la mayor antigüedad en la docencia, como se puede apreciar enseguida.

Promedio de años de servicio

N	Válidos	89
	Perdidos	0
Media	18,0674	
Mínimo	1	
Máximo	36	

Por rango de antigüedad apreciamos que existen 5 profesores, 2 hombres y 3 mujeres que tienen entre 1 y 5 años de antigüedad ejerciendo la docencia; 8 docentes poseen entre 6 y 10 años, de ellos 4 son hombres y 4 mujeres; 19 tienen entre 11 y 15 años, de los cuales 11 son hombres y 8 mujeres; 24 docentes se encuentran en un rango entre 16 y 20 años, 8 hombres y 16 mujeres; 19 están entre los 21 y los 25 años: 6 hombres por 13 mujeres; 9 tienen entre 26 y 30 años: 5 hombre por 4 mujeres y 5 de ellos tienen más de 30 años: 3 hombres y 2 mujeres.

De ellos el 36% tiene una antigüedad menor a 15 años en el servicio docente; el 27% cuenta con más de 15 y menos de 20 años; el 37% con más de 20 años en el ejercicio de la docencia de acuerdo al siguiente cuadro.

Rango de antigüedad

Rango de antigüedad (años de servicio)	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1 a 5 años	2	3	5
6 a 10 años	4	4	8
11 a 15 años	11	8	19
16 a 20 años	8	16	24
21 a 25 años	6	13	19
26 a 30 años	5	4	9
más de 30 años	3	2	5
Total	39	50	89

De acuerdo a lo anterior podría afirmarse que se cuenta con una planta docente con suficiente experiencia para ofrecer mejores resultados, sin embargo a nuestro juicio, las reformas educativas actuales saturan el tiempo de los profesores quienes además trabajan con grupos numerosos y si a esto le agregamos que las políticas de formación y de actualización han sido insuficientes y hasta equivocadas entenderemos porqué el profesorado no ofrece mejores beneficios de lo que ahora denominan “logro educativo”, sin embargo a ellos se les acusa como únicos responsables de los bajos resultados educativos.

La edad y los años de servicio docente a través del tiempo han ido conformando profesores con gran experiencia en el manejo de los programas y sus contenidos, pero al mismo tiempo se vino configurando una práctica docente con organización y estilos de trabajo singulares que les permite a los profesores reinterpretar el curriculum y desarrollarlo de la manera en lo que ellos consideran que debe ser la formación de los alumnos, para ello modifican la secuencia de los contenidos del aprendizaje suprimiendo unos e incorporando otros, lo que pareciera representar una forma de resistencia ante los cambios de la reforma con los que no se está totalmente de acuerdo, ya que se tiene la concepción de que sus intenciones formativas se orientan para beneficio del mercado.

Número de grupos por docente.

El 74 % de los docentes atiende entre 5 y 10 grupos, el 40% de los profesores tiene bajo su responsabilidad entre 8 y 11 grupos, con 40 y hasta 50 alumnos por grupo, lo cual representa una cantidad elevada de alumnos en relación a los profesores de países miembros de la OCDE como Japón, Finlandia, y otros que se han destacado por sus buenos resultados.

Tal cantidad de grupos y alumnos hace prácticamente imposible mantener una atención personalizada a la población estudiantil como se ha justificado en la reforma a la escuela secundaria.

Número de grupos por docente

No. Grupos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	1	1.1	1.1	1.1
3	5	5.6	5.6	6.7
4	8	9.0	9.0	15.7
5	13	14.6	14.6	30.3
6	12	13.5	13.5	43.8
7	11	12.4	12.4	56.2
8	13	14.6	14.6	70.8
9	7	7.9	7.9	78.7
10	10	11.2	11.2	89.9
11	6	6.7	6.7	96.6
12	1	1.1	1.1	97.8
14	2	2.2	2.2	100.0
Total	89	100.0	100.0	

De esos casos, hay docentes de geografía que atienden un máximo de 6 grupos en contraste con los 11 grupos de historia y con los 10 de formación cívica que atienden algunos profesores, sobre todo esos casos se vienen dando con los profesores de tiempo completo⁸⁷.

De esa muestra, el 40% presenta una sobrecarga laboral en tanto que atiende entre 8 y 11 grupos que genera un factor de desgaste para los profesores en tanto que tienen grados y asignaturas diferentes, es decir, atienden grupos de Geografía, de Historia y de Formación Cívica y Ética lo que le obligará a planear para las asignaturas y grados asignados, organizar contenidos, diseñar secuencias didácticas y evaluar a un promedio de 400 alumnos.

Por otra parte, también deberá acudir a los cursos de formación continua, deberá certificarse, será evaluado a través de sus alumnos bajo normas estandarizadas internacionales mediante PISA o ENLACE, de acuerdo a las recomendaciones de la OCDE, etc.

⁸⁷ El tiempo completo en la escuela secundaria es de 40-42 horas.

Institución de egreso.

El 24.7% (22 sujetos docentes) del profesorado se formó para ejercer la docencia en la escuela normal, mientras que el 75.3% (67 sujetos docentes) realizaron estudios de licenciatura en alguna institución de educación superior; de ellos como se verá más adelante, el 28.1% tiene un perfil profesional considerado como inadecuado para la materia que imparte, el 13.5% presenta un perfil profesional regularmente adecuado, el 38.2% un perfil adecuado y el 20.2% un perfil muy adecuado. Lo anterior parecería obedecer a la contratación de profesionales no docentes que se dio debido al crecimiento del subsistema de educación secundaria técnica durante la década de los 70 y a la flexibilidad de un catálogo profesiográfico que dio cabida al ejercicio docente aunque no se cubriera el perfil idóneo e incluso podría especularse, a la venta de plazas.

Institución de egreso del personal docente

Institución de egreso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normal Superior	22	24.7	24.7	24.7
	IES	67	75.3	75.3	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

También vale la pena señalar que 58 de los 67 casos se formaron en alguna universidad o institución superior de carácter público, mientras que 9 de ellos lo hicieron en una escuela privada.

Institución de egreso: pública-privada del personal docente

Institución de egreso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normal Superior	22	24.7	24.7	24.7
	IES pública	58	65.2	65.2	89.9
	IES privada	9	10.1	10.1	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

El hecho de que coexistan los egresados de profesiones liberales como licenciados en derecho, sociólogos, pedagogos, etc., con normalistas en el magisterio pareciera

obedecer entre otras causales, a que los no normalistas encuentran atractiva la actividad docente sobre todo durante las crisis económicas que ya son recurrentes en el país y que restringen las posibilidades de incorporación al mercado laboral acorde a su profesión, cuando no al desempleo y en el magisterio encuentran su “tablita de salvación” o su “trampolín” que si bien no ofrece una remuneración elevada⁸⁸, sí ofrece aunque con cierta merma, estabilidad en los ingresos y prestaciones sociales como servicios médicos, jubilación, préstamos hipotecarios, personales y otras ventajas.

Socialmente se ha ubicado al magisterio en la clase media, sin embargo, la profesión docente se ha precarizado a partir de las políticas de contención salarial, desregulación de los servicios públicos e inflación de los energéticos, transporte, canasta básica y otros. Y aunque no están en la posición más desfavorecidas, también afectados por las crisis económicas comienzan un proceso de decadencia social.

Titulación.

Un 37% de los profesores que imparten las asignaturas de ciencias sociales no están titulados (33 sujetos), contra el 63% (56 sujetos) que sí lo están. Ese rezago en la titulación recae sobre los docentes con mayores años de servicio ya que antes de las reformas a la Ley General de Educación en la década de los 90's, fueron aceptados para ejercer la docencia aquellos profesores con un cierto porcentaje de créditos académicos a nivel licenciatura o con carta de pasante, posteriormente con los cambios a la ley de educación, dejaron de aceptarse profesores no titulados, aunque existieron excepciones de aquellos que son propuestos por la vía sindical.

Titulación del personal docente en servicio

Titulado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	33	37.1	37.1	37.1
	si	56	62.9	62.9	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

⁸⁸ Cuando no se tiene nivel de carrera magisterial y se tienen pocas horas-clase.

De los profesores no titulados (37%), 13 corresponden a profesores y 20 a profesoras, así como el 63% que están titulados, 26 corresponden a profesores contra 30 de profesoras.

Titulación por sexo del personal docente

Titulación por sexo		¿Está titulado?		Total
		no	si	no
Sexo	hombre	13	26	39
	mujer	20	30	50
Total		33	56	89

El estar o no titulados pero conservando el perfil para la asignatura que se imparte no parece influir en el ejercicio de la acción pedagógica ya que los docentes se van formando en la práctica con el correr de los años como en estos casos.

Tampoco se aprecia que el sexo sea factor que determine las actitudes en la docencia, pero lo que definitivamente sí influye son los años de servicio y el perfil formativo de ellos, porque de acuerdo a lo anterior será la aceptación, la resignación, la resistencia o el rechazo a los cambios que se promueven en la reforma a la educación secundaria.

Horas frente a grupo.

En las horas frente a grupo el rango se ubica entre 14 horas para los docentes con menor cantidad de horas y de 42 horas para los docentes con tiempo completo; se encontró además que existen docentes que no cuentan con descarga académica y un caso que llama la atención es un docente con 23 horas de descarga académica, lo anterior permite suponer que existen horas sobrantes en las escuelas que no se están aprovechando en acciones pedagógicas para mejorar los resultados educativos o que esas horas de descarga horaria se encuentren comisionadas en alguna actividad no especificada. No es intención del presente trabajo entrar en detalle sobre la manera en que las escuelas distribuyen la carga horaria del profesorado, pero sí llama la atención que existan casos como el anterior.

En el siguiente cuadro se puede apreciar la cantidad de horas que laboran los profesores frente a grupo.

Horas frente a grupo del personal docente

No. de horas frente a grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	2	2.2	2.2
	15	3	3.4	5.6
	16	2	2.2	7.9
	18	3	3.4	11.2
	19	1	1.1	12.4
	20	1	1.1	13.5
	21	7	7.9	21.3
	24	4	4.5	25.8
	25	1	1.1	27.0
	28	2	2.2	29.2
	29	3	3.4	32.6
	30	4	4.5	37.1
	31	3	3.4	40.4
	32	4	4.5	44.9
	33	1	1.1	46.1
	34	1	1.1	47.2
	35	8	9.0	56.2
	36	7	7.9	64.0
	37	3	3.4	67.4
	38	2	2.2	69.7
	39	5	5.6	75.3
	40	5	5.6	80.9
41	4	4.5	85.4	
42	13	14.6	100.0	
Total	89	100.0	100.0	

Perfil profesional.

De acuerdo a la formación y función que desempeñan los docentes, éstos deben cubrir algunos requisitos según el profesiograma de ingreso a la función docente en el nivel de educación básica secundaria. En el presente estudio se llevó a cabo el análisis para determinar qué tan pertinentes o inadecuados son los perfiles profesionales de los docentes que imparten las asignaturas correspondientes a las Ciencias Sociales, es

decir, de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, en una muestra de 89 docentes de un sector escolar de escuelas secundarias técnicas del Valle de México.

La información analizada nos permitió establecer cuatro categorías para analizar el perfil profesional de los docentes: *inadecuado*, *regularmente adecuado*, *adecuado* y *muy adecuado* de acuerdo a la relación que tiene el perfil formativo con la asignatura impartida.

- a) *Inadecuado* es aquél perfil formativo que no cubre los requisitos mínimos para ejercer la docencia en el área de conocimiento en que se está inserto por carecer de la formación específica correspondiente; en este caso los docentes presentan una formación profesional en un campo distinto al que se encuentran ubicados. El conocimiento del campo se puede ir adquiriendo con el manejo de los programas después de varios años y si es que el docente se vincula a cursos que le capaciten cognitivamente para ello.
- b) *Regularmente adecuado* es aquél perfil formativo que cubre ciertos requisitos pero que aún son insuficientes para el área de conocimiento que se trabaja y dónde para nivelar esa debilidad, el docente, si quiere mejorar su labor puede vincularse voluntariamente a cursos de actualización o formación. En estos casos se encuentran docentes que cubren un mínimo de horas que pueden ser para completar un tiempo completo o bien porque de acuerdo a la ubicación física del plantel escolar y a las horas vacantes, nadie quiere ir tan lejos para cubrir pocas horas. Siendo asignadas esas vacantes a los profesores que ya cubren algunas horas dentro del plantel aunque no posean el perfil requerido, es decir, la necesidad de no dejar grupos sin maestro obligó a tomar esa decisión.
- c) *Adecuado* es el perfil profesional que cubre requisitos satisfactorios para ejercer la labor docente aunque la formación no sea específica para el campo correspondiente.
- d) *Muy adecuado* es el perfil profesional específico que cubre los criterios formativos para la función docente de las asignaturas que se imparten.

De acuerdo a los criterios anteriores se encontró que existen en el perfil profesional inadecuado 25 profesores, regularmente adecuado 12, adecuado 34 y muy adecuado 18 que al reagruparlos señalan la existencia de 37 docentes sin perfil o con escaso perfil para ejercer la docencia en esas asignaturas, situación que sería preocupante debido a la carencia de capital académico para ese tipo de enseñanza al que habría que sumarle el desconocimiento didáctico correspondiente.

En otro reagrupamiento, tenemos que con un perfil adecuado y muy adecuado para el ejercicio docente hay 52 docentes que tienen el capital académico necesario o un poco arriba para la función que se desempeña en la enseñanza que imparten, aunque no necesariamente todos tienen el mismo capital didáctico-pedagógico ya que de esos 52 casos, solamente 17 corresponden a docentes con formación normal y el resto, es decir, 35 docentes lo adquieren al paso de los años de ejercitar la labor docente o vinculándose al intercambio de experiencias en algunos talleres o cursos de actualización docente.

Adecuación del perfil profesional docente en relación a la asignatura impartida

Perfil profesional docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	inadecuado	25	28.1	28.1	28.1
	regularmente adecuado	12	13.5	13.5	41.6
	adecuado	34	38.2	38.2	79.8
	muy adecuado	18	20.2	20.2	100.0
	Total	89	100.0	100.0	

Cabe hacer la aclaración que a partir del año de 1974 en que se lleva a cabo la enseñanza secundaria en las dos modalidades: por áreas de conocimiento y por asignaturas, se dio la contratación de docentes egresados de instituciones de educación superior bajo la premisa de que su formación coadyuvaría a elevar la calidad de la enseñanza y que bastaba con vincularlos a los procesos de nivelación pedagógica impartidos por la SEP a través de la extinta Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). Con la

incorporación de estos docentes se inicia una especie de competencia con los profesores normalistas en la educación secundaria, así como la pérdida de identidad del magisterio, de la razón del ser maestro ya que los egresados de escuelas superiores por lo general no se identifican con la profesión docente.

Los perfiles profesionales que se aprecian como inadecuados para la enseñanza de la Historia, la Geografía y/o la Formación Cívica y Ética son la administración, la agronomía, la biología, la debilidad visual, español, ingeniería, relaciones comerciales, las relaciones internacionales, el trabajo social e incluso la pedagogía y la psicología como puede observarse en el cuadro siguiente:

Perfil profesional docente

Especialidad del profesor	Tipo de formación					Total
	Normalista	C. sociales y humanidades	C. físico naturales	Ingeniería	Económico-administrativas	
Administración	0	0	0	0	5	5
Agronomía	0	0	1	0	0	1
Biología	0	0	2	0	0	2
C. Políticas	0	1	0	0	0	1
C. Sociales	5	1	0	0	0	6
Civismo	1	0	0	0	0	1
Debilidad visual	1	0	0	0	0	1
Derecho	0	16	0	0	0	16
Economía	0	0	0	0	7	7
Educación	0	1	0	0	0	1
Español	1	0	0	0	0	1
Geografía	1	1	0	0	0	2
Historia	7	3	0	0	0	10
Ingeniería	0	0	0	1	0	1
Pedagogía	4	9	0	0	0	13
Psicología	2	7	0	0	0	9
Relac. Comerciales	0	0	0	0	1	1
Relac. Internacionales	0	0	0	0	1	1
Sociología	0	2	0	0	0	2
Trabajo social	0	8	0	0	0	8
Total	22	49	3	1	14	89

Participación en Carrera magisterial.

Surgida a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, con el Programa Nacional de Carrera Magisterial se buscó fragmentar al magisterio al someterlo a esquema de competencia bajo una supuesta revaloración del magisterio que reconocería a los más competentes otorgándoles un incentivo económico a quienes ofrecieran mejores resultados, sin embargo la corrupción cómplice que prevaleció entre el sindicato y la SEP redujeron las posibilidades de incorporación o promoción a una gran cantidad de profesores que ilusoriamente han venido participando para mejorar sus ingresos.

Un alto porcentaje de docentes de la muestra estudiada no se encuentran incorporados o no participan en Carrera Magisterial ya que el 48.3 % de los docentes (43 sujetos) no se encuentran incorporados en ese programa de estímulos económicos. De ese porcentaje el 11.2% (10 sujetos), se encuentra imposibilitado por no tener el mínimo de horas requerido por los lineamientos de carrera magisterial para poder ingresar a ese esquema de escalafón horizontal.

Por otra parte, del 51.7% (46 sujetos) de los docentes que se encuentran incorporados en Carrera Magisterial se observa que el 36% (32 sujetos) se encuentran en el nivel A; el 10.1% (9 sujetos) se encuentran en el nivel B; el 4.5% (4 sujetos) se encuentran en el nivel C y únicamente un sujeto se encuentra en el nivel D.

Nivel Carrera Magisterial

Nivel de Carrera Magisterial	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
sin nivel	43	48.3	48.3	48.3
A	32	36.0	36.0	84.3
B	9	10.1	10.1	94.4
C	4	4.5	4.5	98.9
D	1	1.1	1.1	100.0
Total	89	100.0	100.0	

Aunque poco más de la mitad de los profesores de la muestra (aproximadamente el 52%) están incorporados en alguno de los niveles de Carrera Magisterial, el incentivo

económico que reciben no ha contribuido en mejorar los resultados educativos, ni tampoco se ha traducido en brindar mejores apoyos a los aprendizajes de los alumnos, de lo contrario, no se estaría implementando otra reforma educativa como resultante del fracaso escolar.

Parte de esos resultados desfavorables tienen que ver con la manera en que se ha venido incorporando el profesorado al programa de carrera magisterial, ya que si bien existen casos en que se sabe del buen desempeño de profesores, también se conocen casos de quienes su desempeño lleva pensar que existen formas poco éticas para poderse incorporar a los incentivos que ofrece el programa, sobre todo cuando la prensa nacional destaca la venta descarada de los exámenes de carrera magisterial. Lo que demuestra que tanto la SEP como el SNTE han incurrido en actos faltos de probidad en tanto que a pesar del resguardo de los exámenes de carrera magisterial, éstos se han puesto a la venta a profesores para facilitarles el ingreso o la promoción a niveles salariales sin que tengan los méritos suficientes o la capacidad académica para ello.

“El examen del programa de carrera magisterial se vendió, confirmaron profesores de quinto a sexto de primaria que participaron ayer en la aplicación de la prueba. [...] maestros, quienes solicitaron el anonimato, indicaron que profesores charros del estado de México, considerado como un bastión de las fuerzas de Elba Esther Gordillo Morales, dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), fueron los primeros en ofrecer copias del examen desde hace por lo menos una semana.” (Vid. La Jornada, 2011, 19 junio).

Aun y cuando el pasado mayo de 2011, se dieron a conocer los nuevos lineamientos de carrera magisterial subyace la desconfianza del magisterio que participa en esa evaluación sobre la transparencia en ese proceso, siendo un secreto a voces en las escuelas la compra-venta de los exámenes y niveles de carrera magisterial.

Aunque se avizora que tampoco se elevarán los estándares de calidad educativa y quienes entren al juego de las nuevas reglas correrán el riesgo de perder sus niveles ganados ya que por la manera en que se evaluará el desempeño de los profesores a través del examen ENLACE, dejará a muchos en situaciones no muy favorables debido

a que el desempeño en estos exámenes han arrojado resultados insatisfactorios, situación que implicará un entrenamiento y no educación para que los sujetos alumnos puedan contestar adecuadamente ese examen estandarizado que por cierto, no debe olvidarse que entre otros aspectos, que el aprendizaje no puede estandarizarse porque los factores de desigualdad social y de madurez cognitiva hacen que el aprendizaje sea diferenciado en cada sujeto.

Conocimiento que tienen los profesores sobre la RES de acuerdo a su formación.

Con la pretensión de conocer qué tan informados estaban los profesores sobre los cambios propuestos en la Reforma de la Educación Secundaria (RES), en el instrumento aplicado se les preguntó cuáles serían las tres características más importantes sobre la RES. Previo al análisis de la respuesta se agrupó a los docentes en dos categorías que de acuerdo a la institución de egreso se les ubicó como docentes normalistas (ENS) y docentes universitarios (IES).

El análisis de las respuestas nos permite suponer que en cuanto al conocimiento de la reforma de la educación secundaria:

- A. **No respondió.**- 9 profesores (10.1%) no respondieron la pregunta, de esos 9, uno tenía formación normalista y 8 universitaria. A nuestro juicio lo anterior pareciera obedecer a que efectivamente los docentes no han obtenido información suficiente sobre los cambios que propone la Reforma de la Educación Secundaria (RES), pero tampoco han tenido la iniciativa para interesarse en ella. Esta inercia parece obedecer a las lógicas tradicionales de inmovilidad docente donde los profesores esperan que se les proporcione todo digerido es decir, que se les indique qué, cuándo y cómo operar los programas o también pudiera obedecer a la falta de identidad sobre lo que implica el “ser docente”.
- B. **Nulo conocimiento.**- 27 casos que corresponden al 30.3% caen en esta categoría, de ellos 5 son normalistas y 22 universitarios que respondieron algo que no tenía relación con la RES, lo cual sumado al caso anterior, nos permite estimar que el 40.4% de la población docente se encuentra con pocas posibilidades para enfrentar los cambios que demanda la Reforma de la Educación Secundaria (RES) y al igual

que en el caso anterior, pareciera ser que este tipo de docentes se consideran a sí mismos como meros operadores de los programas.

- C. **Poco conocimiento.**- Se apreció insuficiente conocimiento de la reforma en 23 casos (25.8%), de ellos 8 son profesores normalistas y 15 son profesores universitarios; en estos docentes aún se aprecia insuficiente su conocimiento sobre lo que plantea la RES, más sin embargo ya se evidencia algún acercamiento a ella.
- D. **Regular conocimiento.**- En esta categoría se ubicaron las respuestas de los docentes que tienen un conocimiento que pudiera considerarse como aceptable sobre los cambios planteados por la RES; 21 docentes (23.6%) se ubican en esta categoría, de ellos 5 son profesores normalistas y 16 profesores universitarios. Este tipo de docentes manifiesta una vinculación para mantenerse informados sobre lo que constituye su materia de trabajo y los cambios que se aprecian en el mismo.
- E. **Buen conocimiento.**- De acuerdo a las respuestas, los docentes que se ubican en esta categoría aún son pocos, ya que aproximadamente el 10.1% se distingue con un buen conocimiento sobre los cambios que implica la reforma, de ellos 3 son normalistas y 9 universitarios.

Pero, ¿qué nos dicen estas respuestas?

En primera instancia reflejan que aún es insuficiente la información que los docentes tienen sobre la Reforma de la Educación Secundaria, lo cual dejaría entrever que los procesos de capacitación y sus estrategias de implementación han sido insuficientes, equivocadas o deficientes, sin que esto quiera decir que coincidamos con la reforma y por otra parte que aún y cuando esa información aparece en el portal de la SEP, son pocos los docentes quienes la consultan o tienen acceso a la red para buscar la información, lo que descubre las debilidades institucionales para que el profesorado la asuma como propia, por lo que una proporción significativa del magisterio, al no entenderla, ni apropiarla, tampoco operará los cambios como se buscan desde la burocracia administrativa. Pero también esa aparente indiferencia podría considerarse como una forma de resistencia por quienes al no ser tomados en cuenta, son obligados a operar los cambios en el sistema educativo.

La información sobre la reforma educativa está en el portal de la SEP y no la consulta quien no quiere enterarse, pareciera ser esa la premisa de las autoridades para desligarse de su obligación para difundir los materiales impresos y dejar a la responsabilidad individual de los profesores lo que es un compromiso institucional ineludible.

Por otra parte, pareciera generarse una lógica laboral de sujeción para el profesorado ya que con los cambios a que da lugar la reforma, existen pocas posibilidades para que los profesores cuenten con tiempo que no sea sólo para desarrollar las actividades relacionadas con su trabajo. Tampoco existen espacios de reflexión colectiva en los centros de trabajo para analizar el sentido e implicaciones de la reforma. A los profesores se les ofrecen únicamente talleres acerca de lo que será su función.

La reforma educativa es impuesta vía decreto en el diario oficial de la federación tornándose así en norma obligatoria –dispositivo-, que no tiene discusión. La institución educativa al actuar como dispositivo, normaliza en tanto que funciona como una estructura cerrada, en la que se repiten las conductas, se multiplican las normas y procedimientos coercitivos para mantener el control en el quehacer de los maestros.

“En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie hablando con propiedad, es su titular y, sin embargo, se ejerce en determinada dirección, con unos a un lado y los otros en el otro; no sabemos quién lo tiene exactamente, pero sabemos quién no lo tiene” (Foucault, 2001: 15).

Las órdenes de la autoridad son lineales e impositivas, se busca su cumplimiento, no su reflexión y análisis como se pudo apreciar en los talleres de capacitación dirigidos al profesorado, la palabra no legitimada por el discurso del poder es mutilada, los asesores técnicos pedagógicos, supervisores, jefes de enseñanza y demás reproducen el discurso del poder que es a su vez un discurso controlado que como dispositivo tienen la función simbólica de legitimar las estructuras de dominación, orientar las acciones y pensamientos de los sujetos.

Estos talleres o reuniones de capacitación son unilaterales, los profesores por lo general no pueden expresar críticas más allá de lo instituido y legitimado desde el

poder a través de un discurso que es reproducido por los cuerpos de supervisión o equipos técnicos implementadores de la reforma, quienes tampoco la entienden pero la defienden como propia.

“...en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa.” (Foucault, 1987: 11-12).

Lo anterior pareciera responder a la lógica constitutiva de un *habitus* magisterial disciplinario como modo de control de su acción y pensamiento que les van interiorizando a lo largo de su vida profesional con las políticas educativas y sus reformas que se apoyarán en las políticas de formación-actualización, en los manuales de organización y funcionamiento de las escuelas, en las distintas leyes y reglamentos, en el discurso instituido en los Acuerdos político-educativos⁸⁹, en el Plan y programas de estudio, en la certificación de competencias docentes, así como en la estandarización de la educación para que el profesorado y demás personal acaten sin cuestionar los cambios de la reforma educativa y su modelo formativo, ya que un magisterio integrado ideológicamente a las formas y modos de pensar dominantes evitarían tensiones que se generarían si ellos ofrecieran resistencia como lo han hecho profesores en estados como Oaxaca, Michoacán, Morelos, Guerrero, D. F. y otros que no sólo han rechazado los cambios de ese modelo educativo sino también se han movilizado en repudio a ese pacto político denominado Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que asumido por la mancuerna SEP-SNTE, forma parte además, de la estrategia del capital global vía organismos internacionales como la OCDE, el BM y el FMI, para incorporar en la educación pública las normas internacionales de estandarización y certificación, que dejarán sin empleo a muchos trabajadores de la educación que no cumplan con los estándares de calidad de la nueva cultura laboral dominante.

⁸⁹ Como el ANMEB, el Acuerdo 384, 592, 593, 648, etc.

Pareciera ser que en esas intenciones imperan más las reglas de mercado que elevar realmente la calidad de la educación, ésta más bien se toma como pretexto para abrir la oferta de la certificación a un buen negocio donde se comienzan a generar cotos de mercado como ya se viene apreciando, por citar un ejemplo, con algunas universidades e instituciones privadas como el Tecnológico de Monterrey que coligado con la OCDE, Microsoft, Cisco e Intel vienen ofreciendo programas de aprendizaje basados en competencias⁹⁰ que constan de una serie de diplomados cuyo costo parcial⁹¹ corre a cargo de los profesores para que cada uno de ellos obtenga “una certificación que lo acredite como docente especializado” en ese programa que según folleto informativo de esa institución privada se encuentran “incluidos en el Catálogo Nacional de Formación de Docentes en Servicio e impulsan el avance en el Programa de Carrera Magisterial”, además de que según ellos: *responden a los lineamientos de las reformas a la educación básica y están alineados al Plan de Estudios oficial aprobado por la SEP.* (Ver Anexo VI).

Aún existen muchas interrogantes, incertidumbres y confusiones entre los docentes sobre la reforma a la escuela secundaria y a su modelo basado en competencias, las cuales se han incrementado con la reciente Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo propósito se encamina a imponer estándares de calidad en la gestión escolar, en el trabajo docente y en el aprendizaje, como si los alumnos fueran productos industriales que la escuela debe procesar y las escuelas empresas que deben hacer suyas las normas internacionales para la estandarización (ISO 9000, ISO 9001, etc.)⁹², propias de un modelo de gestión empresarial impuesto a las escuelas y rematar con un proceso de certificación⁹³ mercantilista a todo el magisterio nacional.

⁹⁰ El Tecnológico de Monterrey ofrece además, diplomados en: competencia lectora, aprendizaje significativo de las matemáticas a través de los enfoques PISA y ENLACE para secundaria y desarrollo de la competencia científica en el aula entre otros.

⁹¹ Una parte de los costos, \$600.00, lo cubren los profesores interesados, el otro monto lo paga la SEP con recursos públicos.

⁹² Vid. http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/management_and_leadership_standards/quality_management/iso_9000_essentials.htm

⁹³ Autoridades educativas están firmando convenios con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER); en el Estado de México los profesores serán certificados en habilidades digitales a través del *Proceso de Formación y Evaluación con Fines de Certificación de Actores Educativos*.

Lo anterior pareciera ser producto de las ambiciones económicas del capital global como estrategia para reciclar su crisis, pero también para disminuir plazas y renovar la plantilla de profesores en su intento de cambiar las condiciones laborales para una futura privatización de la educación pública.

Bajo esa lógica de certificación, la escuela no mejorará su calidad y sí contribuirá a generar recursos que irán a parar a las instituciones y empresas certificadoras que se mueven más por el interés económico que por el beneficio social de la educación. Al profesorado por otra parte, se le exigirá la certificación para conservar su fuente laboral, lo que le obligará a cubrir los costos que impongan las empresas certificadoras y le mantendrá como cliente cautivo bajo una lógica subjetivante del pensamiento competitivo que elimine toda resistencia al modelo educativo dominante.

No obstante lo anterior puede concluirse que la reforma tardará tiempo para ser asimilada por el profesorado, si es que no sucede como con el ANMEB que resultó un fracaso ya que la educación no se modernizó y tampoco se evaluaron los resultados que propiciarán los cambios que hoy se llevan a cabo. Y si los resultados de la Modernización Educativa no se evaluaron, cómo es que se propone una nueva reforma, ¿a partir de qué? ¿O qué quisieron modernizar, su fracaso educativo, el desastre de la desigualdad social o solo quisieron modernizar la administración de toda la miseria que han dejado los últimos gobiernos neoliberales?

Conocimiento que tienen los docentes sobre la RES de acuerdo a los años en servicio.

Para analizar si el conocimiento que los docentes dicen tener sobre la RES de acuerdo a su experiencia, es una variable significativa, se estableció un rango de tres categorías que son las siguientes: *docentes inexpertos* que son aquellos que tienen de uno a cinco años de servicio; *docentes relativamente expertos* que son aquellos que tienen una antigüedad en el servicio entre seis y diez años y *docentes expertos* que son aquellos que cuentan con once años o más en el servicio educativo.

En la muestra estudiada, encontramos que en la categoría de docentes inexpertos hay 5 casos (5.6%), en la de docentes con relativa experiencia 8 casos (9.0%) y como docentes expertos 76 casos (85.4%). Como puede apreciarse se trata de una población que por los años de servicio en la docencia, puede considerarse como experta en el conocimiento y manejo de programas de estudio y que además se esperaría que tuvieran un mejor conocimiento sobre los cambios educativos en su campo laboral.

De acuerdo a estas categorías, las respuestas que dan los docentes permiten deducir que no existe diferencia significativa sobre el conocimiento de la reforma entre los docentes considerados como inexpertos (los más jóvenes), los docentes con experiencia relativa y los docentes expertos, si acaso por ser estos últimos una población mayor, se puede apreciar que de ellos hay un 40.8% (31 casos) que no respondieron o presentan nula información sobre la pregunta del instrumento que tenía la finalidad de explorar su conocimiento sobre la RES, lo que no necesariamente puede interpretarse como un total desconocimiento de la reforma sino más bien como una actitud de rechazo hacia ella, es decir, una manera de manifestar su resistencia ante un acto impositivo con el que no están de acuerdo y del que no serán cómplices; el 26.3% (20 casos) presenta un mínimo conocimiento y el 32.9% (25 casos) se ubica entre un regular y buen conocimiento.

En base a lo anterior podemos afirmar que los años de servicio no constituyen una garantía para que los docentes tengan mayor conocimiento e interpretación sobre los cambios que se han propuesto en su ámbito laboral. Lo que hasta cierto punto resultaría lógico ya que es a partir de 2006 en que se promueven los cambios en la currícula escolar, su enfoque, propósitos de las asignaturas y perfil de egreso.

Recuperando los cuestionarios aplicados, las entrevistas y las observaciones realizadas en las aulas, se pudo constatar el escaso conocimiento que aún tienen algunos docentes sobre la reforma de la educación secundaria, así como de su estilo tradicional de ejercer la docencia, producto de un alejamiento en los procesos de actualización que se encuentra marcada por la tradición autoritaria constitutiva de subjetividades proclives a la dominación que se reproduce en las aulas.

Este tipo de docencia refleja la indiferencia para buscar la coyuntura y aprovechar los espacios de libertad para ejercer una docencia transformadora de ese sujeto crítico, racional y reflexivo que en el discurso oficial se dice perseguir.

Es fácil señalar a los alumnos como responsables de su propio fracaso, antes que mirar hacia la propia práctica de quien enseña y las determinantes sociales y económicas que subyacen desde hace varias décadas en nuestra población escolar, cierto es que van cambiando las actitudes y los valores de nuestros estudiantes, pero ellos no son más que el reflejo de una sociedad que les está constituyendo bajo la mediación de los docentes. De manera tal que así como habrá docentes que desde la docencia buscan un cambio en la sociedad, también existen prácticas pedagógicas, si así se les puede nombrar, constitutivas de subjetividades tendientes a continuar con la dependencia intelectual hacia el profesor y a su ejercicio como centro de la acción pedagógica:.

“...yo dicto las preguntas, ellos las investigan, luego pasamos [al frente del pizarrón y] las explicamos; así es, digo yo. Y si no quieren como les dije a ellos [a los alumnos], si no quieren trabajar en equipo, vamos a hacer la técnica del dictado”

Es posible que algunos profesores lleguen a caer en el mismo inmovilismo que los jóvenes estudiantes cuando de comprometerse socialmente se trata, lo que nos recuerda la existencia de ciertos dispositivos de control social o *habitus* que hacen que los sujetos entren en una especie de indiferencia y conformismo, algo semejante a lo que señalaba Castoriadis cuando aludía al avance de la insignificancia.

“Ya ni los maestros ni los alumnos se interesan en lo que sucede en la escuela como tal, la educación ya no está investida como educación por los participantes. Para los educadores se transformó en una carga pesada para ganarse el pan; en cambio, representa una obligación molesta para los alumnos, para los que dejó de ser la única apertura extra-familiar, y no tienen edad (ni estructura psíquica) para ver en ella, una inversión instrumental (cuya rentabilidad es, por otra parte, cada vez más problemática). En general, se trata de obtener un <<papel>> que permita ejercer una profesión (si se encuentra trabajo).” (Castoriadis, 1997: 26).

Entre los profesores jóvenes o expertos aún no existe suficiente conocimiento sobre los cambios que se proponen en la reforma de la educación secundaria, entre otras razones, porque los materiales que tratan esa información llegan con días o semanas de retraso y en cantidad limitada, porque se suma a lo anterior una capacitación al “vapor” siendo los propios profesores los encargados de “multiplicar” la capacitación a la que previamente son convocados; tampoco se leen completos los materiales o los acuerdos⁹⁴ que motivan los cambios curriculares y mucho menos se hace un análisis crítico de ellos.

Por otra parte, en las escuelas no se abren espacios para una discusión entre los profesores donde puedan expresarse con libertad y confianza, donde puedan intercambiar experiencias, estrategias y críticas a los programas para sugerir cambios, más bien se les ha impuesto un nuevo plan y programas de estudio donde se tomó en cuenta la opinión de varios sectores de la sociedad⁹⁵, menos las de ellos que son los directamente vinculados con la educación. Situación que pareciera dar lugar a una resistencia pasiva de ellos ante un futuro incierto que las autoridades han previsto creando nuevos dispositivos pedagógicos como la evaluación universal, la certificación docente, el examen enlace, los nuevos lineamientos de carrera magisterial, así como cambios en la legislación educativa, para evitar el fracaso de la reforma.

Opinión de los profesores ante la capacitación sobre la RES.

La capacitación sobre la reforma que se implementa a partir del ciclo escolar 2006-2007, en primera instancia habilitó a los docentes en funciones de asesoría técnico-pedagógica y a los jefes de enseñanza de las distintas asignaturas para que fuesen los encargados de capacitar a los multiplicadores⁹⁶ que a su vez habrían de reproducir en los talleres esa misma capacitación a los profesores con el nuevo discurso de las competencias y demás cambios de la reforma de la educación secundaria.

⁹⁴ Como el Acuerdo 384, el Acuerdo 592 o el Acuerdo 648, por citar algunos ejemplos.

⁹⁵ Así suele decirse en el discurso oficial cuando se refieren a los empresarios, al clero político y otros grupos de presión.

⁹⁶ Esta denominación se les da a los profesores de grupo que son capacitados directamente por sus Jefes de Enseñanza o Asesores Técnico-Pedagógicos para después repetir esa capacitación al resto de los profesores de las distintas asignaturas durante las jornadas asignadas para ello.

En los talleres de capacitación por lo general no se tuvo acceso al material impreso para trabajar las actividades programadas, desarrollándose éstos con las conocidas limitaciones tanto de recursos técnicos como materiales.

De acuerdo al cuestionario de opinión aplicado a los profesores, el 21.3% (19 sujetos docentes) manifestaron no haber acudido a los talleres de capacitación correspondiente a los nuevos programas de la RES, contra el 78.8% (70 sujetos docentes) que sí lo hicieron.

¿Tomó el curso de capacitación?

¿Tomó el curso-taller sobre la RES?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
no	19	21.3	21.3	21.3
si	70	78.7	78.7	100.0
Total	89	100.0	100.0	

Si bien la mayoría de los profesores acudió a los talleres de capacitación, las cuatro horas de trabajo no garantizan el éxito de que se hayan entendido los principales atributos de la reforma.

Durante la entrevista cuando se pregunta a una maestra el tema o sobre qué trató la pasada capacitación, responde:

“En la última no fui... No fui porque yo tengo dos turnos y a mí no me permite la maestra [se refiere a la directora de la escuela], a veces, asistir a todos.”

Enseguida se le pregunta a la maestra, nos indique qué recuerda sobre la antepasada capacitación, su respuesta es la siguiente:

“El anterior fue... espéreme... ¡A ese sí fui! Fue en el 99 [en año de 1999]. ¡Hay... no me acuerdo...!”

El entrevistador le dice: ¿Competencias?

La maestra responde:

*¡Competencias! ¡Sobre competencias! Estuvimos viendo competencias, ¡Sí!
¡Competencias y habilidades...!*

En este caso se advierte que la maestra, no ha estado vinculada a los procesos de capacitación, ya que en primer término ella expresa no haber acudido a la última capacitación, posteriormente, nos dice que la inmediata anterior a la que acudió fue en 1999 y que se abordó lo referente a las competencias, cosa que no pudo ser ya que el modelo en competencias se aborda a partir de la Reforma de 2006 en los programas de estudio.

Asimismo, señala que la directora de la escuela, no le permitió acudir a la capacitación como forma de eludir su ausencia, aunque pudiera resultar cierto debido a que se dan algunos procesos discriminatorios contra los maestros que no suelen ser moldeables con facilidad a las decisiones de la autoridad o que no son del “equipo” del director.

De los docentes que acudieron a los talleres sobre la Reforma a la Educación Secundaria, se encontró que el 63% estiman que la capacitación recibida fue satisfactoria; el 45.2% opina que fue suficiente para poder manejar las nuevas propuestas contra un 54.8% que mantiene una opinión distinta; 60.3% de los profesores se sintieron satisfechos con el conductor de la capacitación; 68.1% consideró que los materiales diseñados por el capacitador fueron pertinentes, el 53.4% estimó que le fueron aclaradas sus dudas, así como el 27.4% se queda con un “más o menos” y un 19.2% opinó que no les aclaró nada.

De acuerdo a las respuestas anteriores manifestadas por los docentes puede afirmarse que ellos se sienten satisfechos -aunque en realidad no sea así⁹⁷-, con la capacitación recibida al inicio del ciclo escolar 2006-2007, sobre el Plan y Programas de Estudio surgidos a partir de la Reforma a la Educación Secundaria.

No obstante, habría que considerar que en toda reforma, los procesos de capacitación debieran darse de manera gradual, asimismo se constató que los cuerpos técnico-

⁹⁷ Como se pudo constatar en algunos de los entrevistados y con otros profesores en pláticas informales.

pedagógicos tampoco se han logrado apropiarse de los cambios que demanda la implementación de la reforma.

Durante las entrevistas se aprecian opiniones encontradas, ya que algunos maestros declaran sentirse satisfechos con los procesos de capacitación y otros manifiestan abiertamente su descontento como se aprecia al analizar algunos fragmentos de respuestas.

Uno de los profesores [M1], manifestó que los cambios de la reforma cuestan un poco de trabajo, pero que en su opinión son favorables, así mismo opina que la capacitación le permitió entender el enfoque y los propósitos de su asignatura, pero hace un señalamiento hacia aquellos profesores que no teniendo el perfil imparten la asignatura.

“En lo personal para mí, sí [me permitió entender el enfoque y los propósitos de la asignatura]... sí lo entiendo bien, pero creo que aquí hay mucha dificultad para mis compañeros que no tienen una formación como geógrafos... empezando por los contenidos. Hay muchos maestros que no manejan contenidos como debe ser... el enfoque pues tampoco... siento que fallan bastante y aunque se nos han dado año con año ciertos cursos, nuevamente sobre la RES, pues no... creo que sí falta, falta... yo no me siento lo máximo, todavía me falta pero más o menos creo que me defiendo, pero sí hay muchos compañeros que definitivamente... [andan mal]”.

Como podemos apreciar en la opinión anterior sobresale que en los diferentes cursos y talleres son los propios profesores quienes detectan que entre sus compañeros existen algunas debilidades en la comprensión del enfoque y en el manejo de los contenidos, principalmente porque existen casos en que se imparte la asignatura, sin tener el perfil profesional correspondiente o al menos relacionado con la asignatura que imparten.

La diversidad de perfiles en la escuela secundaria obedece a que en el subsistema de secundarias técnicas fueron incorporados una alta proporción de profesores provenientes de instituciones no formadoras de docentes como la UNAM, el IPN, Institutos Tecnológicos Regionales, etc., algunos de ellos por motivos inexplicables fueron ubicados por las autoridades en asignaturas distintas a su perfil formativo,

circunstancia que ha motivado bajo rendimiento en el manejo de los contenidos, además de problemas en el entendimiento del enfoque y propósitos de los programas de estudio.

De los profesores entrevistados, todos tienen el perfil adecuado a la materia que imparten, pero el dominio de los contenidos es diferenciado; tres de ellos son normalistas y los otros tres son universitarios, enseguida se presenta la opinión de algunos de ellos.

M3.- Maestro con formación universitaria:

“Normalmente nos dan la teoría, nos dicen qué fin se persigue con la reforma [educativa], nos explican lo bien que les va a ir a los alumnos y la facilidad que vamos a tener para realizar ese trabajo. Pero normalmente, cada vez que los vemos [a los capacitadores], se repite lo mismo... es gente del mismo sistema la que nos da las pláticas [la capacitación], no hay una gente especialista. Cuando hemos visto que expone algún maestro, como todos nosotros, lo entendemos, [pero] hay muchas fallas, muchos titubeos, necesitamos la firmeza de lo que nos están diciendo y la práctica que pudiéramos realizar con los muchachos de todo eso que nos dicen de la reforma.”

M4.- Maestra con formación normalista:

“¡Ah!, pues estuvo muy pobre, o sea normalmente, bueno, a mí en lo personal si me interesa que cuándo haya, ese tipo de actividades... que sea gente que sí conoce, que sí está empapado de las reformas y de los cambios, sobre todo porque a veces son difíciles de entender o cada uno le da la interpretación que, que considera pertinente. Bueno y allí, yo creo es dónde todas las reformas pues han fallado”.

En los fragmentos anteriores podemos apreciar que los docentes perciben que los cuerpos técnicos encargados de la capacitación, no mantienen un dominio amplio sobre la reforma, se les mira inseguros y titubeantes y eso a ellos les causa inseguridad y desconfianza por lo que piden que sean especialistas quienes les vayan a capacitar: “alguien que si sepa y no los mismos compañeros”. Por otro lado, mantienen atención y respeto para los maestros que han sido seleccionados como multiplicadores, pero no legitiman el proceso de capacitación más bien lo ven con cierto fastidio y desaliento, ya que los consideran más como mero requisito burocrático que

se tiene que cumplir que como una ventaja que podrían ganar al intercambiar experiencias como colectivo docente.

Otros profesores manifiestan haber quedado con dudas en la capacitación por el poco tiempo que se destina a ello como podemos apreciar enseguida.

M2.- Maestra con formación normalista:

“Dudas las hay... ¿por qué? Por qué no llegan, no engloban [quienes capacitan] todo lo que uno quisiera, ¿sí? Entonces el tiempo, el tiempo no alcanza para hacerlo. Mmmm... Entonces nos deberían de dar más tiempo para que nos capacitaran... yo tengo muchas dudas, el estudio de caso, yo casi no lo entiendo...”

Se dan casos en que los profesores aun y cuando se quedaron con muchas dudas en los procesos de capacitación se quedan con la creencia de que la calidad de la educación mejorará, sin embargo un profesor que no entiende qué es lo que tiene que realizar, se concretará como en algunos casos observados a guiarse en lo que marcan los libros de texto.

Por otra parte, también cabe destacar que si se desean mejorar los resultados de los aprendizajes escolares, los procesos formativos y de actualización tienen que cambiar, se requiere contar con una planta docente de alta calidad formativa para que puedan responder a los retos que demandan los tiempos actuales, así como mejorar la organización e infraestructura de los planteles escolares.

M5.- Maestro con formación normalista:

“Pues, yo en realidad este, me quede con algunas dudas, sin embargo yo creo que fue buena y a mí lo que me queda claro es que si no nos estamos actualizando esto no nos lleva a más. O sea ¿cómo decirle? más que nada, de los programas, si me quede con algunas dudas todavía porque me hizo falta ver algunas estrategias, sobre todo eso. Estrategias de diferentes compañeros maestros [porque] siempre que son las reuniones solo hablamos de cómo abordar, pero no hablamos de las estrategias que cada uno tiene en su centro de trabajo, yo sé que a la mejor no me va funcionar igual y de la misma manera, pero creo que sería interesante ver las estrategias de cada uno de los compañeros para tratar de adaptarlas a nuestros contextos”.

M6.- Maestra con formación universitaria:

“Siento que no fue el tiempo necesario, o el suficiente como para habernos dado la capacitación adecuada porque, fue muy rápido, muy general, se nos dio en un día, entonces yo creo que para conocer un programa nuevo, necesitamos analizarlo a profundidad para poder hacer los comentarios; poder analizarlos y [realizar] el intercambio de ideas con los compañeros de la misma asignatura”.

De los fragmentos anteriores podemos significar que los maestros se quedaron con dudas debido a la información insuficiente, tampoco pudieron profundizar o al menos analizar de manera general los programas de estudio, sus propósitos, el enfoque, la organización de los contenidos, así como por no haber intercambiado experiencias sobre cómo abordar determinados contenidos, estrategias y formas de evaluar el aprendizaje escolar.

Lo expresado por los profesores y lo observado en uno de los procesos de capacitación nos permite afirmar que las estrategias de capacitación fallaron por la falta de planeación, lo corto del tiempo y por los insuficientes insumos para realizar esta acción, pareciera más un requisito burocrático que por obligación se tiene que cumplir, que una verdadera intención para mejorar ciertos procesos educativos.

Opinión de los profesores en relación a los cambios de la RES.

En general los profesores siempre expectantes de los cambios consideran que los planteamientos de la reforma curricular ayudarán a elevar la calidad de la educación y que apoyarán de mejor manera los procesos formativos de los alumnos en tanto que existe una reducción de asignaturas, además de que se les brindará la tutoría para encaminarlos hacia su aprendizaje autónomo y la oportunidad que tendrán para profundizar en los contenidos del aprendizaje.

“Anteriormente veíamos una historia un poquito más alejada, ahora ya la vemos como que somos producto y resultado de la historia y como que se hace uno más analítico. A los alumnos... los empezamos a hacer más analíticos... [Les decimos] miren los medios de comunicación nos dicen esto, pero los alumnos dicen: maestro yo leí esto... y profundizamos en el tema.”

Otros profesores consideran con ciertas reservas, que la enseñanza en competencias y el trabajo colaborativo mejorarán el proceso formativo de los estudiantes y que ello redundará en mejorar la calidad de la educación porque además contarán con equipamiento adecuado para usar las nuevas tecnologías como la Internet, donde ellos y los estudiantes podrán ampliar sus conocimientos.

Otros maestros miran con cierto recelo la dotación de recursos para las escuelas que se prometieron con la reforma:

“...habría mucho que señalar en cuestión de infraestructura, en dotación de recursos... En nuestra escuela, tenemos ocho años haciéndonos cargo de la limpieza, no tenemos intendentes. Obviamente ahí nos están fallando ya que aparte de dedicarnos a dar clase, también tenemos que estar al pendiente de la limpieza... En infraestructura tenemos dos talleres de computación, los cuales están... prácticamente obsoletos...”

Los profesores piensan que efectivamente, el trabajo colaborativo en equipo permitirá que los estudiantes lleguen a ser más reflexivos, más críticos, etc., sin embargo, no alcanzan a percibir que es justamente lo que prevalece en la nueva organización del trabajo para que resuelvan ciertos problemas que se presentan en la producción empresarial; por otra parte, el hacer alumnos críticos, pensantes, etc., no se ciñe tanto al trabajo en equipo, sino en la metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la manera en que el profesor les hace cuestionar su realidad y en el qué hacer para buscar cómo transformarla y mejorarla.

“Yo considero que se refuerza un poco pues las actividades de los alumnos en cuanto que sea vivencial, que sea teórico [el enfoque], pero más que teórico que el alumno viva digamos lo que aprende dentro de su vida cotidiana ¿no?, entonces... que sea analítico, crítico, reflexivo, constructivista también del propio conocimiento, que no solamente sea el profesor el que dé todo sino... se pretende que ellos trabajen más en equipo, que aprendan a trabajar más en equipo y que el maestro deje de ser el centro de atracción y el instructor que solamente les daba los temas y que uno[el otro, el alumno] era únicamente receptor ¿no?”

Sobre las competencias los profesores opinan que “*el mismo maestro no concuerda con las competencias porque no las conocemos realmente*”, otra opinión nos dice que con ellas “*se está fomentando el individualismo, el egoísmo entre los alumnos*” de una

manera semejante a lo que se hace entre los profesores [como con el esquema de carrera magisterial]. También con cierta ironía dice: *“cómo le van a decir [al alumno], vas a tomar decisiones en algún trabajo cuando no hay trabajo. Cuándo le van a poder decir que maneje sus recursos [en educación financiera], cuando no hay recursos económicos”*. El profesor expresa también que a los alumnos se le prepara en competencias elementales para que pueda resolver problemas de poca complejidad *“como siendo un instrumento reproductor nada más... pero no se habla de alterar una situación social.”*

Por otra parte, los profesores manifiestan conocer con profundidad la evaluación continua en clase y dicen aplicarla en su práctica cotidiana, pero lo que se vino observando en las clases es que, si bien hay un intento por llevarla a cabo, la cantidad de alumnos y el desarrollo de contenidos programáticos, impiden que ésta sea objetiva ya que el tiempo de clase no alcanza para que los profesores lean, corrijan y orienten el proceso formativo; más bien lo que consideran como evaluación continua pareciera ser en realidad un dispositivo disciplinario para mantener el control de la clase sobre la tarea que realizan los alumnos en el aula.

Asimismo, la visita a las aulas, nos permitió percibir que los criterios de evaluación no varían mucho a las formas tradicionales que se pretenden rebasar observándose que se continúa evaluando el desempeño de los alumnos más como forma de control disciplinario que como proceso formativo. Además, los docentes no vinculan el desempeño de su práctica con los resultados que obtienen sus alumnos, ellos se asumen más como sujetos evaluadores y asignadores de calificaciones que como sujetos de evaluación crítica de su propio quehacer.

También manifiestan tener conocimiento en la flexibilidad del programa que dicen aplicar de manera frecuente en su práctica, promover el respeto a la diversidad cultural, pero se llegan a observar ciertas actitudes discriminatorias y autoritarias en la interacción pedagógica propias de una docencia conservadora y autoritaria.

Los profesores consideran así mismo que el profundizar contenidos ayuda a mejorar la calidad educativa, esto último no se pudo constatar en las aulas, más bien se observó que existe en varios profesores un fuerte apego a los contenidos que manejan los libros de texto, por lo que podría afirmarse que estos permean de manera significativa el trabajo docente, lo anterior también se detecta por los profesores cuando reciben grupos precedentes.

M4.- Yo recibí grupos desgraciadamente de una historia muy copiada, o sea que el maestro [del grado anterior] nada más les decía, abran su libro en la página tal y la copian y me hacen un resumen por ejemplo. Para mí el resumen no existe en historia, yo no lo pido ¿eh?, no lo acepto... [En mi caso] con el alumno empezamos con redes mentales, con mapas conceptuales y vamos poco a poco usando deferentes técnicas hasta que ellos encuentran la que más se les facilite. Entonces al ir buscando ellos están ahora encontrando lo que saben hacer, lo que pueden aprender... en ese momento lo visualizo así y me da oportunidad de que ellos aprendan.

Debemos reconocer que muchos profesores han caído en una dependencia hacia el libro de texto, que marca en ciertos casos los tiempos y ritmos de lo que tiene que ser el aprendizaje escolar, salvo contadas excepciones, no se aprecia el uso frecuente de otros espacios escolares como la biblioteca, videoteca, uso de Internet, la visita guiada a museos, etc., para promover el aprendizaje de los alumnos, ni tampoco se promueven otros materiales o textos para buscar información porque tampoco existe suficiente equipamiento o infraestructura en las escuelas y la que existe se encuentra desfasada para satisfacer las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje, como sería el caso de las computadoras o las bibliotecas escolares.

“Yo muchas veces he señalado que el salón de cómputo es un salón inservible en donde se maneja disco de 3 ½... llevo años diciéndoles eso. Las computadoras se encuentran obsoletas, sin velocidad aceptable, con poca memoria en RAM, sin mucha capacidad en el disco duro, [el sistema] se bloquea con mucha facilidad... esas son las computadoras con las que se enseñan las nuevas tecnologías”

En la asignatura de Historia existe inconformidad con los cambios que propició la reforma debido a que “se amontonaron los conocimientos, tres años los pusieron en dos”, lo que hace que el programa sea muy extenso, poco ágil, poco aplicable que

impide que los profesores puedan profundizar los contenidos para llevar a cabo un análisis reflexivo de los mismos. Asimismo se habla en esta asignatura que pareciera haber un menosprecio hacia nuestras raíces históricas porque tratan de borrar nuestra memoria histórica.

“...como que se han menospreciado las raíces... que tenemos como mexicanos, [aquellas de las] que de alguna forma nos sentíamos orgullosos, [pero ahora] ¿de qué nos podemos sentir orgullosos cuando empezamos la historia desde la conquista para adelante? Y que no se da como se debería dar ¿eh? [Aunque] Sí se da cierto toquecito a los mexicas, a los toltecas, sí se les da cierto toquecito pero no con la profundidad [que se debe]. No vemos nuestras raíces exactamente como es, como nuestras raíces. Se corta la historia [se imparte ahora de] la conquista en adelante.”

Pero los maestros de FCyE sienten favorables los cambios en el programa porque *hoy en día el nuevo programa ya no es tanto lo teórico como se venía manejando en los programas anteriores, ahora todo lo tenemos que ver a través de ejemplificar, de involucrar al niño con sus propias experiencias cotidianas en los diferentes temas...* Así mismo los maestros de esta asignatura consideran que lo anterior les permitirá desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos y con capacidad para tomar sus propias decisiones con responsabilidad y compromiso.

En el enfoque y propósito de los programas existen opiniones diferenciadas que van de acuerdo con la formación del docente, así como por el compromiso, la responsabilidad, los años de experiencia en la organización y manejo de los contenidos. Entre las opiniones que manifiestan los maestros sobre el cambio en el enfoque y los propósitos de los programas a partir de la entrevista a profundidad destacamos las siguientes:

En Geografía.

M1.- El propósito [y el enfoque] me parece... me parecen muy buenos de hecho aquí lo que me ha gustado del programa son los estudios de caso en donde obviamente ya tenemos que tomar o poner en práctica lo que vamos viendo en cada bloque, entonces eso nos ayuda mucho a nosotros para que el alumno entienda en lo práctico los temas que estamos impartiendo.

M2.- Hay una profundidad muy penetrada en el... en los temas. [Pero] son muchos temas para un enfoque, ¡Sí! Muchos temas para tan poquito tiempo, ¿sí? Yo por ejemplo, apenas terminé el cuarto bloque; y estoy iniciando el quinto bloque.

En Historia.

M3.- El enfoque, [es importante] para hacer a los alumnos más reflexivos, está muy bien, nada más que los muchachos [los alumnos], se dan cuenta de muchas cosas, de muchas cosas. Está muy bien, está muy bien en cuanto a los enfoques: ser analíticos, ser reflexivo y que les sirva en un momento de su vida diaria. En cuanto a los [contenidos] de historia ¿Qué es lo que ha pasado? ¿Qué es lo que pudo haber pasado? Qué resultados tenemos y qué resultados pudimos haber tenido en cuanto a los acontecimientos históricos.

M4.- Pues el enfoque si me parece que está bien, yo ahorita no le puedo decir de todos los puntos, pero me parece que de lo que se pretende es llegar a una situación holística, así general, que el alumno pueda alcanzar su presente, pasado y futuro del país y de él mismo. [...]Se pretende más que nada que el alumno sea reflexivo, analítico, crítico y yo siento que en estos tres aspectos, es lo que nos cuesta trabajo con el alumno.

En Formación Cívica y Ética:

M5.- De esta materia en especial, yo considero que es bueno, muy bueno, porque educamos para la vida, es una formación para la vida, yo en este aspecto si considero que es una materia que los enfoques están bien... es una materia vivencial más que nada, educamos para la vida y yo creo que no lo dejamos de hacer, no, independientemente de que salgan de aquí se deben de llevar algo.

M6.- Yo considero que se refuerza un poco pues las actividades de los alumnos en cuanto que sea vivencial que sea teórico, más que teórico que el alumno viva digamos lo que aprende dentro de su vida cotidiana... Los propósitos aunados con los objetivos que se persiguen en la secundaria, pienso que están enfocados a lo que se pretende no con la materia formar, rescatar a los educandos en cuanto a comportamientos, valores porque se dice mucho que se han estado perdiendo los valores en los adolescentes y bueno pretendemos nosotros a través de nuestra asignatura que es corto el tiempo que estamos con ellos, pues tratar de darles lo más que este dentro de nuestro alcance como profesores que completamos la formación de los estudiantes...

Opinión de los profesores ante la constitución de los sujetos bajo la RES.

Los profesores al no conocer en la esencia de los acuerdos político-educativos que dan sustento a las reformas educativas, llegan a perder en ciertos momentos las intenciones formativas de los sujetos, de la que ellos son mediadores.

Por esa razón, en los procesos de actualización hacia el magisterio, se les busca constituir una significación imaginaria que vaya de acuerdo con lo que los grupos dominantes desean que realice a través de la interacción pedagógica imponiendo la arbitrariedad cultural de la que hablaba Bourdieu (1981), cuando aludía a la violencia simbólica. Esa violencia simbólica tiene lugar en la manera arbitraria en que los sujetos son constituidos culturalmente para ocupar un determinado lugar dentro de la estructura productiva; en el caso de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria, la clase dominante-empresarial, les tiene reservada una formación como capital humano.

Por ello, la escuela y su modelo formativo se orientan a la formación de sujetos con diversas competencias que son legitimadas por distintos dispositivos que se sostienen en prácticas discursivas que dirigen las acciones de los sujetos. En este caso dirigen las acciones pedagógicas de los profesores a quienes regula mediante diversos documentos como el Plan y programas de estudio, leyes, reglamentos, etc., y los *mass media* como generadores de opinión pública.

De esta manera, las opiniones que expresan los profesores sobre la constitución de los sujetos bajo la reforma de la educación secundaria son las siguientes:

M1.- "Hoy se resalta mucho lo de competencias pero creo que, para enfrentar ese sistema de competencias deberíamos de mejorar o de hacer cambios estructurales en las escuelas..."

Cuando se le pregunta qué tipo de cambios, responde:

"He encontrado muchos problemas en cuestión de apertura, de oportunidad... a partir de la educación... que ya no es básica como la preparatoria y la Universidad... Hay muchos

alumnos que inclusive con buenas calificaciones, no tienen acceso... a las escuelas públicas más reconocidas del país. Ahí debería haber algunos cambios para crear más escuelas.”

Aunque:

“Los que se van preparando... van a contracorriente y sabemos que muchas veces las oportunidades en mejores empleos, no precisamente son para las personas con mayor capacidad, sino para aquellos que tienen las mejores palancas.”

El profesor [M1] hace alusión a la falta de oportunidades, a la exclusión social como parte del problema y pone en entredicho las competencias al señalar que las oportunidades son *para quien tenga las mejores “palancas”* aunque se carezca de capacidad; esta manera de pensar es reflejo de lo que se vive en el magisterio donde se sabe que muchos profesores han escalado puestos de cierta importancia en el escalafón vertical y horizontal, no por su capacidad, no por su formación académica o por su trabajo, sino porque tienen un conocido, un familiar bien posicionado o porque ejercen militancia sindical para obtener de esa manera, lo que no obtendría por su desempeño laboral.

También expresa que el sistema dominante requiere de mano de obra barata que se formará en las escuelas, pero no alcanza a relacionar la formación en competencias con la formación polivalente que exige la nueva organización del trabajo. Por otra parte menciona que *“teóricamente todos tenemos las mismas capacidades y que todos vamos a ser competentes”*, pero que el sistema, es decir, la clase en el poder va a ir poniendo filtros en los que solamente van a pasar los más aptos y quienes tengan las mejores capacidades, como si se tratase de un verdadero darwinismo social.

Por lo que considera que un curriculum basado en competencias lleva la tendencia a formar sujetos más capaces pero que subirá el que tenga mayor oportunidad, al tiempo que reconoce que esas oportunidades están negadas para los jóvenes.

[Un alumno formado en competencias] “...va a responder a las necesidades de un sistema que va a dar oportunidad... a quien tenga las competencias, pero... no nada más las competencias, sino también las oportunidades; aquí lo que está fallando si lográramos todas esas competencias que sería lo óptimo, nos enfrentaríamos a la falta de esas oportunidades por parte del sistema.”

Para el profesor el problema reside en la falta de oportunidades, no en la falta de capacidad. Sin embargo no alcanza a visualizar que el modelo formativo en competencias y la falta de oportunidades son propios del modelo neoliberal que precisamente niega los derechos sociales investidos de una construcción social de la culpa para crearle a los sujetos la significación imaginaria que su falta de oportunidad obedece a su falta de capacidad, de esa manera justifica la exclusión de cientos de jóvenes de los sistemas educativos, de su derecho al trabajo y quienes logran acceder a él, lo hacen bajo condiciones laborales muy restringidas, con contratos a prueba y sin remuneración salarial, sin seguridad ni prestaciones sociales, y no protestan porque hay cientos que esperan una oportunidad por existir una sobreoferta de mano de obra con lo que, la competencia será para quienes acepten trabajar bajo condiciones muy precarias.

Finalmente cuando preguntamos al profesor [M1], qué tipo de sujeto estamos formando en la escuela secundaria, responde:

“Estamos formando sujetos para el sistema... en teoría nos piden gente intelectual, gente con ciertas [competencias], con cierto perfil al egresar de la secundaria... No salen así porque... hay muchos obstáculos económico-sociales que no nos permiten llegar a optimizar que el alumno salga en esas condiciones [con ese perfil deseable].”

Con respecto a lo anterior, la alta burocracia educativa ante la sociedad maneja un perfil de egreso que teóricamente es deseable para la mayoría de la población, sin embargo, no ofrece los recursos necesarios para que ese perfil de egreso se pueda alcanzar, lo que es aprovechado por ciertos grupos ligados a la derecha empresarial para politizar el campo educativo señalando al maestro como incompetente y responsabilizándolo del atraso educativo en el país; a ello se suman las recomendaciones de la OCDE⁹⁸, organismo que presentó a finales del mes de noviembre del año en curso, ante el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), el documento titulado *Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE*, en el que señala que *los maestros con bajo*

⁹⁸ Podemos decir que la OCDE reitera lo que en 2010 ya había recomendado mediante el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas donde se establecen 15 recomendaciones que preparan el camino para una posible privatización de la educación básica.

desempeño deben ser despedidos, sugiriendo además “tener un marco legal y normativo para prever conflictos potenciales y posibles modificaciones que pudieran requerirse en la legislación educativa y áreas relacionadas, por ejemplo en la legislación laboral para llevar a cabo las reformas educativas” (Vid. La Jornada, 2012: 43), es decir, se prevé la modificación a la legislación educativa⁹⁹ para justificar legalmente el despido de los maestros que no necesariamente serán quienes ofrezcan los resultados más bajos, sino aquéllos que desde la perspectiva política no convengan al orden establecido y sus políticas de control.

En ese mismo sentido se ha expresado Enrique Peña Nieto, al asumir la Presidencia del país, este primero de septiembre y anunciar *Trece medidas para el bienestar nacional* señaló que *impulsará una reforma al Artículo 3º. Constitucional y a la Ley General de Educación, para establecer las bases del servicio de carrera docente, con el objetivo de que quien busque permanecer y ascender en este sector lo haga con base en trabajo y méritos, y terminar de ese modo con las plazas vitalicias y hereditarias en el sistema educativo nacional.*” (Vid. La Jornada en línea, 01 sep., 2012).

Con esa medida peñanietista hacia la educación queda en claro que las reformas educativas, son impuestas a manera de recomendaciones al país desde el exterior; ahora ya no es tanto elevar la calidad de la educación, sino reducir la planta docente como hace algún tiempo habían recomendado el FMI y el BM. Por otra parte lo que corresponde al ámbito educativo pareciera responder más a las recomendaciones de la OCDE que a mejorar el bienestar nacional en tanto que la certeza jurídico laboral dejará de existir para insertar la escuela en una gestión de empresa como ya se ha venido preparando el camino.

A las trece medidas para el bienestar nacional habría que interrogar en lo que corresponde al ámbito educativo ¿Cómo mejorar la calidad de la educación, si las

⁹⁹ Se pretende modificar la legislación educativa pero no se habla del Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo, las cuáles han sido sustituidas por las leyes del trabajo estatales, como por ejemplo en el Estado de México, por la Ley del Trabajo de los Servidores Públicos del Estado y Municipios que por ser una ley del trabajo general, no considera las condiciones de laborales específicas de los trabajadores de la educación.

aulas, talleres, laboratorios de ciencias y de computación, se encuentran devastados por el tiempo, por la falta de mantenimiento, equipamiento y actualización? ¿Cómo hablar de desarrollar habilidades y competencias digitales si las computadoras en muchas escuelas están obsoletas? ¿Cómo hablar del bienestar nacional si la modificación a la Ley del Trabajo es una forma moderna de esclavitud que se ha hecho extensiva a los trabajadores de la educación?

En relación a lo anterior la opinión de la maestra [M6], resulta ilustrativa ya para ella, que antes de la implementación de la reforma debió capacitarse y formarse a los maestros porque *“somos los que estamos aquí al frente y somos los que damos la cara a la sociedad porque siempre somos criticados, que no enseñamos, que queremos que el alumno haga todo, sin saber que todo es un proceso y que todos estamos inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje, tanto las autoridades como el docente como la misma sociedad y los mismos padres de familia.”*

Por otra parte, la maestra [M6], considera que el programa de FCyE pretende la formación de sujetos en valores, además de rescatar a los alumnos en cuanto a sus comportamientos ya que estos se han ido perdiendo en los adolescentes.

Ciertamente el programa de esa asignatura pretende formar en valores, pero habría que reflexionar ¿A qué se refieren cuando hablan de valores? ¿Qué tipo de valores? ¿Los valores de la clase en el poder? ¿Los valores para perpetuar su dominio? ¿Valores cuando los mismos gobernantes carecen de principios éticos? ¿Cuándo se promueve una cultura de la democracia inexistente en el país? ¿Cuándo el Presidente que se autodenominó del empleo cerró fuentes de trabajo y cuando miles de jóvenes son desempleados no obstante ser egresados de las mejores universidades del país?

Sin embargo la maestra [M6] está convencida que con estos programas:

“Se pretende que los estudiantes se desarrollen en competencias, que sean competentes en el trabajo, para la vida, para todo lo que se refiere a competencias.”

Bajo esta argumentación es posible apreciar que no se conoce cuál es el origen de las competencias, ni la lógica constitutiva que se pretende con ellas. Por otra parte, aun

cuando los profesores son instituidos y normalizados por el discurso oficial de los dispositivos pedagógicos, estos no pasan desapercibidos como formas que controlan sus acciones.

“...nosotros como profesores nos vemos obligados en el sentido de que no les podemos exigir a los estudiantes, no los podemos sancionar con una calificación porque si tenemos alumnos reprobados nos presionan... a sabiendas de que hay niños que no mueven absolutamente un dedo para hacer tal o cual actividad, a pesar de que se trate de trabajar con ellos en asesorías, en platicar con ellos en forma individual, hay niños que no responden.”

Con el sistema de evaluación, para la maestra [M6], se viene formando un niño conformista cuya aspiración no sería una buena o excelente calificación, sino un seis.

“Entonces eso me hace pensar a mí, que: no sé qué tanto le interese al gobierno la educación, si estamos preparando alumnos para obreros calificados o vamos a preparar alumnos para que sean unos buenos profesionistas. Porque desgraciadamente hoy en día tenemos escasez de fuentes de trabajo y los que logran terminar una carrera profesional pues estamos viendo que están siendo contratados con sueldos muy bajos porque... no tienen la preparación cultural o sea la educación para ser competentes.”

Los docentes al ser instituidos y normalizados por la institución, también son proclives a interiorizar las significaciones imaginarias del discurso oficial, perdiendo con ello la posibilidad de mirar la realidad educativa desde una perspectiva crítica que les permita transformar lo instituido e instituir formas diferentes de pensamiento y acción que le posibiliten a los estudiantes romper con los parámetros de pensamiento instituidos desde el poder.

La maestra pone en duda que el modelo en competencias, que constituye una auténtica violencia simbólica hacia los alumnos y aún para los profesores, se relacione con una lógica formativa para el mercado aunque confusamente está de acuerdo que la escuela persigue la formación de *capital humano*. Por otra parte, tampoco alcanza a discernir las intenciones de las pruebas estandarizadas como ENLACE o PISA, ella ha interiorizado un *habitus* o significación imaginaria que le hace creer que la actual reforma educativa únicamente lleva la intención de elevar la calidad de la educación, porque para ella, la calidad de la educación deja mucho que desear.

Con el currículo en competencias para la maestra [M6], estamos formando:

“...un alumno comprometido, responsable... yo siento que no hemos logrado al 100% estas competencias. Apenas este año va a salir la primera generación, ya... veremos en uno o dos años cómo se desenvuelven, cuando nos enteremos si, sí continuaron, si terminaron una carrera, yo creo que se puede evaluar ya en otros niveles... porque ahorita es muy prematuro evaluar si estamos formando o no alumnos en competencias. Estamos haciendo pues, todo lo que está en nuestras manos inclusive muchos de nosotros tratamos de leer, de entender para darles lo mejor que sea posible a los niños en la preparación, en la formación por competencias.”

Competencias que en su opinión, responde a una necesidad social *“porque la misma sociedad está demandando gente preparada y vuelvo a hablar entre comillas ¿no? Aquí sí es ambicioso el plan de estudio. Es muy ambicioso porque se está presentando un perfil de egreso prácticamente idóneo... pero no lo estamos alcanzando, hay mucha diferencia entre la realidad y lo que se pretende lograr. Todavía estamos con muchas deficiencias... a nivel nacional.”*

La M6 señala haber visto que en los periódicos cuando se solicita personal para cubrir una vacante, se dice que no debe ser de la UNAM ni del politécnico, esta actitud, ella la asume como un menosprecio hacia los egresados de esas instituciones públicas de educación superior, pero desde el análisis sociológico se podría observar que es por el nivel de conciencia que existe entre los alumnos de las instituciones de educación superior públicas sobre todo porque después de la huelga estudiantil en la UNAM en 1999, como “castigo” por no haber logrado la privatización de la educación superior, los empresarios decidieron, aunque temporalmente, no contratar egresados de instituciones públicas y sobre todo de nuestra máxima casa de estudios.

La competencia pareciera darse por la sobreoferta de fuerza de trabajo físico e intelectual, sobre todo de quienes provienen de los estratos socioeconómicos más vulnerables, por ello muchos profesionistas, ante la falta de oportunidades por las presiones económicas se ven obligados a aceptar puestos como obreros calificados o como técnicos para posteriormente de acuerdo a la evaluación de su desempeño poder

avanzar paulatinamente en otros puestos de mayor responsabilidad dentro de la estructura empresarial.

Cuando se le pregunta a M6, si la nueva currícula va encaminada a la formación polivalente, la maestra no puede explicarlo pero pone como ejemplo que cuando los profesores se preparan para una asignatura y resulta que tienen que impartir otra por las necesidades, en este caso de la escuela, *“empezamos a tener deficiencias porque no nos sentimos preparados y en lo que nos preparamos, ya afectamos a una determinada generación...”* En consecuencia podría colegirse que la polivalencia no ofrece resultados para la calidad que se pretende.

El modelo de educación basado en competencias le parece interesante *“porque si se lograra ese modelo podríamos tener excelentes alumnos y profesionistas”* pero primero tendríamos que tenerlas los maestros porque mientras nosotros no las tengamos, ¿cómo pretendemos formar a los alumnos en competencias?

“...hay compañeros que dicen: bueno ¿y qué es una competencia? ¿Cómo vamos a manejar las competencias? ¿Cómo pretendemos educar en competencias cuando yo no sé ni siquiera lo que es una competencia? Empezando por ahí, debemos trabajar con el docente porque suponemos que con una plática o con una persona que nos multiplicó el curso por competencias, se da por entendido [que se han adquirido] y no es suficiente el tiempo.”

Pareciera existir cierta contradicción en la concepción que la maestra tiene sobre competencias ya que en otro momento en que se le pregunta si las competencias en la educación se encaminan hacia una necesidad social o hacia la necesidad empresarial, responde:

“Más bien hacia la necesidad empresarial. Es lo que están pidiendo ¿no?, gente calificada para poder emplear y obviamente pagar menos sueldos, yo he visto en el transcurso del tiempo que tengo trabajando, que los alumnos en lugar de salir mejor preparados van con más carencias porque ya lo había dicho hace un rato, no los podemos ya reprobar, tenemos que buscar las estrategias o a ver cómo [le hacemos], pero no podemos sacar un alumno reprobado ¿Por qué?, porque lo estamos orillando a que sea un delincuente a que sea un problema para sociedad. Entonces, ¿qué tenemos que hacer? Bueno, acompañarlo a que saque su certificado y ya más adelante él verá si sigue estudiando o

no sigue estudiando, que no seas tú el responsable de que él se quede sin escuela ¿no? Entonces ahí [en la escuela] en lugar de que salgan mejor preparados pues cada día van con más carencias de preparación entre comillas, repito: lo de la calidad de la educación no se da como se esperan los resultados.”

Para M6 el nuevo programa vincula lo teórico con la realidad que vive el alumno en su comunidad pero los libros de texto no manejan el fraude electoral, manejan una democracia inexistente, no manejan la corrupción que está en todos los medios de la vida casi todos los días...

“Yo creo que ahí es dónde nos enfrentamos nosotros como maestros [con las contradicciones], porque les decimos [a los alumnos] debes de ser democrático, cuando ellos ven que no hay democracia, debes actuar con legalidad cuando vemos que hay corrupción y ellos mismos viven la corrupción... Ellos mismos están viviendo la corrupción, entonces cómo es posible que nos enseñen que debemos actuar en legalidad cuando nos enfrentamos en otros lados con problemas que si usted no es corrupto, si no ofrece, no logra lo que quiere, entonces hay un choque, un choque ideológico de lo que nosotros les estamos dando o pretendemos darles a través de los programas a lo que ellos están viviendo en la realidad y les decimos temas como por ejemplo denuncia. Denuncia cuando veas un robo, denuncia a una persona que te esté extorsionando o que sea víctima de violación y no se atreven por el miedo, por el temor ¿sí? Entonces este acércate con las autoridades, cuando ellos mismos se dan cuenta que son las autoridades que están inmersas en la corrupción... [Sería indeseable].”

También me llegaba a la memoria cuando en el programa se exaltan los derechos humanos y vemos que el ejercitó es su principal violador en todos los estados. O cuando se nos habla de la libertad de tránsito y vemos que hay retenes en casi en todo el país; O cuando se conmemora la libertad de expresión: y las indígenas de radio comunitarias son asesinadas; se habla de libertad de expresión y vemos que hay una ley mordaza, que hay una teledictadura que deforma las noticias, que muchos periodistas han sido asesinados. Entonces, ¿cómo transitar como maestros, hacia ese pensamiento crítico cuando los alumnos ya están viviendo y ven la contradicción que hay entre lo que enseñamos en la escuela y lo que pasa afuera? ¿Cómo evitar ese choque emocional que les genera a los alumnos y transitar hacia una conciencia crítica?

Yo pienso... que nos debemos apoyar, con los medios, uno de los medios con los cuales ellos tienen mayor contacto es la televisión y el Internet, pues aprovechar lo que ellos conocen y someterlos a ciertos... digamos a debates para que ellos vayan exponiendo sus puntos de vista... para llegar a un consenso, llegar a un análisis crítico, para que ellos tomen lo mejor de lo que se ve en los programas y traten de cambiar... pero sí nosotros como maestros como formadores, no podemos hablarles fríamente o abiertamente de todo lo que sucede ¿no?, sino que ellos... a través de escuchar a sus padres, a través de ver la televisión, a través de ver los diferentes medios pues están conscientes de lo que sucede ¿sí? Entonces que nos queda a nosotros como maestros... hacerlos que sean críticos, analíticos que tomen las mejores decisiones de lo que es correcto de lo que es incorrecto..."

Otro maestro también de la asignatura de FCyE, sobre el modelo de educación basado en competencias, [M5] opina que es un modelo copiado de otros países como E.U, Francia y otros, que no se ha terminado de comprender, existiendo muchas confusiones para desarrollarlas en los alumnos.

Este maestro considera que las competencias están vinculadas al pensamiento empresarial cuya tendencia es mecanizar a los sujetos; ante ello asevera que el sujeto que debemos formar tiene que ser un ciudadano crítico, analítico y reflexivo para poder interpretar e intervenir en la sociedad que le ha tocado vivir.

En ciertos momentos se llega a advertir que unos son los buenos deseos de los maestros y otra las intenciones formativas de los programas; dentro de su marco referencial y las confusiones que aún persisten, los maestros llegan a considerar que existen intenciones formativas vinculadas a los intereses empresariales.

No siempre encuentran las argumentaciones para explicarlo e incluso llegan a expresarse a favor de las competencias pero también las piensan como una forma de alienación que vincule a los sujetos al trabajo de las empresas maquiladoras, lugares donde bastan las competencias básicas, las competencias operativas, no las intelectuales, no las metacognitivas que dotarían a los sujetos de ciertos grados de libertad de pensamiento y autonomía.

Por lo que algunos consideran que los cambios de la reforma y particularmente de la ACE se dirigen a privatizar la educación y mirarla como una empresa.

Para [M4] el 80% de los profesores de historia, no desarrolla las habilidades intelectuales de los alumnos en tanto que su práctica se sustenta en los resúmenes históricos: *“están copiando la historia, no la están reflexionando* y bajo esa lógica, el alumno concibe aburrida la historia, pierden el gusto por aprenderla, con lo que se pierde la posibilidad de entender e interpretar el presente a partir del pasado. La enseñanza de la historia, la percibe ideologizada, tendenciosa y contradictoria razón por la que busca rectificar algunos contenidos, con el contexto actual de los alumnos

“... a ver quién va al mercado, ¿creen que hay crisis en México? [Pregunta que hace a los alumnos], no pues, si ¿Porque?, porque a mi papá lo corrieron y ya no tiene empleo.”

La información está ideologizada y tendenciosa –dice la maestra [M4] -, sirve al sistema de dominación actual para continuar controlando a la sociedad, por ejemplo, cuando llegamos de la contingencia [provocada por el virus de la influenza porcina] se aprobaron ciertas leyes que atentan contra nuestras garantías individuales, de manera tal que ya no habrá privacidad en tu correo electrónico, podrán intervenir tus llamadas telefónicas, catear tu domicilio y aprobaron además, el consumo de la marihuana.

Con esas contradicciones se pretende formar un sujeto que no piense, que no tenga la capacidad para analizar ni de reflexionar, remata la maestra.

Para el maestro [M3], la orientación formativa del programa en Historia, pretende constituir sujetos críticos y reflexivos, pero como en los casos anteriores, también aprecia contradicciones.

Sobre los contenidos ideológicos en la enseñanza de la historia el profesor [M3] nos comenta que a los caudillos únicamente se les tacha de que no fueron buenos gobernantes, pero no se dice que saquearon al país. Menciona que Santa Anna y Obregón amasaron grandes fortunas desde el poder, acciones que no son señaladas como actos de corrupción.

Por otra parte refiere que el tema del neoliberalismo en uno de los libros de texto de tercer año refiere que éste se instituye en el país porque *“gracias a la mala administración del gobierno se tenía que aplicar, pero que no tenía todas las bases para que el país resurgiera como nación”*. Por otra parte interroga si el hecho de que se amontone la información podría considerarse como un *vicio oculto* para que se den cápsulas en lugar de aprendizajes, es decir para que la enseñanza de la historia se vea de manera fragmentada e incompleta.

“Yo siento que hay mucho contenido y poco tiempo, ésa es una de las cosas esenciales y sí lo vemos como que hay un vicio oculto. Yo creo que sí es un vicio oculto al quitar un año: [La enseñanza de la] Historia se veía en tres y ahora se ve en dos años y no le veo, no le veo alguna situación benéfica para los muchachos. Si lo que queremos es fomentar valores, el conocimiento de nuestro país, el conocimiento de la historia universal, ver los errores... patentes y claros, yo no le veo que eso tenga nada de beneficio para el conocimiento de la historia. El amontonar una serie de conocimientos no le veo mucho beneficio para los muchachos y eso puede ser un vicio oculto.”

El maestro opina que el modelo de educación basado en competencias *está fomentando el individualismo, el egoísmo* en los alumnos, algo semejante a lo que están tratando de hacer con ellos como profesores.

Ciertamente a los profesores se les ha fomentado la competencia mediante el Programa Nacional de Carrera Magisterial en el cual prevalece el individualismo, el egoísmo, la falta de solidaridad y la falta de fraternidad entre compañeros, además de la exclusión salarial de quienes no consiguen los puntajes requeridos y ahora con la evaluación universal, serán señalados como buenos o malos maestros, unos recibirán estímulos económicos y sobre otros penderá el riesgo de perder la plaza si no logran la certificación de ciertas competencias.

De las competencias el maestro considera que de alguna forma los sujetos se están formando en competencias instrumentales, operativas que según dice discursivamente, les van a servir para tomar decisiones en el trabajo, pero ataja: *¿cuál trabajo?* Al sujeto se le está mecanizando para que responda a la resolución de problemas

“Ahora ya estamos a otro nivel de esclavismo en el que nada más se tiene que responder ante ciertos estímulos pero no hay creatividad... No hay creatividad, no hay invención, no hay... dice: “van a elaborar un jabón”. Haga la siguiente investigación, pero le dan el resultado y le dicen hacia dónde lo va a llevar esto, pero no hay nuevas investigaciones, de nuevos temas nada más debe responder y haga de cuenta que nos dicen mecánicamente, porque ya le enseñó que si se pone el cerillo, se va a quemar, pero eso es lo que le debe enseñar usted. Y de ahí no le piden que investigue ni que se haga más innovador... más creativo.”

El libro de texto de historia está sobresaturado de información, no se alcanza a cubrir durante el ciclo escolar, nos comenta el profesor y nos muestra un ejemplar, al tiempo que refiere al libro de FCyE, del cual hace la siguiente precisión:

“son una serie de enseñanzas que le están dando [a los alumnos] para el comportamiento en la casa, para el comportamiento en la escuela, para el comportamiento en la sociedad, las reglas sociales, el respeto a los compañeros... No profundiza, no nos da mucho material, no nos da mucho conocimiento del tema y si deberíamos de tener un poquito más.”

La manera en que el profesorado participa con su acción pedagógica para dar cumplimiento a la política educativa mediante el plan y programas de estudio expresa entre otras cosas, la manera en que contribuye a constituir al sujeto que se encuentra en el salón de clases y que al interpretarse en el aula, los profesores de acuerdo a su experiencia y orientación teórica van más allá del discurso oficial.

M3.- “...estamos despertando a un alumno analítico y lo estamos despertando ante una realidad que no ha cambiado, a una realidad que tal parece que en lugar de arreglar las cosas, se están descomponiendo más y el día de mañana vamos a ser tachados como agitadores [los profesores]. Yo lo que veo con los muchachos es que están muy molestos. Usted hableles de Calderón, hableles de Fox, hableles del otro señor, Salinas, hableles de alguno de los ex gobernantes, hableles de los diputados y los muchachos, según esto:” es que esto pasó en la revolución y esto está pasando ahorita” y se les hace la correlación y dicen: “Maestro, es que no ha cambiado nada”. Entonces se les está haciendo reflexivos... aunque sea un mínimo cambio que se esté dando a los muchachos, se ve, se ve casi inmediatamente en las actitudes de ellos.”

La acción pedagógica en ciertos casos contribuye en la subjetivación de los sujetos para hacerlos pensar con libertad, con sentido crítico y no sujetarlos a un pensamiento delineado por las competencias y las significaciones imaginarias dominantes.

Los docentes en el campo educativo, también entran en el juego de intereses y contradicciones con otras fuerzas en la constitución de los sujetos, sus acciones pedagógicas van de acuerdo a su posicionamiento teórico y a su conciencia histórica situándose al margen de la reproducción lineal de los contenidos programáticos, lo que les hace, como en la opinión expresada anteriormente a no reproducir linealmente el pensamiento del grupo dominante plasmado en los programas de estudio, sino más bien como diría Foucault, fomentando el pensamiento crítico como una forma de resistir al poder.

El campo, de acuerdo con Bourdieu (2000), alude a un espacio social específico en el que esas relaciones se definen de acuerdo a un tipo especial de poder o capital específico, que detentan los agentes que entran en lucha o en competencia o que juegan en ese espacio social, definiéndose históricamente las posiciones que guardan en el campo de acuerdo a su situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder o de capital cuya posesión condiciona el acceso a los provechos específicos que están en juego y por sus relaciones objetivas con otras posiciones.

Pero el sistema de relaciones –dominación, subordinación, homología, etc.-, del campo es independiente de la población que esas relaciones definen; de este modo podemos decir que el campo escolar es una construcción analítica mediante la cual podemos designar un conjunto específico y sistemático de relaciones sociales que se suscitan en un espacio escolar donde se instrumentalizan las políticas educativas. Siendo clave en esa instrumentalización el trabajo de los docentes, ya que sobre su práctica, se concreta en mayor o menor medida el posible éxito o fracaso de los cambios derivados de las políticas y reformas educativas.

La escuela como institución disciplinaria por una parte y la acción pedagógica de los docentes expresada por su manera de entender y significar los contenidos, así como sus estrategias didácticas y metodológicas van configurando en parte, la subjetividad de los sujetos estudiantes, sin olvidar que todo gobierno neoliberal busca vincular la educación a través de ciertos dispositivos pedagógicos a los requerimientos del sistema productivo que demanda la nueva organización internacional del trabajo; esa vinculación por lo general propicia que los criterios, principios y valores de la empresa sean trasladados al ámbito educativo y sean los docentes los encargados de llevar a cabo esa función.

Anzaldúa (2004: 17), señala que la función del dispositivo pedagógico primordialmente consiste en llevar a cabo un ejercicio estratégico de poder que consiste en la transmisión, la reproducción y la transformación de la cultura a través de un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, normas e instituciones que tienen la función de construir a los sujetos educandos que el sistema requiere.

Para ello en el país se pusieron en marcha una serie de reformas educativas cuya pretensión consistió en modificar el perfil formativo de los sujetos educandos a través de constituirlos con un perfil apegado a los intereses que requiere la empresa para favorecer las necesidades del sistema productivo maquilador.

Si bien las intenciones formativas instituidas apuntan hacia una formación de sujetos educandos en el sentido mencionado, los maestros aunque sin una formación teórica que les permita entender con claridad este tipo de procesos, de manera intuitiva avizoran que será para que pasen a engrosar las filas de explotados en las empresas maquiladoras cuando culminen su educación secundaria y no logren continuar la educación media superior por los filtros impuestos para acceder a ella.

Recuperando lo ya expresado por uno de los profesores entrevistados (M3), el sujeto que se pretende formar en la escuela bajo la reforma de la educación secundaria es un *“sujeto con un modo de pensar mecánico en cuanto a la resolución de problemas”* pero

no un sujeto creativo, *“ahora ya estamos en otro nivel de esclavismo en el que nada más se tiene que responder ante ciertos estímulos...”*

Otra opinión (M4), sobre el sujeto que se pretende formar con la reforma educativa, considera que el sujeto se va formando bajo una lógica de pasividad intelectual motivada una práctica docente poco comprometida: *“el 80% de los maestros de historia lo está formando [al sujeto alumno] en resúmenes históricos, [porque] están copiando la historia, no la están reflexionando...”* Señala que por eso a muchos de ellos no les gusta, asimismo recapitula que *“el sujeto que se pretende formar es un sujeto que no piense, que no tenga la capacidad de analizar, de reflexionar”* y que desde luego no es el sujeto que ella formará ya que le apuesta al desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, razón por la que promueve la expresión oral y la lectura durante su acción pedagógica.

Es evidente que muchos profesores al estar conscientes de su labor formativa buscan re-interpretar, re-significar el curriculum dándole un giro al discurso formativo del nuevo plan de estudios bajo otra lógica aunque no todos alcanzan a dimensionar la correlación existente entre la escuela y el mercado

Conclusiones.

*“Hoy tuvimos que cerrar la Universidad
Para que mañana esté abierta para todos”
CGH-UNAM, 1999*

Los organismos financieros internacionales como el FMI, BM y BID entre otros, han centrado su acción en los países deudores a los que sujetaron a la economía de mercado, para sugerir, recomendar o forzar cambios en las políticas públicas mediante las cartas de intención al momento de renegociar su deuda externa.

Lo anterior permite encontrar explicaciones a las políticas de contracción económica y reducción del Estado de Bienestar, realizadas en nuestro país a partir del período presidencial de Miguel de la Madrid (1982-1988), conocido como sexenio del crecimiento cero. En este período se iniciaron las reformas estructurales que con el gobierno salinista acrecentaron la privatización de las empresas estatales y se realizaron otros cambios que incrementaron la pobreza y el desempleo en el país.

La globalización y su política neoliberal penetraron el sector educativo con sus argumentos ideológicos de libre mercado, de libertad de elección, de financiamiento compartido, de rendición de cuentas, de competencias, de valor agregado, de estándares de calidad, etc., siendo sus efectos en gran parte producto de una orientación financiera y no de una concepción clara para mejorar los servicios educativos.

De tal manera que a finales del siglo pasado y comienzos del XXI, el sistema educativo concurre más con los valores y necesidades de la economía que en las décadas anteriores. Esto ha sido resultado de presiones abiertas de la oligarquía empresarial sobre los sistemas educativos, aduciendo una crisis en la educación para modificar la currícula formativa de los sujetos a las necesidades que les permita hacer frente a los retos de la competencia internacional que se dio con la apertura comercial y la firma de los tratados de libre comercio debido a que la economía global, encarna la competencia depredadora entre empresas, regiones y países.

Empero la crisis de un sistema educativo, es resultado del fracaso de las políticas y reformas educativas que no han respondido a las necesidades sociales y productivas que permitan potenciar el desarrollo que requiere la nación, antes que al interés de acumulación de capital que subyace en el imaginario empresarial. Para ellos la educación está en crisis, es disfuncional e ineficaz y ofrece mala calidad formativa porque bajo su lógica de pensamiento, no ha generado los sujetos que ellos demandan, es decir, la escuela no ha constituido a los sujetos adecuados, formados en competencias instrumentales, polivalentes, automatizados que les permita hacer frente a los problemas de la producción y la competencia empresarial.

En este contexto es posible entender la orientación que han seguido las políticas educativas y sus reformas en la educación pública. Los cambios que dieron lugar a esas reformas, si bien tuvieron cierta intención por mejorar su calidad, en realidad han venido respondiendo más a los compromisos contraídos con la oligarquía empresarial y con los organismos multilaterales, por expandir las políticas neoliberales a la educación que en la preocupación real por fortalecerla y mejorar su calidad.

En la educación básica, fue a partir del Programa para la Modernización Educativa (PME, 1989) y particularmente con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 (ANMEB), cuando inician las políticas neoliberales en este nivel educativo, concretamente con la reformulación de contenidos, materiales y métodos educativos pero particularmente con la creación de la carrera magisterial que generó la rentabilidad del trabajo y la competencia entre el magisterio por estímulos de productividad y eficiencia, fragmentando con ello la identidad y la solidaridad entre los maestros, como estrategia futura que abonaría el camino para la privatización de la educación.

Posteriormente las necesidades surgidas a partir de la globalización económica, obligaron a reformar la educación nuevamente. En la educación básica, la Reforma de la Educación Secundaria giró hacia un modelo de educación basado en competencias con la pretensión de vincular la escuela con las necesidades del mercado productivo

orientando la escuela a la formación de sujetos para la competitividad económica y las formas de gestión y organización empresarial.

De este modo la función social de la escuela se modifica hacia la formación de un sujeto subjetivado a las necesidades del mercado, ya no será el sujeto de la razón moderna, el sujeto de la justicia, de la igualdad y de la fraternidad, sino un sujeto unidimensional, acrítico, consumista, competitivo que se piense a sí mismo y a sus semejantes como cosas que se usan y se reemplazan; un sujeto individualista, narcisista, hedonista, violento e indiferente a los problemas y necesidades sociales.

Para constituir ese sujeto deberán interiorizarle en sus estructuras de pensamiento ciertas significaciones imaginarias (*Castoriadis*) o *habitus* (*Bourdieu*) para que piense y actúe en función de ciertos parámetros establecidos por la sociedad dominante. Esta interiorización se lleva a cabo en la educación básica mediante los programas de estudio, los discursos pedagógicos, las normas obligatorias, etc.; los *mass media* y otros dispositivos (*Foucault*) o aparatos ideológicos (*Althusser*), para reproducirse y reproducir las condiciones de dominio y control social.

Por ello, la constitución de los sujetos en la educación siempre ha estado presente entre las distintas fuerzas que convergen en el campo educativo, sea para consolidar un régimen instituido o para modificarlo e instituir otro diferente. Unos buscarán interiorizar en el pensamiento de los sujetos los *habitus* o significaciones imaginarias dominantes y otros los *habitus* o significaciones imaginarias emancipatorias.

La sociedad puede y debe rechazar el término de la “calidad educativa” que subyace en el discurso oficial porque éste apunta a poner al servicio de las empresas la formación de los niños y jóvenes a través de un modelo educativo donde se les pretende formar en competencias básicas, polivalentes, que solo contribuirán a una explotación de lo que han denominado “capital humano”. Los maestros piensan que no es el sujeto individualista, eficientista, productivista, polivalente y competitivo el que se debe formar en las escuelas, sino al sujeto que desarrolle sus habilidades físicas e intelectuales, con un pensamiento crítico-reflexivo, en armonía fraterna con sus

semejantes, al sujeto humanista, el creador del arte, de la ciencia, de la tecnología y no al consumidor compulsivo en que han convertido a nuestros niños y jóvenes.

Es así como la educación puede entenderse como campo de confrontación entre distintas fuerzas que participan en él, por un lado se encuentra la oligarquía empresarial con sus asociaciones civiles y agrupaciones educativas; el clero político-conservador, los partidos políticos que le apuestan a la privatización de la educación pública y a nuevas regulaciones en el trabajo docente -bajo la mirada cómplice del sindicato magisterial (SNTE)-, y por otro lado, investigadores sociales, académicos, estudiantes normalistas y profesores de la CNTE que defienden la educación pública como un derecho social no privatizable.

En ese campo de confrontación de fuerzas antagónicas, los bajos resultados de las pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE, son aprovechados para denostar el trabajo de los maestros y señalarlos como los únicos responsables del fracaso de la escuela pública para justificar su exclusión laboral por falta de productividad al no alcanzar los estándares de calidad y certificación recomendados por la OCDE en el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Esa descalificación social del magisterio, forma parte de las estrategias privatizadoras para ir generando una representación imaginaria ante la sociedad de que los maestros son flojos, de que tienen muchas vacaciones, son burros, están reprobados y sobre todo que generan malos resultados para que nuestra sociedad mediatizada acepte que la educación pública es de mala calidad y que para que ofrezca mejores resultados debe quedar en manos privadas

Bajo una lógica semejante de mejorar los resultados en la educación existen propuestas para que las escuelas públicas y privadas compitan por financiamiento a través de un bono o voucher educativo que sea otorgando a los padres para que éstos elijan bajo la supuesta *libertad de elección*, la escuela que consideren de mejor calidad.

Por otra parte sin dejar de reconocer que son necesarios los cambios en la escuela, ésta no debe circunscribirse a promover los valores del mercado ya que en esta

aspiración de cambio no es posible constreñirse sólo a una educación de corte pragmático, que inculque a los estudiantes un conjunto de valores y normas acordes con los retos de la competitividad, en donde el ideal de hombre es el sujeto instrumental, sometido a procesos de capacitación y reciclaje continuo.

Los cambios que requiere la educación obliga a que los maestros sean tomados en cuenta, dejando a un lado los acuerdos o alianzas cupulares que encubiertos bajo una supuesta alianza para mejorar la calidad de la educación se encaminen a mermar las condiciones laborales del magisterio y a constreñirlo bajo una supuesta certificación laboral a las empresas e instituciones certificadoras que han sido beneficiadas para ofrecer cursos, diplomados y demás capacitaciones que les dejan ganancias redituables y en donde el maestro será un cliente cautivo.

Esos los diplomados, cursos o talleres, si bien pudieran contribuir a mejorar las habilidades, conocimientos y formación del profesorado, también buscarían subjetivar a los docentes para vencer en ellos la resistencia al nuevo modelo formativo del que son partícipes para que acepte y promueva el funcionamiento de la escuela como una empresa y vea a los alumnos como los productos que deben guardar ciertos estándares de calidad para competir en el mercado laboral. Es decir, se le introyectará en la psique la estructura estructurante para que piense y actúe en función de lo designado por la clase en el poder.

El Gobierno Federal y el SNTE, al hacer obligatoria la evaluación universal y la certificación estarán generando cotos de mercado que no necesariamente contribuirán a mejorar la calidad educativa y sí los bolsillos de las empresas certificadoras que se mueven más por el interés económico que por el beneficio social de la educación.

Es necesario considerar que las reformas educativas (RES, RIEB, etc.), esencialmente deben implicar un cambio que por lo general, tome en cuenta la participación y el sentir de los profesores, así como los resultados y propuestas de la investigación educativa, reformas que sean el resultado de un gran acuerdo político y legislativo pero no entre unos cuantos sino con todos los sujetos del campo educativo, que considere entre

otros aspectos lo referente a la administración, organización, infraestructura y evaluación del sistema escolar, el financiamiento, actualización y equipamiento del sistema educativo, la garantía de la educación como un derecho social, la distribución de recursos entre los diferentes niveles del sistema educativo, la re-organización del currículum, del plan y programas de estudio de manera sistemática y permanente, la evaluación de los aprendizajes escolares, así como de las autoridades educativas y las políticas públicas, además de la formación, capacitación y actualización de los profesores, de sus niveles salariales e incentivos, etc., todo ello con la intención de contrarrestar las desigualdades en materia educativa y ofrecer mejores resultados en la políticas educativas que impulsen a la nación al desarrollo social, científico y tecnológico que hasta ahora ha quedado como una tarea pendiente.

El reto para la educación pública evidentemente es mejorar los procesos formativos de los estudiantes, pero no en razón de una demanda empresarial que se anteponga a los intereses de la sociedad; la educación pública no puede ser secuestrada por pequeños grupos con grandes capitales que esperan el momento en que se liberalice la educación para medrar con las necesidades educativas de la población. Los maestros tampoco pueden ser rehenes de un sindicato corrupto cuyas negociaciones políticas con el gobierno implican más retrocesos que avances en calidad educativa; sobre todo cuando se han descubierto complicidades que degradan la educación y ofenden la dignidad de los verdaderos maestros, como se ha dado a conocer con la venta de los exámenes de carrera magisterial y que no garantiza que los de Enlace u otros corran la misma suerte.

Tampoco es deseable una liberalización de la educación como exigen los consorcios transnacionales mediante la OMC-GATS, ya que de realizarse se acrecentaría la desigualdad social que sumada a la pobreza en el campo, la emigración a las ciudades, la falta de empleos, los despidos masivos de trabajadores, la imposición de la nueva cultura laboral que precariza los derechos laborales, económicos y sociales, así como el cierre de pequeñas y medianas empresas nacionales que trae como consecuencia un modelo de desarrollo ineficaz y agotado, que ha sumergido a una parte de la

población en extrema pobreza y al país en una recesión económica, se estaría encendiendo la mecha para un estallido social.

Por otra parte, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, como ENLACE y PISA, no tanto reflejan la crisis del sistema educativo o que los maestros son “flojos” y “han salido reprobados” o son “burros” como peyorativamente han manejado los *mass media* y ciertas agrupaciones como “mexicanos primero” que se dicen preocupadas por la educación. Más bien reflejan la crisis de un sistema que no ha sido sensible a reconocer sus propios yerros en las políticas públicas, así como tampoco se ha querido reconocer la desigualdad de condiciones prevalecientes entre los países miembros de la OCDE y nuestro país por lo que en condiciones de desigualdad social y de calidad de vida tan dispares, resulta evidente que quienes detentan mejores condiciones de salud, de satisfactores sociales, de capital cultural y económico, tendrán mejores resultados.

Por otra parte también habría que considerar que las políticas neoliberales son las que imponen ciertos estándares de calidad educativa y que no contemplan la madurez cognitiva en el aprendizaje de los niños, en tal razón, no puede exigirse un aprendizaje homogéneo porque los niños y los jóvenes aprenden de manera diferente, si dicen recuperar en su modelo educativo el pensamiento piagetiano, deben recordar que este menciona una serie de estadios psicoevolutivos para que puedan construirse las estructuras del conocimiento, en tal razón, no pueden ser exigibles los aprendizajes estandarizados.

La crisis de la educación tampoco se resolverá con un modelo educativo basado en competencias o bajo aprendizajes estandarizados más bien, la importación de ese modelo educativo sería un reflejo de la falta de imaginación y creatividad de los mandos educativos y sindicales para generar un modelo educativo que parta de nuestra realidad social, cultural y económica. El modelo educativo basado en una currícula sustentada en una racionalidad técnico instrumental estará comprometiendo el futuro de nuestros estudiantes a trabajos flexibles, con jornadas extenuantes y bajos salarios que responden a los modelos y a las nuevas formas de organización del

trabajo (*toyotismo, lean production, regulacionismo, especialización flexible, etc.*), pero no a las necesidades de nuestra sociedad.

Asimismo el modelo de Educación Basada en Competencias sería expresión de una forma de colonialidad del saber en tanto que parte de realidades y necesidades de los países desarrollados que se ha impuesto en varios países de la región latinoamericana.

En todo caso, aceptando que no podemos eludir esa formación, esta tendría que dar un giro significativo para que desde la escuela y desde la práctica docente, se promuevan además de las competencias instrumentales, las intelectuales y la metacognición; se promueva una formación humanística que conlleve a nuestros estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico, su pertenencia social y cultural; una formación científica y tecnológica que permita al país salir de ese aletargamiento en que lo han sumergido por décadas ambiciosos grupos de poder.

Defender la educación pública como un derecho y no como un servicio que demandan los países desarrollados y sus transnacionales, es la tarea futura para responder a las generaciones futuras y finalizamos con una frase histórica de los jóvenes universitarios durante la huelga de 1999 en defensa de la UNAM: *“Hoy tuvimos que cerrar la Universidad para que mañana esté abierta para todos”*. Sin esa resistencia de los jóvenes y maestros universitarios, hoy en día, no sólo la educación superior, sino también la educación básica, sería un negocio de unos cuantos ambiciosos con la exclusión de las mayorías.

FUENTES DE INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

AGUILAR, Citlali. (1985). "*La definición cotidiana del trabajo de los maestros*". en: E. Rockwell (Comp). *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*. SEP-El Caballito, México.

ALTHUSSER, Louis. (1981). *La filosofía como arma de la revolución*. Cuadernos de Pasado y Presente, México.

ANDERSON Perry. (1999). *Neoliberalismo: un balance provisorio*, en: La trama del neoliberalismo. CLACSO-Eudeba. Argentina.

ANGULO RASCO, Félix. et. al. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Miño y Dávila editores. Madrid. España.

ARGÜELLES, Antonio. (Comp.). (1999). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. Limusa-SEP-CNCCL-Conalep. México.

ARRIARÁN, Samuel y Mauricio Beuchot. (1999). *Virtudes, valores y educación moral*. Contra el paradigma neoliberal. Col. Textos No. 12, UPN. México.

ANZALDUA ARCE, Raúl Enrique. (2004). *La docencia frente al espejo*. Imaginario, transferencia y poder. UAM-Xochimilco. México.

ANZALDÚA, Raúl Enrique. (2007). *Reflexiones en torno a la construcción imaginaria de la identidad*, en Jiménez, Marco A. Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación. UACM. México.

ANZALDÚA ARCE, Raúl Enrique. (2009). *El dispositivo pedagógico y las prácticas educativas*, en: Fernández Rincón, Héctor H. et. al. *Pedagogía y prácticas educativas*. UPN. México. P. 47-68.

ANZALDÚA ARCE, Raúl Enrique. (Coord.). (2010). *Imaginario social: creación de sentido*. UPN. México.

ANZALDÚA ARCE, Raúl Enrique. (2009). *Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad*, en: Martínez Delgado, Manuel (Coord.). *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*. Universidad Autónoma de Zacatecas. México. p. 19-43.

ANZALDÚA ARCE, Raúl Enrique. (2004). *La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida*, en: *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, No. 22; UAM-X. México. pp. 31-54.

APPLE, Michael W. (1986). *Ideología y currículo*. ed. Akal. España.

ARGÜELLES, Antonio (Comp.).1999. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa. México.

APPLE, Michael W. (1987). *Educación y poder*. Temas de educación, No.6, ed. Paidós. España.

- APPLE, Michael W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores. Argentina.
- BABB, Sarah. (2003). *Proyecto: México*. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo. Fondo de Cultura Económica. México.
- BANCO MUNDIAL. (2003). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington. D. C., E.U.
- BARONA CÁRDENAS, Ernesto. (1991). *La Universidad en la disyuntiva: neoliberalismo o democracia*, en, Cambio estructural y modernización educativa, UAM-UPN. México.
- BARROS VALERO, Javier. (2012). *La educación y los grandes señores*, en: Fernando Solana (Coord.). Educación bajo la lupa. Siglo XXI. México. p. 135-139.
- BERGER, Peter, L. y Thomas Luckmann. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorroutu editores. Argentina.
- BERSTEIN, Basil. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Clases, códigos y control. Morata. España.
- BERSTEIN, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. España.
- BERNSTEIN, Basil. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Cooperativa Editorial del Magisterio. Colombia.
- BLANC, Guillaume, le. (2008). *El pensamiento Foucault*. Amorroutu editores. Buenos Aires. Argentina.
- BONNEWITZ, Patrice. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Ediciones Nueva Visión. Argentina.
- BOURDIEU, Pierre. (1981). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. España.
- BOURDIEU, Pierre. (1987). *Cosas dichas*. Gedisa. Argentina.
- BOURDIEU, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. CONACULTA-Grijalbo. México.
- BOURDIEU, Pierre. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Argentina.
- BOURDIEU, Pierre. (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama. Barcelona, España.
- BOURDIEU, Pierre. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer, S. A. España.
- BOURDIEU, Pierre. (2008). *¿Qué significa hablar?* Economía de los intercambios lingüístico. Akal. España.

BOURDIEU, Pierre. (2002). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores. México.

BOURDIEU, Pierre. (2003). *Los herederos*. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. Argentina.

BOURDIEU, Pierre. (2007a). *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona, España.

BOURDIEU, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores. Argentina.

BOURDIEU, Pierre. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI editores. Argentina.

BOURDIEU, Pierre. (2006). *Campo del poder y reproducción social*. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases. Ferreyra Editor. Argentina.

BOURDIEU, Pierre y Loïc J. D. Wacquant. (1995). *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*. Grijalbo. México.

BOURDIEU, Pierre y Luc Boltanski. (2009). *La producción de la ideología dominante*. Ediciones Nueva Visión. Argentina.

BROWN, Gillian y George Yule. (2005). *Análisis del discurso*. Visor Libros. España.

BUTLER, Judith. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia. España.

CHARRY, Clara Inés. (2006). *Identidad social: interdisciplina y dualidad*, en Nebbia, Ángel F. y Martín Mora (Coords.). *Análisis social e identidades*. UAM-Iztapalapa-Plaza y Valdés Editores. México.

CALELLO, Hugo et al. (2001). *El discurso del poder y el poder del discurso. Neoliberalismo y Hegemonía desde la teoría crítica*. Prometeo Libros. Argentina.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. España.

CASTORIADIS, Cornelius. (1990). *El mundo fragmentado*. ed. Altamira. Argentina.

CASTORIADIS, Cornelius. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Ensayo Tusquets Editores. Argentina.

CASTORIADIS, Cornelius. (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Diálogos. ed. Trotta. España.

CASTORIADIS, Cornelius. (2002b). *Figuras de lo pensable. (La encrucijadas del laberinto VI)*. FCE. México.

CASTORIADIS, Cornelius.(1997). *El avance de la insignificancia*. EUDEBA. Argentina.

CASTORIADIS, Cornelius. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Ediciones Frónsesis-Cátedra, Universitat de València. España.

CASTORIADIS, Cornelius. (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. ed. Gedisa. España.

CASTORIADIS, Cornelius. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Katz editores. Argentina.

CASULLO, Nicolás et. al. (1999). *Itinerarios de la Modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*. Eudeba. Argentina.

CEPAL, Calderón, Hopenhayn, Ottone, Ratinoff y Goulet. (1998). *Educación, ética y economía en América Latina*. ed. JUS. México.

CLAIRIN, Rémy y Philippe Brion. (2001). *Manual de muestreo*. ed. La Muralla. S.A., España.

CONALTE. (1991a). *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa 1989-1994*, SEP. México.

CONALTE. (1991b). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Modernización educativa 1989-1994*, SEP. México.

CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires-Madrid.

CORTADA DE KOHAN, Nuria. (2004). *Teoría y Métodos para la construcción de Escalas de Actitudes*. Lugar Editorial. Argentina.

DE ALVA, Alicia. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM. México.

DE LA GARZA TOLEDO, Enrique. (2006). *Reestructuración productiva, empresas y trabajadores en México*. Coed. FCE-UAM-I. México.

DE LA TORRE GAMBOA, Miguel. (2004). *Del humanismo a la competitividad*, UNAM. México.

DELEUZE, Gilles. (1999) *¿Qué es un dispositivo?* en: Balbier, E. et al. Michel Foucault filósofo. Gedisa. Barcelona.

DIAZ VILLA, Mario. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia.

FRANCO, Yago. et al. (2007). *Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis*. ed. Biblos Intertextos. Argentina.

FRIEDMAN, Milton y Rose Friedman. (1983). *Libertad de elegir*. Col. Biblioteca de economía, No. 2, Ediciones Orbis, S. A. España.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Miño y Dávila Editores. España.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1998). "Educación y ciudadanía: retos para el siglo XXI" en, *Horizonte Sindical*, No. 10-11, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América/ Confederación de Educadores Americanos/ SNTE. México.

FELDFEBER, Myriam y Dalila Andrade Oliveira (Comps.). (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Novedades Educativas. Argentina.

FELDFEBER, Myriam y Fernanda Saforcada. (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Coed. Laboratorio de Políticas Públicas – Miño y Dávila editores. Argentina.

FUENTES AMAYA Silvia y Andrés Lozano Medina. (2007). *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. UPN. México.

FOUCAULT, Michel. (2001). *Un diálogo sobre el poder. Y otras conversaciones*. Alianza editorial. España.

FOUCAULT, Michel. (1999). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores. México.

FOUCAULT, Michel. (1979). *Microfísica del poder*. Edic. La piqueta. Madrid, España.

FOUCAULT, Michel. (1984). *El discurso del poder*. Folios Ediciones. México.

FOUCAULT, Michel. (1987). *El orden del discurso*. Col. Cuadernos Marginales No. 36, Tusquets Editores. España.

GARRIDO N., Celso. (1991) "¿Reforma económica neoliberal en México? Nuevo pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública" en: Cambio estructural y modernización educativa. UAM-UPN. México.

GEE, James Paul. (2002). *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Ediciones Pomares. Barcelona.

GENTILI, Pablo y Emir Sader (Comps.). (1999). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. CLACSO-Eudeba. Argentina.

GENTILI, Pablo. (1998). "El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina" en, *Horizonte Sindical*, No. 10-11 Instituto de Estudios

Educativos y Sindicales de América/ Confederación de Educadores Americanos/ SNTE. México.

GENTILI, Pablo. (Coord.). (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México.

GIROUX, Henry y Peter McLaren. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores. España.

GIROUX, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Coed. Siglo XXI-UNAM. México.

GIMÉNEZ, Gilberto. (2008). *El debate político en México a finales del siglo XX. Ensayo de análisis del discurso*. UNAM-IIS. México.

GÓMEZ Sollano, Marcela. (2004). "Imaginario sociales, culturas juveniles y procesos de formación: reflexiones acerca de la condición adolescente y la escuela", en *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. Plaza y Valdés Editores. México.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ediciones Morata. España.

GRUNDY, Shirley. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. España.

HOPENHAYN, Martín y Ernesto Ottone. (2000). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

IANNI, Octavio. (2004). *La era del globalismo*. Siglo XXI. México.

IANNI, Octavio. (2004b). *La sociedad global*. Siglo XXI. México.

IBARRA ALMADA, Agustín E. (1999). "El sistema normalizado de competencia laboral", en: Argüelles, Antonio. (Comp.). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. Limusa-SEP-CNCCL-Conalep. México. P. 25-66.

IBARROLA, María de. (2012). "Los maestros en el ojo del huracán", en: Fernando Solana (Coord.). *Educación bajo la lupa*. Siglo XXI. México. p. 61-73.

IÑIGUEZ RUEDA, Lupicinio (Editor). (2006). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. ed. UOC. España.

IYANGA PENDI, Augusto. (2003). *Política de la educación y la globalización neoliberal*. Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación No. 49; Universitat de Valencia. España.

JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel y Sonia Comboni. (2000). *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*. UAM-Xochimilco. México.

LAVAL Christian. (2004). *La escuela NO ES una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. ed. Paidós. España.

LEVINSON, Bradley A. U. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. Aula XXI, Santillana. México.

LUNDGREN, Ulf P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Ediciones Morata. España.

LLAMAS Huitrón, Ignacio.(Coord.). (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. Coed. UAM Iztapalapa–Plaza y Valdés editores. México.

MARTÍNEZ NOLASCO, Marcelino. (2007). *La educación básica en México después de la alternancia*. Plaza y Valdés editores-UPN. México.

MARCUSE, Herbert. (1965). *El hombre unidimensional. (Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada)*. ed. Planeta-Agostini. España.

MELGOZA MAGAÑA, María Eugenia (Coord.). (2002). *Adolescencia: espejo de la sociedad actual*. Serie: repensando y repensando la adolescencia. Grupo Editorial Lumen. Argentina.

MERANI L., Alberto. (1973). *Psicología y alienación*. Colección 70 No. 126, Grijalbo. México.

MIÑANA Blasco, Carlos. (2005). “*La comunidad educativa frente a las reformas educativas*”, en *Bogotá (Colombia 1994-2004)*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación desde su escuela. Brasil.

MOCTEZUMA, Esteban. (1994). “*La educación pública frente a las nuevas realidades*”, en: Warman, Arturo. *La política social en México. Una visión de la modernización de México*. Fondo de Cultura Económica. México.

MORALES VALLEJO, Pedro, et. al. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Ed. La Muralla, S. A. España.

MORENO MORENO, Prudenciano. (2007). “*La política educativa, formación escolar y actualización docente: entre la vorágine económica global y la opacidad del discurso pedagógico*”, en: Fuentes Amaya, Silvia y Andrés Lozano Medina. *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*, UPN. México.

MORENO MORENO, Prudenciano. (2007b). “*Crítica de la política gubernamental para la educación básica en el sexenio 2000-2006*”, en: Carmona León, Alejandro, et. al. (Coords.). *Las políticas educativas en México*. Coed. Pomares-UPN. México.

MORENO MORENO, Prudenciano. (2010). *La política educativa de la globalización*. UPN, México.

NORIEGA CHÁVEZ, Margarita. (2000). Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994. Coed. UPN- Plaza y Valdés. México.

NARODOWSKI, Mariano, et al. (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Edic. Novedades Educativas. Argentina.

NAVARRO GALLEGOS, César. (2009). "La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal". El Cotidiano, Vol. 24, Núm. 154, marzo-abril, 2009, pp. 25-37 Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco. México.

NAVARRO GALLEGOS, César (Comp.). (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. Coed. La Jornada Ediciones-UPN. México.

ORNELAS, Carlos. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE-Nacional Financiera-FCE. México.

OSNAYA Alarcón, Fernando. (2007). "Política educativa en México", en: Carmona León, Alejandro, et. al. (Coords.). *Las políticas educativas en México*. Coed. Pomares-UPN. México.

PETRAS, James y Henry Veltmeyer. (2003). *La globalización desenmascarada. (El imperialismo del siglo XXI)*. Universidad Autónoma de Zacatecas. México.

PERINAT, Adolfo (Coord.). (2003). *Los adolescentes en el siglo XX*. ed. UOC. España.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1989). Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. PODER EJECUTIVO FEDERAL. 1992. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 18 de mayo de 1992.

}

POIRIER, Nicolás. (2006). *Castoriadis. El imaginario radical*. ed. Nueva Visión. Argentina.

QUIROZ PALACIOS, Abraham. (2004). *Actitudes y representaciones. Temas actuales de Psicología Social*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

RAMÍREZ GRAJEDA, Beatriz y Raúl E. Anzaldúa Arce. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. UAM Azcapotzalco. México.

RAMÍREZ GRAJEDA, Beatriz. (2009). "La formación. Entre el ciberespacio, la alteridad y los tiempos subjetivos", en: *Martínez Delgado, Manuel (Coord.). Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*. Universidad Autónoma de Zacatecas. México. p. 69-89.

RAMÍREZ JARDINES, Miguel Ángel y Ma. Del Carmen Lizárraga Portillo. (2004). *Educación y crisis de identidades*, en: *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, No. 22; UAM-X. México. pp. 73-90.

RIGAL, Luis. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Miño y Dávila editores. Argentina.

RUBIO, Luis y Verónica Baz. (2005). *El poder de la competitividad*. Colección Popular, No. 655, FCE. México.

SEOANE, José y Emilio Taddeï. (2004). "Cuestionando el presente, recuperando el futuro. Juventudes, mundialización y protestas sociales", en: *América Latina y el (des)orden global neoliberal. Hegemonía, Contrahegemonía, perspectivas*. CLACSO. Argentina.

SOUTO, Martha y Cols.(1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Edic. Novedades Educativas, Serie: Los documentos No. 10. Argentina.

TAYLOR, S. J. t R. Bogdan. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Col. Paidós Básica, No. 37, ed. Paidós. España.

TELLO, Nerio. (2003). *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. ed. Campo de ideas. España.

TORRES, José Alfredo y Gabriel Vargas Lozano. (2010). *Educación por competencias. ¿Lo idóneo?* ed. Torres Asociados, Col. Libros del Centenario de la Revolución Mexicana. México.

TORRES, Jurjo. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata. España.

TORRES, Rosa María. (2000). "Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe", en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. ed Magisterio Nacional. Bogotá. CAB.

TRILLA, Jaume. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. ed. Alertes; Barcelona. España.

URQUIDI, Víctor L. (2000). "La globalización de la economía: límites, contradicciones y oportunidades", en: *La globalización y las opciones nacionales*. Memoria. FCE. México.

VALLE Flores, María de los Ángeles (Coord.). (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. CESU-UNAM. México.

VARGAS GUILLÉN, Germán, et. al. (2007). *Formación y subjetividad*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

VARGAS LOZANO, Gabriel. (2010). "El papel de la educación en los cambios estratégicos de los grupos de poder en México" (Estudio introductorio), en: *Educación por competencias. ¿Lo idóneo?* Libros del centenario de la revolución mexicana, México. p. 5-23.

VASCONI, Tomás e Inés Recca. "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana", en Labarca, G. et. al. (1977). La educación burguesa. ed. Nueva Imagen. México.

VÉLEZ BAUTISTA, Graciela. (2008). *La construcción social del sujeto político femenino. Un enfoque identitario-subjetivo*. ed. Miguel Ángel Porrúa. México.

YZAGUIRRE Peralta, Laura Elena. (2001). *ISO 9000 en la educación*. Fundación universitaria de derecho, administración y política. México.

ZEDILLO PONCE DE LEÓN, Ernesto. (1992). "El porqué de la modernización de la educación básica", en: Examen No. 40, Septiembre de 1992, Partido Revolucionario Institucional. México.

ZEMELMAN, Hugo y Marcela Gómez Sollano. (2005). *Discurso Pedagógico. Horizonte Epistémico de la Formación Docente*. ed. Pax. México.

FUENTES DE INFORMACIÓN ELECTRÓNICA.

BONNET, Alberto R. *La globalización y las crisis latinoamericanas*. Bajo el Volcán [en línea] 2001, 2 (segundo semestre), [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2009] Disponible en:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28600302>>

CAMPOS RÍOS, Guillermo. *Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad: Aportes* [en línea] 2003, vol. VIII no. 023 [citado 2010-03-30].

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37602308>. ISSN 1665-1219

DÁVALOS, Pablo. *Los discursos del poder*. ALAI, América Latina en Movimiento, 2008. [fecha de consulta 14 de septiembre de 2010]. Disponible en: <http://alainet.org/active/24089&lang=es>

DÍAZ BARRIGA, Ángel y Catalina Inclán Espinosa. 2001. *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana No. 25, OEI. Disponible en: <http://www.rioei.orgrie25a01.htm>

OCDE, 2010. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Disponible en:

http://www.oecd.org/searchResult/0,3400,es_36288966_36288607_1_1_1_1_1,00.html

ORNELAS, Raúl. *Para una crítica de la globalización*. Política y Cultura [en línea] 2002, (primavera): [fecha de consulta: 20 de noviembre de 2009] Disponible en:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26701704>>

ISSN 0188-7742

OCDE. 2003. *Análisis de políticas educativas*. Resumen. Disponible en: www.oecd.org/bookshop/

RAMÍREZ MARTÍNEZ, Rosa María. *Política educativa: los sujetos y sus discursos* Tiempo de Educar [en línea] 1999, 1 (enero-junio): [fecha de consulta: 17 de noviembre de 2009] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31100104>> ISSN 1665-0824

SÁNCHEZ CERÓN, Manuel. 2001. *Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, año/vol. XXXI, número 004, Centro de Estudios Educativos, México pp. 55-97.

Competencias laborales en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1000/1083/html/proyecto_profesional_nuevo/competencias%20laborales.htm

¿Qué es la certificación? Disponible en: <http://www.normex.com.mx/que-es-certificacion.html>

La Organización Internacional de Estandarización (ISO) disponible en: http://www.mercanet.cnp.go.cr/Calidad/Normas_y_Certifica%C3n/temas_de_interes.htm

Diario Oficial de la Federación. 2006. Acuerdo 384 por el que se establece en nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria.

Bello, Walden. 2006. *FMI y Banco Mundial: se profundiza la crisis*. Revista de economía y Ciencias Sociales, Vol. 12; Universidad Central de Venezuela.

FUENTES DE INFORMACIÓN HEMEROGRÁFICA.

La Jornada. 14 de mayo de 2012.

La Jornada. 18 de junio de 2010.

La Jornada. 9 de noviembre 2009.

La Jornada, 19 de julio de 2008.

La Jornada. 22 de noviembre de 2001

Proceso, No. 1720, 15 octubre de 2009.

SIGLAS

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
A(H ₁ N ₁)	Virus de la influenza o gripe porcina
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAMEM	Centro de Actualización del Magisterio del Estado de México
CANACO	Cámara Nacional de Comercio
CCE	Consejo Coordinador Empresarial
CENEVAL	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A. C.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINVESTAV	Centro de Investigación y Estudios Avanzados
CMHN	Consejo Mexicano de Hombres de Negocios
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CESE	Comisión de Educación del Sector Empresarial
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONALTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
CONCAMIN	Confederación de Cámaras Industriales
CONCANACO	Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio
COPARMEX	Confederación Patronal de la República Mexicana
DESySA	Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo
EBNC	Educación Basada en Normas de Competencia
ENAMACTA	Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Agropecuario

ENAMACTI	Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Industrial
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
EXANI I	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior
EXANI II	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior
EXANI III	Examen Nacional de Ingreso al Posgrado
EXCALE	Exámenes de la Calidad y Logro Educativos
FCyE	Formación Cívica y Ética
FMI	Fondo Monetario Internacional
FOMES	Fondo de Modernización para la Educación Superior
GATS	Acuerdo General sobre Comercio de Servicios
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio
IISUE	Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
ISO	Organización Internacional de Normalización
ISR	Impuesto Sobre la Renta
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado
IVA	Impuesto al Valor Agregado
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial de Comercio
PAN	Partido Acción Nacional
PDE	Programa de Desarrollo Educativo
PEA	Población Económicamente Activa
PEMEX	Petróleos Mexicanos
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
PME	Programa para la Modernización Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo

PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRONAE	Programa Nacional de Educación
RES	Reforma de la Educación Secundaria
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
RIES	Reforma Integral de la Educación Secundaria
SCCL	Sistema de Certificación de Competencia Laboral
SECyBS	Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social
SEIEM	Servicios Educativos Integrados al Estado de México
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
SITUAM	Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana
SME	Sindicato Mexicano de Electricistas
SNCL	Sistema Normalizado de Competencias Laborales
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
STUACM	Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México
STUNAM	Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México
TLC	Tratado de Libre Comercio
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNPF	Unión Nacional de Padres de Familia

A n e x o s

Anexo I

Determinación del Tamaño de la muestra

Determinación del tamaño de la muestra.

La población de docentes que imparten las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía en el Sector Educativo No. VI de Educación Secundaria Técnica del Valle de México en las 22 escuelas que lo conforman es de 120, de esa población nos interesa saber a cuántos docentes se les podría aplicar un cuestionario de opinión si queremos que el nivel de confianza sea de un 95%.

Cálculo del tamaño de la muestra con un 95% de confianza:

$$Z = 1.960$$

$$p = 0.5$$

$$q = 0.5$$

$$e = 0.05$$

$$N = 128$$

$$n = ?$$

$$n = \frac{Z^2 (p \cdot q) N}{(N \cdot e^2) + Z^2 (p \cdot q)} = \frac{(1.960)^2 (0.5 \times 0.5) (120)}{(120) (0.05)^2 + (1.960)^2 (0.5) (0.5)} = \frac{115.24}{1.2604}$$

$$n = 91.43$$

Dónde:

Z = grado, nivel o intervalo de confianza

P = variabilidad positiva

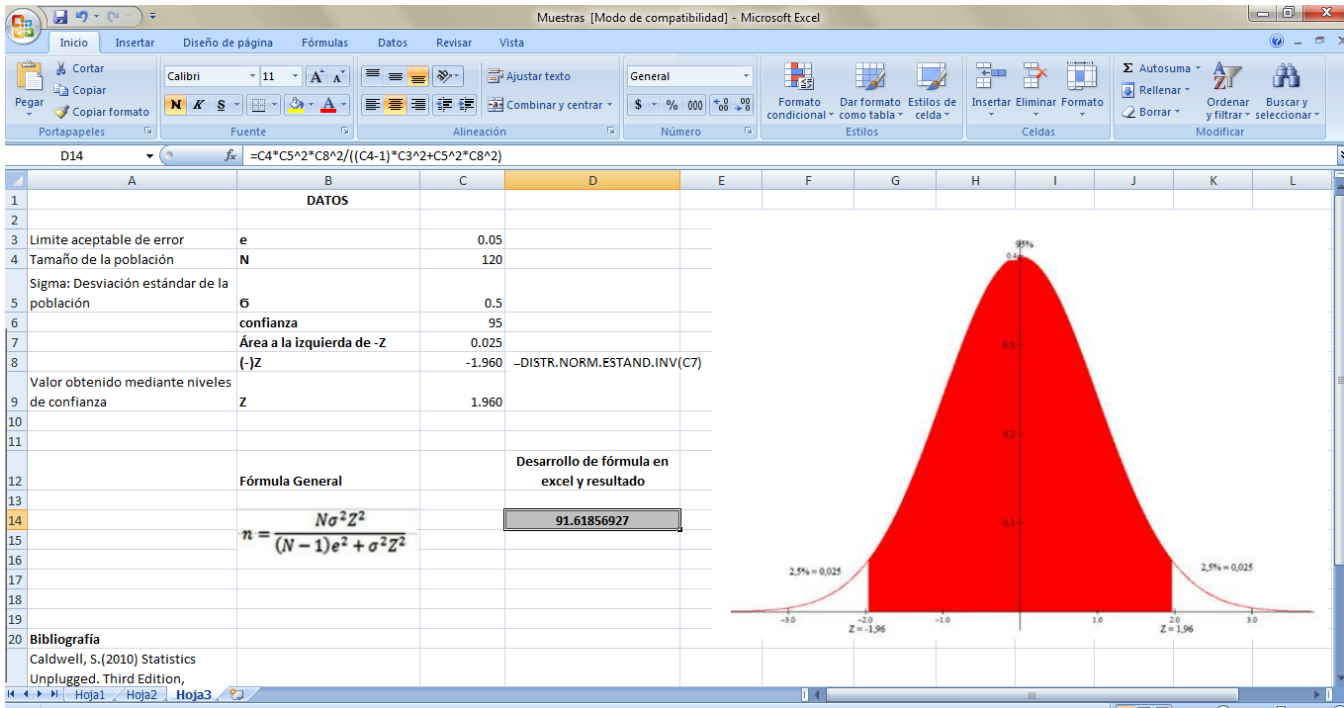
q = variabilidad negativa

e = precisión o error

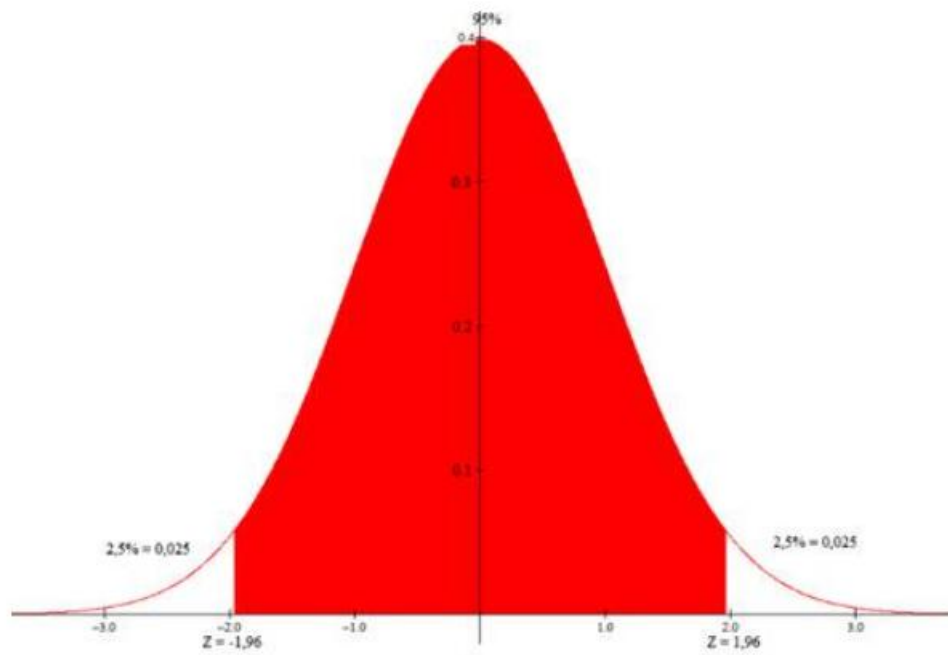
N = población

n = tamaño de la muestra

Cálculo de la muestra mediante Excel



	Intervalo o nivel de Confianza	=	95 %
Limite aceptable de error	e	=	0.05
Tamaño de la población	N	=	120
Sigma: Desviación estándar de la población	σ	=	0.5
	Área a la izquierda de -Z	=	0.025
	(-Z)	=	-1.960
Valor obtenido mediante niveles de confianza	Z	=	1.960
Fórmula General		Desarrollo de fórmula en Excel y resultado	
$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$		$n = 91.61856927$	



Anexo II

El cuestionario



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
Reforma de la Educación Secundaria 2006 (RES, 2006)
Cuestionario de opinión

Estamos realizando una investigación y nos interesa conocer su experiencia con respecto a la Reforma de la Educación Secundaria 2006 (RES); por lo que le solicitamos responda este cuestionario. La información que proporcione será manejada de manera confidencial y anónima. Agradecemos su amable y valiosa colaboración.

DATOS GENERALES

Sexo H () M () Edad _____ Nivel de Carrera Magisterial _____ Experiencia docente _____ años

¿Cuántos grados atiende?: _____ ¿Cuántos grupos atiende?: _____ hrs. Frente a grupo _____ hrs.

Asignatura(s) que imparte: _____ Descarga académica _____ hrs.

¿EN QUE INSTITUCIÓN LLEVO A CABO SU FORMACIÓN PROFESIONAL?			Titulado:
Normal Superior	()	Especialidad: _____	Sí() No()
Universidad o institución de educación superior pública	()	Carrera: _____	Sí() No()
Universidad o institución de educación superior privada	()	Carrera: _____	Sí() No()
Otra	()	en: _____	Sí() No()

I. En su opinión, ¿cuáles son las tres características más importantes de la Reforma a la Educación Secundaria 2006?

1. _____
2. _____
3. _____

¿Tomó el curso de capacitación para la RES, 2006? Si () No ()

En caso afirmativo. La capacitación recibida acerca de la RES:		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
		5	4	3	2	1
1	Fue muy satisfactoria					
2	Fue suficiente para manejar las nuevas propuestas de la RES					
3	El conductor tenía gran conocimiento del tema					
4	Los materiales fueron pertinentes					
5	Aclaró la mayoría de mis interrogantes acerca de la RES					

II. INSTRUCCIONES. A continuación se presenta una lista de cambios que propone la Reforma a la Educación Secundaria 2006, seguido de dos adjetivos extremos (profundo – superficial, siempre – nunca, etc.). Le pido que responda, marcando con una X el cuadro que mejor responda su opinión de acuerdo con los siguientes criterios: entre más cerca esté de un conocimiento profundo, marcara el número 5, si es menos profundo su conocimiento 4, 3, etc.

¿Con que nivel de profundidad conoce estos cambios?

	Profundo	5	4	3	2	1	Superficial
1. Aprendizaje a partir de proyectos							
2. Ejes transversales							
3. Profundizar contenidos							
4. Desarrollo de competencias							
5. Trabajo colaborativo							
6. Uso de las TIC en la clase							
7. Respeto a la diversidad cultural							
8. Evaluación continua en clase							
9. Flexibilidad del programa							
10. Contenidos procedimentales y actitudinales							

¿Con qué frecuencia aplica los siguientes aspectos en su práctica escolar cotidiana?

	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
1. Aprendizaje a partir de proyectos							
2. Ejes transversales							
3. Profundizar contenidos							
4. Desarrollo de competencias							
5. Trabajo colaborativo							
6. Uso de las TIC en la clase							
7. Respeto a la diversidad cultural							
8. Evaluación continua en clase							
9. Flexibilidad del programa							
10. Contenidos procedimentales y actitudinales							

En su opinión, ¿qué tanto ayudan los siguientes cambios a mejorar la calidad de la educación?

	Mucho	5	4	3	2	1	Nada
1. Aprendizaje a partir de proyectos							
2. Ejes transversales							
3. Profundizar contenidos							
4. Desarrollo de competencias							
5. Trabajo colaborativo							
6. Uso de las TIC en la clase							
7. Respeto a la diversidad cultural							
8. Evaluación continua en clase							
9. Flexibilidad del programa							
10. Contenidos procedimentales y actitudinales							

En su opinión, ¿qué tanto apoyan los siguientes cambios en la formación de los estudiantes?

	Mucho	5	4	3	2	1	Nada
1. Aprendizaje a partir de proyectos							
2. Ejes transversales							
3. Profundizar contenidos							
4. Desarrollo de competencias							
5. Trabajo colaborativo							
6. Uso de las TIC en la clase							
7. Respeto a la diversidad cultural							
8. Evaluación continua en clase							
9. Flexibilidad del programa							
10. Contenidos procedimentales y actitudinales							

¡¡Gracias por su colaboración!!

Anexo III

Las entrevistas

(Nota: por lo extenso de las entrevistas se discriminaron algunas preguntas con sus respuestas)

**Escuela Secundaria Técnica
Valle de México**

Asignatura: Geografía de México y del Mundo Lugar de la entrevista: salón de clases Fecha: 26 de mayo 09
Maestra con formación normalista en la asignatura de Geografía quién además es maestra en escuela primaria [M2]

E = Entrevistador / M = Maestra(o) / M2 = Maestra(o) entrevistado

E.- Maestra. ¿Cómo valora la capacitación recibida sobre el Plan y los Programas de estudio de la Reforma de la Educación Secundaria?

M: Eso de la reforma nos está llevando a tener un mejor, una mejor..., [No termina la idea]. Son conocimientos los que les damos a los niños, es una mejor... proyecto. Son proyectos ¿no?, proyectos para..., que los desarrollemos con ellos. Yo siento que está muy bien.

E.- ¿Está Ud. de acuerdo con la Reforma?

M.- ¡Sí!... porque si no, vamos a volver a regresar años atrás.

E.- Eso en cuanto a la Reforma, pero la capacitación... ¿Cómo estuvo para Ud.?

M.- ¿La que nos dan?

E.- Sí la que les dan. ¿Ha sido suficiente? ¿Ha quedado alguna duda?

M.- Mire maestro, dudas, dudas siempre las va a haber. Acuérdense que las dudas son de sabios, ¿sí? Dudas las hay maestro. ¿Por qué? Por qué no llegan... no engloban [quienes capacitan] a todo lo que uno quisiera, ¿sí? Entonces el tiempo, el tiempo no alcanza para hacerlo, ¿mmm?

Entonces nos deberían de dar más tiempo para que nos capacitaran sobre esto [la reforma]. Yo tengo muchas dudas maestro. El estudio de caso yo casi no lo entiendo... lo del estudio de caso, y así en su mayoría, pero... [Pausa], conforme vamos avanzando yo trato de darle otra vuelta [otra revisada].

E.- ¿Si estuviera Ud. con el responsable de la capacitación, que le pediría? ¿Qué le sugeriría para la capacitación? ¿Qué orientación le solicitaría?

M.- El proyecto de estudio de ca..., [pausa], Bueno, el estudio de casos. Sobre estudio de casos. ¡Sí! Porque los conocimientos que nos dan ellos [los capacitadores] sobre cómo nos vamos a "transportar", como... como lo vamos a hacer, está perfecto. Pero yo lo que no entiendo todavía es el estudio de casos.

E.- ¿En la última capacitación en qué pusieron mayor énfasis?

M.- En la última no fui, maestro. No fui porque yo tengo dos turnos y a mí no me permite la maestra [la directora], asistir a todos [los talleres de capacitación].

E.- ¿Y en la anterior?

M.- La anterior fue... espéreme ¡A esa sí fui! Fue en el 99, ¡Hay! ¡No me acuerdo, maestro!

E.- ¿Competencias?

M.- ¡Competencias! ¡Sobre competencias! Estuvimos viendo competencias, ¡sí! Competencias y habilidades. ¡Siéntate mamá! [Le ordena imperativamente a una alumna que se levantara de su lugar].

E.- ¿La capacitación le ha permitido entender mejor el enfoque y los propósitos de la asignatura?

M.- ¡Sí, maestro! Sí, porque ya ve que por eso nos dan el libro [del maestro], para irnos haciendo más... [Pausa] actualizándonos. [La maestra se refiere al libro del maestro que la SEP hizo llegar después de la firma del ANMEB en 1992].

E.- ¿En la capacitación hablaron de los enfoques... de los propósitos...?

M.- ¡Sí! ¡Sí! Fue en la segunda, fue en la segunda sesión que tuvimos.

E.- ¿Entonces, la capacitación requiere un poco más de tiempo para que ustedes [los maestros], puedan apropiarse en sí, de lo que es el programa...?

M.- ¡Sí, maestro! Como es el estudio de caso, como... [Pausa], y hay otros puntos importantes maestro. Yo no le voy a decir: ¡Hay dominio todo el programa! ¡No! Tenemos 3 años con él pero lo estamos conociendo; tres o cuatro, pero lo estamos conociendo. Y cuando ya lo conocemos, otra vez, nos dan el carpetazo de que vamos a volver a hacer otra nueva reforma.

E.- Bien. ¿Cuál es su opinión sobre el enfoque y los propósitos del programa de Geografía?

M.- Tener más conocimiento sobre la materia, maestro.

E.- ¿Hay mayor profundidad en el programa o qué es lo que hay?

M.- Hay una profundidad muy... penetrada en él... en los temas, maestro. Son muchos temas para un enfoque, ¡sí! Muchos temas para poquito tiempo. ¿sí? Yo por ejemplo, apenas terminé el cuarto bloque; estoy iniciando el quinto bloque.

E.- ¿Podemos decir que los programas son muy ambiciosos para el tiempo que tienen asignado?

M.- ¡Sí! Sí, maestro, es mucho... [muy ambicioso, son] muchos puntos, para un poquito de tiempo. Usted lo va a ver, aquí lo tenemos [muestra el libro], todo eso no lo abarcamos. Esto, esto y esto [señala contenidos del libro], son muchos puntos que se abarcan, ¿sí? Son bastantes puntos que se abarcan, yo voy en este: *La lengua en el mundo*, [Tema 1. Diversidad cultural y globalización. 1.1. Diversidad cultural: etnias, lenguas y religiones. Distribución del patrimonio cultural de la humanidad], ahí voy. ¿Y voy a terminar? ¡No, maestro! ¡No lo voy a terminar! Y más ahorita con lo de que se viene... se vinieron tantos... [días de suspensión de clases] tanto, este, tiempo ¿abandonado? Entonces no alcanzamos maestro.

E.- ¿Usted observa algún cambio significativo en el programa de estudios?

M. ¡Sí, maestro! ¿Sabe cuál es el cambio que existe? que ya abarcamos historia, geografía y civismo, casi vamos a entrar otra vez a las ciencias sociales. [Se refiere a la transversalidad del programa]

E.- ¿O sea que estas se manejan como contenidos transversales?

M.- ¡Sí!

E.-Lo que habla de la transversalidad de los contenidos.

M.- ¡Sí! Porque le digo, primero y segundo bloque se habla sobre geografía ¿sí?, sobre geografía. Pero ya en el quinto bloque vamos a hablar sobre sociedades. En el primero se habla sobre sociedades pero no a grandes rasgos, sino se habla sobre los aspectos físicos de la tierra.

E.- ¿Considera que el programa actual es mejor que el anterior?

M.- Pues que cree, que a mí, a mí, [repite] me parecía mejor el anterior, ¡Sí! Porque estaba más amplio y jerarquizado.

E.- Además de que se veían en dos cursos ¿no?

M.- ¡Sí! ¡Sí!

E.- Y ahora en un curso... ¿Cómo qué es demasiado ambicioso para abarcarlo en un curso?

M.- ¡Exactamente!, ¡exacto! Por qué cinco días no nos alcanzan. Yo alcanzo a ver dos, dos temas o un tema a la semana. Un tema a la semana es lo que estamos viendo. Entonces le digo abarca muchísimo y esto maestro, esto yo lo hago... yo termino un bloque, el primer bloque yo lo termino en noviembre, cuando en diciembre ya nos están pidiendo el segundo bloque [se refiere a las evaluaciones] y no se terminan. Es mucho lo que abarca, mucho.

E.- Respecto a los programas ¿Qué orientación formativa aprecia usted? ¿Qué tipo de alumno estamos formando con este programa?

M.- ¿Sabe qué? ¡Valores!

E.- ¿Valores?

M.- ¡Sí! Abarca los valores.

E.- ¿Como cuáles?

M.- Por ejemplo la honestidad, la responsabilidad, el respeto... eso está en el tercer bloque ¿Sí? que viene con la naturaleza, como debe de tratar a las personas, como debe desarrollar sus conocimientos, la... niños! [Grito de poder simbólico a los alumnos para que guarden silencio]. La sociedad... aunque a ellos no les importa [se refiere a los alumnos que según dice han perdido el interés en la escuela].

E.- ¿Pero esta enseñanza en valores no sería un tema propio de la formación cívica y ética?

M.- [Refiriéndose a la transversalidad de contenidos, la maestra aclara] Pero... por eso yo le estoy diciendo que aquí nos estarían dando en la primera, en el cuarto y quinto bloque. Ya nos están dando sobre este tema, apenas vimos eso sobre la sociedad.

E.- ¡Ya...!

M.- ¿Sí? aquí mire [muestra el libro de texto], cuarto y quinto bloque, aquí está, cuarto tema: *regiones agropecuarias*; ahí vamos a ver la naturaleza, lo social, lo económico lo político.

E.- Ya que menciona esto de la enseñanza en valores. ¿Aprecia algunos contenidos donde se destaque la identidad nacional, la soberanía, la defensa del patrimonio, de los recursos naturales, etc. ?

M. es lo que vamos a ver, está en el último tema del cuarto bloque, aquí: *indicadores*; [Se refiere al tema 3. Indicadores socioeconómicos de México que abarca dos incisos, el 3.1. Que corresponde al PIB de México. Importancia del petróleo, remesas, turismo y maquila; y el 3.2. Que corresponde a la comparación del índice de Desarrollo Humano por entidad; después viene el estudio de caso] aquí en el cuarto bloque y el quinto bloque ya abarca lo que usted está diciendo.

E.- Sobre el perfil de egreso, ¿cuáles son los rasgos deseables en el alumno de secundaria?

M.- ¡Perfil de egreso...! Nómbrame alguno para enfocar. [Generalmente los profesores olvidan ciertos aspectos de las reformas debido a que las capacitaciones son al "vapor", también llegar a olvidar el enfoque y los propósitos, lo que indica que requieren más tiempo para irse apropiando de los cambios de la reforma].

E.- Bueno, el acuerdo 384 nos habla de que vamos a formar alumnos con capacidad argumentativa, analíticos, que puedan discriminar información, emplear el lenguaje oral y escrito con claridad, por señalar algunos aspectos.

M.- ¡Ya... ya entré! ¿Maestro usted cree que en esta actualidad vamos a lograr eso? yo hago esta pregunta cuando a ellos [a los alumnos], nada más les importa venir por un papel, cuando no hay responsabilidad de los padres, cuando no hay responsabilidad de ellos. ¿Vamos a formar así? [Lo expresa con cierto desaliento ante el desapego y aparente indiferencia que aprecia de muchos padres de familia].

E.- Pero, veamos... ¿Habría congruencia entre el programa de estudios y el perfil de egreso que plantea la reforma?

M.- ¡Sí maestro, si la hay!

E.- ¿Sí hay esa congruencia?

M.- hay congruencia entre ello, lo que no hay es disposición de parte de ellos [señala a los alumnos].

E.- ¿A qué lo atribuye?

M.- A la mala... a todo maestro. A la desunión de los padres. A que no les interesa a ellos, usted empieza explicar y lo ha visto, empiezan a platicar, empiezan a gritar ¿qué es lo que hace uno? buscamos otra técnica para... que se queden callados, buscamos otra técnica para que no estén inquietos. Ahorita por ejemplo, yo les pedí que copiaran la monografía porque todavía no me siento bien [la maestra está recién operada de un supuesto cáncer de matriz, estuvo incapacitada varias semanas y se ha incorporado recientemente a sus labores].

Por eso, busco otras técnicas para desarrollarlas y cuando no, busco [trabajar] por equipos. Los equipos son lo que me ayuda para tener un desarrollo con ellos. Y si salimos al patio ¿qué es lo que hacen?, terminan gritando.

E.- Entonces... ¿Aquí estaríamos hablando de la escuela en la que todavía tenemos muy arraigada la noción de la disciplina?

M.- ¡Exactamente! ¡Sí! ¡Sí! Porque... bueno, yo no puedo trabajar con gritos. Por ejemplo, a mí, ahorita me molesta que estén hablando [los alumnos]. Porque le digo que es una falta de respeto.

E.- Pero entonces, si no se comunican entre ellos ¿Cómo llevar a cabo el intercambio de ideas? como llevar a cabo el aprendizaje colaborativo?

M.- ¡Ahh! Pues entonces, por eso son los equipos. Ahorita no, el día viernes nos toca ponernos en equipos o cuando nos tocan dos horas que es el jueves. Este grupo es el jueves, ¿mm?

Entonces ahí ellos... [Pausa]. Yo dicto las preguntas, ellos las investigan, luego pasamos, las explicamos; así es digo yo... y si no quieren como les dije a ellos, si no quieren trabajar en equipo vamos a hacer *la técnica del dictado*, ¿no? Y ahí empezamos con el dictado.

E.- ¿Usted considera que los alumnos de este nivel ya tienen esa capacidad crítica, esa capacidad de análisis...? [Antes de terminar la pregunta, la maestra responde]

M.- ¡No! ¡Todavía no, maestro!

E.- ¿Cómo debemos llevarnos hacia allá?

M.- Con una explicación detallada, ¿sí? por ejemplo, vamos a dejar una tarea... ¿Cómo la vamos hacer?, ¿Cómo la vamos a desarrollar?, Yo por ejemplo, hace ratito les dije: ¿saben qué? vamos a sacar su monografía y vamos a trabajar, vamos a... ubicar las palabras principales para hacer un resumen. Yo le digo síntesis.

Pero les digo: para que hagan un buen resumen del [tema], busquen las ideas principales del párrafo, según al criterio de ellos. Porque como... desarrollar... todavía nos falta.

E.- Cambiando un poquito de tema ¿qué opinión tiene sobre el currículum oculto?

M.- ¿De... para los alumnos? ¡Hay! Como le diré... el oculto es lo que traen ellos, ¿no? [Muestra cierta confusión en la pregunta].

E.- ¿Ha detectado algún sentido ideológico en su programa, en los contenidos, en el libro de texto?

M.- si maestro, si hay, sí hay. Nomás que como casi no los tocamos, entonces lo damos por olvidado.

E.- ¿Recuerda en este momento alguno de ellos?

M.- No... no creo... [En ese momento tocan el timbre para receso y la maestra se apresta a sacar al grupo y disponer de un breve descanso para tomar algún alimento, salir al patio o saludar a algún compañero, etc.].

2ª. Parte de la entrevista

E.- ¿Qué opinión tiene usted sobre la educación basada en competencias?

M.- Maestro como que... ¿sabe qué? como que se fijó un poquito más, un poquito más y ellos alcanzan a... ¿cómo se llama? a captar más sobre el tema que se les está dando.

E.- ¿Qué tipo de competencias... [La maestra responde antes de concretar la pregunta]

M.- Las competencias ya las traen ellos nada más las aplican ¿sí?, son las que ellos traen... el don que ellos traen. ¿Cómo las vamos a aplicar? con una explicadita que les demos, ellos se expanden.

E.- ¿considera usted que son competencias operativas, competencias intelectuales, qué tipo de competencias?

M.- Las dos, porque si no llevan las dos, no tiene caso. Porque las intelectuales *en la mente*, las operativas, *lo que ellos realizan*. ¿O, estoy equivocada? [Pregunta con cierta inquietud].

E.- en la capacitación cuando les hablaron de competencias ¿recuerda usted algo de lo que les hayan dicho?

M.- Que cree... que no... no recuerdo maestro, la verdad.

E.- ¿Ha escuchado hablar de capital humano?

M.- ¡No! El capital humano son las personas ¿no? ¿Ese no es el capital *per cápita*? [Responde con cierta inseguridad]

E.- No...

M.- ¿Es el financiero verdad? [Vuelve a responder como tratando de adivinar].

E.- Algunos maestros dicen que estamos formando alumnos para las maquiladoras...

M.- Pero maestro, raro es la persona que... [no termina la idea, luego afirma]. Si estamos formando o capacitando para las maquiladoras, son empleados, les falta a nivel ¿no? a eso nos están... [llevando en la formación de alumnos], eso nos están dando a entender.

E.- ¿Esto tiene que ver con las competencias básicas que enseña la escuela secundaria?

M.- ¡Si maestro! [Responde y luego rectifica] ¡No! No por qué la... [Verdad] a los alumnos se les está enseñando para que vayan más arriba, para que no sean unos simples maquiladores, unos simples obreros, ¿mm?

E.- ¿Cómo pensar que la intención formativa no se encamina hacia allá cuando no hay empleos y los que hay están mal pagados y muy competidos?

M.- Es que... le diré: *el mexicano es conformista*... no le gusta trabajar. [Responde casi en automático].

E.- Cuando se diseñan los planes y programas, en todo lo que es la currícula de la educación básica, tiene metida la mano la clase empresarial, el clero y muchos grupos de poder. Entonces, si ellos tienen metida la mano ¿hacia dónde se estará orientando la educación de nuestros jóvenes?

M.- ¿Hacia dónde va a ser maestro? ¡A que sean mediocres! ¿Por qué? por qué no... no los dejamos levantar [se refiere a las políticas de formación], ¿sí? No sabemos qué vamos a desarrollar o que van a hacer ellos. [Luego agrega] ¿Qué es lo que hacen ahorita las jovencitas? Uno: no tienen orientación por parte de los padres, no tienen orientación de otras personas. ¿Quiénes son las que se echan a perder? aquí mismo lo vemos, aquí mismo lo vemos, hay niñas que se van de pinta. Hay niñas que al poco rato ya están embarazadas ¿por qué? porque no hay personas les digan: *¿sabes qué?, vete a tu escuela sino te va a pasar esto.*

E.- ¿No será porque también están muy alejados de los padres por su trabajo?

M.- ¡Exactamente! Como les digo... yo les dije: *es que les dan de comer o están con ustedes.* [Un día] Me dijo uno [un alumno], maestra: *aunque yo comiera pura sopa con tortilla o comiera puras frijoles con tortilla o lentejas, yo sería feliz maestra [si conviviera con mis padres].*

Le dije, pues eso comunícale a tu mamá y respondió: *yo no veo a mi mamá ni a mi papá llegan en la noche y nomás llegan a dormir. Nomás me dan un beso y hasta mañana, yo no los veo.* Les digo la situación económica que tenemos y que día con día esto va a ser... va a estar peor.

E.- La escuela forma de una manera pero fuera de ella se vive todo lo contrario... ¿Qué opina de eso?

M.- Desgraciadamente sí porque el medio, el medio donde viven ellos los absorbe. Por ejemplo, les quitamos los esos... [Piercing], yo les digo que parecen toros o bueyes de cómo andan con sus esos *piercing*.

Les digo: ¿Qué es eso? Aquí, les digo: se los quitan ¿pero de qué sirve de que aquí se los quitan si allá afuera se los ponen? Aquí no inhalan, pero afuera inhalan; el ambiente es el que los absorbe a ellos y una, por falta de cuidado de los padres porque no, no todos... [les prestan atención].

E.- ¿Considera usted que la formación de los alumnos tiene que ver con una necesidad social, con una necesidad del mercado o con qué?

M.- Con los tres, ¿no? [¿Cuáles tres?]. Con los tres, Si la sociedad social [sic], si no hay sociedad entre ellos, ¿entonces qué van a hacer? ¡Te fuiste a comprar mamacita! [Recrimina a una alumna que había solicitado permiso para ir al baño].

Si... el mercado, lo económico [Responde de acuerdo a su creencia], ¿no? ¿Entonces no abarca ahí los tres? ¿Los dos? [Rectifica]. Yo digo, pero si usted dice que... [El investigador no dijo nada].

E.- No... yo le estoy pidiendo sus opiniones.

M.- para mí, si entran los dos ¿sí?, los dos, porque ahí ellos vienen desarra... ¡A ver, ya es mucho grito! [Les dice a los alumnos con cierta molestia]. Entonces le digo, ahí hay muchas cosas que nosotros desconocemos, yo pienso que los dos, tanto social como económico van agarrados de la mano.

E.- Entonces... ¿Qué tipo de alumno estamos formando y para qué?

M.- Pues para mejorar la patria, para que sean mejores en el futuro ¿sí? Por qué acuérdesese que cuando había tanta ignorancia ¿qué sucedía? que el pez grande se come al pez chico ¿sí?, los que saben más se comen al que no sabe.

E.- ¿Considera usted que hay mecanismos de control en el campo educativo?

M.- Sí... si maestro.

E.- ¿Como cuáles?

M.- Cómo... [Pausa], ¡ayúdeme! [Risa]. Si, si hay control, si no hubiera control ¿sabe qué pasaría? que todo estaría fuera de la órbita... no recuerdo muy bien cuáles.

E.- ¿Considera que el libro de texto puede ser un medio de control ideológico?

M.- Si, si por qué... ¿sabe por qué? porque yo los he puesto a investigar. [Elude la respuesta, quizá por falta de información]

E.- ¿Qué tan importante es para usted el control de la disciplina?

M.- muy importante porque si no tengo control, no soy maestra. Si no controlo, no soy maestra.

E.- generalmente ¿qué norma disciplinaria aplica?

M.- ¡Los castigos! Los castigos de que *no van a salir al recreo*, me toca con ustedes el jueves *no van a salir al recreo si no se tranquilizan* [los jueves la maestra tiene clase de dos horas antes del recreo].

Si no... ¿quiere que lo aplique?, ahorita va a ver: *si no terminamos nos salimos al recreo el jueves*. Los alumnos responden que el jueves no hay clases y la maestra revira *buena sino este jueves tenemos otro jueves*. Una alumna pregunta: *maestra ¿pero es todo?* la maestra responde que sí.

E.- ¿hay algún reglamento de clase?

M.- ¡Sí! Reglamento de clase: *no debes de pararte, no debes de gritar*. Usted lo ha visto, usted lo ha visto cuando estamos con los... con los temas a explicar, *no se paran, no gritan, no hablan*, pero ahorita, vea y así, así son todos los grupos, aprovechan cuando hay visita, aprovechan cuando hay gente ¿mm?

E.- ¿Quiénes se benefician con la privatización?

M.- Los empresarios porque nosotros, no; los alumnos tampoco. Porque yo voy a seguir dando mis clases a como las doy. ¿Por qué? Porque al privatizar, nos van a quitar muchas cosas, Una: los préstamos, otra: clínicas médicas, otra va a ser... ¡Hay! Este... ¿cómo se llama?, las prestaciones.

E.- Pero... ¿No se han perdido prestaciones actualmente sin que se privatice la educación?

M.- ¡sí!

Fin de la entrevista

Escuela Secundaria Técnica
Valle de México

Asignatura: Geografía de México y del Mundo Lugar de la entrevista: salón de clases Fecha: 27 de mayo 09
Maestro con formación universitaria en la Licenciatura de Geografía (MI)

E = Entrevistador / M = Maestra(o) / MI = Maestra(o) entrevistado

E.- ¿Cómo valoras la capacitación recibida sobre el plan y programas de estudio con esos cambios de la reforma a la educación secundaria?

M.- De hecho yo fui capacitador. Al inicio, siempre los cambios como que nos cuestan un poquito de trabajo, pero me parecen muy favorable en cuestión de los tiempos. Anteriormente los teníamos divididos en primero y segundo grado, hoy los tenemos concentrados en primer año, tenemos más tiempo con los alumnos y los temas ya no serían tan repetitivos porque en algunos casos sí eran repetitivos.

E.- ¿El jefe de enseñanza les dio las orientaciones?

M.- ¡Sí! Estuvimos una semana antes con él un número de maestros... seríamos unos 10 más o menos y después nosotros nos convertimos en multiplicadores [para capacitar a los maestros] de [secundarias] técnicas y generales.

E.- ¿Esta capacitación a ti en lo personal y a los maestros, ¿consideras que les ha permitido entender mejor el enfoque y los propósitos de la asignatura?

M.- En lo personal, para mí sí, creo que yo como geógrafo si lo entiendo bien. Pero creo que aquí hay mucha... dificultad para mis compañeros que no tienen una formación como geógrafos y a una... empezando por los contenidos, hay muchos maestros que no manejan contenidos como debe ser, en primera; en segunda, los enfoques pues, tampoco. No... Siento que fallan bastante y aunque se nos han dado año con año ciertos cursos nuevamente sobre la RES [Reforma de la Educación Secundaria], pues ya no... creo que sí falta... falta...

E.- ¿Falta enfatizar un poco?

M.- En lo personal, yo no me siento lo máximo, todavía me falta pero más o menos creo que me defiendo, pero sí hay muchos compañeros que definitivamente... [andan mal].

E.- ¿Consideras que las jornadas de capacitación han sido suficientes para resolver las dudas, interrogantes o los planteamientos que hacen los maestros?

M.- No, creo que definitivamente no han sido suficientes por lo mismo que yo planteaba ¿no? yo como geógrafo a lo mejor como que estoy un poquito más empapado en la materia, en los enfoques, pero los compañeros que no tienen esa formación de geógrafos o docentes en geografía que son la mayoría, pues ahí sí faltaría reforzar mucho.

E.- ¿Consideras que es determinante la formación específica para poder manejar con cierta agilidad el programa, poder entenderlo y que esto se traduzca en un mejor aprovechamiento para los alumnos?

M.- yo creo que sí definitivamente... definitivamente. Inclusive nos hemos topado muchos compañeros en la academia de geografía aquí en el sector, en donde pues, la formación que tienen, no tiene nada que ver con las materias de sociales.

Entonces obvio que ahí va ser muy determinante, yo no dudo de la capacidad de los compañeros, que se puedan formar en el camino o aprender en el camino, pero pues de entrada sí, si la formación que tuviéramos fuera acorde a la materia sería fabuloso.

E.- ¿Qué opinas sobre el enfoque y los propósitos del programa?

M.- El propósito me parece... [Duda un poco al responder], me parecen muy buenos de hecho aquí lo que me ha gustado del programa son los estudios de caso en donde obviamente ya tenemos que tomar o poner en práctica lo que vamos viendo en cada bloque, entonces eso nos ayuda mucho a nosotros para que el alumno entienda en lo práctico los temas que estamos impartiendo.

E.- ¿Qué tantos atributos estarían fomentándose en el alumno?

M.- Los que yo veo aquí, lo que me interesa de los estudios de caso es que vemos el tema, lo vemos teórico y que finalmente lo debemos aterrizar a la realidad del alumno, ahí vería yo lo bueno [porque] lo vemos de manera práctica. Yo generalmente inclusive, no necesariamente pero la mayoría de los casos [estudios de caso que plantea el programa o los que vienen en el libro de texto] no vienen para aterrizarlos en la comunidad; en algunos libros si y en otros no, pero yo generalmente trato de aterrizar [traducir para adecuar] lo que estamos viendo en su comunidad.

E.- O sea, ¿Tú traduces lo que el libro maneja y lo haces aplicable al medio de los alumnos?

M.- ¡Ajá! Por ejemplo en el bloque anterior vimos actividades económicas y entonces aquí aterrizamos, porque obviamente aquí estamos en una zona industrial; [entonces] el alumno tenía que localizar, señalar dónde está la zona industrial, identificar los riesgos de esa zona industrial y ahí lo estoy aterrizando. Cosa que no marcaba el programa ni marcaba el estudio de caso.

E.- ¿Consideras que el programa está un tanto limitado en cuanto a ese aspecto? ¿Son extensos o qué hay de los programas?

M.- No... me parecen muy bien. Yo, como ya son tres años, con este ya son cuatro, me he adaptado creo, bien al programa en cuestión de tiempo, en cuestión de dosificación también y me parece bien. No he tenido problemas de que se me hagan extensos, como te comentaba en el caso de historia el programa se me hace superextenso, pero en geografía no, siento que me he adaptado muy bien.

E.- ¿Qué cambios significativos hay en el programa de geografía con respecto a los programas anteriores?

M.- Eh... creo que el cambio significativo, en importancia que se da, es la actualización. Puesto que veníamos manejando un programa desde el 93 en donde obviamente, ya no estaba acorde con la realidad de nuestro país, de nuestro planeta en el cual, este... en la actualidad nos habla de globalización, nos habla de Multiculturalidad, Interculturalidad; temas que obviamente no se tocaban en el programa anterior. Esa sería la gran ventaja, que están muy actualizados, inclusive al haber este cambio, los libros que manejamos vienen prácticamente nuevos, porque los libros que manejábamos anteriormente pues verdaderamente estaban también inclusive con ediciones muy atrasadas. Ésa es una gran ventaja.

E.- ¿A qué formación nos lleva el programa de Geografía? ¿Qué alumnos, con qué cualidades, con qué destrezas estamos formando?

M.- De manera teórica pues obviamente que el alumno comprenda esta teoría pero... pero yo siento que, vuelvo a repetir lo anterior que lo aterrice a su realidad. Esa sería la... la importancia en del nuevo programa. Yo en el estudio de caso es donde veo que ahí podemos llegar precisamente a esa situación donde el alumno aterrice lo que está viendo en teoría con su realidad, la que él está viviendo. Ahora también algo muy importante, la transversalidad de los contenidos que estamos viendo porque ahora sí también viene muy puntualizado con qué materias estamos viendo los temas de manera transversal; anteriormente también uno lo veía pero no era tan marcado.

E.- ¿Y cuáles son los contenidos transversales que podrías destacar?

M.- Por ejemplo en el caso de... de matemáticas, utilizamos mucho [las] estadísticas, gráficas vemos mucho... los alumnos no lo saben pero nosotros en geografía vemos mucho lo que es trigonometría, lo que son trazos, lo que son ángulos y ahí sería cuestión de matemáticas [lo de la transversalidad de los contenidos]. En cuestión de biología está lo que son las Eras geológicas que, aquí cabe resaltar algo: desaparecen Eras geológicas en el programa de geografía. Aunque yo si lo toco por ahí con los alumnos, pero sí desapareció. En biología si se ven, pero lo de educación ambiental [y sus contenidos transversales], eso está obviamente ligado con biología.

E.- ¿Con historia hay algún contenido transversal?

M.- ¡Si claro, también! Con historia por ejemplo ahorita estamos viendo Globalización, se tocan muchos aspectos históricos, se habla de la primera y segunda Guerra Mundial, de la desaparición de la URSS, de los cambios que ha sufrido Europa después de la década de 1990; todos esos cambios que son de manera... histórica pero acá lo estamos viendo enfocado a la geografía, pero sí los hay.

E.- ¿Qué opinas sobre los rasgos que nos marca el perfil de egreso? ¿Desde tu perspectiva son deseables, son insuficientes, son muchos? ¿Cómo son?

M.- [El perfil de egreso] maneja alrededor de 13 rasgos si no me equivoco. Alrededor de 13 rasgos el perfil de egreso del estudiante del cual pues obviamente sacaremos alumnos modelo, ¿no?; si lográramos todos esos rasgos del perfil del egreso, aunque obviamente haya alumnos que por sus habilidades destacarán más en un rasgo o en otro, pero yo creo que es un camino como un... todo y ese todo pues hay cosas que podemos lograr y otras que no las podemos lograr. No se me hacen demasiados [rasgos en el perfil de egreso], tampoco son pocos sino en el sentido de lo que podemos ir logrando de cada alumno en cuestión de esos rasgos del perfil de egreso.

E.- ¿Qué necesita hacer la escuela o las autoridades para que se cumplan en mejor medida estos deseos?

M.- Aquí si habría mucho que señalar en cuestión de infraestructura, en cuestión de dotación de servicios; particularmente en nuestra escuela tenemos ocho años haciéndonos cargo de la limpieza, no tenemos intendentes. Obviamente ahí nos están fallando ya que aparte de dedicarnos a dar clase, también tenemos que estar al pendiente de la limpieza, esa sería una situación.

En infraestructura tenemos dos talleres de computación los cuales obviamente están prácticamente obsoletos; haría falta un auditorio. Pues básicamente sería eso en cuestión de infraestructura de la escuela.

E.- ¿En cuánto procesos de actualización de la planta docente como veríamos eso? ¿La mayoría se actualiza o solamente acude a los talleres cuando los mandan?

M.- Pues muchas veces estos talleres son porque nos mandan, tenemos que ir. Otros tantos son impartidos por Carrera Magisterial, porque algunos que estamos interesados en Carrera magisterial acudimos a ellos y ya de manera particular, parece... parece que podemos buscar nuestras opciones pero no veo muy inmiscuidos ni a mis compañeros y a lo mejor yo mismo [tampoco] en buscar esos cursos que pudieran ayudarnos ¿no?, a un mejor desempeño como docentes.

E.- ¿Esto es por el desgaste que tienen durante la función? ¿Por qué los tiempos no lo permiten? ¿Qué hay de eso?

M.- Sería cuestión... yo en lo personal para mí sería... que ya no es lo mismo que hace 20 años, yo tengo 18 años dando clase. Tengo 22 años en el sistema y pues hace años si eran muchas ganas ¿no?, ahorita pues obviamente yo todas mis horas están... [completas], mi horario está completo frente a grupo, no es justificación pero pues obviamente si es pesadito; hay compañeros que por ahí tienen algunas horas libres ¿sí? pero tampoco veo de alguna manera que se preocupen por ocupar ese espacio ¿no?

E.- hay algunos investigadores que destacan los contenidos ocultos en el currículum, manejan que hay un sentido ideológico en la formación de los sujetos. ¿Tú has detectado algún sentido ideológico en el programa o en el libro de texto?

M.- concretamente en geografía, no. Pero en historia yo creo que si es donde más se nota ¿no? por ejemplo, que nos dan ciertos lineamientos de que seguir, por dónde ir; cuando de alguna manera pues no es algo tajante porque también tenemos la libertad de cátedra ¿no? Entonces en esa libertad de cátedra pues obviamente también podemos verter nuestras opiniones y cosas que anteriormente no se manejaban en el programa de historia. Hoy vemos que se manejan abiertamente como el problema del 68 y cosas así.

E.- Quizá libertad de cátedra no, pero sí libertad de elegir, de hacer cambios.

M.- así es

E.- ¿Has escuchado hablar sobre lo que es capital humano?

M.- ¡Sí! Pero... [Pausa].

E.- ¿Consideras que el currículum en la escuela secundaria lleva alguna tendencia para formar capital humano?

M.- Creo que como tal, no.

E.- ¿Ocultamente?

M.- Pues yo me atrevería a decir que falta mucho en ese sentido por qué lo que mencionaba hace rato nos encontramos, más en [secundarias] técnicas, yo no he estado en otro lugar pero se habla mucho de técnicas en las cuales, pues no nos formamos como docentes, somos profesionistas en diferentes áreas, en diferentes licenciaturas, ingenierías y caemos aquí ¿no?, pero como docentes no estamos formados. Entonces yo siento que como capital humano si debe de haber esa formación específicamente para docentes aquí. Que los hay, los hay ¿no?, hay las escuelas normales, pero también nos encontramos con mucha problemática en las escuelas normales.

E.- ¿Consideras que la formación en competencias tiende a la polivalencia de los alumnos?

M.- ¿Eh...? Quizá... teóricamente no, pero práctico si, ¿no? ¿Por qué? porque en teoría pues se dice que todos tenemos las mismas capacidades y todos vamos a ser competentes, pero no es cierto en la realidad; la verdad, el sistema nos va a ir poniendo filtros, embudos en los cuales obviamente, pues va a pasar el más apto y el que tenga mejores capacidades.

E.- ¿Y qué opinas sobre ese modelo de enseñanza en competencias?

M.- mmm... mmm... hoy se nos resalta mucho lo de competencias pero creo que... para enfrentar ese sistema de competencias deberíamos mejorar o hacer cambios estructurales en las escuelas, en todos los niveles desde primaria, secundaria y obviamente a nivel preparatoria y universidad; obviamente las universidades tendrán que ver mucho en esta situación.

E.- ¿Cómo qué tipo de cambios?

M.- He encontrado muchos problemas en cuestión de apertura ¿no?, de oportunidad... bueno primaria, secundaria no hay tanto problema pero lo que es a partir de la educación que ya no es básica, como la preparatoria y la Universidad obviamente hay muchos alumnos que inclusive con buenas calificaciones, no tienen acceso precisamente a las escuelas públicas más reconocidas del país. Ahí debería de haber unos cambios para crear más escuelas. ¿Cuánto tiempo hace que no se crea un CCH, una preparatoria, una vocacional? entonces ahí, obviamente la población está creciendo y ahí es donde debería haber cambios, cambios en ese sentido de crear más escuelas de calidad y oportunidad pública para los alumnos.

E.- Pero, ¿con este modelo económico neoliberal sería viable?

M.- Es contradictorio, es contradictorio porque obviamente lo que quieren es mano de obra barata ¿no? Entonces no quieren gente muy preparada. Los que se van preparando... van contracorriente y sabemos que muchas veces las oportunidades en mejores empleos pues no precisamente son para las personas con mayor capacidad sino para aquellos que tienen las mejores palancas.

E.- ¿Entonces, visto desde esta perspectiva estaríamos pensando que el perfil de egreso, tiene que ver con esa necesidad empresarial de vincular la escuela con el mercado productivo para contar con una gran oferta de mano de obra?

M.- Pues...eh... sería en cuestión... [No responde]

E.- Y te lo digo porque sabemos que hay miles de alumnos que después de la secundaria ya no pasan el filtro y se quedan sin opciones. A los que bien les va sus papás los meten en la escuela particular pero aun así, un alto porcentaje se queda sin oportunidades de continuar estudiando, al menos en el momento en que han egresado y muchos de ellos debido a la condición social apremiante en casa, sobre todo en estos tiempos de crisis económica y de pérdida de empleos, muchos alumnos se meten a ayudar en las tiendas de autoservicio, en lavar coches, etc.

M.- trabajos que por el momento les van a solucionar [un problema]... por el momento entre comillas les van a solucionar el paso, el momento, pero a la larga pues obviamente estamos cayendo nuevamente en esa mano de obra barata que el sistema está requiriendo... está requiriendo por una parte, pero por otra parte, pues nos estamos quedando como un país sumamente atrasado. Tenemos por ahí un ejemplo claro, Corea del... Corea del Sur hace 20-25 años estaba en las mismas condiciones que México. Invertió en educación, hizo una reforma, verdaderamente una reforma educativa y hoy Corea se está perfilando como una potencia económica. México, está catalogado como de las mayores economías pero por su tamaño, no por su desarrollo.

E.- ¿Qué le haría falta a la reforma educativa para llegar a ser o asomarse un poquito a lo que es Corea o a lo que es Finlandia o a lo que es Japón?

M.- Pues yo creo que abrir... abrir este... lo que es ciencia e investigación, dar verdadero apoyo a eso; incrementar el presupuesto a educación que obviamente si lo vemos, tengo por ahí en los libros, viene inclusive ya el comparativo con otros países y obviamente el presupuesto educativo en México es muy bajo y obviamente si no se le apuesta a la educación en México, no vamos a salir adelante. Tenemos ya claros ejemplos ¿no? China, Corea, países que verdaderamente han apostado a una reforma educativa desde su raíz, de todo, apostando también al desarrollo [científico y] tecnológico y México no ha apostado a eso.

E.- Desde esta perspectiva entonces, el currículum basado en competencias, ¿qué sujeto nos estaría formando? O ¿cuál es la tendencia?

M.- La tendencia es que obviamente va a salir el más capaz y va a subir el que tenga mayor oportunidad. Supuestamente, teóricamente sería el que tuviera más capacidades, pero nos enfrentamos a una realidad en la cual es el que tenga mayor oportunidad, las mejores oportunidades.

2ª. Parte.

E.- Estábamos hablando sobre un alumno formado en competencias. ¿Este alumno responde a que necesidades?

M.- Pues obviamente aquí lo vemos como que va... va a responder a las necesidades de un sistema ¿no? de un sistema que obviamente va a dar oportunidad, cabida a quien tenga esas competencias, pero no... Le decía hace rato no nada más lo de las competencias sino también oportunidades; aquí lo que está fallando si lográramos todas esas competencias que sería lo óptimo, nos enfrentaríamos a la falta de esas oportunidades por parte del sistema.

E.- Esas competencias básicas realmente son las competencias que necesitamos en la sociedad o que requiere la clase empresarial para los fines que ellos ya tienen ideados.

M.- Eh... En el programa yo siento que esas competencias están señaladas básicamente como hacia el lado social, no básicamente hacia el lado profesional o de superación de los alumnos; porque muchos al terminar todos esos aspectos que nos marca el perfil del egreso del alumno, los marca para su incorporación al... o un ser en la sociedad o a la sociedad, nos marca a la sociedad, pero nos está dejando de lado toda esa oportunidad que debería tener el alumno de una superación profesional hablando de las masas porque habrá quien obviamente... y habemos quienes saltamos obstáculos y llegamos adonde llegamos, quizás yo fui un ejemplo de ello, yo... la verdad, me costó mucho trabajo... siento que falta esa apertura de oportunidades y obviamente pues el sistema no, siento que no está... no está diseñado para eso.

E.- ¿Nos meten en un sistema de competencias porque no hay oportunidades o porque buscan que mejoremos?

M.- quizá yo lo veo así, como una justificación de que *quién va a llegar es porque tiene esas competencias y esas capacidades*, va a llegar. Y quien no va a llegar quizás de manera frustrante se va a quedar en el camino. Muchas veces sabiendo, teniendo esas capacidades pero no teniendo las oportunidades.

E.- ¿Estamos hablando de un darwinismo social?

M.- Sí, sí, de una selección [en la que] solamente los más fuertes van a subsistir.

E.- Bien. Entonces estamos viendo que cada modelo educativo responde al modelo económico, este modelo económico evidentemente ha diseñado una currícula que va a responder a su necesidad. En términos sociológicos dirían que el sistema se reproduce a sí mismo y para hacerlo reproduce las condiciones sociales de producción. De acuerdo a lo anterior, la escuela tiene mucho que ver en esa reproducción de las condiciones sociales, si tomamos en cuenta esto ¿Qué tipo de sujeto estamos formando en la escuela secundaria?

M.- Estamos formando sujetos para el sistema que, repito, en teoría nos piden gente intelectual, gente con ciertas... [competencias], con cierto perfil al egresar de la secundaria que en teoría deberían de salir así. No salen así porque obviamente hay muchos obstáculos económico-sociales que no nos permiten llegar a optimizar que el alumno salga en esas condiciones y obviamente pues estamos... Como sistema educativo siento que les estamos siguiendo el juego de alguna manera en las cuestiones políticas y económicas del país.

E.- Desde tu práctica docente ¿Qué harías tú o qué haces tú para que ese alumno tenga una formación no tan instrumental como nos lo marca el currículum, sino una formación que le permita discriminar, discernir, razonar toda la problemática social, económica, etc., que está viviendo?

M.- Yo tuve la experiencia de que en la preparatoria me formaron de alguna manera los... y lo tomo muy en cuenta en la preparatoria; en la Universidad ya no fue así, pero en la preparatoria mis maestros me formaron... siento que influyeron mucho en mí, tenían mucho carácter social, pero un verdadero carácter social y creo que uno como docente puede ir encaminando, encauzando a los alumnos en ese carácter social. Tomar del sistema lo que nos ofrece, pero no quedarnos nada más con lo que nos está ofreciendo o lo que nos pueda dar, sino ir más allá. Siento que las oportunidades las hay, hay que buscarlas y si en la primera no podemos, vendrán más oportunidades que debemos aprovechar pero no quedarnos. En ese sentido les hablé mucho a los alumnos en cuestión de que no se den por vencidos, que si quieren hacer algo por ellos, por su vida, por México, la superación es lo que... lo que tienen que hacer.

E.- ¿Cómo concibes una enseñanza crítica?

M.- Una enseñanza crítica creo que no es... Es... analizar lo que nos llega de información para que una vez analizada esa información que tenemos nosotros podamos vertir una opinión sobre ella, opinión personal en la cual nosotros estamos haciendo crítica a esa información que se pueda obtener; entonces ahí nos estamos convirtiendo en críticos no nada más repetidores de lo que nos está llegando.

E.- ¿Consideras que existen mecanismos de control ideológico en la educación?

M.- mm... mmm... No, creo que no. Abiertamente no pero quizás... quizás, de una manera oculta quizás sí. No me consta. Yo lo digo esto porque te mencionaba, que en los programas de historia había temas que no se manejaban o, si se manejan, se manejan muy someramente, no a detalle y entonces obviamente ahí se está encaminando en cierta manera... cierta ideología ¿no? ciertos... ciertos, comportamientos inclusive sociales en los cuales debería haber una muy buena crítica desde los primeros niveles educativos, desde la primaria, secundaria, en los cuales no se maneja ese tipo de temas ¿no?

E.- En el caso de los maestros, ¿Hay algún control con los maestros? ¿Qué tipo de control o cómo sería?

M.- A nivel mundial y a nivel nacional pues obviamente si hay ideologías que se imponen e imperan, yo no lo veo así tan... tan abiertamente en la cuestión educativa por ejemplo, en secundaria; pero los medios de comunicación obviamente también influyen mucho en esta situación y obviamente los medios de comunicación nos bombardean [con información], pero bien en cuestión de este aspecto que tenemos hace poco ¿no? hablaron del petróleo [se dijo] que no éramos capaces por ejemplo de extraer el petróleo que está a grandes profundidades y que era necesario traer tecnología de otros países. Cuando volvemos al mismo caso, está en la educación, por qué si obviamente no se invierte en educación, no se invierte en tecnología y pues obviamente no la vamos a tener para poder solucionar este beneficio y este problema que tenemos ¿no? que es el petróleo.

E.- ¿Cómo vinculas el Tratado de Libre Comercio con la educación pública?

M.- Comercialmente México creo, se ha beneficiado del tratado de libre comercio pero a nivel macroeconómico, no al nivel de la clase baja económicamente hablando. A nivel macroeconómico ahí lo tenemos muy claro con Carlos Slim ¿no? que está entre los primeros hombres más ricos del mundo variando del primero, al segundo, tercer lugar. Pero obviamente pues ahí se ve la disparidad ¿no? cuando hay mucha oportunidad para muchas personas en cuestiones económicas, para otras no las hay. Entonces sí han mejorado las exportaciones de México y obviamente yo lo manejo con mis alumnos; tecnológicamente dependemos del extranjero, aquí cualquier planta industrial que llegue y decida irse quizá a China, porque China está ofreciendo mejores oportunidades [por la mano de obra barata], pues obviamente se va a llevar hasta el último tornillo de su tecnología y nosotros nos seguimos quedando igual, lo único que nos están haciendo es traer fuentes de empleo. Cuando no somos nosotros capaces de generar nuestra propia tecnología y nuestras propias fuentes de empleo.

E.- ¿Qué papel consideras que juega el sindicato en la educación?

M.- [pausa] eh... No son muy adentrado a cuestiones sindicales aunque obviamente aquí yo escucho mucho sobre el pacto de la calidad educativa [ACE] y a la fecha creo que si no me equivoco esto ya tiene algo de tiempo y yo a la fecha yo no veo nada de esta situación, entonces creo que es allá arriba con las autoridades y el sindicato, pero acá a nosotros no, ni nos han dicho que es, en qué consiste, qué vamos a hacer, que no tenemos que hacer, no estamos inmiscuidos en eso. Son las autoridades allá arriba y pues, la verdad no, no veo nada de esto. Que nos llegue a nosotros así como que se nos diga ahora sí viene la calidad educativa no lo veo como tal.

E.- La competencia de los docentes. Nos han metido en ella desde el 92 en que se instaura la carrera magisterial donde existe una diferenciación salarial en la que el supuestamente más capaz, el que se prepare mejor es el que va a tener acceso a los estímulos económicos, es el que va a destacar y los demás ahí se quedan. Viendo esto en el aspecto de la docencia ¿hasta dónde beneficia la calidad de la educación?

M.- Sería bueno en primera instancia que si desde la contratación verdaderamente no hubiese corrupción y quien mereciera tener una plaza creo que estaría bien, siempre y cuando no hubiese corrupción; pero si volvemos a caer en la misma situación que hay corrupción por obtener una plaza por obtener un puesto como lo hay, como lo ha habido, entonces no tiene ningún sentido esta competencia entre comillas que ha sido carrera magisterial inclusive cuando también, me atrevo a decirlo en carrera magisterial nos hemos enterado de casos en los cuales también ha habido corrupción, por ejemplo en el examen hay gente que en media hora sale del examen pues es increíble ¿no? entonces no es creíble esta situación y pues bueno los que vamos por... me atrevo a decirlo por el camino derecho pues nos cuesta trabajo, nos cuesta trabajo. Creo que es bueno el sentido de que si se pongan ciertos parámetros para obtener una plaza como es el caso de los maestros que salen de las normales pero siempre y cuando no hubiese problema de corrupción... si hay corrupción no vamos a lograr esa calidad educativa.

E.- Tú como maestro de geografía como estarías contribuyendo a fomentar ese razonamiento crítico en los alumnos, cómo formar no el alumno pasivo que tradicionalmente hemos formado sino ese alumno cuestionador que me cuestione a mí también si estoy haciendo mal las cosas. ¿Cómo podríamos transitar hacia allá?

M.- De hecho sí, en lo personal yo les he permitido a los alumnos que me cuestionen, me gusta al inicio de cursos yo les digo que pregunten qué me cuestionen porque obviamente hay interés, entonces si hay interés podemos avanzar, si no al interés no avanzamos, entonces el alumno debe de ser... podemos encaminar a una situación crítica; criticar pero de una manera constructiva para que construya él su conocimiento y nosotros como docentes, asumir ese papel de docente, pero también de manera que estemos abiertos a esa crítica... a esa crítica por que vamos a aprender de esas críticas que tengamos de los alumnos. Ahora, basta ver la... la situación que viven... la zona donde estamos es una zona en donde hay mucha desintegración familiar; muchos... Problemas económicos, muchos padres tienen que ir a EU y dejan a sus hijos y ahí se ve la desintegración familiar. Entonces cuando el alumno... vemos aquí [en la clase], problemas de migración; cuestiones así; obviamente, ahí está viendo la situación de por qué el papá se tiene que ir a EU, que es por cuestión económica... ahí se está haciendo un poco analítico el alumno, de la situación que él está viviendo; va a analizar esa situación, va a criticar esa situación [del] por qué la está viviendo de esa manera.

E.- Entonces como decía Marx: ¿son las condiciones materiales de subsistencia, las que determinan su conciencia?

M.- ¡Así es!

Fin de la entrevista.

Escuela Secundaria Técnica
Valle de México

Asignatura: Formación Cívica y Ética Lugar de la entrevista: salón de clases Fecha: 24 de junio 09
Maestra con formación universitaria en la Licenciatura de Administración [MG]

E = Entrevistador / M = Maestra(o) / MG = Maestra(o) entrevistado

E- Sobre la capacitación de la reforma ustedes ya habían recibido algunos talleres de capacitación, ¿Cómo valora esa capacitación, recibida sobre el plan y los programas de estudio de su asignatura?

M- Siento que no fue el tiempo necesario, o el suficiente como para habernos dado la capacitación adecuada porque, fue muy rápido, muy general, se nos dio en un día. Entonces yo creo que para conocer un programa nuevo, necesitamos analizarlo a profundidad para hacer los comentarios y poder analizarlos y [así como realizar] el intercambio de ideas con los compañeros de la misma asignatura.

E- Según lo que me dice, ¿esta capacitación le ha permitido entender mejor el enfoque y los propósitos de la asignatura o aún quedan dudas, quedan situaciones inconclusas?

M- Bueno yo creo que se ha ido complementando con el desarrollo del programa a través de las reuniones Técnico Pedagógicas, en donde se han abordado un poco el enfoque, lo hemos analizado y hemos hechos trabajos en los talleres con respecto a los programas de cómo manejar los temas, los objetivos y obviamente también el enfoque hacia la nueva reforma en función a las competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes.

E- ¿Las jornadas de capacitación, han sido suficientes para resolver dudas y necesidades de ustedes como maestros?

M- Bueno yo creo que ningún tiempo es suficiente ¿no?, porque siempre este como docentes tenemos que estar aprendiendo cosas diferentes ¿no? Aquí yo considero que en la medida que vayamos avanzando, obviamente nos van a surgir nuevas dudas y pues vamos que tener que presentarlas en las reuniones Técnico Pedagógicas el maestro que esta como Jefe de Enseñanza es una persona muy comprometida muy preparada y pues nos orienta con respecto al manejo del programa y de los enfoques y de lo que es el programa.

E- ¿Recibieron ustedes materiales en su oportunidad o fueron extemporáneos?

M- No totalmente, parcialmente. Inicialmente nos dieron una guía temática que fue la que recibieron los Jefes de Enseñanza tengo entendido que ellos se llevaron para la capacitación algo así como una semana o dos semanas y a nosotros obviamente nos la dieron en menos tiempo. Lo que ellos captaron pues nos lo transmitieron a nosotros ¿no?, entonces si considero que el tiempo es muy poco.

E- ¿Maestra qué opinión tiene sobre el enfoque de su asignatura?

M- Yo considero que se refuerza un poco pues, las actividades de los alumnos en cuanto que sea vivencial que sea práctico, más que teórico que el alumno viva digamos lo que aprende dentro de su vida cotidiana ¿no?, para que sea analítico, crítico, reflexivo, constructivista también del propio conocimiento para que no solamente el profesor sea el que de todo sino que se pretende que ellos trabajen más en equipo, que aprendan a trabajar más en equipo y que el maestro deje de ser el centro de atracción y el instructor que solamente les daba los temas y que el alumno era únicamente receptor ¿no?.

E- ¿Y de los propósitos del programa qué opinión tiene?

M- Los propósitos bueno, aunados con los que se persiguen en la secundaria, los objetivos de la secundaria, pienso que están enfocados a lo que se pretende ¿no? con la materia: formar, rescatar a los educandos en cuanto a comportamientos, valores porque se dice mucho que se han estado perdiendo los valores en los adolescentes y bueno pretendemos nosotros a través de nuestra asignatura, que es corto el tiempo que estamos con ellos, pues tratar de darles lo más que esté dentro de nuestro alcance como profesores que complementamos la formación de los estudiantes ¿no?

E- ¿Hay cambios significativos en el programa actual en relación al anterior?

M- Sí, si hay cambios significativos. Se manejaron anteriormente temas muy bonitos atractivos en cuanto a la relación que tienen el alumno en su medio o entorno social, en la vida social, en cuanto a su sexualidad, a la vida como ciudadano, como futuro ciudadano y hoy en día el nuevo programa ya no es tanto lo teórico como se venía manejando en los programas anteriores, ahora todo lo tenemos que ver a través de ejemplificar, de involucrar al niño con sus propias experiencias cotidianas en los diferentes temas, o sea ya no es tanta teoría que les dábamos anteriormente como lo marcaba el programa, ahora es en función a lo que ellos conocen dentro de su entorno, dentro de su medio, dentro de la información que ellos pueden obtener de su vida cotidiana.

E- Bien ¿Cuál sería en su opinión la orientación formativa que aprecia usted en el programa de Formación Cívica?

M- ¿La orientación formativa?

E- Si, o sea ¿qué alumnos estamos formando o pretendemos formar con este programa?

M- Pues alumnos críticos, ya lo había dicho hace un momento ¿no?, alumnos críticos este con la capacidad de poder tomar ellos sus propias decisiones con compromiso y responsabilidad, que sean autónomos en sus propias decisiones que no permitan que otras personas influyan en sus decisiones.

E- Sobre el perfil de egreso ¿Qué opinión tiene del perfil de egreso?

M-Bueno a mí me parece que está un poco ambicioso, porque la realidad que nosotros vivimos dentro de las aulas es a veces hasta frustrante con el tipo de alumnos que estamos recibiendo hoy en día, porque al alumno ya no le interesa tanto venir a aprender, sino le interesa venir a convivir con los estudiantes ¿no?, y no tienen digamos ellos todavía pues, una idea de que es lo que quieren en la vida. Entonces hay quienes vienen aquí a la escuela porque los obligan los papás, porque tienen que venir, pero les pregunta uno en el momento que se elabora un proyecto de vida que viene marcado dentro del programa, nos damos cuenta que ellos no tienen ambiciones, que ellos lo único que quieren es salir de aquí y ponerse a trabajar y pues realmente para que nosotros cumplamos con el perfil de egreso, pues si es muy idealista porque nuestros alumnos... bueno también depende del medio en dónde se desenvuelva, del entorno social, la familia, influyen varios aspectos ¿no? En la familia si tienen problemas, si sus padres están divorciados, no sé son muchas cosas que influyen para que logremos alcanzar el perfil de egreso.

E- ¿Pudiéramos decir que este perfil de egreso está pensado para otra sociedad distinta a la nuestra?

M- Pues no necesariamente, porque yo pienso que dependiendo del entorno se puede manejar en algunos casos ¿no?

E- Por ejemplo aquí el entorno en el Estado de México, quizá sea un tanto semejante, hablamos de desintegración, de niveles de pobreza, de expectativas juveniles frustradas, de penetración cultural... y en el Estado de México y en gran parte del país es un fenómeno semejante que se viene dando. Por eso yo preguntaba entonces ¿el perfil de egreso es compatible con la sociedad que tenemos?

M- Compatible... Bueno, debería de ser compatible ¿sí?, pero no sé a lo mejor no estoy totalmente informada, pero muchos de los programas y el perfil que se pretende, a veces se enfoca a otras...[latitudes], a lo que se logró en otros países, lo que se hizo en otros países y lo complementan o lo implementan aquí en nuestro país ¿sí? Entonces no hay digamos, un trabajo de campo en dónde las personas que elaboran los programas puedan ver nuestras necesidades como sociedad y las necesidades de los propios alumnos ¿no? hacia donde los podemos guiar, hacia donde los podemos [llevar]. Entonces, no se sí me explique ¿no?

E- Si creo que con eso vamos... voy entendiendo que los compromisos internacionales que tiene el país con la OCDE son los que implican o influyen en este tipo de Políticas Educativas.

M- Es que bueno, tal vez nosotros como profesores que estamos frente a grupo vemos más las realidades de nuestros alumnos ¿no?, y vemos más los problemas en que ellos se encuentran envueltos que muchas veces no es de que no quieran porque no les permite su etapa de adolescentes, visualizar y crear propias necesidades para un futuro ¿no?, ellos piensan que todo lo tienen ahorita y que no necesitan más allá de lo que ahorita les dan los padres ¿no? No sienten esa necesidad a pesar de que nosotros tratamos de sensibilizarlos y de que pues deben de superarse en cuanto a la vida que les espera, que no es fácil, que cada vez tenemos más competencia en los trabajos, ellos como que no lo creen porque no lo están enfrentando en su realidad ¿no?

E- Esto me hace recordar un texto de Gilles Lipovetsky que se llama *La Era del Vacío* en él nos habla de la anomia en que han caído los jóvenes nos habla también del narcisismo, nos dice que los jóvenes piensan ahora en el placer aquí y ahora, en una sociedad hedónica y que todo esto viene influyendo en el modo de vida. ¿Esto considera usted que también afecta a nuestra población estudiantil? o sea ¿por eso será ese desapegó al estudio, por eso esa indiferencia?

M- Pues yo no sé qué esté pasando con las nuevas generaciones, pero yo siento que hoy en día muchos padres de familia tanto la mamá como el papá trabajan y que pues no están muy apegados a cómo están sus niños en la escuela. Los dejan y pues no ven si cumplieron o no cumplieron, inclusive unos trabajan de noche y no saben si el niño se levantó o no se levantó a la escuela hay mucho ausentismo dentro de las instituciones educativas y ellos ni por enterados ¿no?, de lo que está sucediendo con sus hijos. Ahora yo siento que dentro de lo que corresponde a las obligaciones de los padres piensan que el cumplir con darles las cosas materiales y económicas ellos están cumpliendo como padres, pero yo creo que dejan de lado la atención que ellos están demandando y que de alguna manera vienen a las escuelas a reflejar esa falta de afecto, de cariño que no tienen en su casa y se vuelven alumnos egocéntricos, alumnos indisciplinados, alumnos que no tienen compromisos ni responsabilidades en muchas de sus tareas educativas y que pues, muchos que estamos en la escuela batallamos mucho con los valores de compromiso, de responsabilidad de que ellos sientan que deben ser perseverantes ¿no?, lejos de eso tenemos una apatía completamente tremenda ¿no?

E- ¿Ha escuchado hablar sobre lo que es el currículum oculto?

M- No maestro.

E- Bueno, hay algunos teóricos que señalan que en los contenidos de los libros de texto, en los planes de estudio hay contenidos que ocultan algunos referentes ideológicos o bien algunos contenidos vienen implícitos pero que aparentemente pasan desapercibidos y tienen que ver con la formación de los estudiantes, por ahí va esa idea y la pregunta sería si ¿Usted considera que en el programa de Formación Cívica pudiera venir algún contenido ideológico medio escondido?

M- Pues no creo, porque son temas, pienso yo que son temas atractivos para los adolescentes y que pues no tienen un doble fondo ¿no?, una doble intención eso es lo que yo considero hasta ahorita ¿no?, quien sabe a lo mejor en la medida que conozca perfectamente bien mis programas, porque apenas los estamos conociendo, el manejo pudiera darme cuenta ¿no?, ahora no sé, ahorita con la mayoría de los programas si están muy bien diseñados muy bien estructurados. Se pretende que los estudiantes se desarrollen en competencias, que sean competentes en el trabajo, para la vida, para todo lo que se refiere a competencias, pero nosotros como profesores nos vemos obligados en el sentido de que no les podemos exigir a los estudiantes, no los podemos sancionar con una calificación porque si tenemos alumnos reprobados, nos presionan porque están reprobados a sabiendas de que hay niños que no mueven absolutamente un dedo para hacer tal o cual actividad ¿no?, a pesar de que se trate de trabajar con ellos en asesorías, en platicar con ellos en forma individual, hay niños que no responden. Entonces nos obligan de alguna manera entre comillas a que no podemos poner menos de cinco ¿no? y que el niño se vuelva conformista, un niño conformista y que no aspire a una calificación digamos buena o excelente se conforman mucho con una calificación del seis ¿no? Entonces eso me hace pensar a mí que, no sé qué tanto le interese al gobierno la educación, si estamos preparando alumnos para obreros calificados o vamos a preparar alumnos para que sean unos buenos profesionistas ¿no? Porque desgraciadamente hoy en día tenemos escasez, de fuentes de trabajo y los que logran terminar una carrera profesional pues estamos viendo que están siendo contratados con sueldos muy bajos porque, pues porque no tienen la preparación cultural o sea la educación para ser competentes ¿no?, es lo que yo estoy visualizando.

E- Ya que menciono lo de competencias esto me hizo pensar lo que ya en distintos medios y desde hace tiempo se ha venido comentando, que estamos generando mano de obra barata para las maquiladoras, entonces ¿las competencias que se pretenden en la escuela secundaria van encaminadas, hacia la lógica del mercado, hacia la lógica de la producción?

M- A la mejor y si ¿no?, porque... No lo puedo asegurar, porque ahorita con los nuevos programas de la reforma apenas va a salir la primera generación ¿no?, de la reforma del 2006, pero lo hemos comentado con algunos compañeros, yo creo que estábamos mejor con los programas por ejemplo por áreas, dónde se tenía un panorama más amplio, dónde se profundizaban más sobre los diferentes temas y ahora nos van limitando.

E- Sí, esto que mencionábamos me hace pensar o me lleva a pensar en lo que se ha manejado en la economía de la educación, en ella se habla de la formación de capital humano, es decir de gentes que están siendo formadas con X especialización o características de valor agregado para vincularse directamente al mercado productivo y que esto al mismo tiempo tenga un retorno hacia quienes han hecho la inversión en la educación, visto de esa manera ¿Usted considera que en la escuela se persigue la formación de capital humano sobre todo pensando en el modelo económico que tenemos en el país?

M- Yo creo que sí, yo creo que si pues porque estamos viendo los exámenes que tenemos a nivel nacional: el de ENLAGE en de PISA el otro que ahorita se me fue no lo recuerdo y no es nada más una escuela es nivel nacional que nuestros alumnos están saliendo reprobados comparados con otros países ¿no? Y entonces donde está la calidad de la educación cuando vemos que no estamos recibiendo los logros o sea no se está logrando lo que se espera con la reforma ¿no?, bueno es muy prematuro todavía estamos apenas empezándola pero pues se han hecho reformas muy frecuentes, todavía no terminamos de una reforma cuando ya viene la otra o sea no nos dan tiempo a evaluar si realmente se está logrando lo que se persigue en dicha reforma ¿no? en los propósitos, en los programas de la reforma.

E- Aquí me hace pensar esto que me dice, que tal vez podría servir de pretexto el cuestionar la Educación Pública porque digamos la UNAM también es fuertemente cuestionada y sin embargo es la mejor Universidad de Iberoamérica, acaba de ganar un premio y ha ascendido en la escala internacional. Entonces por ahí yo vengo pensando que puede ser una idea que nos están fomentando en ese cuestionamiento de la calidad de la Educación Pública, pero digamos en la Educación Básica nos dicen que estamos en los últimos lugares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde están países altamente industrializados, países que destinan un producto interno bruto diferente hacia la educación que el que asigna México, entonces pareciera que esto se está utilizando como pretexto con alguna intención ¿Cómo ve usted eso?

M- Bueno en cuanto a la calidad de la Educación Pública deja mucho que decir y mucho que desear, cuantas veces vemos en los periódicos que solicitan x puesto... que una vacante para "x" puesto y que no sé, últimamente no he visto pero dicen que no sea ni de la UNAM ni del Politécnico porque menosprecian a los estudiantes egresados de escuelas públicas, porque le dan prioridad a las escuelas particulares ¿sí? Entonces como que no hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en la misma sociedad, la misma sociedad está obligando a que la gente si quiere ser reconocida profesionalmente debe de esforzarse debe de egresar de una escuela particular, de una escuela de prestigio y estamos conscientes usted lo dijo *tenemos la mejor Universidad de Latinoamérica* ¿sí? Quizá aquí nuestros los alumnos no estén siendo preparados adecuadamente en los diferentes niveles educativos y otras personas en el extranjero pues si aprovechan ¿no? Aprovechan la educación... a nivel universitario pueden haber profesores eminentemente preparados y resulta que ellos no dan la clase tienen sus adjuntos, entonces pienso que todo esto pues repercute en la preparación de nuestros estudiantes ¿no? y de ahí que pues no tengan la aceptación por los propios industriales para desempeñar un cargo a niveles altos o puestos importantes ¿no?

E- Este fenómeno lo observé a partir de la huelga de la universidad y eso me hace pensar si no será por el nivel de conciencia que se adquiere en la escuela pública que es distinto del que se adquiere en la escuela privada.

M- Pues yo pienso que si debe de influir porque las personas que... hay de todo ¿no? en las escuelas públicas como privadas. Hay excelentes alumnos de escuelas públicas que sí llegan a ocupar lugares importantes pero no todos en general ¿sí? Hay quienes despegan porque ya hicieron alguna maestría o porque se fueron a estudiar una especialidad al extranjero y egresaron de una universidad pública ¿no? o del politécnico pero si influye en primera el nivel socioeconómico, la atención de los padres hacia los hijos ¿sí? Que no los tengan obligados, los acompañen en las etapas básicas para que el niño pueda irse formando con conciencia, con responsabilidad ¿sí? y tanto en escuelas particulares como escuelas públicas yo creo que si tenemos gente consciente, comprometida pero repito nuevamente son pocos, no son la mayoría.

E- Hay un sociólogo francés ya fallecido: Pierre Bourdieu no sé si alguna vez lo escucharía Ud., pero él nos hablaba de una noción que denominó *habitus*. Él dice que al sujeto se le va formando con una determinada característica para que pueda acatar las normas que están ya instituidas en la sociedad, que pueda él tener una concepción de la realidad muy de acuerdo a que quienes detentan el poder buscan conformarle.

Entonces en consideración a lo que comentábamos en la pregunta anterior ¿no será que en la universidad privada se les va generando una concepción distinta de la realidad que la que se forma en la escuela pública? ¿Quiénes acuden a ella? Muchos de ellos van con la idea de vincularse a los puestos más altos, incluso ya no se preparan en el país sino que estudian en el extranjero recuerde que hace tiempo se manejó mucho lo de los tecnócratas. Actualmente creo que muchos de ellos se están formando en el ITAM que es en dónde están egresando quienes ocupan altos puestos en la administración pública. Recuperando esto estaríamos ante dos *habitus* distintos el que se forma en la escuela privadas y el que se forma en la escuela pública ¿Que opina de esa posibilidad?

M- Yo pienso que si hay mucho de cierto porque a los que estudian en escuelas privadas se les prepara con la mentalidad que ellos van a ser triunfadores de que van a ocupar los mejores puestos sobre todo porque vienen de familias que tienen poder, puede ser que estén trabajando en la política o en una oficina pública en dónde ellos puedan ser fácilmente, digamos inducidos a una empresa ya sea paraestatal o privada, fácilmente sin necesidad de competir con otras personas porque pues podíamos decir que papá está allí y le va a abrir las puertas y le va a dar todas las facilidades, prácticamente le va a poner el puesto en una charola de plata ¿no?, a lo que un estudiante de escuela pública tiene que ir escalando desde los puestos más bajos ¿no?, inclusive hasta los sueldos más bajos, que para empezar no tiene experiencia, y le exigen experiencia y porque si no tiene experiencia ni siquiera lo contratan ¿sí?... y si lo contratan, lo contratan como a veces sucede hasta como obrero calificado siendo profesionalista o como técnico ¿sí? y dependiendo de su desempeño irá avanzando o creciendo dentro de la empresa pero en este caso hay mucha inequidad. Inequidad en las circunstancias en que viven ambos ¿no?, entonces muchos se desesperan y se sienten que para que estudiaron, ¿para que ganen un sueldo que apenas si les alcanza para vivir? o que... simple y sencillamente se frustran porque no encontraron un trabajo de acuerdo a lo ellos estudiaron ¿no? Y cuantos por ejemplo de los que estamos trabajando y que egresamos de alguna escuela pública realmente nos estamos desempeñando en la profesión que estudiamos. Siempre como que no nos desarrollamos o no se desarrolla la gente en la profesión que estudió no sé si eso ocurra a otros niveles.

E- Ya había señalado usted la falta de oportunidades, el cierre de empleos, empleos mal pagados; esta crisis económica nos ha dejado un sabor muy amargo porque no solamente hay pérdida de empleos sino que hay incremento también de deuda externa –“cierre de empresas”- [señala la maestra] y otras situaciones más complejas ¿verdad? Hace tiempo se habló de la formación polivalente... ¿Usted considera que la nueva currícula va encaminada a la formación polivalente?

M-Pues... no puedo asegurarlo ¿sí?, porque a veces queremos avanzar tanto que no concretizamos en ciertas cosas ¿no?, porque, cuantos profesores hablando ya de escuelas, cuantos profesores por ejemplo nos preparamos para una determinada área y sin embargo tiene que cubrir una otra asignatura u otra materia porque hay necesidades. Entonces empezamos a tener deficiencias porque no nos sentimos preparados y en lo que nos preparamos ya afectamos a una determinada generación y en función de los alumnos bueno ¿cómo lo podríamos enfocar? pienso que el niño todavía no, no sé cómo explicarlo, no, ahí si no puedo, no puedo [explicarlo].

E- Regresando al modelo de educación basado en competencias según lo que me comentaba, usted le ve ciertas bondades a ese modelo educativo... ¿Qué opina sobre ese modelo de educación basado en competencias?

M- Pues a mí me parece que es interesante, que sí realmente lográramos cumplir con ese modelo pues si podríamos tener excelentes alumnos y profesionistas ¿no? lo malo de esto es que pues lo primero que deberíamos de tener como formadores, como docentes es manejarlas nosotros: competencias para el maestro ¿no?, mientras nosotros no tengamos el dominio de las competencias ¿cómo pretendemos formar a los alumnos en competencias? ¿No? entonces aquí yo siento que sí debería de haber frecuentemente capacitación para el profesor, pero por personas capacitadas, que no sean los mismos compañeros del sistema quienes nos estén dando la multiplicación de estos cursos por competencias, porque están aprendiendo igual que nosotros ¿no? Entonces si debe invertirse más el gobierno en gente preparada para que a la vez nosotros como docentes podamos hacer un buen papel como educadores ¿no?, porque hay compañeros que dicen bueno y ¿qué es una competencia? Y ¿cómo vamos a manejar las competencias? ¿Cómo pretendemos educar en competencias cuando yo no sé ni siquiera lo que es una competencia? ¿No? Empezando por ahí, debemos trabajar con el docente porque

suponemos que con una plática o con una persona que nos multiplicó el curso por competencias, se da por entendido (que se han adquirido) y no es suficiente el tiempo.

E- ¿Podemos decir que ahí hay una falla en la política educativa que no atendió antes la capacitación de los maestros y transita a una reforma bajo un modelo en competencias que todavía no dominan los docentes?

M- Yo siento que sí e inclusive por ejemplo cuando se dio el primer año de la reforma, entraron algunos programas de primer grado y exclusivamente se mandó a los cursos a los profesores que iban a tener primer grado, a los de segundo y tercero no los incluyeron, por lo tanto yo pienso que aquí se debió de haber generalizado para irnos induciendo en el manejo de los programas por competencias ¿no? En el caso de los que entramos a segundo grado ya no se diga de tercer grado que apenas están entrando este año, ellos ya fueron los últimos y ya no se les incluyó dentro de los procesos de formación en los cursos de capacitación ya nada más los aventaron con el programa y muchos de ellos ni siquiera tienen programa.

E- Si ciertamente es lo que ha venido pasando lo mismo sucedió en el 93 cuando se hablaba del constructivismo... Siento que no se terminó de concretizar el conocimiento de estas teorías cuando ya nos meten en una dinámica distinta, por eso mencionaba si podía ser una falla en términos de política educativa porque se dan los cambios antes de que el maestro tenga una capacitación previa y creo que en el éxito de cualquier reforma entra primero la capacitación y la formación de los maestros.

M- Yo siento que sí, desgraciadamente pues somos los que estamos aquí al frente y somos los que damos la cara a la sociedad porque siempre somos criticados ¿no? que no enseñamos, que queremos que el alumno lo haga todo, sin saber que todo es un proceso y que todos estamos inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje tanto las autoridades como el docente como la misma sociedad y los mismos padres de familia ¿no?

E- Entonces con este currículo basado en competencias ¿Qué alumno estaríamos formando?

M- Que alumno estamos formando... Bueno pues pienso que debe ser un alumno comprometido, responsable que no hemos, bueno yo siento que no hemos logrado al 100% estas competencias. Apenas este año va salir la primera generación, ya lo veremos en uno o dos años cómo se desenvuelven, cuando nos enteremos de si continuaron si terminaron una carrera yo creo que se puede evaluar ya en otros niveles ¿no?, de cómo los están recibiendo y como finalmente terminaron ¿no? porque ahorita es muy prematuro para evaluar si estamos formando o no alumnos en competencias ¿no? Estamos haciendo pues, todo lo que está en nuestras manos inclusive muchos de nosotros, tratamos de leer, de entender para poder darles lo mejor que sea posible a los niños en la preparación en la formación por competencias.

E- ¿Esta formación en competencias considera usted que responde a una necesidad social?

M- Yo creo que sí, sí porque la misma sociedad está demandando gente preparada y vuelvo hablar entre comillas ¿no? Aquí si es ambicioso el plan de estudios, es muy ambicioso porque se está presentando un perfil de egresos prácticamente idóneo que debería de tener el estudiante pero no lo estamos alcanzando, hay mucha diferencia entre la realidad y lo que se pretende lograr, todavía estamos con muchas deficiencias yo no digo a la mejor en esta escuela, sino a nivel nacional todavía.

E- ¿Que haría falta que hiciera la escuela o que hicieran las autoridades para acercarnos a ese perfil deseable de egreso?

M- Primero que como docentes seamos personas comprometidas, que nos involucremos en conocer más de nuestro programa, que lo dominemos, que nos capacitemos independientemente de si nos la dan las autoridades o no nos la dan, que cada uno por nuestra parte busquemos lo que necesitamos para hacer un buen papel como profesores y bueno yo siento que muchos de los compañeros que estamos aquí en el sistema, algunos ya están viendo que pues, es un trabajo seguro y que por ser un trabajo seguro no los van a correr y que a la vez hay gente que se vuelve conformista ya no se prepara, ya no se supera y eso hace que se estanque también la educación. Yo creo que aquí hay compromiso y fallas de ambas partes, tanto de las autoridades como de los propios docentes que estamos fallando en algunos de los casos.

E- ¿Por eso será que se está proponiendo la certificación de los docentes? En educación media superior se les ofreció un diplomado a los maestros, se les dio un bono educativo por \$10,000.00 y fueron a la escuela de un catálogo que les ofrecieron para inscribirse a un diplomado, con la salvedad de que al término del mismo quienes no logren certificar las competencias parece que son ocho competencias, ya no pueden ejercer como maestros. Parece que hacia allá va la educación básica con la Alianza por la Calidad de Educación ¿Usted considera que es

deseable ese esquema de la educación media superior en la educación básica donde aquel maestro que no se certifique en esas competencias se le diga: *no puedes seguir ejerciendo hasta que no demuestres tus competencias?*

M- Bueno yo pienso que sería bueno, que sería bueno y al saber esto mucha gente nos empezáramos a preocupar por cómo prepararnos más, para dominar este caso de competencias y certificarnos ¿no?, porque ¿qué sucedió con carrera magisterial? ¿Qué está sucediendo con carrera magisterial? Se supone que carrera magisterial era para que nos preparáramos y en la medida que nosotros nos preparáramos pues íbamos a tener oportunidad de crecer horizontalmente y que a la vez este maestro que avanzara en carrera magisterial fuera un mejor maestro y que hubiera mejores resultados, pero pues no se están viendo los resultados que se esperaban, hay personas que como dicen están en la letra "D" o en la letra "E" y no son maestros comprometidos, no son maestros que les interesen sus alumnos, ellos nada más lo vieron como un crecimiento personal en cuanto a mejora económica pero a veces no transmiten el conocimiento al alumno como debería de ser. Entonces no caeríamos... yo cuestiono esto, ¿no caeríamos... con la certificación en competencias igual que en carrera magisterial?

E- Se habla de la llegada de un bono educativo en la educación básica o de un *voucher* con aras a una posible privatización de la educación pública. ¿Ha escuchado hablar del bono educativo?

M- Sí que las personas que se certifiquen [en competencias digitales], les van a dar un bono y que aparte les van a dar una computadora eso es lo que había escuchado.

E- Eso sería un incentivo a los maestros pero el bono educativo va para los alumnos para los padres de familia, ¿no ha escuchado hablar nada de eso?

M- No

E-. Hace poco se escuchó algo sobre la implementación del voucher educativo. Esto implicaría que las escuelas públicas y privadas pelearían por financiamiento público y que habrá un catálogo en dónde los padres de familia podrán elegir la mejor escuela para sus hijos, generándose la competencia entre ellas ¿Usted qué piensa de ese tipo de competencia? si es que se llega a dar.

M- Pues... volveríamos nuevamente a... Yo pienso que a la mejor sería un retroceso, un retroceso, en el sentido de que no todos tendrían las mismas oportunidades, habría un grupo y siendo como somos en México y no es que seamos a veces pesimistas, pero siempre va a haber gente que va a tener digamos poder, desde donde va manipular todo este tipo de situaciones y que se va a rodear de gente allegada a ellos; conocida y que de alguna manera van a ser recomendados y quienes no puedan, ni tengan la oportunidad se van a quedar fuera de esto, fuera de la educación ¿O no sé si entendí bien la pregunta?

Bueno no sé, es lo que yo alcanzo a ver, a la mejor igual algunas otras personas dicen: *sí sería bueno que la educación se privatizara porque, porque va haber más control, porque la gente se va esforzar, las personas que quieran estudiar a la mejor igual lo van a hacer, el que no quiera estudiar bueno no se le va dar la oportunidad, tenemos mucha gente que viene aquí a ocupar un "espacio" y que realmente no aprovecha al 100% la educación, entonces con lo que acabamos de mencionar pues posiblemente si se les presione en ese sentido.*

¿Las competencias en la educación nos estarían encaminando hacia la necesidad social o hacia la necesidad empresarial?

M- Más bien hacia la necesidad empresarial. Es lo que están pidiendo ¿no?, gente calificada para poder emplear y obviamente pagar menos sueldos, yo he visto en el transcurso del tiempo que tengo trabajando, que los alumnos en lugar de salir mejor preparados van con más carencias porque ya lo había dicho hace un rato, no los podemos ya reprobar, tenemos que buscar las estrategias o a ver cómo [le hacemos], pero no podemos sacar un alumno reprobado ¿Por qué?, porque lo estamos orillando a que sea un delincuente a que sea un problema para sociedad. Entonces, ¿qué tenemos que hacer? Bueno, acompañarlo a que saque su certificado y ya más adelante él verá si sigue estudiando o no sigue estudiando, que no seas tú el responsable de que él se quede sin escuela ¿no? Entonces ahí [en la escuela] en lugar de que salgan mejor preparados pues cada día van con más carencias de preparación entre comillas, repito: lo de la calidad de la educación no se da como se esperan los resultados.

E- ¿Considera usted que la escuela está preparada para formar buenos alumnos y hablo yo desde infraestructura hasta todo lo que se pueda pensar?

M- Yo considero que no en su totalidad porque como todo [así como] tenemos necesidades, [también] tenemos carencias pero considero que si hay gente capacitada y [lo que] falta en un momento dado [es] una buena organización para que todos podamos pues trabajar al 100% y podamos dar los frutos que se esperan en cuanto a la preparación de nuestros alumnos que es la materia prima que pretendemos transformar ¿no?

E- ¿Esta escuela que carencias o que necesidades de infraestructura tiene para lograr en lo posible ese perfil de egreso? hablemos tanto de infraestructura como también de las academias de maestros.

M- Yo pienso que el espacio, el espacio es reducido, siento también que se necesita gente que se le capacite en las diversas áreas y hablando específicamente de las academias aquí nos faltaría una buena persona que planee, que organice, que nos este [orientando], como en todas partes, que nos haga ver las cosas motivándonos, reconociendo los esfuerzos que hacen muchos de los compañeros para dar lo mejor de ellos, y no menospreciándolos ni mucho menos señalándolos, yo creo que se puede lograr más cuando se le reconoce, cuando se motiva a la persona que cuando se le recrimina o se le excluye.

E- ¿Los libros de texto los ubica usted dentro de ese control, de esa forma de buscar hacer pensar hacia determinado sentido?

M- Bueno yo he observado que los libros de texto están enfocados a una educación, como le llamamos... a una historia patria, a una historia lo que le conviene a los alumnos aprender, hacia donde dirigir su conocimiento no darles las realidades de cómo se dan las cosas o como suceden las cosas, cerrarlos en un círculo a que manejen determinadas ideas determinadas formas de pensar y pues podría ser un círculo vicioso.

E- Hace un momento usted mencionaba que el nuevo programa vincula lo teórico con la realidad, con lo vive el alumno en su comunidad y yo me quede pensando que a lo mejor los libros de texto no manejan el fraude electoral, manejan una la democracia inexistente, no manejan la corrupción que está en todos los medios casi todos los días...

M- Yo creo que ahí es dónde nos enfrentamos nosotros como maestros, porque les decimos [a los alumnos] debes de ser democrático, cuando ellos ven que no hay democracia, debes actuar con legalidad cuando vemos que hay corrupción y ellos mismos viven la corrupción porque ven a los padres ¿no? *es que mi papá ofreció a "x" persona tal cantidad para que me hiciera esto o para que lo pasara.* Ellos mismos están viviendo la corrupción, entonces cómo es posible que nos enseñen que debemos actuar en legalidad cuando nos enfrentamos en otros lados con problemas que si usted no es corrupto, si no ofrece, no logra lo que quiere, entonces hay un choque, un choque ideológico de lo que nosotros les estamos dando o pretendemos darles a través de los programas a lo que ellos están viviendo en la realidad y les decimos temas como por ejemplo *denuncia*. Denuncia cuando veas un robo, denuncia a una persona que te esté extorsionando o que sea víctima de violación y no se atreven por el miedo, por el temor ¿sí? Entonces este acércate con las autoridades, cuando ellos mismos se dan cuenta que son las autoridades que están inversas en la corrupción... ¿no? Entonces estamos solos realmente como profesores y no hay de dónde agarrarnos a veces para hacerles conciencia que dentro de toda esa gente, puede haber gente que realmente sea honesta, que actúe con legalidad y que actúen correctamente ¿no?

E- También me llegaba a la memoria cuando se ven derechos humanos y vemos que el ejercitó es el principal violador de los derechos humanos en todos los estados o cuando se nos habla de la libertad de tránsito... hay retenes en casi en todos los estados, o de la libertad de expresión cuando indígenas de radios comunitarias son asesinadas o situaciones de esa naturaleza, libertad de expresión y vemos que hay una ley mordaza que hay una teledictadura que deforma las noticias y entonces, ¿cómo transitar como maestros, hacia ese pensamiento crítico cuando los alumnos ya están viviendo y ven la contradicción que hay entre lo que enseñamos en la escuela y lo que pasa afuera? ¿Cómo evitar ese choque emocional que les genera a los alumnos y transitar hacia una conciencia crítica?

M- Yo pienso que si nos debemos apoyar, con los medios, uno de los medios con los cuales ellos tienen mayor contacto es la televisión y el Internet, pues aprovechar lo que ellos conocen y someterlos a ciertos... digamos a debates para que ellos vayan exponiendo sus puntos de vista, bueno para llegar a un consenso, llegar a un análisis crítico, para que ellos tomen lo mejor de lo que se ve en los programas y traten de cambiar. Yo siempre les digo el hecho de que exista corrupción, el hecho de que exista extorsión si yo logro cambiar la mentalidad de uno de ustedes es uno entre mil por ejemplo y si ustedes a la vez cambian la mentalidad de sus hijos ya van a ser más y de poquito en poquito podremos ir cambiando la sociedad o el país, pero si nosotros como maestros como formadores, no podemos, hablarles friamente o abiertamente de todo lo que

sucede ¿no?, sino que ellos ya a través de escuchar a sus padres, a través de ver la televisión, a través de ver los diferentes medios pues están conscientes de lo que sucede ¿sí?, entonces que nos queda a nosotros como maestros bueno hacerlos que sean críticos, analíticos que tomen las mejores decisiones de lo que es correcto de lo que es incorrecto porque no siempre vamos a actuar con... a veces nos equivocamos a veces no actuamos como debería de ser con legalidad, porque ellos lo están viendo.

E- Bueno esto siempre y cuando tuviéramos medios honestos ¿verdad? porque también están controlados los medios y deforman mucho las noticias usted lo ha visto en este caso de la guardería ABC.

M- De la guardería, de la influenza también que nos cuestionamos que tanto es cierto, que tanto se dio la información, que tanto se escondió la información o fue una forma de distraernos para hacer otras cosas ¿no?

E- Porque ya ve que durante la contingencia por la influenza se aprobó la ley una ley sobre seguridad nacional dónde ya se pueden intervenir los teléfonos, los correos electrónicos, ya pueden entrar a los domicilios de uno a catear...

M- No inclusive también se aprobó lo del aborto, cuando ya se había aprobado, se aprobó también lo de la marihuana.

E- O la legalización del consumo de las drogas.

M- Bueno a dónde estamos llegando es lo que les digo a mis alumnos. ¿En quién estamos depositando nuestro gobierno? En gente inculta, en gente que no tiene la capacidad, ni la preparación. Que porque es una figura pública ya está ocupando un puesto y porque a alguien se le ocurrió jalar gente a los partidos políticos, ahí está Ana Guevara y está... María Rojo, Silvia Pinal, la Tigresa y todos ellos, ¿qué preparación pueden tener, que pueden conocer de las leyes? ¿No? Pero desgraciadamente ellos son los que hacen las leyes aunque dicen que nosotros los ponemos ahí. Ellos están manipulando todo a su conveniencia ¿sí? Quién en un momento determinado, y eso ya tiene tiempo les dio el... cómo se llama... [Pausa] el fuero ¿sí?, cuando todos somos iguales ante la ley y nadie debe tener privilegios ¿y por qué lo tienen ellos?, ¿quiénes se aumentan los sueldos?, ellos se lo aumentan, ellos lo establecen ¿y nosotros qué hacemos...?

E- Y nos ponen el tope salarial a nosotros.

M- Exactamente, no hay coherencia en todo lo que se está haciendo, estamos viviendo en un México en dónde nos demuestran una vez más que unos cuantos tiene el poder hacen y deshacen de México lo que ellos quieren.

E- ¿Entonces con todo esto que me comenta hacia dónde va la educación?

M- Yo quisiera pensar que se quiere enfocar a formar mejores ciudadanos, pero con lo que estamos viviendo los mismos niños ya no se dejan engañar tan fácilmente, ¿no?

E- Porque hay una grave contradicción en lo que se pretende que haga la escuela y lo que se ve en los políticos, en los funcionarios, en los presidentes que a lo mejor no se sabe en su momento pero ya cuando termina su mandato, pues se vienen sacando sus trapitos al sol, ya ve lo que se dijo de Carlos Salinas.

M- Sí estaba viendo uno de los documentales [de la revista Proceso], de cómo todos los presidentes han estado involucrados en la mafia, en la corrupción en todo lo que son los narcotraficantes, de cómo son apoyados y manipulados por los mismos narcotraficantes ¿no?

E- Y ellos son los que están decidiendo el rumbo de la educación esa gente que está vinculada a la corrupción, esa gente que en su momento no se dice nada por el cargo que tienen pero ya después se saben muchas cosas y entonces ¿Cómo construir la escuela democrática? ¿O qué tipo de escuela queremos?

M- Pues ahí está el problema que estamos luchando en contra de la corriente ¿no? Cuando pretendemos formar con una nueva currícula, con un nuevo enfoque y nos encontramos con miles de barreras en la realidad que está viviendo el adolescente ¿no? No hay coherencia, chocamos ¿no?, porque ellos mismos nos cuestionan, *usted nos dice maestra que debemos hacer, que debemos cumplir, que debemos hacer valer nuestros derechos, cuando en cada momento nos violan nuestros derechos.*

E- Incluso a la mejor aquí mismo en la escuela.

M- Si por eso le digo cuando los insultan, cuando los reprimen, cuando los castigan o sea ¿dónde están los derechos por ejemplo del individuo como persona?

E- A lo mejor los reglamentos también tienen algo de arbitrario y fundamentalmente estamos hablando que la escuela se sustenta en esa lógica disciplinaria, busca a toda costa mantener el orden y la disciplina y entonces por eso hay muchos reglamentos en las escuelas.

M- Es que luego a veces los reglamentos se elaboran nada más muy bonitos pero a la mera hora no se cumplen, no se cumplen porque no hay la organización, la integración de todos los departamentos, de cerrar filas y obligar al niño a que los cumpla, porque a veces, vamos a suponer en este caso, encontramos a un niño que estaba vendiendo droga se me ocurre. Se llevó hace tiempo y lo quisieron expulsar y no lo pudieron expulsar y lo tuvieron que pasar todos los maestros porque *los mismos padres de familia vinieron a amenazar a la dirección que si lo expulsaban y no le daban certificado se iban a atener a las consecuencias.* ¿Qué sucedió hace poco aquí? Cuando se da no se sabe en realidad cómo, se da un acoso sexual y habla inmediatamente esta niña a uno de sus familiares; vienen con toda la tropa por así decirlo, con toda la pandilla y quieren entrar a la escuela y agarran a un compañero que casi lo matan o sea qué podemos hacer nosotros para a veces actuar y hacer valer por ejemplo ese reglamento, si las mismas autoridades nos dicen pásenlo. Y ahorita esa persona es uno de los principales distribuidores de droga, estamos en una zona difícil por eso también influye mucho el ambiente, lo que yo le decía el ámbito en el que se desenvuelve el niño, y aunque uno quiera prepararlos, ellos mismos dicen: *ya vivo en la físicas ¿eh?* y toda la gente sabe que en la *físicas* están los narcos y si se mete uno con ellos no lo cuenta, entonces si estamos limitados maestro.

E- Hay una degradación social muy alarmante que desgraciadamente está en todos los ámbitos: en la política, en la salud, en muchos lugares y bueno nuestro papel es seguir adelante.

M- Y verlo positivamente y darles lo mejor de uno, encausándolos a que sean buenos ciudadanos dentro de nuestras posibilidades, que les podamos ayudar, orientar y acompañar. Porque a veces aunque uno quiera no se dejan ayudar, no se dejan guiar, no se dejan orientar, porque son niños que tienen muchos problemas.

E- ¿Finalmente algo que quiera agregar maestra?

M- Independientemente de todo lo que hablamos yo pienso que nuestro principal papel es preparar a los estudiantes, darles lo mejor, tratar de hacerlos que construyan sus conocimientos, más que transmitirles los conocimientos nosotros vamos a ser los tutores para guiarlos para orientarlos, a que ellos logren un proyecto de vida ¿no? Y que tengan aspiraciones hacia mejores y buenos profesionistas, independientemente de todos los tropiezos que tengamos como profesores o que ellos tengan como adolescentes o como futuros ciudadanos ¿no? yo creo que de todos estos niños se logran formar en un futuro algunos profesionales, no digamos en su totalidad, pero no seamos tan pesimistas ¿no? Sí hay excelentes alumnos como hay alumnos que no tienen ni siquiera la idea de lo que es estar en una escuela.

E- Yo creo que es nuestra labor como profesionistas, sembrar la semilla y una de ellas tendrá que florecer.

Maestra muchas gracias.

Fin de la entrevista.

Escuela Secundaria Técnica
Valle de México

Asignatura: Historia de México Lugar de la entrevista: salón de clases Fecha: 29 de julio 09
Maestra con formación normalista en Historia [M4]

E = Entrevistador / M = Maestra(o) / M4 = Maestra(o) entrevistado

E- Maestra, ¿Cómo valora la capacitación que recibió, durante los talleres sobre la Reforma de la Educación Secundaria?

M- ¡Ah!, pues estuvo muy pobre, o sea normalmente, bueno, a mí en lo personal si me interesa que cuándo haya, ese tipo de actividades siempre sea gente que sí conoce, que sí está empapado de las reformas y de los cambios sobre todo porque a veces son difíciles de entender o cada uno le da la interpretación que considera pertinente, bueno y ahí, yo creo es dónde todas las reformas han fallado.

E- ¿Esa pobreza en la capacitación, la atribuye a que el conductor estaba mal informado, que no dominaba la temática o, a que los materiales eran inapropiados?

M- Los materiales me parecen bien, porque yo después los he leído ya, bueno, les doy mi interpretación. Pero yo creo que sí es la pobreza de las personas que imparten el curso, por ejemplo, a veces los directivos van a un curso, lo vienen a multiplicar y lo que hacen, es: *van a trabajar en mesas de trabajo, ese va a ser el sistema*. Entonces ¿aquí que se hace? Bueno se lee y se saca el trabajo, por sacarse y no se llega a un análisis profundo, a una [conclusión], a poder entender estas reformas o lo que se dé. Entenderlo y que lo dominemos no sólo [reproducirlo, sino que] sea, realmente [provechoso] aprenderlo y aportar algo más, porque, yo he visto que ese es el problema. Aquí por ejemplo se adolece de mucho de eso, de que haya un inicio, un desarrollo y un cierre y una evaluación de lo que se hizo. Igual a... bueno, ya se terminó el curso, adiós y ya no volvemos a retomar nada, como que son modas del momento, modas de momento.

E- ¿O sea que, se dio una capacitación muy fragmentaria?

M- Sí, sí y además de eso muy mínima, así como, qué le digo: 4 horas que no son suficientes, pero aquí también yo veo que la disposición del maestro es pobre, o sea el maestro dice: no, no ya, ya vámonos, vámonos, o sea llegan las 12:00 y ya vámonos ya queremos salir eso es lo que queremos hacer, y al final y al final pues... [Interrupción]

E- Durante la capacitación, ¿El enfoque y los propósitos de la asignatura, quedaron bien cimentados, bien comprendidos o quedaron inconsistencias?

M- Bueno, aunque el enfoque ahorita ya no es que el alumno se aprenda de memoria, que memorice; yo he usado las líneas del tiempo sin tanta fecha nada más como que recordando los momentos... importantes, por ejemplo: Revolución Mexicana que la pueden manejar y la reafirmé con una visita al museo de la Revolución, como para que les quede muy presente [a los alumnos]. Por ejemplo Porfiriato, lo maneje así: los mande a ver la Revolución y como es pegado junto con... [Pausa], es una consecuencia del Porfiriato, entonces ahí les queda muy presente.

Leen el libro México Bárbaro, les queda así como más [claro], aunque para ellos es tediosa la lectura... no les gusta leer, [el objetivo] es introducirlos poco a poco a eso, y ahí es donde yo noto, que hay inconsistencias, por ejemplo: ya para cierre de año algo que yo vi, que les creó inconsistencia fue poder, poder hablar de hechos históricos presentes, o sea arrastrarlos, como se pretende en el enfoque de la historia, arrastrarlos del pasado al presente y ver cuales coinciden con los momentos históricos que estamos viviendo. Entonces ahí yo los introduje mucho a la caricatura, que es algo que les gusta, les pedí que buscaran caricaturas de todo el sexenio, de lo que se está viviendo y que se acerca y que nos puede facilitar el aprendizaje

y más que nada a mí me interesó... que los muchachos por ejemplo, en muchos temas que eran temas que no valían la pena, les sacamos mucho jugo, por ejemplo, en un tema ya del México Contemporáneo sobre la problemática de narcotráfico, que estaba así a la orden del día, fue el primer tema que vimos del último bimestre. A ver como lo rescatamos, que nos sirve – ¡ah! bueno- con toda la situación que hemos pasado y ya ellos hablan mucho, porque si lo conocen, si está muy cerca de su vida cotidiana y lo pueden comentar y al mismo tiempo, pues, vimos legislación, vimos cosas que están sucediendo en el país, porque hay tanta permisividad, de que la corrupción teja, que esté tan metida en todo, en la iglesia, en la casa, por ejemplo: ¿en casa como puede estar la corrupción? pues cuando un papá te da permiso y el otro no, o entre los dos se contradicen ¿no? y uno gana fama contigo y el otro no, o cuando tú mismo aquí en el salón tomas cosas de tus compañeros sabes quién es y tú te callas, entonces todo eso es parte de lo que estamos viviendo ya en una macro-sociedad. Y el mismo alumno le fue dando enfoques, me dieron al final trabajos muy buenos en los que vi que habían alcanzado esa reflexión que yo buscaba.

E- Entonces de acuerdo con esto, ¿Cuál es su opinión sobre el enfoque y los propósitos de la asignatura de historia? ¿Cómo los ve, desde su perspectiva, están bien estructurados, les falta algo?

M- Pues el enfoque sí me parece que está bien, yo ahorita no le puedo decir de todos los puntos, pero me parece que dentro de lo que se pretende es llegar a una situación holística, así general y que el alumno pueda alcanzar su presente, pasado y futuro del país y de él mismo, ya en la relación por ejemplo, con formación cívica tendría una relación con un proyecto de vida y decirles mucho a los niños que la historia no es pasado porque ellos siempre dicen que la historia es pasado, no la podemos comprobar, pues sí la podemos comprobar, porque hay vestigios en tu vida también. Entonces, si me parece que ya no sea memorista; se pretende más que nada que el alumno sea reflexivo, analítico, crítico y yo siento que en estos tres aspectos, es lo que nos cuesta trabajo con el alumno ¿he?

Yo recibí grupos desgraciadamente de una historia muy copiada, o sea que el maestro nada más les decía, *habrán su libro en página tal y la copian y me hacen un resumen* por ejemplo, *Para mí el resumen no existe en historia, yo no lo pido ¿he? no lo acepto* o sea, [con] el alumno empezamos con redes mentales, con mapas conceptuales y vamos poco a poco usando deferentes técnicas hasta que ellos encuentran la que más se les facilite, entonces al ir buscando ellos, están ahora encontrando en lo que saben hacer, lo que pueden aprender o sea, ya en ese momento lo visualizo así y me da oportunidad maestro de que ellos aprendan.

Aunque le digo que este año para mí fue este... [Muy pesado]. [Interrupción, suena el celular de la maestra].

M- Y le digo entonces, yo he tratado de quedarme con eso y de ver que la historia misma, esté muy presente en su vida y así al principio los llevo así como en un viaje astral, es un viaje sobre su pasado, su presente y el futuro que ellos quieren crear. Para que la historia no sea una historia que ellos saben, es una historia copiada, así memorista, obligada, que sea una historia más reflexiva para ellos y útil en su vida.

E- ¿Porque es importante la enseñanza de la historia?

M- Es importante pues, porque está presente en toda su vida, porque la historia por ejemplo, la historia narra los hechos más importantes, trascendentales en la vida del hombre y de las instituciones y de nuestro país. Entonces sí la historia narra todo eso está permeada, está dentro de toda nuestra vida y dentro de todo lo que tú como alumno has vivido, yo cuando les digo, la historia no son cosas viejas, ¿he? La historia, a ver les voy a demostrar... Y ellos al final hacen un collage de historia, un collage histórico donde ven que su vida está aquí y la podemos tocar, y la podemos construir y la podemos mejorar, o sea que yo no sé, a la mejor soy apasionada de la historia, pero me he encontrado con eso, que los niños la ven como una materia que no deben de dárselos, ¿no? porque les aburre mucho.

E-¿Cómo estamos formando a los alumnos?

M- Lamentablemente yo le puedo decir que el 80% de los maestros de historia los está formando en hacer resúmenes históricos, están copiando la historia, no la están reflexionando y desde ese momento, el alumno ve la historia, *hay que aburrir la historia. No, o sea no me gusta*, [cuando yo pregunto] a ver a quien le gusta la historia [responden], *no pues es que no nos gusta, es que es aburrir, es que nos dormíamos*. ...a mí me toca ya a la salida de los alumnos y además con un programa pero bien pesado, pero al final yo he tratado y la verdad sí he conseguido muy buenos frutos con ellos, yo al ver cómo va avanzando el bimestre, los bimestres y que ellos pueden... no sé, si vio en la última clase que pudieron hablar muy claro de los temas, independientemente que sí los analizaron, [hasta] una alumna que era muy tremenda, incluso en su

reflexión que me dio para llevarme a mi casa, me decía: *maestra me da gusto darme cuenta que yo tengo mucho potencial, y que si puedo analizar y que si puedo reflexionar*. Eso es lo que a mí me interesa.

E- Entonces, hay que darles la palabra a los alumnos.

M- Sí, sí, sí. Yo si califico mucho la participación. Yo... Le digo, a veces el programa está muy apretado y eso hace que uno, yo así rápido [pregunto], que noticia importante hubo y ellos ya saben que eso se toma en cuenta, ¿Qué noticia importante hubo hoy? *Digan yo escuché que pasó algo plátiquenme*, entonces ellos poco a poco se van interesando, por leer noticias, escucharlas, que está pasando en el país.

E- ¿Está ideologizada la enseñanza de la historia en el programa?

M- Sí. Ahorita sí está bien tendenciosa. Todo lo que decía, por ejemplo, que el presidente Fox, idealizó cosas que no [realizó]... todo el programa está hecho así cargado y ya en la información que el alumno lee, *maestra, pero es que aquí dice, no pero aquí dice pero no es cierto*, a ver ustedes aquí qué están viendo, no a ver... cuál es el... yo si les pregunto *si tú pudieras votar, por quién votabas no pues yo votaba por el PRD* por ejemplo me decían. Yo votaba por el PRD porque la verdad el PRD, pues está dando cosas, a los adultos mayores, nos da esto, nos trae las albercas, pero ¿creen que todo sea eso? ¿Qué más nos falta? Ok, yo te voy a dar diversión, pero no te voy a dar un buen gobierno, a la mejor es para cubrir apariencias. O sea, tú tienes que tener esa capacidad de elegir y ver que te sirve y que no te sirve ¿no? Entonces, al final yo tuve que intervenir mucho, *no eso que estás diciendo no está bien*, a ver quién va al mercado, ¿creen que hay crisis en México? [Pregunta que hace a los alumnos] *no pues, sí ¿Porque?, porque mi papá lo corrieron y ya no tiene emplea*. La escuela creen que tiene... [¿Crisis?], a me encantaría poder mandar está información a su Lap y sería fantástico o bajar rápido copias para todos, eso sí sería optimizar la educación y muchas cosas más y que a mí me pagaran más dinero, si a mí me pagan más, yo no voy andar buscando otro trabajo, ¿sí?

Si yo fuera a pesar de eso... no maestra pero nuestro salón está bonito, bueno si, muchas cosas se compran, o sea desde el ambiente [se refiere al ambiente escolar] por ejemplo, está tela yo la pague, la mayoría del plástico lo estoy haciendo yo, pero muchas cosas los alumnos las ignoran y en el enfoque tan tendencioso que este texto tuvo, que también me pareció bien aberrante el habernos impuesto ese [libro de texto], porque yo no lo pedí, yo no lo pedí y me lo mandaron. Entonces al enviarnos un texto, lo tenemos en parte que trabajar, yo por ejemplo, tengo libros del año pasado, yo les digo, si tienen libros como este que manejamos hace dos años o este [podemos usarlos]. Fuimos a una primaria y nos regalaron estos de Historia de México de 4º, nos dieron para todos los alumnos.

Entonces todo este material o sea, yo lo he conseguido y les traigo para que ellos de alguna manera, su abanico de información y sea más grande que el libro. El libro lo llevamos como que todos lo tienen, pero saben ¿qué? este tema como que da para más, a ver busquen, aquí hay páginas y les doy páginas [del Internet] o simplemente les digo ustedes busquen dónde encuentren algo, eso ha hecho que la clase sea muy rica, ¿por qué?, porque uno puede meterse a la página que yo les doy, otro lo saca de otro lado, otro trae libros, otro dice es que mi prima o alguien de la familia, bueno y aquí cuando ya vertimos toda la información, la construimos y sacamos una conclusión pero de todos.

E- De acuerdo a lo que comentaba, si detectamos que hay una enseñanza ideologizada de la historia en los programas ¿a quién favorece?

M- Pues al sistema. Es una educación muy tendenciosa, a decir que el sistema está bien, que nuestro país está en éxito, y cuando el alumno entra a páginas [de Internet], cuando puede ser capaz de ver una caricatura y decir ¡ah maestra esto no es cierto, es una mentira! o sea, esto que aquí pusieron no es cierto, no es cierto porque nada más basta con que yo no tengo zapatos, o ya no tenemos los grupos, que teníamos antes, o ya no hay dinero, o el país lo están vendiendo.

Por ejemplo: cuando llegamos de la contingencia, les dije: ¿oigan y que creen que si fue cierto o falso? Yo de 250 alumnos que entrevisté: ¿Digan muchachos y cómo les fue en la contingencia? ¡Ah! pues no salíamos o sea mucha queja ¿y cuantos casos hubo por sus casas? No, no supimos. Estábamos hablando de un radio aquí de muchas colonias. No, no supimos que hubiera habido problemas maestra ¿Ud.? No pues tampoco. No conocí, yo personalmente ningún caso, oigan y porque no investigamos a ver si fue cierto o falso y se metieron a investigar y me trajeron mucha información, la leímos ¿es cierto o es falso? No, maestra fue falsa, es una mentira. ¿Y quién la inventó?

E- ¿Y, no analizaron lo que se aprobó en el Congreso durante la contingencia?

M- ¡Ah, sí, sí llegamos ahí! Después de qué, qué cree que estaba buscando un cuaderno que me va a traer uno de los muchachos de este año y no me lo traído. Sí lo analizamos. Oigan (este), pero ¿sí saben que sucedió mientras la contingencia pasada?, ¿cuántas leyes se autorizaron? Y las pusimos en el pizarrón ellos me decían: está ley maestra, esta o sea todas las leyes que se autorizaron y que atentan contra nuestras garantías individuales. Imagínate que ya tu celular, ya no va a ser tuyo, ya cualquiera tiene acceso a tú Laptop, a tus cosas, o sea, ¿dónde está la privacidad? ¡Vendieron PEMEX! Cuando los niños tienen, o sea a me encanta eso, ver eso en ellos. Que ellos alcanzan a ver que la historia se va haciendo cada día ¿no? y dicen: ¿oigan y quien aprobó eso? pues como estábamos dormidos, no nos damos cuenta.

E- Y luego la contradicción, manejan a Felipe Calderón en la lucha contra el narcotráfico, pero él mismo y la bancada panista promovieron la aprobación del consumo de la droga.

M- ¡Ajá! ...una alumna se levantó [en la clase] -porque aquí los alumnos sí consumen droga-, estaba feliz *brava, ya podemos consumir*, le digo tú que estas tan feliz, fijate que tú te la puedes tomar toda de un jalón, ¿cuántos años tienes, que vas hacer de tú vida hija? ¿Qué vas a hacer? *No maestra pero...* yo no digo que no, o sea, igual y la adolescencia nos da la oportunidad de fumar, de tatuarte, de ponerte un piercing, pero hay cosas que en tú vida sí son trascendentales, por ejemplo, si tú te perforas ya no vas a poder entrar al ejército, sí, en algún momento de tú vida tú puedes hacer cosas pequeñas y eso de la droga es lo peor que pudo haber pasado, si de por sí estamos plagados de drogas ¡imagínate ahorita que ya tenemos permiso! Y todos [sus compañeros dijeron] sí es cierto, estas loquita, la criticaron y se sintió mal, le digo *eso no te debe de alegrar hija, eso atenta contra tú vida misma, eso lo tienes que tener bien presente en tú cabeza* y ya cuando analizamos todas las leyes que se aprobaron, les digo y fíjense y todo mundo estaba pendiente de que cada media hora, estaban diciendo que ya había aparecido otro brote de X de Y, y todos estábamos ahí en el estrés de la...[contingencia] y no era cierto.

E- Entonces, con estas contradicciones que venimos avizorando en el programa de estudios, ¿Qué tipo de sujeto se pretende que formemos?

M- Pues el sujeto que se pretende formar, pues es un sujeto que no piense, que no tenga capacidad de analizar, de reflexionar, porque por ejemplo, ahorita solamente vamos a ver que habilidades vamos a despertar en el alumno: ha pues la habilidad lectora, ¿no?, pero los ponemos a leer y no les gusta leer, yo siempre les digo cuando iniciamos el curso- vamos a leer todos, leemos todos, todos y voy marcando en mi lista, quien saben leer y quien no saben leer y tienen de terapia 10 minutos de lectura diaria en voz alta – entonces yo les digo, cuando ustedes lean, para nosotros en historia es básico, básico la lectura y para toda tú vida, también pero aquí no vas a escribir mucho, vas a hacer un mapa, una red, por ejemplo: les doy este mapa cuando iniciamos el bloque, les hago esto – tenemos esto con las páginas importantes, dónde vamos a tomar en cuenta y si algunas de estas cosas nos llama más la atención, la vamos a retomar – entonces que tienes que hacer? leer, si tú no sabes leer, no sabes analizar no sabes entender un texto y no vas a aprender, ese es el punto – aquí lo más importante es que tú sepas leer y de ahí podrás hacer todos los razonamientos posibles – igual yo les digo por ejemplo: si quiero copiar una receta, yo por ejemplo me la aprendo, y no me la aprendo dos tazas de esto, ha no, primero pongo el aceite, la cebolla, el ajo, no sé qué, y ahí le pongo jitomate y luego le agrego no sé qué y ya yo la tengo, yo me la puedo aprender en ese momento, pero ustedes tienen, eso se llama una habilidad, es una habilidad que yo tengo, porque yo he leído, porque la he aplicado y no se me olvida – sí tú aprendes en la práctica leyendo y escribiendo, vas a ver cómo va a ser más fácil para ti.

E- ¿Y qué opina sobre el perfil de egreso de la Educación Básica?

M- Bueno, es como que teoría no, o sea ¿no?, se pide que el alumno pues tenga esas características, pero esto o sea, haga de cuenta que [decimos] yo quiero estas tijeras, así en estas condiciones, pero todo lo que los programas todo lo que los maestros juntos hacemos no dan, para que estas tijeras sean así y no porque el maestro les dice siéntate, cállate, no hables, esto aquello, cuando nosotros mismos somos parte de todo este, pues sin querer, ¿no? de este sistema que se va entretejiendo, pues el alumno al final termina diciendo – ¿pues yo que quiero hacer?, pues yo nada, nada más la secundaria, hasta ahí me quedo, ¿no?

E- Y, que haría falta para esos rasgos. ¿Qué tendrían que hacer las autoridades o las escuelas?

M- Yo creo que es desde arriba. Yo les hago mucho mención [a mis alumnos], miren *un pueblo educada... o sea, al sistema le conviene que ustedes no quieran aprender ¿eh? Al sistema le vale garra, si nosotros las maestras damos bien clases o no*, o sea, hasta ahorita están... Todo lo que se está haciendo, atenta contra la misma seguridad del maestro, ¿no? en su

aula, en todo, ¿no? [Se refiere a los cambios a que da lugar la ACE]. Entonces yo les decía el otro día, ¿saben qué? el maestro, al fin y al cabo ustedes dicen *yo aprendo nada*, ustedes no le exigen al maestro, ustedes nos ponen así, nos ponen en una tabla, y dicen *este maestro es buena onda, ¿porque es buena onda?*, ¡Ah! Porque, no nos deja tarea, no nos regaña, no nos obliga, [pero] cuándo un maestro te obliga y te está diciendo, tienes que leer, tienes que hacer un cuaderno bien hecho, tienes que aprender esto, etc., en ese momento el maestro se vuelve malo para ti, para tus intereses. Lo mismo, al sistema ¿qué le conviene? que los alumnos sigan teniendo esto [se refiere al fracaso escolar] y al final, culpa al maestro, dice *ese maestro y toda la educación está mal, porque los maestros son una bola de güevones*.

E- Es lo que dicen a nivel general.

M- Sí, si en todo y no se dan cuenta que por ejemplo, todas las pruebas PISA, ENLACE todas estas pruebas tienen una tendencia ¿sí? y que son exámenes sumamente complejos para los alumnos. El otro día estaba contestando uno y les digo *ni yo lo puedo contestar*, porque está tan tendencioso, tan mal hecho, tan irrazonable que ustedes no lo pueden contestar y a mí me paso ahorita maestro.

E- En los programas escolares ¿Hay algunos contenidos ideológicos ocultos?

M- Sí.

E- ¿Cómo cuáles?

M- Pues ese de, por ejemplo, ahorita con el PAN, lo mismo, -este-, con Calderón, que *hay no, pues el presidente que va a luchar contra la delincuencia y todo eso*, pero, ¿quién creen que lo fomenta? o sea ¿quién ha permitido que todo eso se dé? Hagan de cuenta que el presidente es el papá, ¿Cómo creen que creció todo esto?, Porque sí, estaba presente ¿no? Pero no en la magnitud que ahorita tenemos y por ejemplo yo les digo ¿Ya vieron muchachos que ya dijo el presidente que no va a ver ni un muerto en "x" lugar? No pues que sí y ¿qué pasó? ¡Hay! aparecieron tres maestra, no, ¿qué cree? que aquí al lado de mi casa, acaban de matar uno.

Entonces, tú no le puedes enseñar una historia bonita al niño cuando él está viviendo otra cosa, está viviendo toda la violencia que tenemos, ¿no? y qué le puedes decir, o sea, ¿no es cierto? ¿El libro dice? Aunque el libro diga eso, es obligación aclararle al alumno que hay cosas que no están bien, que no son ciertas.

E- ¿Ha escuchado de hablar en la formación del capital humano?

M- Pero muy vagamente... ¿eh?

E- ¿Qué recuerda?

M- Pues lo que se pretende ¿no? Que por ejemplo, seamos formados para hacer, ser y que tengamos todos la misma mentalidad, ¿no?, que el alumno mismo salga sin otra opción que el mismo sistema le da – sin otra opción más que ser obrero, más que servir a los capitales extranjeros, más que estar, -este, pues-, no defendiendo lo que es nuestro, ¿no?

E- ¿Eso lo vincularía Ud. con la educación basada en competencias?

M- Pues es que como que es bien relativo, ¿no? O sea la misma habilidad, todo lo que se pretende que se haga, o sea aunque a veces no se logra ¿porque? Porque en teoría te dicen una cosa y en práctica otra, aparte de que el mismo maestro no concuerda con las competencias, porque no las conocemos realmente.

Así por ejemplo cuando estoy reorganizando mi trabajo y digo a ver que competencias: distinguir, ¡Ay! Un alumno si tiene la competencia, para poder distinguir elementos de un mapa, poder ubicar la República Mexicana ¡ah! sí tiene esa competencia, esa habilidad, ¿no? También tiene la competencia lectora, tiene la competencia... pero tú dices bueno, en teoría, si lo puedo a lo mejor poner en un papel.

E- Vengo observado que la cualidad, la ventaja que tiene el maestro es que no sigue puntualmente lo que dice el programa, sino que el maestro crítico discrimina y aclara.

M- Selecciona, por ejemplo.

E- ¿Ud. también hace eso?

M-Si discrimino aclaro y elimino, les digo esto no lo vamos a ver porque ya lo vimos y ya vimos que no es cierto, por ejemplo: a se me hizo muy pesada el primer bimestre le puedo decir que me lo comí, que omití y no, ya luego dije, es que lo

tenemos que ver porque les van hacer su examen de la media superior y ahí no dicen la maestra loca, dijo que no, que no servía esto y me regrese y lo retome rápidamente.

E- O sea que ahí estamos sujetos.

M- Sí, está sujeto porque igual vas a hacer el examen de Carrera Magisterial.

E- O, el de ENLACE, ahora.

M- ENLACE ¡Órale es que esto...! Como que no es muy importante.

E- ¿Ud. lo ve como un mecanismo de control el examen ENLACE?

M- Sí, es un control porque a fuerza tiene que tomar todo, todo así de "P a PA". Esto es el tema uno, el primer bimestre y lo tengo que tomar así.

E- Y si no, somos evaluados también y somos metidos en un padrón de docentes señalando que somos deficientes.

M- Sí, [dirían] "este maestro no sabe, no es bueno, no sé qué" y aparte se publica así a todo lo que da. Si pudieran lo usarían [señalando] los maestros de México son una bola de flojos ¿sabe qué? y los alumnos están reprobados.

E- Pues algo así habían dicho con el examen de oposición del año pasado, los maestros reprobados, ¿si se acuerda?

M- Sí, sí, sí, todo está enlazado, ¿no?

E- Aparte, de ese mecanismo de control que hay en la escuela, del examen ENLACE, de CENEVAL... ¿Qué controles ve?

M- Aquí también hay control. Yo aquí veo en eso que tenemos que entregar. Bueno no es tan fuerte como en otros sistemas en que yo trabajaba. Como el coordinador hace muy poquito trabajo [en esta escuela], pero en otros lados llega el Coordinador Académico, que te está chocando: *haber préstame tú cuaderno, tienen que haber visto esto y esto al pie de la letra* ¿no? como en las escuelas particulares. También, el maestro tiene menos oportunidad, porque ahí les revisan a los niños que los libros estén terminados, contestados 100% ¿no?, Entonces aquí pues te dicen: entreguen su dosificación, su programa, su plan, entréguelo si no, no se van [se refiere a la liberación de fin de ciclo escolar], ¿no?, y ya lo hace rápido y copias lo del año pasado, pero vienen a ver que avances ha habido.

E- Y Ud. o nosotros como docentes, tenemos mecanismos de control, también como maestros los aplicamos mecanismos de control hacia los alumnos.

M- Es que, es lo que le decía que todo viene desde arriba, el sistema dice queremos estos alumnos, lo baja a las escuelas, las escuelas y tú maestro, porque te controlan. Ud. ya lo dijo a través del examen de ENLACE y del otro examen; de tú evaluación. Incluso yo lo estaba viendo en los exámenes de carrera.

E- ¿Los supervisores, las delegaciones sindicales?

M- ¡Ajá! De todo, todo es el poder de la gente que está en manos desgraciadamente de gente corrupta, que no evalúan realmente la labor del docente.

E- Entonces en dónde que la enseñanza crítica.

M- No existe, porque... no existe porque... nada más le voy a decir, no existe. Si existiera nosotros los maestros no permitiríamos que nos evalúen de esa manera y no seríamos parte de la evaluación ENLACE ni de nada, como en otros estados que se ponen bien bravos y no se aplica la prueba, ¿Por qué?, porque está atentando en contra del alumno primero porque si lo estresa ¿no?

E- Pero ahí, me está hablando de conciencia crítica ¿sí? La enseñanza crítica estaría a cargo de ustedes.

M- Pues si está cargo de nosotros, yo creo que cada uno de nosotros va sembrando semillitas ¿no?, yo lo veo así con mis alumnos, yo siembro semillas y les digo: hijos, nosotros... ustedes no se rían de esto que estamos platicando, porque tú cuando seas viejito, no tienes derecho a jubilación, ¿qué significa? que si tú no te haces al hábito del ahorro de hacerte de un futuro, de una buena casa, el que sabe más trabaja menos, el que sabe menos trabaja más; necesitamos quien lave baños, quien limpie los salones ¿a poco eso tú quieres eso para tú familia?, ¿cuánto ganan sus papas que son obreros

\$50.00?, ¿cuánto cuesta el kilo de carne \$50.00? y lo demás y la ropa que traen puesta y las frutas y las verduras y todavía para que un niño aprenda, tiene que comer frutas y verduras ¿no?

E- Hay más que las frutas y verduras para el aprendizaje.

M- Y yo les digo: un libro no lo queremos leer. Un libro al año, o sea son todas esas cosas que van haciendo que el niño tenga que abrir su mente, ser más abierto hacia cosas que si valen la pena

E- ¿Maestra cuál es el papel del sindicato en la educación?

M- JA, JA, JA, pues es pésimo, pues yo ahorita que estoy buscando un incremento de hora he visto con tristeza profunda que son una bola de mendigos, solamente se sirven del sindicato y ahorita lo estamos viendo con la alianza y toda la bola de maestros de veras que, a mí me han invitado a la campaña pero no puedo, si puedo pero no quiero ir, no me interesa, a la mejor me voy a tardar mucho tiempo para conseguir las 15 horas que me faltan no, pero yo les decía, ante que cualquier cosa yo tengo dignidad como maestra, no me voy a ir a arrastrar.

E- ¿De aquí se han ido a la campaña?

M- Sí

E- ¿Si?

M- Sí, y te ven mal, porque tú no quieres ir, entonces tú dices bueno dónde está el maestro crítico, dónde el maestro que defiende sus derechos y que sabe pelear, porque la sección 36 esta tan vendida uno lo ve, porque es tan incondicional y uno lo ve yo vivo en una unidad magisterial desgraciadamente, Ud. ve como líderes sindicales se metieron allí a hacer dinero a enriquecerse y toda la bola de tarugos les tienen un terror, hay no que porque es fulanito y está en el sindicato, no, no hay que hacer nada y si él dice tienen que dar \$10,000.00 pesos, todos damos

E- ¿Así? ¿Tanto así?

M- Sí de veras maestro y es una vergüenza, de veras o sea ellos están allí para defender sus derechos lástima que el maestro Meneses, como se llama E- Alberto – lástima que él tiene una ideología un temple de otra cosa pero lamentablemente tiene muchas ratas debajo de él y que él no está para defender este, para defender, bueno es un hombre que habla bonito que te habla de todo eso, pero que desgraciadamente es parte del sistema no.

E- Y que por consecuencia yo creo que es igual.

M-Sí, porque si logro colocarse, es porque si, y lamentablemente aquí nos damos cuenta como la misma corrupción y todo lo que estamos viviendo en el país ha llegado al sindicato y de una manera terrible y en donde están la defensa de nuestro intereses, en ningún lado yo incluso cada vez que voy le digo a mi marido, voy a ir la limosna, parezco una limosnera, que les pasa en dónde están los derechos, el respeto y si te pones bronca menos te dan nada.

E- Viéndolo desde esa perspectiva si los maestros no defendemos nuestros derechos, si los maestro no somos críticos, podemos realizar una enseñanza crítica.

M- No, el maestro termina siendo igual que el alumno este atrapado, termina atrapado en lo mismo no, o sea tienes que luchar contra muchas cosas incluso dentro de la escuela si tú eres un maestro crítico, si tú eres un maestro que está buscando este pues, innovar, los mismos compañeros van atrapando, no, no, porque pides un curso, nosotros no queremos ir.

E- Entonces lo que ha sucedido es que el maestro ha transitado, digamos si anteriormente era un poco crítico, ahora ha dejado su crítica y se ha transformado en un sujeto un poco oportunista.

M- Si, si, si por ejemplo: ahorita Ud. cree que le importa, les importa al mismo sindicato que muchos maestros dejaron abandonado a sus alumnos para irse a la campaña, les valió a ellos les pagan igual, en las prioridades el último que tiene importancia es el alumno, incluso hasta el mismo maestro profe, por ejemplo: tú vez a maestros ahora que estado yendo tanto al sindicato y vi a un maestro que dice que él no deja tareas de historia que el nada más deja que lean, que él nunca ha tenido problemas y buena ya charlando allí con la gente, oye maestra hay conoce a ese maestro, si y que tal, es un maestro { }todo lo que no es y le digo y como ha sobrevivido, ha tenido suerte y relación.

E- Yo creo que más que nada eso.

M- A veces hay maestros que no hacen nada y las ejecutan, o sea hasta para eso hay que tener suerte, le digo yo vivo desgraciadamente hay a un maestro que siempre anda todo el día borracho y es director de una primaria.

E- Y así queremos dar buenos ejemplos ¿verdad?

M- Pues sí, me encuentro me dice un señor el otro día, que cree maestra que a mi hijo si le gusta mucho la escuela, le digo a si, a pues mis hijos ya están muy aburrido, sobre todo mi hijo y me dice ¡ha! y porque maestra, no porque me dice que ya no aprende nada y como mi hijo es muy inquieto, ya no aprende nada, no a mi hijo si le gusta y me dice que hasta quiere ser maestros, ha si porque, porque los maestros son güevones y borrachos, y le digo ¡cómo! Yo ya no le conteste a qué barbaridad verdad y me fui.

E- ¡Ah que buena fama tenemos!

M- ¿Cómo es posible? Que buena fama tenemos y las maestras prostitutas, tú dices ¿qué pasa, que pasa?, pero yo creo que es parte del mismo sistema, te vamos a envolver te colocamos y tú no digas nada.

E- ¿Cómo ve la Alianza para la Calidad de la Educación?

M- No, pues nos está dando en toditita la torre, atenta contra todos nuestros derechos yo soy una de las afectadas, porque yo entre a trabajar a los 18 años y ya me, en tres años me tendría que jubilar, más o menos a los 45 no y pues no lo voy a poder hacer voy a trabajar más, eso aparte de cómo están delegando las horas, no es un atentado contra nuestros derechos y los estúpidos sindicatos que firmaron esa alianza maestro.

E- ¿Ud. cree que viene un intento por privatizar la educación?

M- Si, completamente, si con eso se ve, si completamente, completamente, si es toda la intención.

E- Por ello han estado promoviendo desde hace algún tiempo el bono educativo, ¿si ha escuchado hablar del bono o del voucher educativo?

M- Se supone que se va dar ahorita, si tus alumnos logran rendimientos te van a pagar.

E- No, no eso es un premio para el maestro, no esto implica la competencia de recurso entre las escuelas, digamos esto ya se llevó a cabo en Chile hace muchos años y se les dio un bono a cada padre de familia para que inscribieran a su hijo en la escuela que ellos considerasen de mejor calidad, pusieron algo así como lo que pone ENLACE de las buenas escuelas y las malas escuelas y entonces allí tanto públicas como privadas y ya llegaron con su bono y se inscribieron, ¿No ha escuchado nada del bono educativo, del voucher?

M- No, no, voy a buscar, a ver. No, pues la intención total es esa y me decía hace un rato una compañerita no todavía no se van a poner muy rudos, pero ya en breve, si se van poner rudos yo le decía no, que hay muchos compañeros que ya están en periodo jubilatorio y se están yendo, que ya les urge no irse, no cada vez es mucho requerimiento, exigencia al maestro y pues en gran parte quien nos defiende maestro.

E- Yo creo que la defensa ahora tiene que ser del propio colectivo escolar y además si van a congresos y salen delegados.

M- Si, es que es también el compromiso de aprender, que tú sea un poquito más comprometido y que al maestro se le diera el valor real que tiene en la sociedad y que nosotros también los hemos roto.

E- ¿Para elevar la Calidad de la Educación que haría falta maestra?

M- Que haría falta, pues invertirle capital a la educación, darle más apoyos, dinero yo creo que en el momento que esto suceda este todo cambiaría ¡he!, porque no es lo mismo Ud. puede ver escuelas completamente equipadas y que no se usan los recursos o puede haber escuelas en las que no hay realmente nada yo me remonto cuando empecé a trabajar, me tocó siempre estar en escuelas que iniciaban y que había un equipo, había muchas ganas por sacar la escuela adelante, de que se pelearan por los dos turnos, que hubiera más equipo de trabajo, de aprender, de implementar de hacer cosas nuevas yo creo que empezaría por mejorar, económicamente mejorarían muchas cosas no, teniendo dinero, podríamos por ejemplo: en estos recesos de educación pues contratar gente que viniera a darnos conferencias que valieran la pena, que el maestro realmente estuviera aprendiendo, pero un aprendizaje más este, con gente más preparada, con gente que, o sea que a ti te

diera mucho gusto ir a esos cursos, no ir a cursos así que se sacan al vapor y le hablan a alguien y vente porque no tenemos quien cubra y se nota la improvisación de las personas que nos capacitan no.

E- ¿Y de todo este contexto de elevar la calidad de la enseñanza cual es el papel del maestro?

M- Pues es un papel muy activo, el maestro tiene que estar allí, poniéndose la pila y comprometido y más comprometido todavía, porque por ejemplo: mire yo aquí yo veo la maestra Angelares es mi amiga yo sé, yo la aprecio, pero también yo veo que tiene muchas horas libres, o sea yo pedía una descarga de un grupo- E- ella tiene sus años como redilas¿- M- tiene muchos años, ella dice esta bola ide!, que no me ponen a trabajar y el otro día en una reunión con el director yo le decía a la maestra, pero porque cree que no fructifica, porque no hay seguimiento, porque Ud. no verifica.

E- Ya para finalizar y no quitarle más su tiempo maestra, que tan amablemente me ha cedido ¿Cómo ve el programa de historia?

M- Bien ambicioso, muy cargado, agobiante a veces, este lo veo como que mal estructurado, ya con el tiempo espero, ahorita JA, JA, voy a reformarlo muchas cosas que no me gustaron, o sea no lo lleve al 100% por lo que ya platicado, pero si se me hace una barbaridad ihe! y más cargar el libro para los niños era una, de hecho no lo traían ihe!

E- Los tiempos no dan para terminar el programa.

M- No, los tiempos no dan, hay que correr mucho, hay que hacer una selección más este, un análisis más profunda sin tanta información tan tendenciosa, el libro que nos dieron es un libro muy que regresa constantemente, está hablando o sea y yo creo que le faltó eso, está hablando de un tema y se regresa y hace historia y termina confundiendo la lectura, entonces hay que estar muy alerta en cómo se lee, este muy tendencioso a lo oficial a los logros, este el programa está igual.

E- Un maestro de historia comentaba que el apreciaba que el programa estaba muy cargado hacia la dominación, que incluso las culturas prehispánicas habían quedado prácticamente de lado, que se le da mucho importancia a la colonia, dónde obviamente los españoles nos llegaron a conquistar nos llegaron a civilizar y todo lo que manejan y es ahí donde comentábamos hace un momento vendría esa tendencia ideológica y el opinaba que buscan generarnos la conciencia de dominados ¿Qué opina de eso?

M- Pues el estilo del texto si es completamente ese, o sea que nosotros los Mexicanos a través de la historia hemos vivido y hemos sido dominados y que llegaron países y nos abusaron, yo esté todo este enfoque que estaba tan cargado lo tome al contrario, por ejemplo: les decía, bueno E.U. lamentablemente está aquí verdad lo tenemos de vecino, cuando vino Obama, les decía creen que el negrito no va a traer algo bueno, no, pues sí, porque es negrito y ya la hicimos, creen que sí, haber vámonos a la historia, este que paso porque dijo la doctrina Monroe, que dice no, pues que América para los Americanos, porque creen que dice eso y empezamos a investigar, en la invasión norteamericana, como es posible que vinieran, sometieran, etc., porque odiaban tanto a Villa, ha porque él tuvo las agallas de irse a meter y les hizo y nosotros como Mexicanos hemos sido tantos que los perdonamos y allí la historia lo cuenta, fijense nos quitaron la mitad de nuestro territorio, los dejamos entrar un ratito a colonizar Texas, que iban a aprender una religión, y no que cosa, que iban a cultivar, que los dejamos que como que vinieran de visita y resulta que después de organizan y nos, empiezan a pedir la independencia de Juárez y como nosotros no tenemos los recursos y como siempre acuérdense, Juárez se escabulló y se fue a refugiar, luego Madero hizo lo mismo todos iban a Texas y ellos nos mandaban las pistolas las armas y lo que necesitáramos y ahorita también y pensamos que Obama va a venir y nos va abrir así, el tratado del libre comercio lo va a mejorar y que va hacer que los braceros ya no sean braceros, a él no le importa, ellos tiene intereses sí, E.U. no tienen amigos tienen intereses y desde allí lo tenemos que visualizar, él no va ser ninguna el no vino prácticamente a México a darnos nada, vino a quitarnos, investiguenlo y lo investigaron, entonces yo toso este proceso lo vive con mis alumnos al contrario, saben que analicenlo será bueno o malo que venga, a maestra el trajo el virus, que casualidad que después se murió el de Antropología y yo les decía que creen uno de mis cuñados es Antropólogo y allí esta y no es cierto no ese cuate ya estaba muy enfermo y está muy atosigado con broncas que tenía, pero se murió casualmente de eso, que le dio pulmonía o no sé qué, E- Algo así- M- pero se murió de eso, pero era por otros factores pero igual y no y yo lo transformaba todo así a que ellos analizaran y a ven como nos quieren perjudicar, que tendríamos que hacer, nada más con un día de que no consumiéramos alimentos gringos, fijense, su economía se caía, a poco si maestra, por eso fue que pusimos todos esos carteles aquí de consume solo productos Mexicanos, investigaron se interesaron, esos temas yo lo jale y los alumnos se interesaron y los reflejaron en su vida.

E- ¿Finalmente algo que quiera Ud. agregar?

M- Pues que podría yo agregar, que lamentablemente nuestro país está en manos de gente ¡muy!, que no tiene, les digo a los niños- si se despertaran nuestros héroes que han luchado tanto por nuestro país, se volvían a morir ¡he!, se volvían a morir porque ya el Nacionalismo no es patriotismo de andar con la Bandera Mexicana, simplemente ser nosotros hacer las cosas bien, buscar un futuro mejor, porque al paso que vamos ni sus hijos van a tener Patria y si es cierto no y al alumno hay que inculcarle eso, hay que enseñarle eso, porque él depende de nosotros el maestro que no esté consciente de eso está mal.

E- Esta perdido en su vocación.

M- Si, está perdido, porque si no y además está perdido y tiene el compromiso con el mismo, con el mismo de buscar algo mejor, porque, o sea en el momento en que nosotros estamos siendo parte de eso, estamos atentando contra nosotros mismos, les digo estamos escupiendo para arriba y tarde que temprano nos va a caer y el alumno es muy crítico, el alumno está creciendo, el alumno regresa y te reconoce, a la mejor no le gustaba en el momento ¡ha! maestra su cuaderno me sigue sirviendo ahorita, entonces ya es algo bueno y que sean capaces de poder hablar de la historia es maravilloso no y analizar un tema un problema o lo que sea, para mí es muy gratificante, yo con que logre tres cuatro y se lograra más sería fabuloso.

E- Claro con uno que logre es motivo de satisfacción y ya estamos sembrando el camino.

M- Si maestro, y está muy difícil la siembra, [y ríe], está muy difícil....

Fin de la entrevista.

Escuela Secundaria Técnica
Valle de México

Asignatura: Historia II Lugar de la entrevista: salón de clases Fecha: 27 de mayo 09
Maestro con formación universitaria en Ciencias Políticas [M3]

E = Entrevistador / M = Maestra(o) / M3 = Maestra(o) entrevistado

E.- De la capacitación sobre la reforma ¿cómo valoras la capacitación recibida sobre la reforma de la educación secundaria?

M.- Normalmente nos dan la teoría, nos dicen que fin se persigue con la reforma, nos explican lo bien que les va a ir a los alumnos y la facilidad que vamos a tener para realizar ese trabajo.

Pero normalmente, cada vez que los vemos [a los capacitadores], se repite lo mismo. La mayoría de los maestros... hemos pedido clases prácticas o que sea gente... [Diferente] porque normalmente es gente del mismo sistema la que nos da las pláticas, no hay una gente especialista. Cuando hemos visto que expone algún maestro, pues como todos nosotros y lo entendemos, hay muchas fallas muchos titubeos, necesitamos si la firmeza de lo que nos están diciendo y si la práctica que pudiéramos realizar con los muchachos de todo eso que nos dicen de la reforma.

Hemos dado algunos ejemplos de lo dispar que está la reforma con el material que nos dan, nos solicitan que aprobemos que nos den cierto material y el libro de historia es una enciclopedia. Tiene muchas referencias, es cierto que son los temas que deberíamos de manejar los maestros, pero no son temas que los manejen los muchachos con tanta agilidad en lo que los recordamos los temas ya se nos fue el tiempo y normalmente nos estamos atrasando con el programa.

E.- Volviendo a la capacitación. ¿Ésta te ha permitido entender mejor el enfoque los propósitos de la asignatura?

M.- Sí, eso sí definitivamente. Yo creo que anteriormente veíamos la historia un poquito más alejada, ahora ya la vemos como que somos producto y resultado de la historia y como que se hace uno más analítico. A los alumnos de hecho los cuestiono de vez en cuando: "A ver porque vamos a hacer esto". Maestro pero es que este... miren los medios de comunicación dicen esto... porque normalmente, maestro es que yo leí esto, pero hijo esta es la realidad. Los empezamos a hacer más analíticos, más correlación... maestro: esto ya lo vimos con el maestro de artística ¡Ah! qué bueno m'ijo ahora vamos a profundizar y yo pensaba, fíjese pensaba malamente que los muchachos... usted les pregunta y a lo mejor en el primer momento no le responden, pero ya analizan y dicen es que pasó esto y esto maestro. A lo mejor no le dicen fechas precisas pero si le dicen personajes y si le dicen acontecimientos; entonces sí me ha servido mucho para darme cuenta de mis deficiencias mínimo para darme cuenta de mis deficiencias como maestro.

E.- Entonces no ha sido tan mala la capacitación...

M.- No, no, no.

E.- ¿Estas jornadas consideras que han sido suficientes para despejar dudas?

M.- No, no.

E.- Para satisfacer las demandas de los maestros...

M.- ¡Sí, Sí! Han sido insuficientes para que nosotros podamos tener la confianza de poder decir que es lo que nos está pasando en el aula y no se quede nada más como una simple queja sino se quede como...[una tarea a resolver], queremos una solución, [porque] nada más se aclararon quejas y no hemos propuesto soluciones.

Ahí sí nos ha fallado un poquito y profundizar que ha pasado. Si usted detecta un problema, trata de resolverlo, da alternativas, nos vamos ver dentro de tanto tiempo, vamos a ver cómo les resultaron estas cosas, como les resultó el planteamiento de las clases. Usted pregunte cuál es el resultado que les ha dado con los muchachos... ¡Ah! Pues bueno maestro mire fijese que han aprendido y han tenido mejor índice de aprovechamiento, pero eso no quiere decir nada. Es insuficiente, es insuficiente y además es incompleto.

E.- ¿Qué opinión tiene sobre el enfoque y los propósitos de la asignatura de historia?

M.- El enfoque: para hacer a los alumnos más reflexivos está muy bien, nada más que los muchachos se están dando cuenta de muchas cosas, de muchas cosas. ¡Está muy bien! Está muy bien en cuanto los enfoques, ser analíticos, ser reflexivo y de que le sirva en un momento dado para su vida diaria. En cuanto a lo de historia ¿qué es lo que ha pasado? ¿Qué es lo que pudo haber pasado? ¿Qué resultados tenemos y qué resultados pudimos haber tenido en cuanto a los acontecimientos históricos.

Nada más que estamos despertando a un alumno analítico y lo estamos despertando ante una realidad que no ha cambiado, a una realidad que tal parece que en lugar de arreglárselas cosas, se están descomponiendo más y el día de mañana vamos a ser tachados como agitadores; yo lo que veo con los muchachos es que están muy molestos, usted hableles de Calderón, hableles de Fox hableles del otro señor... Salinas, hableles de alguno de los ex gobernantes, hableles de los diputados y los muchachos según esto: *"es que esto pasó así en la revolución y esto está pasando ahorita"* y se les hace la correlación y dicen: *Maestro no ha cambiado nada.*

Entonces se les está haciendo reflexivos, les está sirviendo a los muchachos aunque sea mínimamente, aunque sea un mínimo cambio que se esté dando a los muchachos, se ve, se ve casi inmediatamente en las actitudes de ellos.

E.- Pero esto sería a pesar de los programas ¿no?

M.- No... Normalmente enconchamos, normalmente nos enconchamos y damos una enseñanza tradicional y no reflexionábamos, ahora ya se empieza a ver para qué le puede servir al muchacho el saber la historia, para qué le puede servir a él incluso lo he visto en las demás materias y como que si hay una correlación y el enfoque que se utiliza, que se pide ¿para qué me va a servir? Eso lo cuestionan los muchachos porque muchos maestros se les han este... esto te va a servir para esto y tienes que hacerte más analítico y tienes que ser apto para poder resolver los problemas que se te presentan.

E.- ¿Hay cambios significativos en el programa de historia?

M.- Se amontonaron los conocimientos: tres años los pusieron en dos.

E.- ¿El programa es muy extenso?

M.- Totalmente extenso, totalmente.

E.- ¿Y eso lo hace poco pertinente?

M.- Poco ágil, poco aplicable con los muchachos y me da poca posibilidad de detenernos en más puntos que pudiéramos detenernos y hacer reflexiones.

E.- O sea que no puedes profundizar contenidos como se plantea la reforma.

M.- No, no... Ni como pudiéramos hacerlo anteriormente, ahorita ya no nos detenemos aunque digamos nosotros que no nos íbamos a olvidar de los aztecas, de los incas, de los mexicas, no nos íbamos a olvidar de ellos, íbamos a darle su lugar en la historia. El programa lo vemos y desde ahí partimos. Se ha truncado la historia, definitivamente se ha truncado y muy a pesar de que nosotros lo sabemos.

E.- ¿A qué lo atribuyes?

M.- No han querido... como que se han menospreciado las raíces, las raíces que tenemos como mexicanos que de alguna forma nos sentíamos orgullosos (pero ahora), ¿de qué nos podemos sentir orgullosos cuando empezamos la historia desde la conquista para adelante? y que no se da como se debería de dar ¿eh? Si se da cierto toquecito a los mexicas, a los mexicas, perdón a los mexicas, a los toltecas, sí se les da cierto toquecito pero no con la profundidad. No vemos nuestras raíces exactamente como son, como nuestras raíces. Se corta la historia, es la conquista en adelante.

E.- ¿Se busca pérdida de identidad? ¿Pérdida de nuestra cultura?

M.- De identidad ¡totalmente! Pérdida de nuestra grandeza como mexicanos... que: ¿De qué nos podemos sentir orgullosos? ¿Pues de qué muchachos? Que de estas plantas ahora, gracias a estos conocimientos podemos elaborar ciertos medicamentos y de que ahorita la ciencia está tomando esto como base. ¿Usted cree que no nos vamos a sentir orgullosos de que las abuelitas, tías, parientes mayores curan con hierbas? "mi abuelita cura con hierbas maestro y mire utiliza esto y hace aquello... caramba eso nos haría muy grandes. Se están perdiendo nuestros valores desde ahí, identidad, valores como seres humanos y...

E.- ¿Soberanía?

M.- Estamos volviendo más... de la época de la conquista para acá: *y España se metió con las nativas, las logró vencer y se acabaron ya...*

E.- Entonces: ¿Cómo concebir una enseñanza crítica de la historia cuando la misma currícula viene recortando aspectos tan importantes para nosotros?

Lo que podemos criticar por ejemplo con la Independencia, con la Revolución Mexicana es que se perseguían ciertos ideales y ahorita, con la elección de los diputados perseguimos ciertos ideales.

Al paso del tiempo se llega a las elecciones, no hay un vencedor y en la Revolución Mexicana hubo un vencedor y las cosas permanecieron estáticas, no hubo un cambio significativo. Entonces ¿cómo podemos comparar? Si comparamos (veremos) que está sucediendo exactamente lo mismo, que es un fracaso tras otro y que no hemos aprendido precisamente por eso, porque no hay un antecedente en el que podamos sentirnos muy orgullosos y de que fuimos mexicanos y que nos doblegaron precisamente por esa falta a lo mejor de comunicación entre un lugar a otro de nuestras antiguas poblaciones, de poder precisamente sentirnos orgullosos de que yo soy tlaxcalteca, yo soy otomí, yo soy esto y ahorita ya no, ya nadie dice eso olvídense de que soy otomí de que soy náhuatl de que ¡ay no!, tú hablas náhuatl, no, no, mejor cállate porque se van a burlar. Es lo que hemos logrado.

E.- ¿Que orientación formativa tenemos en la enseñanza de la historia? ¿Qué tipo de sujeto se pretende constituir con la enseñanza de la historia en la escuela secundaria?

M.- A lo que vemos ahorita en cuanto a la orientación que tiene, es una orientación crítica, reflexiva que pese a que tienen muchos alumnos pocos referentes, como que la situación que han pasado con otros presidentes principalmente en lo económico, eso sí se lo saben, sí saben que hubo un Salinas cuando menos como referente inmediato, sí saben que hubo un Zedillo, ahorita ya lo saben más y sí saben que de alguna forma los diputados son los que están balanceando la situación. Fueron creados precisamente para mediar y para dirigir a un poder ejecutivo, eso lo saben los muchachos, ellos saben que un presidente no se manda solo, de que hubo una constitución para normar la conducta. Tienen muchos elementos de juicio, muchos elementos de juicio que pocas ocasiones pensamos que los muchachos son reflexivos y no es cierto, una cosa es de que las cosas nos las digan a lo mejor sin tanta formalidad y otra cosa es de que nosotros queremos que nos digan puntos y comas, pero ellos sí tienen referentes y sí saben de lo que hablan.

E.-. A ver... Hace un momento hablábamos de que en la enseñanza de la historia, se han mutilado aspectos importantes de nuestra identidad, de nuestra cultura y podemos decir que hasta de nuestra soberanía nacional. Entonces ¿hacia dónde está orientada la enseñanza de la historia? ¿Qué contenidos se han privilegiado?

M. Se han perdido, se ha perdido mucho el contenido de valores, de qué es nuestro país, de qué es nuestra bandera, de qué son realmente los valores que debemos de preservar como nación; de nuestro himno, pero no solamente en la enseñanza de la historia, es en nuestro deber diario, en nuestro acontecer como nuestra escuela. Hace algún tiempo tuvimos una pequeña molestia porque ni siquiera le dijimos al subdirector cuando me mencionó: *ya tengo autorización de la supervisión podemos hacer la ceremonia el lunes o el viernes, el día que sea y debemos de ocupar el menor tiempo posible para las acontecimientos, las efemérides y ya se va a quitar el himno del estado de México* y se va a quitar el himno y no sé qué cosa.

E. ¿Y eso cómo asumes tu como historiador?

M. Es un corte, es un corte brutal en el que ni siquiera hay un juicio. Cuando Ud. corta una vida debe de emitir un juicio, cuando Ud. corta un árbol debe de decir por qué lo corta aunque sean razones absurdas, pero aquí simplemente dicen: *no hay himno al estado de México, no hay himno a las secundarias técnicas solamente en ocasiones muy especiales*. Yo me

pregunto ¿que no nuestra vida es una serie de situaciones especiales? Que debe ser muy importante nuestra vida como estudiantes y como maestros.

E.- El clero siempre está buscando privilegios, ha buscado ideologizar a la población y también han tenido injerencia al igual que los empresarios en la nueva currícula ¿qué opinas de esto?

M.- Es fatal, es fatal. Hablamos del retraso histórico cultural y ha tenido la iglesia mucho que ver en ese retraso porque lo único que les interesaba a lo que fuera una gente preparada era: ¿sabes qué? Debes de saberte de alguna forma el rosario y debes de saber algunos pasajes de la historia de Dios sin meterse en ninguna coyuntura. Llega en la época de Álvaro Obregón de empezar a renovar la educación, ahí cierto adelanto, se crea la escuela pública, se le quitan ciertos privilegios al clero y ahorita lo que me está diciendo usted de que si hay cierta participación del clero, si lo vemos así. Porque hay una materia que ya no se da, nada más me dicen que se da en licenciatura que es la filosofía.

La filosofía que ya no se da como materia sino que se da como cierta licenciatura... dice uno caramba yo llevé filosofía y nos costaba trabajo entenderla pero era muy reflexiva ahora que ya no se da... [Hace alusión a que en la educación media superior se suprimió el estudio de la filosofía] ojalá, ojalá.

M.- Son cosas tan interesantes y se siente uno mal como maestro usted me dice bueno ¿y el enfoque? en muchas ocasiones si se cansa uno de decir mentiras maestro[risas], de decirle al alumno prepárate porque vas a salir adelante y después... tengo el caso de mi hija he invertido mucho dinero, mucho, mucho dinero en una educación que no fue en una escuela de gobierno y a la hora de buscar trabajo: *"y que vengas de una buena escuela y que te tengas una excelente preparación"* (tuvo un reconocimiento porque hizo un examen y de no sé cuántos reactivos 1013 o algo así obtuvo 1002, 1003 entonces tuvo un reconocimiento por el número de aciertos que obtuvo.

Entonces a la hora de enfrentarse a buscar trabajo lo único que le decimos es saliste en un mal año hija, pero si lo vemos realmente, sabemos en un mal año y con unos padres que no tienen tanta influencia como para poder encontrar un buen trabajo. Se fue a un estrado de la República donde le dijeron: *"mira no te puedo contratar, a estas que están trabajando aquí son salidos de la prepa y de la secundaria, yo los capacite un mes y hacen lo que tú haces"* -ella es licenciada en relaciones y comercio internacional-, yo les pagó \$3000 y no vas a querer venirte a trabajar por \$3000.

E.- Ahí estamos hablando de la degradación laboral.

M.- ¡Cómo les digo... dígame cómo les digo! Lo único que sí me queda decirles es: *especialicense*. Maestro: ya no podemos decirle que estudie nada más, deben de especializarse. Usted dice: ¿Podemos hacer algo? ¡Sí!, sí podemos hacer algo, si debemos decirles que se preparen, ahora les va a costar más trabajo, si debemos hacerles más conscientes de que se requiere mayor esfuerzo.

E.- Analizando esta panorámica que venimos comentado estaríamos hablando de que habría contenidos ideológicos en el currículum ¿qué opinión tienes de ello? ¿Hace detectado algunos de ellos?

M.- Normalmente se está hablando por ejemplo, hablando de Porfirio Díaz, de Santa Ana, se les tacha de alguna forma de que no fueron unos gobernantes excelentes pero nunca se dice que saquearon, nunca se habla de que Obregón haya obtenido grandes fortunas, simplemente se habla del presidente Álvaro Obregón y que gobernó al país y que sucedieron distintas situaciones pero no hay corrupción, no, no sé donde estén los malos y toda la historia se ha manejado así.

Leí un pasaje [histórico en un... en el libro de tercer año y decía que: *"gracias a la mala administración del gobierno se tenía que aplicar una política neoliberal, pero que no tenía todas las bases como para que el país resurgiera como nación"*. Entonces ya como que si dejan entrever algo y esos dos pasajes le digo que normalmente está cargado de un halo sagrado sobre los presidentes, los personajes históricos y pocas veces y nombrar a nadie dice que la situación administrativa no estuvo también balanceada para sacar al país de estos problemas, de las luchas internas, de la lucha ideológica que hay entre una corriente y otra.

Yo sé que en la historia no puede hablarse de malos y buenos, pero sí puede hablarse de aciertos y quiénes fueron los que acertaron y quiénes fueron los que cometieron los errores y se sacaría un aprendizaje más significativo que de un aprendizaje idealizando y diciendo que no estaban de acuerdo pero pues que cada uno tenía su punto de vista y no eran malos.

E.- Entonces de acuerdo a lo que me dices ¿manejan que el neoliberalismo iba a sacar del bache económico al país y lo manejan como lo que se debió haber hecho como un acierto pero no lo que trae en sí?

M.- No hay trasfondo, no hay trasfondo simplemente que no fue lo acertado, no fue una buena administración. "Tu papá y yo íbamos a tener más dinero, desgraciadamente por qué... no nos pusimos de acuerdo, la situación no se dio". Pero: ¿por qué no se pusieron de acuerdo? ¿Cuál es el problema? Para que yo aprenda dime qué fue lo que no acordarse con mi papá.

No tenía razón, cosas de adultos y es lo mismo que nos están diciendo nosotros: "tú no te preocupes maestro, tú sígueme con la historia éstos son los temas que se van a ver y no profundices".

Afortunadamente puedo hablar bien y puedo hablar abiertamente con los muchachos pero no todos los conocimientos los podemos dar así pues, sino ciertos conocimientos y con la premura del tiempo menos.

E.- Pero finalmente ustedes tienen cierta autonomía [si dice el maestro] y es ahí donde se encuentra la ventaja de que el maestro no necesariamente está legitimando el conocimiento oficial [no dice el maestro], el maestro también, quizá no todos, pero hay maestros que son investigadores, lo que les permite tener una apertura mayor, ahí se daría la ventaja de que el maestro tenga la capacidad para definir qué enseñar y cómo enseñar.

M.- Es muy difícil maestro. Mire cuando tenemos esta área de sociales, si es cierto nuestro enfoque es más humanista y por lo tanto vemos un poquito más la trayectoria histórica y vemos cuáles son los aciertos, cuáles son los errores que en una clase química por ejemplo: "no llevarse los reactivos, no los compraste, es que no tuvieron recursos, se acabó y nada más".

Platicaba yo con una maestra y le decía, estábamos hablando de la nueva ley del ISSSTE. Le digo: Maestra es que se va a dar esta situación y no podemos dar nuestro aval cuando venga alguna persona, cuando menos que escuche nuestro descontento. Y me dice: hay maestro lee más y me lo platicas porque es interesante lo que me dices. Le iba yo a platicar... [Y me responde] "ya no medidas más, ya no quiero saber deja que gane lo que gane ya no quiero saber más". Es que: ¿cómo puede ser posible? Como profesionistas, ya la maestra... ya va a jubilarse. Como profesionistas salientes... se supone que ya hubo una carencia durante todo mi ciclo como maestro de esta capacidad de discernir y el valor de enfrentar algunas situaciones.

E.- ¿Has detectado algún sentido ideológico en el programa o en algún libro de texto?

M.- ¿No podemos tomar como un vicio oculto el hecho de que le amontonen la información? ¿Y qué usted se las dé como cápsulas a los muchachos?

Aunque se la den con toda la buena intención del mundo de que le estoy presentando un panorama pero le doy mucha información y le doy pedacitos y le meto otra información y otro referente y se acuerdan de la época de Porfirio Díaz cuando estábamos hablando de la época de la modernidad; referencia en tal página, vamos a regresar otra vez. Haga de cuenta que es el Universal [El periódico]. Incluso se pierde en un mundo de información en cuanto que debe ser uno concreto pero cuando se necesita profundizar pues hasta le da la facilidad ¿no?

Yo siento que hay mucho contenido y poco tiempo, ésa es una de las cosas esenciales y sí lo vemos como que hay un vicio oculto. Yo creo que sí es un vicio oculto al quitar un año: Historia se veía en tres y ahora se ve en dos años y no le veo, no le veo alguna situación benéfica para los muchachos.

Si lo que queremos es fomentar valores, el conocimiento de nuestro país, el conocimiento de la historia universal, ver los errores, de los errores pero patentes y claros, yo no le veo que eso tenga nada de beneficio para el conocimiento de la historia. El amontonar una serie de conocimientos no le veo mucho beneficio para los muchachos y eso puede ser un vicio oculto.

E.- Qué opinión tienes sobre el modelo de educación basado en competencias.

M.- Mire maestro: se está fomentando el individualismo, ya lo habíamos detectado, se está pidiendo trabajo individual porque las competencias pocas veces las tenemos como colectivas. Normalmente las competencias... se está fomentando el individualismo, el egoísmo que prevalece más con los muchachos. Lo mismo que están tratando de hacer con nosotros.

E.- Estas competencias que se están fomentando en la escuela se dice que son competencias básicas ¿qué tipo de competencias está enseñando la escuela secundaria: competencias para la vida o competencias instrumentales?

M.- Nada más en cuanto a los recursos que usted posea porque de hecho no hay una, una especie de competencias en las que vea involucrada a una sociedad. Tú tienes mayores recursos, tú estás mejor preparado, tú puedes salir adelante. Así lo

manejamos con los muchachos: si tú estudias tú vas a salir adelante, si tú apoyaras a tu... no hablamos de que si tú apoyaras a tu familia, si tú apoyaras a tu compañero [interrupción].

Sí que sea instrumental, que sea instrumental lo que se está dando de alguna forma... no hay una capacitación. Si pudiéramos hablar de capacitación una serie de competencias que pudieran resolver los muchachos pero no se están utilizando de forma colectiva egoístamente e individual sí.

E.- ¿Son competencias operativas?

M.- nada más operativas pero cómo le van a decir [risa del maestro] cómo vas a tomar decisiones en algún trabajo cuando no hay trabajo, cuando le van a poder decir que maneje sus recursos económicos cuando no hay recursos económicos. Cómo le van a decir a usted que: ¿sabe cómo lo entendí yo de alguna forma? El tratar de llevar una mejor vida y eso yo siento porque es algo que nos han manejado, de vivir mejor con tus compañeros, de vivir mejor con tu familia, pero nunca se ha mencionado que se obtengan mejores recursos materiales sino, haga de cuenta que son recursos espirituales para poder dar una mejor tranquilidad a los muchachos en cuanto a su vida.

Pero como que si hay algo de no manejar recursos materiales, de no manejar que haya posibilidad de obtener un buen trabajo, como que, cuando se menciona eso, se dice que estudie y entre mejor estudie mejores posibilidades tendrá para poder vivir bien, eso no se maneja, alguna vez se ha manejado y si maestro lo sabemos, la situación del país es difícil pero para eso estamos aquí. Como que, con ese: "toquen su varita ¡Ah! El mundo es diferente y así lo manejan en los cursos ¿eh?

E.- ¿Esta educación en competencias tiene que ver con las necesidades de la empresa?

M.- Para que el alumno se supone que responda más, que responda más, mejor ante los problemas que se le presentan pero le digo pueden ser nada más a nivel familiar en el núcleo de su familia, pero no puede, no se le prepara para que responda mejor ante una sociedad, sino como siendo un instrumento reproductor nada más de que, si se le descompone aquello lo va a arreglar estando dentro de un lugar determinado pero no se habla de alterar una situación social.

E. Esto te lo pregunto porque en la nueva organización del trabajo, si hablamos del Toyotismo por ejemplo, que es el modelo de producción japonés, se habla de la resolución de problemas, de colaboracionismo (aprendizaje colaborativo), de respeto a las normas. Leyendo a Enrique de la Garza Toledo, descubro que hay una vinculación entre lo que se maneja en la nueva organización del trabajo y la currícula. ¿Tú cómo ves eso?

M.- Como que se le fomenta a un alumno reproducir nada más condiciones para poder desempeñarse en un trabajo determinado... No, yo no lo he visto como...no está... no lo siento tan cínico que no lo necesita muchas ocasiones decir como una fuerza productiva, pero, eso no se dice, pero eso en la práctica es lo que se da. Nada más reproducir lo que tenemos pero no, no acrecentar. Resolver problemas que se te presenten, pero nunca se está hablando de una persona creativa para que tenga una mayor visión, nunca esa palabra yo creo que está vedada ahí. Nunca se ha dicho que se despierte la creatividad, anteriormente sí, sea analítico, resuelva la problemática que se le presenta pero para que en un futuro no se le repitan los mismos problemas y no tengan resolución, pero no dice en cuanto a creatividad... y ni siquiera recrean mejores condiciones de vida, no se habla.

E.- Entonces bajo esa forma de pensar ¿qué sujeto estamos formado en la escuela secundaria?

M.- Mecánico [responde de inmediato]... mecánico. Mecánico en cuanto a la resolución de problemas. Por ejemplo: una computadora. Si se le presenta una situación responde pero, de la situación de creatividad no es creativa. Y creativo es el hombre... y el creativo sería el manipulador de un sistema educativo podríamos decir o de un sistema de educación. Ahí sí puede ser. Manipulador es el que finge las reglas y diga ante qué estímulos van a responder los alumnos, pero de ninguna forma... esto no se puede permitir. Ahora ya estamos a otro nivel de esclavismo en el que nada más se tiene que responder ante ciertos estímulos pero no hay creatividad... No hay creatividad, no hay invención, no hay... dice: "van a elaborar un jabón". Haga la siguiente investigación, pero le dan el resultado y le dicen hacia dónde lo va a llevar pero no hay nuevas investigaciones pues, de nuevos temas nada más debe responder y haga de cuenta que nos dicen mecánicamente, porque ya le enseñó que si se pone el cerillo, se va a quemar, pero eso es lo que le debe enseñar usted. Y de ahí no le piden que investigue ni que se haga más innovador pues, más creativo.

E.- Entonces. Si esa es la tendencia ¿estaríamos considerando que existen mecanismos de control?

M.- Desde el momento en que hay una imposición tan sencilla para el libro de texto, es una imposición, desde el momento en que hay un programa y que lo saturan para no darle movilidad, si hay manipulación; de que le seleccionan los contenidos hay

una manipulación; desde el momento en que no quieren que nos reunamos para dar mayor apertura y más intercambio de experiencias hay una manipulación y una guía de la mano para que logremos lo que se considera... lo que consideran.

E.- ¿Qué opinión tienes sobre el libro de texto?

M.- Mire se lo voy a enseñar y es práctico, nada más... Es el libro de texto –y muestra un ejemplar voluminoso que –dice el maestro–, no se alcanza a cubrir durante el ciclo escolar- Luego hace referencia al libro de FCyE señala que “son una serie de enseñanzas que le están dando [a los alumnos] para el comportamiento en la casa, para el comportamiento en la escuela, para el comportamiento en la sociedad, las reglas sociales, el respeto a los compañeros... No profundiza, no nos da mucho material, no nos da mucho conocimiento del tema y si deberíamos de tener un poquito más [El programa se redujo de tres a dos años]

E.- Esta visión de darle al alumno esa concepción de lo normativo consideras tú que está adaptando los alumnos se hacia un futuro laboral de acatamiento a la autoridad, de acatamiento la disciplina, a la producción...

M.- Hay una verdadera contradicción... hay una verdadera contradicción cuando se enfrentan a la realidad

E.- ¿Has escuchado hablar del bono educativo?

[El M. al parecer no sabe o no ha escuchado sobre lo que es el bono o voucher educativo ya que da una respuesta vacilante como puede observarse enseguida.]

¿Ya nos daban ese bono, ¿no maestro? por... no era un premio que se daba a la puntualidad...? El entrevistador aclara que no, que esto tiene que ver con un bono que se propone a los padres de familia

E.- ¿Qué papel juega el sindicato en la educación?

M.- Ninguno positivo, le puedo hablar nada más concretamente de un ejemplo: el año pasado recibimos un incremento y en el mes de diciembre nos lo quitaron.

El maestro manifiesta disgusto e inconformidad por el hecho de que los talleres de capacitación serán mediante el uso del correo electrónico y no presenciales como se venían efectuando. Hay razones legítimas en su decir por ejemplo se debe considerar que no todos los profesores poseen una computadora, segundo: habrá quienes tengan computadora pero no conexión a Internet, sobre todo porque es un servicio de paga, tercero también existen profesores que tienen computadora e Internet pero aún no manejan el correo electrónico; cuarto pareciera ser que se rehúye a la presencia de los profesores sobre todo por ciertas inconformidades que pudieran florecer con motivo de la asignación de incremento de horas que con motivo de la alianza para la calidad de la educación obliga a los profesores a someterse a "exámenes de oposición", si así se les puede llamar a estos exámenes.

Fin de la entrevista.

Escuela Secundaria Técnica
Valle de México

Asignatura: Formación Cívica y Ética Lugar de la entrevista: salón de clases Fecha: 28 de mayo 09
Maestro con Formación Cívica y Ética por el CAMEM [M5]

E = Entrevistador / M = Maestra(o) / M5 = Maestra(o) entrevistado

E- ¿Qué opinión tienes de la capacitación que recibieron sobre el nuevo plan y programas de estudio? ¿Cómo fue la capacitación? ¿Te permitió valorar, te permitió entender los nuevos programas? ¿Te quedaste con dudas?

M- Pues, yo en realidad este, me quede con algunas dudas, sin embargo yo creo que fue buena y a mí lo que me queda claro es que si no nos estamos actualizando, esto no nos lleva a más. O sea como decirle, más que nada, de los programas si me quede con algunas dudas todavía porque - me hizo falta ver algunas estrategias - sobre todo eso: estrategias de diferentes compañeros porque - siempre que son las reuniones solo hablamos de cómo abordar los temas, pero no hablamos de las estrategias que cada uno aplica en su centro de trabajo, yo sé que a la mejor no me va funcionar igual y de la misma manera, pero creo que sería interesante ver las estrategias de cada uno de los compañeros para tratar de adaptarlas a nuestros contextos.

E- En esta última capacitación los maestros de historia, recuerdo que les volvieron a dar, no sé si anteriormente habían tratado lo referente las competencias, ustedes abordaron algo semejante o que abordaron.

M- Abordamos eso precisamente las competencias, incluso a mí me quedo muy claro porque dentro de lo que yo estoy viendo en la escuela, son eso las competencias, pero ya ligadas a lo que son los cuatro pilares de la educación, el saber [Aprender a] hacer, el saber [Aprender a] ser, saber [Aprender a] convivir, falta una, E- Aprender a aprender, M- Aprender a aprender, que esa es la que, como le hace uno para que aprenda el alumno, lo que ya tiene.

E- Durante la capacitación les dieron a ustedes algún material de apoyo.

M- No, nos enseñaron algunas cosas, pero nada más (interrupción- el profesor da indicaciones a sus alumnos para hacer un ejercicio) nos enseñaron algunos materiales copias y nada más y nos dijeron que nos podíamos apoyar en eso y quien quiso a través de la USB nos pasaron las diez competencias de Perrenoud, fue lo que nos dieron.

E- ¿Sintetizaron en un Power Point las diez competencias?

M- Así es. (Interrupción de alumnos).

E- Cómo viste tú la capacitación en términos digamos de: materiales de apoyo, del manejo del conductor.

M- Yo lo vi bien, pero yo siento que falta todavía la integración de nosotros como maestros, nos integramos en equipo, pero a veces decimos nosotros que debemos trabajar en equipo y luego en nuestros grupos lo vemos, ellos mismos no quieren trabajar y nosotros como maestros no nos integramos en equipo, yo lo vi bien en lo que es el material, en lo que nos pasaron en imágenes, proyecciones, pues ahí lo vi bien, no puedo decir que está bien todo, pero yo lo vi bien, es algo que nos va dejando claro algunas situaciones.

E- ¿Recuerdas cuál es el enfoque de la asignatura?

M- De esta de Formación Cívica y Ética, es este vivencial, valoral, hay me falta uno, no me acuerdo del otro exactamente.

E- ¿Que opinión tienes del enfoque?

M- De esta materia en especial, yo considero que es bueno, muy bueno, porque educamos para la vida, es una formación para la vida, yo en este aspecto si considero que es una materia que los enfoques están bien, le vuelvo a repetir es una materia vivencial más que nada, educamos para la vida y yo creo que no lo dejamos de hacer no, independientemente de que salgan de aquí se deben de llevar algo.

E- Ya que mencionas lo vivencial, ¿consideras que hay contradicción entre lo que estamos enseñando en las aulas y lo que ellos están viviendo en su comunidad en la realidad?

M- Si hay mucha, hay mucha contradicción, incluso ellos mismos lo dicen ¿no?, los mismos alumnos a veces se expresan y dicen maestro usted nos enseña democracia cuando nosotros vemos otra cosa, la democracia no existe maestro, ellos mismos lo han expresado muchas veces en este grupo.

E- ¿Y eso que te hace sentir?

M- Que es algo difícil lo que tenemos que hacer, yo siempre he dicho, tenemos que predicar nosotros con el ejemplo, yo como profesor, pero si es muy difícil porque mientras uno les está enseñando honestidad valores, halla afuera ven otras cosas, violencia todo eso, bueno es que no resuelvan las cosas así, ellos dicen pero es que no hay otra manera, entonces mostrarles que sí hay otra manera es algo difícil, complejo, complicado para la edad que tienes ellos como adolescentes.

E- ¿Que necesitamos para una enseñanza crítica?

M- ¡Ujule! mucho análisis, demasiado análisis y es difícil que a esta edad analicen ciertas situaciones.

E- ¿Y cuál sería el papel del maestro?

M- Enseñarlos a analizar las situaciones, incluso ahorita en la clase de historia, no en esta, estamos viendo un libro sobre el neoliberalismo, les he estado leyendo un poquito del "Fisgón" (caricaturista del diario La Jornada) de "Cómo sobrevivir al neoliberalismo sin dejar de ser mexicano", los síntomas del neoliberalismo todo esto, los hemos esto leyendo y los veo interesados a los muchachos, les estoy dando historia, incluso dicen *maestro ¿hoy no nos va a leer la parte del libro que sigue? ¿Que toca?* Pero al ir leyendo tenemos que ir analizando situaciones que es lo que está pasando, porque estas situaciones, cuando uno los enseña a analizar entonces ellos empiezan a cambiar ciertas formas de pensamiento.

E- Ya que mencionas lo del neoliberalismo, ¿Qué concepción tienes tú del neoliberalismo?

M- Pues prácticamente es la política que se está viviendo ahorita en nuestro país, cierre de instituciones de seguridad social, o sea la concepción que yo tengo es esa ¿no?, que va en decadencia y no creo que nos deje muy bien como país.

E- Dentro de la política neoliberal, se viene impulsando el voucher educativo.

M- La privatización de la educación.

E- Por ahí es la intención, ¿Qué opinas de ello?

M- Pues que está mal.

E- Tú estás por lo que me dices, en contra del voucher educativo, en contra de la tendencia a que se privatice de la educación. ¿Pero entonces como elevar la calidad de la enseñanza para cerrar esa intención privatizadora?

M- Yo creo que podríamos elevar la calidad de la enseñanza con, nosotros mismos los profesores actualizándonos, de alguna manera sí que se nos obligue a actualizarnos, porque yo creo que esta profesión es como la de médico, el médico se está profesionalizando, se está actualizando cada año, porque vienen nuevas cosas, nuevos conceptos, los adolescentes no son los mismos de ahorita que hace 30 años, son diferentes y aprenden de manera diferente, nosotros aprendimos de maneras diferentes por muchas cuestiones, no teníamos el Internet, computadora, no teníamos muchas cosas, ellos aprenden de otra manera.

E- ¿Con respecto al programa anterior en el actual aprecias algún cambio significativo?

M- Pues de la materia sí, la formación para la vida, la formación ética y la formación ciudadana, que son los ejes fundamentales de la materia, porque formamos ciudadanos, formamos para la vida y formamos seres éticos supuestamente, incluso yo tuve aquí un alumno sin meterme mucho a fondo, ya no viene, creo que lo conoció, Jonathan, sus papas se dedicaban al narcomenudeo, ya no viene, - Interrupción con el celular -.

Sí este chico dejó de venir, no sé sus razones, algunos me dicen que se iba a dedicar a otras cosas y hasta ahí, pero si supe que sus papas se dedicaban a eso. Ahí es donde dice uno: ¿cómo puedo educar, por ejemplo yo que soy de FCyE?, bueno hay una cosa yo siempre he dicho: los maestros de formación debemos estar en contra de todo lo que atenta contra la vida humana. Las drogas atentan contra la vida humana, el aborto para mí atenta, podemos entrar a discusión pero yo no estoy a favor del aborto, o sea ¿Por qué?, porque atenta contra la vida humana.

E- ¿Consideras tú que hay algo oculto en los planes y programas de la signatura que tú manejas?

M- Pues sí muchas cosas, yo si considero que hay cosas ocultas, porque, no sé, yo creo que se ha de acordar que ese día que me dijo que hiciera una lista yo comencé de alguna manera a tratar de que sacaran todo y en algún momento, pues si, a la mejor porque estaba o porque no fuera llegar más allá o algo cambiamos la situación y empezamos con otras situaciones y otras cosas ¿no?, pero si considero que hay cosas ocultas que la verdad dentro de nuestra materia no las decimos como son, como deben de ser, si considero que hay cosas ocultas ¿no?

E- Me parece que en la asignatura de Formación Cívica al igual que en Historia también son materias dónde creo que es menos difícil descubrir el sentido ideológico de los contenidos. ¿Has descubierto alguno?

M- El sentido ideológico, pues sí, si yo siempre les he dicho a los alumnos, casi siempre cuando empiezo con el ciclo escolar, cual es la idea de esto, la formación en si para la vida, que salgan de la secundaria muchos de ellos ya no van estudiar, muchos de ellos se quedan, entonces para que los detengo, ahí siento que por allí está el lado oculto ¿no? y el sentido ideal para ellos es terminar la secundaria y entrar al mundo laboral, para muchos de ellos ¿no?, si tienen su certificado dicen me voy a trabajar aunque sea de cerillo o me voy de empacador o me voy al otro lado. Yo pienso y siempre les he dicho a ellos desgraciadamente y lo digo aquí este que yo espero que no salga, como me había dicho.

E- No esto es estrictamente confidencial.

M- A ellos siempre les he dicho, yo estoy en contra de algunas formas de nuestro sistema educativo, el hecho de calificar desde cinco, esa es una, cuando ellos tienen un diez en un bimestre ya los demás no les interesan. Ellos saben que ya sacaron el seis y que ya pasaron y ya no les interesa lo demás. Ese sistema es conformista y les hago una comparación con nuestra selección mexicana, por eso somos y estamos como estamos a nivel selección por conformistas y les digo otra palabra que está más fea ¿no?, yo les digo por mediocres, porque si no fuéramos mediocres si yo obtengo el diez en el primero busco el diez en segundo, busco el diez en tercero en el cuarto y en el quinto. Y les digo: ustedes saben que teniendo, incluso si sacan un ocho, un siete y ahí se la van llevando, cuando ellos saben que ya tienen los 30 puntos, ya no les interesa nada, por eso considero que ahí para ellos lo ideal es conseguir los 30 puntos y no solamente en la materia de formación, sino en todas.

E- Mencionaste que muchos de ellos ya no van a tener acceso a la educación media superior. Bien sabemos que hay un filtro para poder ingresar a las escuelas públicas de educación media superior, este filtro es intencionado según algunas opiniones que señalan que estamos formando para que estos alumnos sean aprovechados en maquiladoras. Que los que estamos educando en competencias básicas, en competencias operativas para que sean aprovechados por el mercado productivo ¿Qué opinas de eso?

M- Pues realmente como puede ver aquí tenemos un pizarrón, tenemos libros de texto, si enseñamos competencias básicas, el saber leer, muchos de ellos... si yo lo pongo a ver como leen se va a sorprender, porque estando en tercer grado de secundaria todavía me deletrear cuando están leyendo, pero aparte de deletrear no comprenden lo que están leyendo, entonces si estamos formando de alguna manera así, porque agarra lee, y ellos se van a un instructivo para aprender y rápido, eso es lo que hacen, para mi esa es una de las competencias básicas el aprender a leer, medio aprender a leer para que aprendan a hacer las cosas en ese tipo de lugares ¿no? Una máquina a ver vas a manejar esta máquina ten el instructivo y órale.

E- O sea competencias operativas...

M- Que yo procuro en lo personal no trabajar de esa manera, busco hacerles conciencia para que busquen algo más, el irse más allá, eso es lo que yo busco, que a la mejor puede ser que no lo logre con todos, pero sí con algunos.

E- ¿Qué opinión tienes sobre el modelo de educación basado en competencias?

M- Lo que siempre he dicho ¿no?, el sistema educativo mexicano, siempre copia los sistemas educativos de otro lado, porque no hacemos lo propio, no llamémosle competencias cualquier otra cosa, a fin de cuentas habilidades y competencias vienen siendo lo mismo, son modelos, sino son de Europa, son de E.U. o Francia, son modelos que se copian de otro lado.

E- ¿Consideras que aquí, alguien tiene metida la mano para el diseño de planes y programas?

M- Yo creo que el Gobierno Federal.

E – El Gobierno Federal y a nivel externo, ¿hay algunos organismos que estén inscritos?

M – Sí, está el fondo mundial internacional.

E – El fondo monetario.

M – El banco mundial, la OMC. Sí, también en la salud, la misma UNESCO, todos ellos considero que están metidos en esto de la educación, porque creo que ya se dieron cuenta, que no sólo en México, sino en el mundo, solamente vamos a salir adelante con educación.

E – ¿Consideras tú que está educación en competencias lleva esa tendencia de la mecanización del sujeto?

M – Yo creo que sí, en el fondo pienso que sí, a eso va, pienso que sí. Incluso muchos compañeros, por eso yo insisto en la actualización del profesor: porque no entendemos que son las competencias. Pensamos que ponerlos a competir a ver quién termina primero, y yo creo que eso no son las competencias. Yo decía, porque en uno de los cursos que acabo de ir, del último trayecto formativo, decía una maestra: *es que yo las puse a leer más, las puse a leer a ver quién terminaba primero*, y yo creo que eso no es competencia.

Entonces dentro de lo que dicen yo creo, que va algo del currículo oculto ¿no?, porque esas competencias no bien entendidas, que muchos maestros no hemos comprendido, no se han entendido y si pienso que va a una forma empresarial nuestra educación, que a final de cuentas siempre nos dicen, hay que vender el producto, hay que vender una buena educación.

E – ¿El papel del sindicato en educación?

M – ¡Újule! El papel del sindicato, yo creo es lo mismo son compadrazgos también, yo lo digo porque también lo vemos y lo experimentamos aquí, no voy a decir nombres, pero tenemos compañeros maestros que sus hermanos están en el sindicato y están protegidos.

De hecho que hay maestros que vienen, vienen y sinceramente no dan clases, uno es abogado, no da clases de español entonces y su hermano es coordinador en la sección 36, yo lo conozco, yo sé quién es su hermano, entonces por eso digo cuando yo estoy aquí de administrativo, él dice que es abogado, porque a mí no me costa, yo no he visto un papel ni nada, ni soy quien porque no soy la autoridad. Pero sí juzgamos a veces, decimos bueno porque él sí puede y nosotros no.

E – ¿Entonces el papel del sindicato, es un papel que está distorsionando, pervirtiendo, corrompiendo la educación?

M – Así es, yo así lo veo.

E – ¿Está incidiendo en mejorar o mejora un pequeño grupo.

M – Híjole, yo creo que mejora un pequeño grupo y también por ahí hay un currículo oculto, sobre eso de la calidad de la educación de parte del sindicato (sonríe), a pesar de que le vuelvo a repetir yo trabajo con el sindicato, pero no soy sindicalista, ni institucionalista, o sea yo me rijo a lo que son los planes y programas que me dicen, es lo que trato de hacer y la verdad si trato de salirme a veces, para tratar de concientizar a mis alumnos a que tengamos una sociedad diferente.

E – Digamos hay un currículo que nos habla de una formación de sujeto, y a veces decimos: este no es el sujeto que debemos formar en la escuela ¿Qué tipo de sujeto crees que tenemos que formar?

M – Un ciudadano crítico, analítico, reflexivo, que reflexione, o sea que sean muy reflexivos a lo que hacen, a lo que realmente está sucediendo afuera, porque aquí dentro pueden suceder muchas cosas, pero allá afuera suceden otras.

E – ¿Los programas nos orientan así eso?

M –Pues yo creo, que si nos orientan no los he leído yo bien entonces (el profesor sonríe). Porque no creo que nos orienten a formar un ciudadano, bueno en formación si dice por ahí uno que es reflexivo, pero ya el hacerlo crítico, analítico es un rollo tremendo, hacer un ciudadano crítico, analítico, reflexivo, ponerlo a pensar de diferente manera, no de la manera como decíamos hace un momento, no de la manera, se oye fea la palabra bueno, yo digo conformista, ponerlo a pensar de otra manera, que no se conforme con esto, si no me quede en la prepa, pues ya me voy a trabajar, búscale, búscale. Eso es rollo, yo pienso que los programas, eso es lo que nos hace falta, que nos orienten de alguna manera y que nos digan queremos un ciudadano diferente, porque bueno, ya ser un ciudadano del mundo, ya no de México, sino del mundo de este mundo globalizado es diferente.

E – Bueno pero el maestro finalmente nadie lo ve, no te están fiscalizando en el manejo de los contenidos, podemos decir que el maestro relativamente es autónomo, no hay cámaras que estén fiscalizando que dice y cuándo lo dice y veo que ahí tenemos una ventaja, de hecho me lo han comentado maestros compañeros nuestros, dicen: bueno, es que yo veo que hay contenidos muy tendenciosos y esos los transformo, no se los doy así como me los pide el programa, sino como los vamos viendo en la realidad y entonces uno de ellos me decía: mira la verdad es que a veces me siento con muchas contradicciones, porque luego siento que estamos manejando puras mentiras, porque lo que decimos aquí en la calle es completamente distinto de lo que manejamos en el programa ¿Tú has sentido algo semejante?

M – Sí, sí, si lo he sentido y yo creo que una de las ventajas como dice, no tenemos cámaras, no tenemos nadie que nos venga a decir, yo platicaba la otra vez, yo tengo mucha relación con la maestra de español, ella me decía que cuando llegué a dar clases, ella usaba mucho los juegos y un día fue el subdirector y le dijo, que así no podía dar clase, yo le comente pues tú eres libre de dar tú clase como quieras mientras tú estés cumpliendo con el programa.

E – Mientras no le cambie la denominación al contenido.

M – Fue lo que yo le dije y además el subdirector no tiene por qué decirte como dar clases, tú sabes cómo das tú clase, fue lo que yo le dije, porque en ese entonces algo estábamos viendo en el CAMEN nuestra trinchera, que podemos hacer lo que queramos dentro del aula. Pero si se siente porque cuando uno va leyendo los contenidos de un libro de texto y lo del programa esto es mentira, vuelvo a lo mismo ¿no?, ellos mismos dicen, maestro esto no existe, sí jóvenes no existe, pero lo podemos ir construyendo día a día, porque no va haber de otra y la tenemos que construir, pero si se siente así.

Hace dos años yo vine a dar prácticas a esta escuela, estuve dando prácticas dos o tres años, cuando fue lo de Bejarano y me decían los muchachos: ¿porque nos viene hablar Ud. de honestidad si vemos a Bejarano en la televisión con un portafolio lleno de billetes?

Ahí dice uno ¡Hay en la torre!, ¿no la estoy regando entonces? Por no haber... Por ejemplo, ahorita lo que le decía de historia, estoy viendo lo del neoliberalismo, cuando les doy los síntomas del neoliberalismo los chavos se quedan: *"¿hay a poco han cerrado instituciones de seguridad social, a poco se ha privatizado esto, a poco hay una falta de perspectiva, que es eso maestro?"*, desde ahí empezamos y le digo a salirme un poquito de los contenidos de los libros de texto, entonces digo: bueno, si les hablo de la realidad yo creo que es mucho mejor que estarles escondiendo las cosas.

E – Entonces de acuerdo a esto que comentamos ¿La reforma lleva una tendencia a formar al sujeto hacia dónde?

M – Yo digo que es a eso, formarlo al mundo laboral. Ahorita yo me he dado cuenta que hay muchas Universidades Tecnológicas.

E – Sí, desde hace un tiempo.

M – Demasiadas, incluso cuando yo estuve trabajando en el almacén que le comento de Iztapalapa, yo llegue y un muchacho de allí llego con su título, incluso ahí trabajaba y él se jactaba de eso, yo soy ingeniero técnico en sistemas computacionales, pero el técnico no se lo quitan, porque era Ing. Técnico Superior en Sistemas Computacionales, le digo al final de cuentas, yo le decía a ese muchacho eres mano de obra calificada, pero él dijo, yo soy lo mejor, yo soy mejor.

Y yo digo la creación de tantas Universidades Tecnológicas lleva esa tendencia, a que tengamos alumnos que ingresen al mundo laboral, a lo operativo, y a entrar a lo que es al mundo laboral operativo en lo básico ¿no?, prácticamente. Porque yo me he dado cuenta que en México los buenos cerebros se van del país y los aprovechan en otros lados.

E – Sí, y tenemos buenos ejemplos Guillermo González Camarena, que fue el creador de la televisión a color.

M – Que la tuvo que patentar en E. U.

E – Se habla mucho de la escuela disciplinaria, seguramente tú lo escuchaste en algunos de los comentarios allá por el CAMEN. ¿Tú qué valor les das a la disciplina? A ese marco disciplinario.

M – Pienso que es importante, he peleado mucho por esas situaciones con un compañero del CAMEN precisamente porque él me dice, *que si no hay disciplina no hay aprendizaje*. Yo le digo entonces, *¿si tiene al grupo quietecito, tranquilo, trabajando, eso es disciplina?* Él me decía que sí, aunque nadie hiciera nada.

Para mí eso no es una escuela de lujo, ni de las mejores, porque tenemos alumnos muy inquietos que debemos aprovechar el potencial de otra manera de esos alumnos, tengo un alumno que le encanta dibujar y hacer dibujos y hacer dibujos y no hace nada de lo que yo le digo, entonces opte por decirle: mira, vamos a ver este tema, yo te voy a dar la explicación, después de que termine la explicación, tú me haces un dibujo relacionado con el tema y empezó hacer los dibujos y excelente, o sea que también es muy distraído, también de repente es de los que hecha relajo y esto yo pienso que también es bueno, echar relajo de vez en cuando o sea también hay que relajar la situación.

E – Que bien, entonces hablábamos de la escuela disciplinaria.

M – Yo considero que se debe de relajar.

E – Digamos, hay quienes dicen también, la escuela disciplinaria está disciplinando, o sea es normalizadora también por todas las normas que maneja y esto algunos autores lo atribuyen al control social que se busca también desde las escuelas a la formación de una manera de percibir, el mundo, la realidad, en dónde cierta clase que detenta el poder te viene transmitiendo sus valores ¿Opinas tú que eso se da en las escuelas secundarias?

M – Sí se da como maestros tenemos el control, agarramos simplemente esto, o esto y con eso controlamos números.

E – La evaluación por ejemplo es un mecanismo de control, el reglamento escolar, el uniforme.

M – Aquí desde la dirección sí es el uniforme, si se da cuenta son tres uniformes diferentes 1º, 2º, y 3º y además es obligatorio traerlo en cierto momento o sea entre comillas es obligatorio, sabemos nosotros que no podemos negarle el acceso a un alumno que no venga con el uniforme, pero la directora impone y dice aquí entras con uniforme o no entras en cierto tiempo y eso es control.

E – Ese control que hay hacia los alumnos, ya vimos ese control hacia los alumnos ¿Cuál sería el control que visualizas hacia los maestros?

M – Nuestro control prácticamente la llegada a checar, por ejemplo hoy llegue tarde, hoy llegue 14:30, yo entro a las 14:00, tarde, agarre tráfico y todo, luego y aviso, pero yo de todos modos tengo que checar y llegando a las dos treinta ya es descuento, es de una hora, aunque le avise que tuve esto yo pienso que ese es el control, no nuestra checada y nada más. Yo he visto en otras escuelas se trabaja diferente, nosotros que éramos los prefectos apuntábamos cuando el maestro cuando el maestro entraba 10´, 15´, después de 15´ le apuntábamos su retardo en unas hojitas de control que nos daban en aquel entonces, yo estaba de prefecto, aquí no, aquí no nos controlan eso yo puedo entrar ahorita, ya tocaron y van 15´ ó 20´ y yo vengo, y ya está aquí el grupo y no importa nadie me controla entonces, no creo que haya esa forma de control, sino el control es la tarjeta de asistencia y ese es el único mecanismo si estamos o no estamos.

E – Reglamentos...

M – Reglamentos pues también, la situación es que uno tiene que ir avanzando ¿no?, todo eso.

E – ¿El sindicato por ejemplo?

M – El sindicato también nos llega a controlar, ahorita por ellos va haber suspensión. (El profesor sonríe).

E – ¿Estas a favor o en contra de ese examen de oposición de la ACE?

M – Pues yo estoy a favor y en contra, como poderlo decir, lo que pasa es que son muchas cosas, vuelvo a lo mismo, si yo tengo un cuate, aunque yo repruebe el examen sé que voy a pasar si es mi cuate el que me lo va aplicar y creo que está metido el sindicato en el examen. En el CAMEN siempre hemos peleado una cosa, que debería de haber o debe de haber un perfil para elegir a los maestros y sí hay perfiles pero, pues como hemos dicho el currículo oculto de que sí hay perfiles, pero no son.

E – Bueno pero tú te estás formando como especialista en Formación Cívica y Ética, yo pienso que si te formaste en una escuela reconocida oficialmente, escuela pública en dónde se están formando como docentes en Formación Cívica, en Matemáticas, en Español etc. desde mi punto de vista no tienen por qué concursar, sino que ya han sido certificados tienen un certificado oficial reconocido por una autoridad que los ha formado para la actividad que tienen que desempeñar, entonces porque realizar un examen de oposición.

M – A eso iba precisamente ya estando certificados yo creo que no debemos contender un examen de oposición, pero resulta que todavía sigue habiendo actualmente en el sistema educativo médicos, veterinarios, químicos que vienen a invadir el área pedagógica de alguna manera y ellos pienso que son los que deberían de hacer el examen de oposición entonces porque, porque ellos no están certificados en ese aspecto, en el área de la docencia, eso es lo que yo pienso por ese lado, pero sí ya estando certificado como Ud. dice en Matemáticas, en Ciencias, en Español, en Inglés yo creo porque, ya no tiene por qué haber un examen de oposición y lo peor de todo es todavía que lo tengan que hacer cada seis meses, sí ya lo demostré una vez, ¿otra vez?.

E – Y cada determinado tiempo ahora tendremos que estarnos certificando todos. En la Educación Media Superior sabías tú, que les dieron un bono educativo para que se fueran a capacitar en un Diplomado, para que se formaran en ocho competencias, pero el docente que no logre la certificación no va a seguir ejerciendo y eso mismo va a pasar en la Educación Básica.

M – Es la tendencia a privatizar de alguna manera o hacer de esta educación empresarial.

E – ¿Hacia dónde va la Alianza por la Calidad de la Educación?

M – A eso, a privatizarnos y hacer una educación empresarial, a vender nuestro producto educativo prácticamente, a ofrecerte como vendedor de servicios educativos.

E – ¿Hay una concepción de la escuela empresa en esa idea de la alianza?

M – Yo creo que sí, hace ratito lo platicábamos no, cuantas escuelas hay en todo México, en todo el país, yo no creo que puedan dotar a todas las escuelas con las nuevas tecnologías, yo no lo veo desde ese punto de vista, entonces piensan hacer empresas educativas de alguna manera.

E – Para terminar ¿Algo que quieras agregar?

M – Pues nada más yo lo que digo, insistir no, en la actualización del maestro, porque siempre he pensado que es una profesión como la de un doctor, si un doctor se actualiza cada año, porque el maestro no, ya que los alumnos que vienen cada año son diferentes, no son los mismos y aprenden de manera diferente, hace 30 años yo aprendí de una manera, ellos están aprendiendo de otra. Mientras nos actualicemos y sepamos como maestros que nuestra de alguna manera trinchera está aquí podemos cambiar algunas cosas o revertirlas para bien de nuestra sociedad, pues adelante que lo hagamos.

E – Muy bien, pues muchas gracias.

M – No, de que maestro.

Fin de la entrevista

Anexo IV

LA SOCIEDAD TOMA LA PALABRA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DE MÉXICO

LIC. FELIPE CALDERÓN HINOJOSA
Presidente de los Estados Unidos Mexicanos

C. GOBERNADORES CONSTITUCIONALES DE LOS ESTADOS

LIC. JOSEFINA VÁZQUEZ MOTA
Secretaria de Educación Pública

C. AUTORIDADES EDUCATIVAS ESTATALES

El Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación ha hecho una convocatoria amplia y plural, por tercer año consecutivo, en su compromiso de **participar para que se cumpla el derecho a la educación de calidad para nuestros niños, niñas y jóvenes mexicanos**. Tomamos la palabra para reflejar las inquietudes y demandas retomadas del diálogo con padres, maestros, alumnos y ciudadanos en general, convencidos de que **la educación pública es la palanca fundamental para alcanzar prosperidad y justicia en el país, activar la movilidad social e impulsar la equidad verdadera**.

Está demostrado que la calidad de la docencia y la participación intensa de la sociedad son factores cruciales para que se cumpla el derecho a la educación. Por ello hemos convocado a organizaciones, redes sociales e investigadores a pedir respuestas a las autoridades educativas del país, para cumplirse en el presente año 2009:

¿POR QUÉ NO SE SABE CUÁNTOS MAESTROS HAY Y DÓNDE DAN CLASE?

1. Pedimos un **padrón único y publicado que aclare cuántos maestros hay frente a grupo**, cuántos de ellos no lo están y cuál es la responsabilidad que cada uno de ellos tiene en sus escuelas, para que sirva de base en la **toma de decisiones sobre salarios, prestaciones, asignaciones, capacitación y evaluación** de maestros de una manera transparente y justa.

¿ESTÁ YA ASEGURADO EL CONCURSO DE OPOSICIÓN?

2. Queremos evidencia, revisable por cualquier ciudadano, de que el proceso de asignación fue concluido en las diferentes entidades federativas. Que nos ofrezca certeza de **que los maestros aprobados ya están dando clases** y que **ya no se asignarán plazas ni habrá basificación para quienes no pasen por el concurso**.

¿QUÉ GARANTÍAS HAY DE QUE LOS MAESTROS TIENEN UN DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN SUS CAPACIDADES?

3. Exigimos que el **Organismo que evalúe y certifique con transparencia el desarrollo de las competencias docentes**, cuente con la

independencia y capacidad técnica para asegurarnos que frente a cada grupo llegará un maestro con las habilidades y conocimientos necesarios para la instrucción a que tienen derecho nuestros hijos.

4. Demandamos un esquema completo de ingreso al servicio educativo que incluya **Concurso de Oposición obligatorio** para los Directores, Supervisores, Jefes de Sector y Asesores Técnico Pedagógicos.

¿CÓMO SE RECONOCE AL MAESTRO ENTREGADO Y COMPROMETIDO?

5. Exigimos que los maestros que mejor hacen su trabajo ingresen a un **sistema de incentivos** equitativos y orientados a la mejora continua, modificando la Carrera Magisterial. Que el **componente fundamental del reconocimiento sea una medida confiable de avance en el aprendizaje de los alumnos**, incorporando los resultados de ENLACE más allá de los simples promedios.

Además, reiterando lo expuesto en los anteriores comunicados de propuesta y petición, y hasta la fecha no atendido:

6. Exigimos que se establezca de manera obligatoria la **formación continua de los docentes y su certificación universal y periódica** que asegure la calidad de la enseñanza.
7. Demandamos un **programa puntual de participación social con resultados medibles, públicos y que sancione la rendición de cuentas de los avances educativos**.

Estas exigencias son elementos necesarios para lograr la calidad educativa a la que cada niño, niña y joven mexicano tiene derecho. **Para su cumplimiento cabal se requiere que los sindicatos se sumen decididamente a estas prioridades, por lo que también exigimos que la Comisión Rectora se reúna a la brevedad y resuelva aquellas de nuestras demandas que ya están contempladas en la Alianza por la Calidad de la Educación y que siguen sin concretarse**. Reiteramos nuestro compromiso y responsabilidad, acompañando la acción de gobierno en la Educación y **solicitamos una pronta respuesta a nuestras exigencias**.

Atentamente,

MEXICANOS PRIMERO • CONSEJO COORDINADOR EMPRESARIAL (CCE) • SERVICIOS A LA JUVENTUD, A.C. • INCIDENCIA CIVIL EN LA EDUCACIÓN • INICIATIVA CIUDADANA PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DEL DIÁLOGO, A.C. • RED POR LA EDUCACIÓN DEL CEMEFI, A.C. • DENISE DRESSER • RED NACIONAL POR LA INCLUSIÓN Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN • INSTITUTO DE FOMENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C. • FUNDACIÓN SM • SUMA POR LA EDUCACIÓN, A.C. • FUNDACIÓN EMPRESARIOS POR LA EDUCACIÓN BÁSICA, A.C. • SERGIO AGUAYO QUEZADA • HACIA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA, A.C. • INSTITUTO PROMOTOR PARA LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE CHIHUAHUA, A.C. • UNIÓN NACIONAL DE PADRES DE FAMILIA, A.C. • PACO CALDERÓN • SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE • CONFEDERACIÓN PATRONAL DE LA REPÚBLICA MEXICANA (COPARMEX) • CONFEDERACIÓN DE CÁMARAS INDUSTRIALES DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (CONCAMIN) • ASOCIACIÓN MEXICANA DE INTERMEDIARIOS BURSÁTILES (AMIB).

Anexo V

**Propuesta de reformas a la ley general de educación
para crear el servicio profesional del magisterio**

PROPUESTA DE REFORMAS A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN PARA CREAR EL SERVICIO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

El 23 de noviembre de 2011 integrantes de la Coalición Ciudadana por la Educación presentaron a la Comisión de Educación del Senado de la República la iniciativa que crea el Servicio Profesional del Magisterio.

Los que suscriben, MARÍA TERESA ORTUÑO GURZA y SERGIO ÁLVAREZ MATA, del Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional, y FRANCISCO JAVIER CASTELLÓN FONSECA, del Grupo Parlamentario del Partido de la Revolución Democrática, Senadores de la República de la LXI Legislatura del H. Congreso de la Unión, con fundamento en lo dispuesto por los artículos 71, fracción II, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en los artículos 8, fracción I, 164, párrafos 1 y 2, 169 y 172, párrafo 1, del Reglamento del Senado de la República, someten a la consideración de esta H. Asamblea la siguiente Iniciativa con proyecto de decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Ley General de Educación, con base en la siguiente:

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

En la historia del desarrollo educativo de las últimas décadas, la literatura especializada en analizar los factores que de algún modo u otro intervienen en los resultados del aprendizaje de los alumnos es relativamente reciente. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX estos trabajos se concentraron en explorar el sector educativo bajo la premisa de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales ajenas al sistema educativo es determinante en las posibilidades de éxito de los educandos, escenario en el que los esfuerzos al interior de las escuelas son prácticamente cosméticos. Así, el resultado de la investigación educativa derivada de este marco vinculó la capacidad explicativa de los contextos socioeconómico y cultural sobre los logros de la gestión escolar.

Una vez atravesado el umbral del nuevo siglo, la tendencia de los sistemas educativos mundiales apuntó a privilegiar los esfuerzos orientados al mejoramiento de la calidad educativa, terreno en el que el servicio docente ha sido identificado como una de las variables más influyentes para el logro de la zancada cualitativa de la dinámica escolar.

Que los docentes son actores clave para elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje es materia sobre la cual no sólo hay consenso social, sino que es cada vez más consistente la evidencia empírica que lo confirma.

Esta legítima expectativa y urgente demanda de contar con sistemas educativos de calidad ha exigido el desarrollo de sistemas objetivos de ingreso, promoción y permanencia de los docentes, encaminados a establecer criterios que redunden en la mejora de la calidad pedagógica de quienes son protagonistas en el complejo proceso educativo.

Queda claro, sin embargo, que esta pretensión no debe tender de nueva cuenta a plantear un enfoque fragmentado, que desestime el resto de los factores involucrados en la persecución de tales objetivos, escenario que ocurre si dicho sistema no considera los contextos locales y nacionales, ni las condiciones estructurales e institucionales en las que se ejerce la docencia.

La buena docencia deriva inevitablemente del conjunto de saberes, decisiones y prácticas de sujetos e instituciones que dialogan y se entrecruzan en el campo educativo, político y social, y que tienen su punto de concurrencia en la escuela.

En tal sentido, un buen sistema profesional docente debe establecer mecanismos que evalúen el desempeño docente individual y el funcionamiento del conjunto de los docentes en la escuela; pero al mismo tiempo está obligado a dar luz a los elementos y condiciones que posibilitan la mejora de dicho desempeño, incidiendo así tanto en el fortalecimiento de la carrera y el desarrollo profesional de los maestros, como en el mejoramiento de los propios centros educativos donde ellos han de poner en juego sus competencias profesionales.

La directriz mundial en materia educativa determina que la generación de habilidades de autoperfeccionamiento al interior del sistema educativo requiere obligadamente de que el personal docente se someta de manera periódica a un proceso de evaluación objetivo que certifiquen sus capacidades y aptitudes para asumir las tareas de enseñanza.

En el mundo entero esta tendencia se ha topado con resistencias de otros actores, principalmente de la representación social del magisterio, quienes han sido especialmente susceptibles a que otros, desde fuera, analicen y evalúen sus competencias y saberes profesionales.

Esta visión se ha enfocado en ver el proceso evaluativo como mecanismo de control externo y de presión, y no como vehículo legítimo para consolidar la profesionalización y formación de los educadores.

Es intención de los proponentes exaltar que la evaluación docente no debe operar como un mecanismo de vigilancia jerárquica que controla la labor de los profesores, sino como un medio para impulsar y favorecer el perfeccionamiento del sector, y como herramienta de primer orden para identificar las cualidades que conforman a un buen docente, instrumentos que sin duda propician la generación de políticas educativas que coadyuven a empujar su generalización.

El sistema educativo mexicano ha contado con diversas herramientas de evaluación magisterial.

En el caso de la educación básica operan, esencialmente, el Examen Nacional para la Actualización de Maestros en Servicio; el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes para el Otorgamiento de Plazas a Docentes en Servicio y para el Ingreso al Servicio Docente, y el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), mecanismo evaluativo por excelencia en materia de desempeño docente.

El PNCM surgió en 1993 como resultado del Acuerdo Nacional de Modernización Educativa, que entre sus objetivos planteó la urgencia de impulsar la profesionalización de los docentes de educación básica, compensarlos salarialmente en función de sus méritos académicos e incentivar sus buenos resultados educativos.

El Programa consiste en un sistema de estímulos de promoción horizontal en el que los docentes de educación básica participan de forma voluntaria e individual, y tienen la posibilidad de incorporarse o

promoverse si cubren con todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos.

Consta de cinco niveles de estímulos (del A al E), los cuales son seriados y consecutivos.

Para acceder al siguiente escaño es necesario, además de cumplir con una determinada permanencia en el nivel previo, superar una evaluación que considera seis factores que suman un total de 100 puntos: grado máximo de estudios, años de antigüedad en el servicio, desempeño profesional (según lo califica un comité compuesto por pares), puntaje en las evaluaciones estatales y federales de los cursos de desarrollo profesional, puntaje en las pruebas de conocimiento de docentes (preparación profesional) y el puntaje que refleja la calificación promedio (a nivel del aula) en la prueba estandarizada para alumnos (aprovechamiento escolar).

Los maestros que se incorporan al nivel A reciben un estímulo salarial que representa más de 20% de su salario base, mientras que los que se ubican en el nivel E reciben más de 200 por ciento.

EN 2006, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer los resultados de la primera evaluación formal al PNCM, encargada a la firma estadounidense RAND Corporation.

El estudio, denominado Haciendo Camino: Análisis de los instrumentos de evaluación e impacto de Programa Carrera Magisterial en México, no constituyó una evaluación total del programa como política pública, pero sí una herramienta para analizar “su funcionamiento interno, así como las probabilidades de impacto en algunas medidas de calidad educativa”.

El documento arrojó que, en la mayoría de las evaluaciones del Programa, los reactivos sólo evaluaban “habilidades cognitivas de bajo nivel” y la valoración del factor “desempeño profesional” del docente se llevaba a cabo mediante instrumentos y criterios que no estaban vinculados explícitamente con estándares de docencia, lo que daba lugar a juicios subjetivos sobre la práctica docente.

La actualización de los maestros pocas veces se vinculaba con las necesidades de los maestros en su práctica cotidiana, por lo que difícilmente se podía tener el efecto esperado en el mejoramiento del aprovechamiento de sus alumnos.

No en pocos casos se verifica una práctica denominada “cursitis”, en la que el interés central es asistir a algún curso para acumular un puntaje.

Con respecto al sistema de estímulos, los investigadores de la RAND afirmaron que si bien la Secretaría de Educación Pública se lleva mucho crédito por operar un sistema novedoso, “nuestro estudio sugiere que los estímulos salariales no tuvieron un efecto real en las calificaciones de aprovechamiento escolar para los maestros de primaria.

Asimismo, dicha sistema tuvo un impacto positivo muy reducido en las calificaciones de aprovechamiento escolar para maestros de secundaria que están buscando incorporarse al programa”.

Los autores del informe encontraron que la motivación para mejorar el rendimiento de los alumnos en las pruebas disminuye todavía más una vez que los maestros se incorporan al Programa o reciben una promoción a un nivel más alto, debido a que los estímulos ya ganados están garantizados para toda su trayectoria (mientras permanezcan en ese nivel).

Los investigadores de RAND concluyeron que mientras los exámenes aplicados a maestros para medir su preparación profesional muestran una cobertura amplia de los planes y programas de estudio a nivel nacional, las pruebas tendían a enfocarse más en memorización que en medir habilidades cognitivas de alto nivel.

De igual manera, las pruebas de los alumnos para medir su aprovechamiento escolar –uno de los factores más importantes para determinar si el maestro obtiene o no el estímulo-, también requerían por lo general habilidades cognitivas de bajo nivel.

Otro problema detectado es que los exámenes a los que se someten los docentes para ganar estímulos no aumentan su nivel de dificultad a medida que éstos avanzan a niveles más altos del Programa.

Para poder asegurar un desarrollo continuo a nivel profesional y del aula, el estudio sugiere que las autoridades educativas consideren desarrollar un examen de preparación profesional que tome en cuenta no sólo los conocimientos del maestro sobre la materia, sino también sus competencias y habilidades individuales y docentes.

En el capítulo de recomendaciones, la RAND llamó a la SEP a reformar los componentes de actualización y de la evaluación colegiada del desempeño profesional.

Básicamente, destaca el texto, la autoridad educativa federal, en coordinación con el sindicato de maestros, “requieren revisar las principales características del sistema de evaluación del PNCM, desde los factores que incluye, hasta cómo se miden los resultados.

Hay que subrayar que incluso los sistemas educativos de incentivos docentes mejor diseñados pueden no llevar a mejoras en la calidad educativa si los instrumentos utilizados para evaluar a los maestros tienen problemas técnicos”.

Cinco años después de su arranque, el PNCM hizo una primera reorientación de sus propósitos, pero fue en mayo de 2011 cuando se cristalizó la firma del Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial, signado por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y cuyo contenido deriva de las recientes reformas a la Ley General de Educación, publicadas el 28 de enero de este año en el Diario Oficial de la Federación, que mandatan a las autoridades educativas establecer mecanismos de estímulos a la labor docente con base en la evaluación.

En esta nueva versión, tres factores serán considerados: el logro académico de los alumnos con los resultados de la prueba ENLACE (50%); la formación continua de los docentes (20%) y el desempeño profesional (30%).

De este último, dos terceras partes se evaluarán a través de actividades cocurriculares que acompañarán al Consejo Escolar de Participación Social, adicionales a la jornada de trabajo, y el tercio restante con el desempeño profesional de los maestros, basado en evaluaciones sobre los contenidos de planes y programas.

Para la promoción entre niveles de estímulo (A, B, C, D y E) se contempla una permanencia mínima de 3 a 4 años en zonas urbanas y rurales, y dos en aquellas que son de bajo desarrollo, de tal manera que los docentes elegirán evaluarse cada año una sola vez al término del periodo de los años requeridos de acuerdo a la permanencia mínima para cada nivel de estímulo.

Aquellos que ya están en algún nivel de estímulo lo conservarán, pero deberán obtener un puntaje mínimo de 70 para conservar ese nivel.

El 31 de mayo pasado se realizó la firma del Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica.

El documento fundamenta su pertinencia en la falta de un esquema integral y universal que permita obtener diagnósticos de las competencias profesionales y de desempeño de los maestros.

Afirma que las opciones para el desarrollo profesional han estado dispersas, por lo que a través de este acuerdo “se articulará el acompañamiento de un apoyo profesional adecuado, focalizando los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en resultados”.

La evaluación universal será obligatoria para docentes frente a grupo, directores y docentes en funciones técnico pedagógicas, para obtener un diagnóstico con fines formativos.

Se les evaluará cada tres años: en 2012 a los profesores de primaria, en 2013 a los de secundaria, y en 2014 a los de preescolar y educación especial. El esquema de Evaluación Universal contempla los aspectos y puntajes en:

1) el Aprovechamiento Escolar (AE), con base en los resultados del Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y

2) las Competencias Profesionales (CP), calificadas con un máximo de hasta 50 puntos a través de:

a) la Preparación Profesional (PP) -hasta 5 puntos- que se evaluará con exámenes estandarizados cada 3 años;

b) el Desempeño Profesional (DP) –hasta 25puntos- con base en los estándares o los instrumentos y estrategias que emita la SEP, y

c) la Formación Continua (FC) –hasta 20 puntos- referida a la evaluación del aprovechamiento escolar, así como la preparación y el desempeño profesionales.

En 2008, la Secretaría de Educación Pública federal y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) establecieron el Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas en México.

El propósito del acuerdo fue encontrar las rutas para materializar los propósitos signados ese mismo año en la Alianza por la Calidad de la Educación.

El texto original establece que la vinculación de México con el organismo internacional serviría para “determinar no sólo qué cambios de política deben considerarse en México, sino también cómo diseñar e implementar reformas de política con eficacia, partiendo de las iniciativas en marcha, así como de las condiciones, restricciones y oportunidades locales”.

Uno de los componentes de este acuerdo trató sobre el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros y para vincular los resultados con los incentivos para lograr procesos de mejora.

Tras dos años de evaluación, en 2010 la OCDE dio a conocer 15 recomendaciones para México, con el propósito de establecer una agenda práctica de la política en materia educativa.

Con respecto al terreno docente, el organismo señaló que: “la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas”.

En este sentido, la OCDE estableció una ruta estratégica para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, y para atraer, preparar y desarrollar una fuerza de enseñanza de mejor calidad:

- 1) definir la enseñanza eficaz;
- 2) atraer mejores candidatos docentes;
- 3) fortalecer la formación inicial docente;
- 4) mejorar la evaluación inicial docente;
- 5) abrir todas las plazas docentes a concurso;
- 6) crear periodos de inducción y prueba;
- 7) mejorar el desarrollo profesional, y
- 8) evaluar para ayudar a mejorar.

Con respecto al inciso 4), el organismo señala: “México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes; continuar la introducción del uso de instrumentos más auténticos basados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes; también mejorar la estructura de gobernanza de estos mecanismos y en particular la operación del Organismo de Evaluación Independiente con Carácter Federalista (OEIF), buscando consolidar una estrategia más eficiente a largo plazo”.

Sobre el inciso 5), la OCDE dice que: “Todas las plazas docentes (incluyendo las vacantes) deben abrirse a concurso, pues algunas son asignadas actualmente por una comisión mixta y otras a través del examen de acreditación (concurso). El sistema de asignación de docentes a escuelas, actualmente basado en la preferencia del docente, se debe mejorar para que exista una mayor concordancia entre el tipo de escuelas y los docentes. El Sistema de Corrimiento debe ser respetado y mejorado”.

Los caminos para cristalizar el espíritu de las recomendaciones reiteradas por los diversos organismos internacionales y domésticos han derivado en propuestas que, desde ópticas distintas, pretenden revolucionar el paradigma bajo el que opera el sistema educativo nacional.

La participación de la sociedad civil en esta labor ha sido fundamental para dar alternativas que afiancen transversalmente el principio de calidad educativa. Con este propósito, el pasado 23 de octubre miembros de la sociedad civil agrupados en la Coalición Ciudadana por la Educación (CCPE) expusieron ante quienes suscriben la presente iniciativa una serie de propuestas normativas que, retomando la preocupación detallada anteriormente, tienen el propósito de crear un Servicio Profesional del Magisterio “que agrupe gradualmente a la totalidad de los profesores, directores de escuela, supervisores, jefes de departamento y demás personal encargado directamente de la docencia y su organización”.

De acuerdo con la propuesta, “el ingreso al Servicio Profesional del Magisterio habría de estar garantizado por un riguroso concurso de oposición, lo mismo que la ocupación de plazas de director, supervisor o jefe de departamento. **El sistema de promoción estaría regido por comisiones dictaminadoras equiparables a las existentes en las universidades, sin intervención sindical y con participación de los colegios profesionales del magisterio de cada Estado, integrantes del Servicio Nacional**”.

El texto de la CCPE destaca que “la creación del Servicio Profesional del Magisterio debe hacerse desde la Ley General de Educación, de manera que quede incluido como una de las partes integrantes del Sistema Educativo Nacional y se establezcan los términos generales de su papel”.

En opinión de los integrantes de la Coalición, “las reformas que proponemos coinciden en buena medida con la minuta de reformas a la Ley General de Educación enviada por el Senado de la República el pasado octubre a la Cámara de Diputados, que plantea la inclusión de una fracción I Bis al artículo 12 para “Establecer, bajo el principio de transparencia, los mecanismos de ingreso y promoción a la labor docente, con base en la evaluación de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas y, en su caso, desempeño profesional frente a grupo”; sin embargo consideramos que la creación de un Servicio Profesional del Magisterio sería un mecanismo integral para regular la carrera de los profesores y para hacer de la labor docente una tarea de Estado, digna y responsable, sin injerencias corporativas”.

A efecto de robustecer la cultura del diálogo y la construcción de acuerdos entre el Congreso y la sociedad civil, mediante la identificación y ejecución de actos coincidentes en beneficio del interés público, los autores de la presente ofrecieron materializar, a través de la presentación formal de una iniciativa, el espíritu del diseño normativo perfilado por la Coalición, a fin de enriquecer el debate que concrete la transición cualitativa del Sistema Educativo Nacional.

En mérito de lo expuesto se somete a la aprobación del Pleno de esta Soberanía el presente:

“PROYECTO DE DECRETO QUE REFORMA Y ADICIONA DIVERSAS DISPOSICIONES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN”

ÚNICO.- Se reforman los artículos 10, fracción I; 12, fracción VII; y 21, segundo y último párrafos; y se adicionan la fracción II al artículo 10, recorriéndose las subsecuentes; y la fracción VI Bis al artículo 12, todos de la Ley General de Educación, para quedar como sigue:

Artículo 10.- ...Constituyen el Sistema Educativo Nacional:

I.- Los educandos;

II.- **El Servicio Profesional Magisterial;**

III.-...a VIII.-...

...

Artículo 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.-...a VI.-...

VI Bis.- **Regular el Servicio Profesional Magisterial para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio docente;**

VII.- Diseñar, a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, instrumentos de evaluación para la certificación de los educadores y autoridades educativas, a fin de garantizar que cuenten con los conocimientos y aptitudes necesarios para llevar a cabo las tareas de enseñanza y que su trato corresponda al respeto de los derechos consagrados en la Constitución, los Tratados Internacionales ratificados por el Estado Mexicano y demás legislación aplicable de las niñas, niños y adolescentes.

VIII.-...a XIV.-...

Artículo 21.- ...

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán obtener la certificación de conocimientos y aptitudes expedida por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Para ejercer la docencia en los centros del sistema educativo nacional públicos, los maestros deberán ingresar por concurso de selección al Servicio Profesional Magisterial, de acuerdo con los requisitos establecidos por la autoridad educativa federal.

Cada entidad federativa determinará las instancias responsables de los procesos de ingreso, promoción y permanencia de acuerdo con los criterios que emita la autoridad educativa federal. Las plazas de directores y supervisores en todo el sistema educativo nacional serán ocupadas por concurso de selección por integrantes del Servicio Profesional Magisterial. En el caso de los maestros de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los

programas de capacitación que diseñe la autoridad educativa y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y el español.

...8

... El Servicio Profesional Magisterial otorgará reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión, además de establecer mecanismos de estímulo a la labor docente con base en la evaluación.

Las autoridades educativas realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio.

TRANSITORIOS

Primero.- El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo.- Los maestros con plaza docente conservarán en todo momento sus derechos laborales en términos de la ley, tanto individuales como colectivos, al momento de creación del Servicio Profesional Magisterial.

Tercero.- El personal magisterial que cumpla con los requisitos que emita la autoridad educativa para la creación del Servicio Profesional Magisterial, tendrá derecho a que les sea reconocida, para efectos de retiro, la antigüedad computada a partir de su ingreso al servicio docente.

Cuarto.- Los maestros adscritos al Programa de Carrera Magisterial pasarán a formar parte del Servicio Profesional Magisterial una vez que cubran los requisitos que establezcan las disposiciones administrativas correspondientes.

Quinto.- El proceso de incorporación al Servicio Profesional Magisterial se regulará por su Estatuto, mismo que será expedido por la autoridad educativa en un lapso de 180 días posteriores a la publicación del presente decreto.

El proceso de incorporación dará inicio 360 días después de la publicación del Estatuto del Servicio Profesional Magisterial en el Diario Oficial de la Federación.

Dado en el Salón de Sesiones del Senado de la República, a los 06 días del mes de noviembre de 2012.

Anexo VI

Folleto ITESM



Programa de



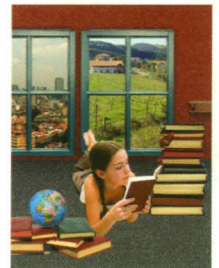
Aprendizaje Basado en Competencias



PISA

enlace

EXcale

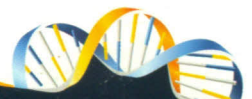


En el marco de los estándares nacionales e internacionales PISA, ENLACE y EXCALE

Vive la Cultura
Emprendedora



TECNOLÓGICO
DE MONTERREY



Programa de Aprendizaje Basado en **Competencias**

Conscientes de la importancia que tiene el desarrollo de las competencias en una sociedad basada en el conocimiento y reconociendo el rol estratégico de los profesores y directores para el logro de esta importante tarea,

el **Tecnológico de Monterrey** une esfuerzos con **Microsoft, INTEL, CISCO** y el **Centro de la OCDE en México para América Latina** que apoyan esta iniciativa para impulsar la calidad de la educación en México.

Informes e inscripciones

Correo electrónico

abcpisa@servicios.itesm.mx

Teléfono sin costo

01 800 288 90 17

Chat

<http://www.ruv.itesm.mx/chat>

Página Web

www.docentesiglo21.mx



TECNOLOGICO
DE MONTERREY®



Microsoft®



¿Qué comprende el modelo académico del Programa de Aprendizaje Basado en Competencias?

1

Estándares

Competencias docentes con el enfoque PISA.

2

Formación

a. Diplomados para profesores.

- Uso de la tecnología y habilidades digitales.
- Competencia lectora: un enfoque para la vida y el aula.
- Aprendizaje significativo de las matemáticas a través de los enfoques PISA y ENLACE para secundaria.
- Desarrollo de la competencia científica en el aula.

b. Laboratorios de práctica electrónicos* para maestros y alumnos.

c. Prueba electrónica* para alumnos.

*Alineados a las evaluaciones nacionales e internacionales.

3

Evaluación

Medición del desarrollo de las competencias docentes.

4

Doble Certificación

- a. Uso de la tecnología y habilidades digitales.
- b. Desarrollo de competencias docentes alineadas a los estándares nacionales e internacionales.

Los diplomados que conforman el Programa de Aprendizaje Basado en Competencias tienen las siguientes características:

- Están incluidos en el Catálogo Nacional de Formación de Docentes en Servicio.
- Impulsan el avance en el Programa de Carrera Magisterial.
- Responden a los lineamientos de las reformas a la educación básica.
- Están alineados al Plan de Estudios oficial aprobado por la Secretaría de Educación Pública.

Diplomados

Diplomado en el aprendizaje significativo de las matemáticas a través de los enfoques PISA y ENLACE para secundaria.

Módulo I El uso de las herramientas estandarizadas de evaluación para el aprendizaje de las matemáticas y el proceso de matematización.

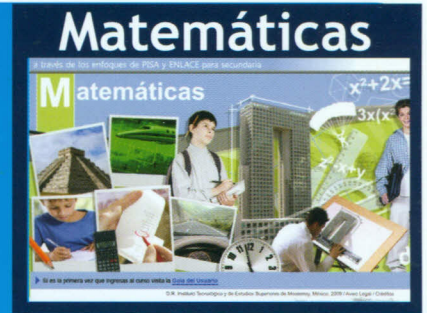
Módulo II Los procesos del pensamiento matemático.

Módulo III Propuestas didácticas para el contenido de cantidad.

Módulo IV Propuestas didácticas para el contenido de cambio y relación.

Módulo V Propuestas didácticas para el contenido de espacio y forma.

Módulo VI Propuestas didácticas para el contenido de incertidumbre.



Diplomado en competencia lectora: un enfoque para la vida y el aula.

Módulo I Literacidad, textos, contextos y uso de la tecnología.

Módulo II Procesos de lectura.

Módulo III Recuperar información de un texto.

Módulo IV Interpretar información de un texto.

Módulo V Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.



Diplomado en desarrollo de la competencia científica en el aula.

Módulo I ¿De qué hablamos cuando nos referimos al desarrollo de la competencia científica?

Módulo II La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria/secundaria.

Módulo III Diseño de secuencia didáctica para el tratamiento de un contenido escolar.

