

01070 3
24



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

"LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA,
PROYECTO EDUCATIVO Y PROCESOS DE CAMBIO"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

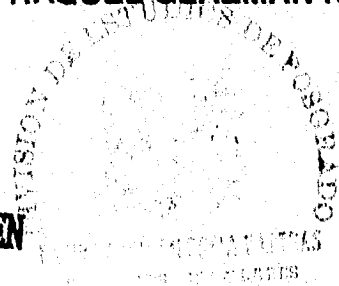
PRESENTA:

JOSE SIMON SANCHEZ HERNANDEZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI

MEXICO, D. F.
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



OCTUBRE, 1996.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MARI, AL FLACO Y A EL DIEGUITO: MI FAMILIA

A RAQUEL GLAZMAN POR DARME TODA SU CONFIANZA

A MIS CUATES DE LA PEDA.....GOGICA

GRACIAS

INDICE GENERAL

	Páginas
INTRODUCCION.....	2
CAPITULO 1. CONCEPTUALIZACION Y PROBLEMATICA DE LA EDUCACION ESCOLAR.....	15
1.1. El carácter práctico social de la educación escolar.....	15
1.2. El origen social del fracaso escolar.....	24
1.3. El fracaso escolar y la educación compensatoria.....	30
1.4. La función docentes y el fracaso escolar.....	37
CAPITULO 2. MODERNIZACION DE LA EDUCACION Y ESCUELA BASICA EN MEXICO.....	40
2.1. Problemática de la educación básica y estrategia de modernización educativa.....	40
2.2. Acuerdo para la modernización de la educación básica.....	49
2.3. Descentralización y autonomía de las escuelas.....	56
2.4. Reforma de planes y programas de estudio y la profesionalización de los docentes.....	61
CAPITULO 3. DISCURSO EDUCATIVO DE MODERNIZACION: CALIDAD, EQUIDAD Y PARTICIPACION SOCIAL.....	66
3.1. Calidad educativa: dimensiones y múltiples determinantes.....	66
3.2. Equidad educativa e injusticia social.....	79
3.3. Participación social y participación de los docentes.....	84
CAPITULO 4. EDUCACION MODERNA Y PROFESIONALIZACION DE LOS DOCENTES.....	91
4.1. Proceso de modernización de la educación básica.....	91
4.2. Descentralización, cambio en contenidos curriculares y superación profesional de los docentes: una aproximación crítica.....	98
4.3. Perspectiva reflexiva sobre el proyecto curricular en la formación y actualización de los docentes.....	108
4.4. Profesionalización de los docentes y el cambio educativo moderno.....	114
CONCLUSIONES.....	121
BIBLIOGRAFIA.....	131

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: PROYECTO
PEDAGÓGICO Y PROCESOS DE CAMBIO.

Por: J. Simón Sánchez Hernández

RESUMEN

La presente tesis tiene como propósito estudiar el contenido del proyecto educativo que subyace a la política de modernización educativa 1988-1994 del gobierno mexicano, abocándose fundamentalmente al análisis de los propósitos, la estrategia y el contenido de esa política a nivel de educación básica

Asimismo se planteo dar respuesta a las preguntas siguientes:

-¿Qué problemática pretende atender la modernización de la educación básica y que cambios involucra?

-¿Cuál es el significado de los propósitos y cambios relacionados con el curriculum, la calidad, la equidad y la participación educativas?

-¿ Por qué la labor profesionalizada de los docentes juega un papel crítico en la implantación de estos cambios?

Se estableció que con la descentralización, la modificación de planes y programas de estudio y la revalorización de la labor docente, esta reforma, en teoría, representa un proceso de cambio profundo que no solo apunta hacia las estructuras sino, y esto es lo importante, al funcionamiento y proceso educativo al Interior de las aulas. Por lo mismo, debe implicar importantes cambios en los procesos de profesionalización de los docentes que al fin y al cabo son los que la aplican.

El análisis nos llevo a reconocer lo valioso del cambio en la orientación de los curricula y la descentralización, no obstante las formas de superación y actualización del magisterio no se corresponde con tales cambios por la manera tan tradicional en que se continúan estructurando y desarrollando este tipo de programas. Por ello se subraya que en mucho la cristalización de los cambios dependerá del involucramiento e iniciativa de los docentes, más allá del interés de la SEP por profesionalizarlos. Así como de la presión que ejerza el magisterio para que la misma proceda respecto de su profesionalización.

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO PROYECTO EDUCATIVO Y PROCESOS DE CAMBIO

INTRODUCCIÓN

La modernidad está de moda, ya sea mediante reflexiones filosóficas, artísticas y sociológicas o través del debate político. La crisis social y su resultado, ha impuesto una revisión en todos los órdenes de la vida para captar las manifestaciones de cambios en las maneras de concebir y comprender el mundo. La preocupación por crear nuevas formas de relación y organización social, por cambiar los patrones de comportamiento, por modificar los entendimientos científicos y artísticos que han impulsado nuestro sentido de vida, de la sociedad y del individuo, son algunos de los aspectos que caracterizan el actual periodo. En tal sentido, la modernidad tiene como universo la epistemología, el contenido de las formas de comprender. Por su parte la modernización es la expresión de la modernidad en la organización social y económica. Es el proceso de racionalización y de complejidad de la sociedad mediante nuevas estructuras con un alto grado de diferenciación.

En el contexto educativo, la modernidad educacional aparecería como el aprendizaje de una meta capaz de articular la diversidad de culturas e identidades, en cuanto proyecto propio de cultura como identidad en gestación. Por otra parte, la modernización educativa aparece como el soporte institucional para la realización de ese proyecto. Así, la forma que adopta la modernización educativa es económica y administrativa. Consiste en un proceso de reestructuración más o menos radical de las formas burocráticas que rigen la actividad educacional.¹

¹Casassus, J. (1992) "Modernidad educacional y modernización educativa." Boletín No. 28 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Agosto 1992 p.p 33-48.

En México los procesos sociales muestran estos signos de modernidad y modernización, la necesidad de cambios sociales, en las prácticas y formas de ver y hacer la vida, que son impulsados no sólo desde el ámbito público impuestos por el gobierno, sino gestados por el conjunto de la sociedad civil: grupos, organizaciones y personas.

La globalización de la economía, el gran desarrollo tecnológico especialmente en el campo de la informática y los medios de comunicación; la desintegración de los países de Europa del Este y los movimientos y conflictos bélicos nacionalistas expresan en su conjunto procesos de modernización, de cambio a nivel mundial que, a su vez, están influyendo en todos los aspectos de la vida nacional obligando a los actores sociales no sólo adecuarse a ellos, sino a tomar una postura sobre los mismos.

En este contexto, la política educativa de modernización del gobierno mexicano, configurada desde el sexenio de José López Portillo e implantada en el de Miguel De la Madrid, adquiere su verdadero sentido en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari a través del Programa para la Modernización Educativa 1988-1994. Este proceso de modernización educativa consiste básicamente en la reestructuración más o menos radical de las formas burocráticas que caracterizan la acción educativa; pretende lograr aumentar la eficacia y eficiencia educacional y la calidad en los resultados del proceso de enseñanza -aprendizaje.

Los rasgos básicos de esta política aplicada por más de 12 años son: descentralización de la educación; recorte del presupuesto educativo; y orientación de las metas y programas hacia la mejora de la calidad del sistema de enseñanza. En particular, la modernización educativa plantea como directrices el cambio de estructuras, funciones y prácticas educativas con una orientación más integral, del sistema en su conjunto.

La modernización educativa pretende principalmente modificar el estado actual de rezago y baja calidad del Sistema Educativo Nacional (S.E.N.), expresados en los bajos rendimientos de los educandos y en el creciente deterioro de los servicios educativos. En la educación básica concretamente, la modernización propone mejorar el proceso educativo en términos de sus resultados, tanto en el aprendizaje de conocimientos como de habilidades básicas de lecto-escritura, el cálculo aritmético y de conocimientos y habilidades técnico científicas, que muestran muy bajos niveles de aprovechamiento. Se trata, asimismo, de establecer nuevas formas de gestión y vínculos más estrechos entre las escuelas, el ámbito económico y la sociedad ya que se considera que son inexistentes. Para cumplir con tales propósitos, ha establecido como estrategia la reestructuración de la SEP, mediante la descentralización educativa, la actualización de los contenidos educativos, modificando los planes curriculares y la mejora de las condiciones de los docentes, a través de la revalorización de la función social del magisterio nacional.

En el marco del II Congreso Nacional de Investigación Educativa², el informe sobre el estado de conocimiento en torno a políticas educativas en los últimos 10 años, concluye que la mayoría de las investigaciones que analizan este tema, se enfocan principalmente a las relaciones de poder y al conflicto que se produce entre las burocracias sindicales y las de la SEP como consecuencia del establecimiento de cambios en las políticas educativas. En tal sentido, el informe señala que esta tendencia se observa aún más, a partir de que aparecen las políticas de desconcentración y descentralización del sistema educativo nacional. El problema de esta tendencia, se plantea, es que existen muy pocas investigaciones interesadas en el análisis del proyecto propiamente educativo y de su contenido pedagógico. Regularmente se subordinan estos temas a aquellos relativos al poder y las tensiones entre las burocracias que participan al interior de la SEP y del SNTE. Incluso, se presta más

²Loyo, B.A. et al. (1993) *Políticas educativas y científicas. Investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Estados de conocimiento. Cuaderno 19. México. SNTE.*

atención al análisis de la participación de las iglesias en asuntos educativos, por el conflicto que esto crea constitucionalmente al proyecto educativo estatal. Así, las tendencias en la investigación educativa en el campo de las políticas educativas, poco se orientan hacia los problemas relacionados con el contenido del proyecto pedagógico que subyace a esas políticas.

El presente trabajo es un intento por estudiar el contenido del proyecto educativo inserto en la política de modernización educativa, abocándose fundamentalmente al análisis de la estrategia y contenido de esa política en el nivel de la educación básica.

De acuerdo con lo anterior, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿ Qué problemática pretende atender la modernización de la educación básica y qué cambios involucra?
- 2) ¿Cuál es el significado de los propósitos y cambios relacionados con el curriculum, la calidad, la equidad y la participación educativas?
- 3) ¿ Por qué la labor profesionalizada de los docentes juega un papel crítico en la implantación de estos cambios?

La modernización de la educación mexicana en el ciclo básico es el centro de atención, pues pensamos que representa un proceso de reforma y cambios profundos. En consecuencia, es preciso revisar el significado que este proceso tiene como proyecto educativo y social para el desarrollo y formación de la niñez mexicana.

Consideramos que la modernización de la educación básica es una reforma educativa importante, que expresa un proyecto ideológico, social, cultural e institucional que se presume legítimo, ya que persigue metas educativas valiosas y, como proyecto educativo,

expresa un ideal sobre el tipo de hombre o persona que desea formarse con el fin de que pueda desempeñarse con cierto grado de éxito en la sociedad mexicana.

Entendemos por educación un proceso de socialización amplio, de gran complejidad, que tiene un carácter práctico social. La educación escolar es una actividad institucional en la que participan diversas fuerzas sociales que no actúan necesariamente en el mismo sentido, por lo cual, la dinámica escolar es condicionada por esas fuerzas e instancias tan diversas, que no tienen designio explícito ni único. Como una actividad social práctica, la educación escolar responde a intenciones propias y a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal -considerados importantes en el marco de una sociedad y cultura del grupo al que se pertenece - que no podrían realizarse sino con la ayuda específica de actividades de enseñanza especialmente pensadas para ese fin. Por tanto, son actividades que se desarrollan en el marco de un currículum y que están al servicio de un proyecto educativo que mediante las reformas se pretende implantar.

Los cambios propuestos mediante la modernización suponen preferentemente la mejora de las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, ponen un significativo interés en la reconstrucción de ciertas condiciones y formas nuevas de gestión dentro de las escuelas, así como en la labor docente para posibilitar al máximo que la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica nacional eleven su calidad.

En esta perspectiva, en el presente texto exponemos el propósito, la estrategia y el significado de la modernización de la educación básica en México, con el fin de caracterizar su orientación, contenido y formas. Asimismo, analizamos las implicaciones que tiene y las posibilidades que ofrece para el desarrollo profesional del magisterio y la mejora de la enseñanza a nivel básico para el año 2000, considerando el contexto de la globalización mundial.

Este análisis tiene como objetivo determinar el sentido y significado del proyecto educativo que subyace a la modernización educativa y las posibilidades que ofrece para mejorar la enseñanza básica, a través de las modificaciones en la organización escolar, los currícula y las formas de preparación y actualización de los docentes. Especialmente trata de esclarecer los requerimientos de formación y la importancia de la profesionalización de la labor de directivos de escuela y docentes en el diseño y desarrollo de un proyecto educativo a nivel de escuela, considerando que la elaboración del proyecto escolar tiene una gran relevancia porque, al recoger y expresar las características de la escuela y de su contexto, anticipa soluciones a su problemática. Por ello la función básica del proyecto educativo escolar es proporcionar un marco global de la institución escolar para orientar la actuación coordinada y eficaz del equipo docente y garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares en un mismo nivel y entre los niveles de la escolaridad.

La descentralización como reestructuración de la administración educativa burocrática, de la posibilidad de redistribución de poder y de toma de decisiones sobre los objetivos, contenidos y formas de enseñanza por parte de los educadores; la profesionalización de los docentes como medio de superación permanente y de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y la organización escolar a nivel local, son propuestas relevantes de particular interés. Todos estos cambios en conjunto son, en la perspectiva de este trabajo, cambios importantes que requieren de un análisis serio para comprender su real significado.

La modernización de la educación básica se caracteriza por reorganizar el sistema educativo nacional, por la promoción de procesos de participación social en el ámbito educativo, de gestión escolar y, de forma particular, por el interés puesto en revalorizar el papel principal que tienen los docentes en la acción y cambio educativo. Por tanto, estaría implicando un proceso de reestructuración de las formas burocráticas e introduciendo una apertura

institucional y de la actividad educativa a la sociedad donde los docentes adquieren una responsabilidad educacional particular y central. Dé este modo dependiendo de su capacidad para clarificarse este proceso, el sentido de estos cambios y las necesidades de profesionalización y actualización que implica la modernización, los docentes estarían en el camino de apropiarse críticamente del proyecto, dando pauta a un proceso de cambio más consistente desde abajo. Este cambio es posible si consideramos su participación en la elaboración del proyecto educativo de escuela. Es decir, al asumir esta responsabilidad los docentes y directivos de escuela se estarían involucrando en un proceso de apropiación de su materia de trabajo con la posibilidad de dar un sentido diferente a su quehacer educativo. Podrían involucrarse de forma más colectiva en la discusión y en la toma de decisiones sobre los fines y medios educativos, así como en la determinación de las formas específicas de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Obviamente esto requiere de condiciones laborales propicias para ello, de una lucha para conseguir las ya que sin estas difícilmente podría surgir ese proceso de cambio desde abajo.

Tomando en cuenta lo anterior, la hipótesis que guía este trabajo se relaciona con las siguientes ideas: la modernización de la educación en el nivel básico tiene como rasgo distintivo de política educativa, a diferencia de sus antecesoras, ser una propuesta radical en el sentido que busca cambiar las formas centralizadas y burocráticas de funcionamiento por otras que dan cabida a la participación social, de todos los agentes educativos, donde los docentes adquieren una mayor responsabilidad en la gestión educativa teniendo como principio las formas colegiadas de trabajo. De este modo tiene un significado particular, diferente de las reformas educativas que le precedieron. Por ejemplo en el sexenio de José López Portillo el programa "Educación para todos", en el caso de la primaria se fijó como objetivo fundamental lograr que todos los niños entre los 6 y los 14 años ingresaran a ese nivel escolar con la posibilidad de terminarla³. asimismo, la "Revolución educativa" de

³ Secretaría de Educación Pública. Educación para todos. México. 1979. p. 43.

Miguel de la Madrid se caracterizó básicamente por el objetivo de buscar la formación integral de los docentes como elemento central de la mejora de la calidad de la educación y en segundo término la desconcentración administrativa⁴. Así pues, ambos programas solo procedieron de forma parcial y atendieron a cuestiones particulares en términos de cubrir la demanda y formar mejor a los maestros junto con la desconcentración administrativa.

Por su parte, la modernización educativa representa un proceso de cambio integral, de largo alcance y más radical porque estaría implicando formas diferentes de organizar la escuela y desarrollar la actuación del magisterio. No sólo en lo que compete al manejo de nuevos contenidos curriculares en las aulas sino, destacadamente, en la forma como ahora se pretende gestionar la educación a través de procesos más participativos que buscan promover, bajo un marco más general de actuación a partir del proyecto educativo escolar, formas de trabajo más colegiadas.

La reforma educativa ha sido ideada con el fin de transformar el sistema educativo nacional, desde las estructuras e instituciones hasta las prácticas cotidianas. Pero también es una reforma que se impone ante la imperiosa necesidad de refuncionalizar el sistema educativo nacional y adecuarlo a los cambios que la globalización económica mundial impone. Por tanto, es una reforma que se impone vertical y autoritariamente. Asimismo, implica, desde la postura oficial, cambios irreversibles y no obstante su relevancia, sólo podrían concretarse a largo plazo mediante la creación de una nueva cultura pedagógica, impulsada con la participación consciente y crítica del magisterio, ya que no basta que el Estado la decrete.

Y aunque la modernización educativa es una propuesta de cambios generada desde la cúpula, impuesta vertical y autoritariamente, creemos que abre posibilidades para introducir

⁴Poder ejecutivo Federal. Programa nacional de educación, cultura, recreación y deporte 1984-1988. México. Secretaría de Educación Pública. 1984. p.47

cambios en la educación básica nacional en otro sentido. Es decir, establece formalmente condiciones para que se desarrollen cambios específicos en las prácticas educativas, al fincar la enseñanza sobre la base de procesos de planificación y elaboración participativa de proyectos educativos escolares. Estas condiciones, que formalmente se establecen en la ley general de educación y en los planes y programas de estudios, demandan formas de trabajo cooperativo que en la práctica pudieran lograr cambios fuera del control oficial, en la medida que los profesores directamente responsables de la implantación de estos cambios participen de forma comprometida y críticamente.

Mediante la elaboración del proyecto educativo de escuela, los directivos y profesores estarían involucrándose en una discusión imprescindible en todo educador, valorando y determinando los fines y medios educativos haciendo uso de su experiencia, conocimientos y juicio crítico en condiciones escolares específicas. Así se desarrollaría su acción educativa respondiendo al reto que implica la flexibilidad de los planes curriculares que se le ofrecen.

Para los docentes y directivos de escuela este proceso implica mayores responsabilidades y el acceso a decisiones de las que, hasta ahora, eran marginados. Pero también debe implicarles una formación y actualización acorde con estos cambios, es decir, programas de formación de carácter profesional que les doten de un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos formales y de medios para un ejercicio autónomo para practicarlos con responsabilidad. Así, dicha formación constituirá un instrumento para potenciar la reflexión compartida y para la experimentación informada y razonada. Elementos con los que no cuentan actualmente los docentes y directivos y que es preciso por derecho que demanden al gobierno, quien, a su vez, tiene la obligación de proporcionarlos.

El proyecto educativo nacional descentralizado es formulado a través del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y la Ley General de Educación, en los cuales se

establecen las intenciones, normas, orientaciones y estrategias pedagógicas para la concreción del mismo. Este proyecto se refiere a los lineamientos educativos que regirán para todas las escuelas de la república y, por lo mismo, son el marco del que partirá el diseño de su proyecto concreto. De este modo, el proceso de descentralización representa en los hechos una mayor responsabilidad para los docentes y directivos escolares sobre la materia de su trabajo y en la decisión del proyecto educativo de su competencia; asimismo, la posibilidad de participación más comprometida de los docentes en la elaboración de proyectos educativos escolares con relativa autonomía, atendiendo a necesidades culturales, regionales o locales específicas y a los cambios realizados en los planes y programas de estudio de acuerdo con una estructura más flexible que brinda libertad en la enseñanza de los contenidos.

Estas transformaciones muestran cómo se están concibiendo las funciones pedagógicas de estos actores y el tipo de educadores que se requiere. Educadores con competencias profesionales especialmente relacionadas con la planificación y el desarrollo curricular. Sin embargo, a pesar del valor e importancia que esto tiene, falta mucho para satisfacer tal propósito, ya que el programa de modernización de la educación básica, muestra muchas carencias e indefiniciones respecto a la superación profesional de los docentes.

El reconocimiento social que se hace a la labor de directivos y docentes como sujetos capaces de decidir sobre su materia de trabajo, será trascendental en la medida que se acompañe de una real profesionalización de su quehacer que este proceso hace más imperiosa. Sin embargo, lamentablemente la realidad del magisterio es otra porque la profesionalización del personal docente no se formula como tal, ni el programa de modernización plantea acciones congruentes. Al respecto, como dicen los propios maestros, "es más de lo mismo", es decir, las acciones de superación profesional mediante la

actualización se caracterizan por cursos aislados y descontextualizados de los problemas que enfrentan como consecuencia de este proceso en su labor cotidiana.

La modernización de la educación básica propicia condiciones para trascender su sentido vertical y la profesionalización de los docentes es un elemento determinante para ello. En la medida que los maestros se apropien críticamente del proyecto modernizador, será posible desarrollar un proceso más participativo de cambio desde abajo. Por tanto, el magisterio tiene que demandar esa profesionalización y el Estado asumir su responsabilidad para profesionalizarlos ya que las demandas exigidas a los maestros para responder adecuadamente al proceso de cambios que el mismo Estado impuso, sólo podrán satisfacerse a partir de la profesionalización.

Por otro lado, consideramos que la profesionalización debe apuntar hacia la posibilidad de que los profesores desarrollen su capacidad para el auto-desarrollo profesional autónomo, así como la conciencia de los límites y posibilidades de su propia práctica. Lo anterior implica considerar un determinado cuerpo de conocimientos formales sobre la teoría y el método educativo y reconocer autonomía a su trabajo. Como profesional, el profesor reclama autonomía para el desarrollo de su actividad porque es depositario y experto en un conocimiento especializado con el que legitima la racionalidad de sus prácticas y, a su vez, asume ante la sociedad una responsabilidad por la calidad de su trabajo. Así, la profesionalización del magisterio nacional consistiría en capacitarlo y actualizarlo para que puedan sustentar sus planes educativos, considerando que estos planes toman en cuenta las realidades sociales de la escuela. Formarlos permanentemente para que realicen análisis reflexivos de esas realidades y de su propia práctica profesional. En este sentido, los programas de formación y superación profesional podrían ser congruentes con las demandas que impone la modernización educativa al magisterio.

En general, este trabajo de carácter documental, es un análisis conceptual con formulaciones teóricas en torno a la educación, la escuela, la profesionalización de los docentes y los procesos de cambio que el proceso de reforma involucra. El análisis es completado con la experiencia obtenida mediante la participación en programas de formación y actualización sobre el campo del currículum y acerca de la innovación educativa. Programas dirigidos a profesores del D. F., Texcoco, Estado de México y Morelia, entre 1992 y 1994. Particularmente se incluye la experiencia con asesores técnicos y directores de escuelas de nivel básico en el estado de Baja California, donde se impartieron cursos sobre la modernización de la educación básica, la teoría y práctica del currículum y los problemas de la enseñanza y de la evaluación curricular, durante los meses de diciembre de 1994 a junio de 1995.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero, se expone un esquema teórico general acerca del significado de la educación como proceso práctico, institucional y de construcción social. Particularmente consideramos el análisis del fracaso escolar, así como la evolución de los estudios sobre esta problemática, desde las explicaciones basadas en variables psicológicas, hasta las versiones sociológicas alternativas y culturales con perspectivas más comprensivas sobre esta problemática. En la última parte del capítulo planteamos el sentido e implicaciones de la profesionalización de los docentes respecto al fracaso escolar y en los procesos de cambio, como el que supone la modernización.

En el segundo capítulo analizamos la propuesta de modernización educativa de la educación básica, así como la estrategia para desarrollarla. Se hace un especial énfasis en las cuestiones relativas a la concreción de la descentralización, la reforma curricular, la promoción de la participación en la elaboración de los proyectos educativos de escuela y el papel que en ello tienen los docentes, considerando que el Estado debe ofrecer un programa de superación y

actualización profesional congruente con esos cambios, como condición para una implantación adecuada de la modernización.

En el tercer capítulo, revisamos los fundamentos básicos que orientan la política de modernización educativa relativos a la calidad, la equidad y la participación, como fundamentos que constituyen los conceptos básicos que ordenan el discurso de una educación moderna acorde con los procesos de transformación y globalización mundial. Se analizan las dificultades o posibilidades de realización en países como el nuestro. Así, el desarrollo del proyecto educativo escolar se percibe como la forma o mecanismo más concreto mediante el que trata de materializarse la calidad, la equidad y la participación en la práctica educativa.

Finalmente, en el capítulo cuarto, se discuten las perspectivas y los límites que se observan en torno a la modernización de la educación básica en un contexto de crisis del sistema socioeconómico mexicano en la perspectiva del año 2000. Se señala el papel crítico que en este proceso tendría la participación de los docentes, los procesos de profesionalización del magisterio y la necesidad que surge, por cuestiones de equidad de reconceptualizar las funciones de la escuela como un espacio de cambios, y único medio para brindar más y mejores oportunidades de aprendizaje a los educandos que pertenecen a las grandes mayorías desfavorecidas que asisten a ella.

CAPITULO I. CONCEPTUALIZACION Y PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

En este capítulo exponemos el esquema conceptual y el marco de interpretación general del presente trabajo. Desarrollamos las ideas básicas que adoptamos en torno a la educación; la escolarización; el fracaso escolar; las alternativas de educación compensatoria y el papel de la profesionalización de los docentes y el cambio educativo. Asimismo se analiza la relación entre la educación escolar y la sociedad; qué representa la educación escolar; cuál es la naturaleza de los procesos de escolarización, por qué el fracaso escolar, cuáles son los factores que lo determinan y las alternativas de solución. Estas son cuestiones que se encuentran en el fondo del estudio de políticas educativas y que es necesario tratar de responder, a fin de comprender el sentido y problemática de la educación institucionalizada.

1) El carácter práctico social de la educación escolar

La educación es, en general, un proceso de socialización, es decir, un proceso mediante el cual se asegura durante la niñez la adquisición de la experiencia histórica-social, culturalmente organizada. En este sentido, designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo trata de asegurar que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada. Estas actividades adoptan diferentes medios de organización social según el volumen y contenido concreto del conocimiento cultural, representado por la familia, la escuela o el propio currículum. En particular, la educación escolar es una forma específicamente organizada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones.¹

¹ Coll, S(1991) *Psicología y currículum*, México. Paidós. p.p.28-29

De este modo, la escolarización es un proceso formal realizado a través de un currículum que se estudia. Pero además, las escuelas son contextos sociales dentro de los cuales se producen importantes procesos de socialización en otros sentidos más sutiles. Paralelamente al currículum existen otros procesos y prácticas educativas que condicionan el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, se espera que los niños aprendan a estar sentados y callados en clase y que respeten las reglas de disciplina escolar. Asimismo, se les exige que acepten las normas institucionales y acepten la autoridad de directivos y personal docente. Las reacciones de los profesores también afectan a las expectativas que los niños tienen de sí mismos y éstas se relacionan en el tiempo con sus experiencias laborales cuando concluyen la escuela.

Por otra parte, la socialización es un proceso por el cual los niños se van convirtiendo gradualmente en personas autoconcientes y capaces de conocer, diestras en las formas de cultura en la que han nacido. Sin embargo, no es un proceso por el cual los niños absorben pasivamente las influencias con las que entran en contacto. Todo niño tiene exigencias que afectan el comportamiento de los adultos que los cuidan, o con los que entran en relación. Con el nacimiento de un niño se alteran las vidas de aquellos que son responsables de su crianza, quienes a su vez, pasan por nuevas experiencias de aprendizaje.

Tanto los niños como los jóvenes mediante su participación cotidiana en actividades de los adultos, en la vida o mundo de los adultos, adquieren las conquistas sociales en lo que Berger y Luckman llaman socialización primaria directa a través de la familia, que se convierte, después en socialización secundaria o institucional a través de la escuela.² Es decir, por un lado, el proceso de transmisión-adquisición de los rasgos básicos de una sociedad en general y, por otro, la forma de desarrollar en el individuo un conjunto de

² Berger, P. y Luckmann, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu, p. p 164-185.

capacidades específicas de ciertos ámbitos de su cultura como conocimientos, valores, significados o prácticas determinadas.

En las sociedades modernas, urbanas o industriales más complejas, la socialización primaria a través de la familia, los grupos de iguales o los centros de trabajo, es insuficiente. En consecuencia, la socialización requiere de formas más adecuadas a esta forma de desarrollo sociocultural. La socialización secundaria se convierte en medio preponderante, aunque no único, en sociedades que como la mexicana tiene características culturales, regionales y locales diversas.

En el capitalismo, con el advenimiento de la industrialización, se masificó la enseñanza obligatoria y la escuela se desarrolló a partir de las demandas que este proceso industrial impuso. De esta forma, se han ido determinado tanto las finalidades como las funciones de la escuela, en términos de socializar para el trabajo industrial con el fin de dotar a los alumnos de habilidades y conocimientos básicos de carácter instrumental como la lecto-escritura y el cálculo, necesarios para ese tipo de trabajo. Fines y funciones que la escuela tiene que cubrir definiendo su forma de relación con la industria y, en la actualidad, la acción y cambios que la era postindustrial o informática le marcan.

Históricamente como institución social, la escuela ha pasado de cumplir funciones abiertamente conservadoras, esencia de la transmisión como de la reproducción social, a cumplir funciones de crítica social más orientadas hacia el cambio, por la diversidad de actores e intereses que en ella convergen. Consecuentemente, pensamos que también se ha destacado por ser una agencia social promotora de cambios sociales, en virtud de la multiplicidad de instancias que participan en su seno o se interesan por ella y que comúnmente entran en conflicto con el proyecto oficial.

Al respecto, Pérez Gómez afirma que la escuela puede caracterizarse básicamente por ser escenario de conflictos, por contar con una forma de organización vertical y homogénea, así como por ser una arena de lucha y de negociaciones que somete la vida escolar a un proceso socio cultural complejo. A pesar de que la estructura institucional de la escuela es vertical, y de que obedece a fines de reproducción y preservación de la sociedad, no está exenta de procesos y prácticas de resistencia que tratan de alterar su tendencia reproductora.³

Así pues, es importante subrayar que la escuela ejerce de forma cada vez más compleja y sutil la conservación social, aunque este ejercicio se ha topado con tendencias contrarias que tratan de modificar y alterar la dinámica social. De esta manera, se producen en su seno acciones para modificar aspectos desfavorables para grupos o individuos que acceden a ella. Estas tendencias y acciones hacen bastante complicado el proceso de socialización en su seno.

La escuela como agencia social está encargada de organizar la socialización, convirtiendo así el sistema escolarizado, en paso obligado para todas las capas sociales. Es, por tanto, un contexto social donde se desarrollan actividades diferenciadas que responden a intenciones propias, organizadas a través de los currícula que son componentes importantes del sistema escolarizado, mediante los que se organiza toda la enseñanza, determinando que el curriculum sea el elemento principal que define propiamente a la educación escolarizada.

Considerando que la escuela es objeto de atención de la sociedad en su conjunto -se interesan en ella los padres de familia, las iglesias, los partidos políticos, el Estado, los docentes, etc.-, el estudio de los procesos que en la escuela se producen y cómo se relacionan con contextos culturales específicos, nos debe obligar a ir más allá de los análisis

³ Pérez, G.A. (1992) "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia." en: Gimeno, S. J y Pérez, G. A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. p. 18.

enfocados a aspectos parciales de su problemática, sean éstos de carácter técnico, pedagógico, organizativo o psicológico. Con ese propósito se persigue evitar simplificaciones, avanzando en la construcción de una visión más comprensiva en el estudio de la escuela.

Partiendo de esta visión comprensiva, la problemática de la escuela entonces, está íntimamente ligada a los problemas del sistema social en su conjunto. También se relacionan con la inadecuación de sus fines, contenidos y la enseñanza a las demandas sociales, contextos culturales, así como a las necesidades de los propios educandos. Esta situación muestra lo que desde hace más de tres décadas es la característica principal, que define la educación formal, el fracaso escolar. En consecuencia, como señala Delval es necesario analizar la escuela con referencia a un orden social específico, la distribución del poder y el mantenimiento de ese orden social caracterizado por la desigualdad y la injusticia social⁴. Con lo cual se impone la necesidad de enfoques y perspectivas que permitan captar el conjunto de ese orden social, que permitan entender tanto el significado y el sentido de la crisis y fracaso educativos como del cambio de tales situaciones en contextos sociales particulares.

En las sociedades capitalistas como la mexicana, la función de la escuela se realiza con un objetivo central: incorporar a las nuevas generaciones, al mundo de trabajo, preparándolas para su inserción futura en la producción laboral. Propósito que está en cuestión, pues se duda que efectivamente se logre, por la situación tan deteriorada de la escolarización que provoca tales contradicciones y una crisis económica que origina condiciones de subempleo, desempleo y desigualdad social.

⁴ Delval, J.(1991) *Los fines de la educación*. México Siglo xxi p. vii.

Para habilitar e incorporar a los educandos al proceso laboral, no sólo se requiere de fuentes de trabajo, se necesita también que la escuela tenga la suficiente capacidad para desarrollar procesos formativos que permitan a los sujetos contar con conocimientos, habilidades y actitudes específicas en correspondencia con las exigencias de los puestos de trabajo en instituciones y empresas económicas públicas o privadas. Además de que tendría que considerar las diferencias con las que los alumnos participan en ese proceso. Diferencias cognoscitivas, afectivas lingüísticas, económicas y que en mucho se deben a a desigualdad social y económica que se expresa en desventajas por déficit cognitivos, afectivos e interactivos. Si bien se han desarrollado políticas de educación compensatoria, es decir, de acciones educativas para compensar los déficit

No obstante difícilmente la escuela puede compensar las diferencias que provoca una sociedad desigual e injusta. Por ello, asimismo, tendrían que mejorarse las condiciones de financiamiento y materiales de las escuelas, redefinir y reorganizar sus funciones y orientarlos hacia un desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades superando la lógica de la homogeneidad didáctica y la escuela selectiva mediante la lógica de la diversidad pedagógica dentro del marco de una escuela comprensiva y común para todos.⁵ Así, se considera la heterogeneidad y el respeto a la diversidad y realiza una intervención compensatoria basada en un tratamiento pedagógico flexible, que respeta los ritmos de los individuos y considera las diferencias de partida como un reto pedagógico, de acuerdo a las desigualdades de origen social.

Una función social particularmente interesante de la escuela, es la reproducción ideológica, es decir, la transmisión y reproducción de un conjunto de ideas, valores, creencias y conceptos acerca del mundo y del hombre. Se trata de la ideología que se transmite la mayoría de las veces de modo implícito. En los países como México esta ideología se

⁵ Pérez G. (1992) Op. Cit. p. 29

expresa y transmite a través de los libros de texto a causa de su carácter único y obligatorio, más allá de la transmisión de contenidos cognoscitivos manifiestos, un mensaje muy preciso a través del cual se inculca a los niños visiones, por ejemplo de la realidad, la patria, la familia, el trabajo e ideas sobre la igualdad o desigualdad social entendidas como realidades estáticas y ahistóricas, como productos más determinados por esfuerzos y diferencias individuales que por condiciones de injusticia del sistema social en el que se enmarcan y al margen del conflicto social.⁶ De otra manera también se produce una aceptación "natural" de la realidad, es decir, la imposición de una forma de ver y concebir la vida, la inculcación violenta de significados y valores culturales de un grupo o clase social sobre otros. Eventos que se tienen que aprender obligadamente convirtiendo la acción pedagógica en una violencia simbólica, en una arbitrariedad cultural.⁷

El conocimiento de los mecanismos mediante los que se realizan estas funciones ideológicas es un aspecto básico para la comprensión de la naturaleza de la escolarización. Así, el análisis de las funciones de la escuela requiere saber con qué, cómo y mediante cuáles formas se realiza. Por tal motivo, es preciso estudiar tanto las actividades como las interacciones e intercambios cotidianos en el aula, que se producen entre maestro y alumnos, como dispositivos concretos del funcionamiento escolar. Gimeno señala que la relevancia del conocimiento de estos dispositivos radica en la posibilidad que ofrecen para abordar aspectos particulares de cómo se realizan los procesos educativos al interior de las escuelas; la forma del discurso empleado por los maestros; las representaciones que tienen sobre las tareas y los alumnos; los procesos cognoscitivos de los alumnos al resolver una tarea académica, así como la organización del trabajo académico en el aula.⁸ Es decir, son situaciones concretas del funcionamiento en el aula que impactan significativamente los resultados del aprendizaje y la enseñanza y, a su vez, configuran formatos psicopedagógicos

⁶ Villa, L.(1988) *Los libros de texto gratuito*.Guadalajara. México. Universidad de Guadalajara. p. 16

⁷ Bourdieu, P. y Passeron, J:C:(1977) *La reproducción*. Barcelona. Laia. p.p. 45-48

⁸ Gimeno, S. J:(1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid . Morata. p.p. 245-47

mediante los cuales se construyen los resultados educativos y el tipo de relaciones sociales que pueden establecerse entre docentes y alumnos.

En consecuencia, las prácticas cotidianas, los intercambios comunicativos y las interacciones en el aula, son ingredientes específicos de los que depende la realización y la dinámica de reproducción social. Consideramos que estas prácticas e interacciones comunicativas, junto con la transmisión de contenidos y el intercambio de ideas sobre el currículum, son formas básicas mediante las que se desarrolla, a su vez, la enseñanza escolar. La conciencia que se tenga de estos ingredientes es vital para la identificación de los factores que en el seno de la escuela contribuyen al éxito o al fracaso escolar.

El análisis de la práctica del currículum en las aulas, es otra manera de comprender cómo funciona la escuela. Según Gimeno el currículum es la organización y la selección de conocimientos y valores específicos. Mediante él es posible explicarse de mejor manera las relaciones de la escuela con el exterior y cómo se regula la vida de las instituciones escolares⁹. El currículum representa un proyecto social relacionado con un ideal educativo válido en un contexto sociocultural particular. Como proyecto representa el tipo de educando que se quiere formar y consiste en el establecimiento de fines y orientaciones de carácter general acerca de la intencionalidad de la educación escolar o institucional, y sobre las condiciones, recursos y estrategias pedagógicas más adecuadas para llevarlo a cabo, en el marco de una sociedad determinada. Cualquier proyecto educativo es una expresión de un proyecto social concreto. Con la industrialización y la masificación de la enseñanza obligatoria, el currículum se ha desarrollado en función del proyecto y de las demandas que esa forma de organización social ha impuesto un conjunto de conocimientos y el tipo de habilidades básicas que la escuela debe proporcionar.

⁹ Idem. p.p. 63-64

En la escuela los alumnos, para transitar con éxito en su compleja vida académica, deben estar expuestos a un proceso de asimilación de normas, valores y formas de interacción social que les son transmitidos cotidianamente. Este proceso va configurando pautas de conducta y representaciones sobre formas, de ser y de actuar que extienden su utilidad más allá de los marcos escolares. Formas válidas en la medida que es más marcada su similitud con las relaciones sociales en el mundo del trabajo, la familia o la vida pública. Así, en la medida que es más intensa la similitud de la vida en el aula, con la que se desarrolla fuera de la misma escuela, el currículum escolar adquiere mayor significación, porque de acuerdo con estos procesos, se configura el grupo en el aula y la estructura social de la escuela. Estas son, por tanto, las condiciones específicas en las que se construyen los aprendizajes escolares.

En síntesis, la escuela como agencia de socialización para el trabajo y para la participación social, es un institución en cuyo seno no sólo se transmite o construye un conocimiento formal. En los procesos escolares se dan dinámicas diversas vinculadas con procesos informales que no se rigen por un propósito claro. Se trata de una institución que conjuga en su interior la interacción de diversas concepciones, intereses y fuerzas sociales que no necesariamente actúan en el mismo sentido. En otras palabras, las funciones de la escuela se han descrito como una forma de inculcación y adoctrinamiento, como un proceso meramente de transmisión reproductivo mediante el cual se impone la ideología dominante en las comunidades escolares. Proceso que opera a través de la selección y organización de contenidos de aprendizaje acordes a esa ideología. Sin embargo, ocurre también que este proceso está mediado por prácticas y relaciones sociales en ocasiones opuestas a la reproducción que van configurando representaciones y pautas de conducta que adquieren un valor más allá del aprendizaje académico escolar.

De ese modo, las prácticas e intercambios van induciendo formas de pensar, de ser y actuar que muestran un proceso más complejo marcado por contradicciones e inevitables resistencias, concepciones e intereses a menudo enfrentados. De esta manera implica un proceso de negociación entre tales concepciones e interés. Incluso se afirma que en las aulas, donde reina una aparente disciplina y un orden indiscutible del profesor(a), tiene lugar un potente y ciego movimiento de resistencias subterráneas que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos, provocando en el pensamiento y la conducta de los alumnos los efectos contrarios a los explícitamente pretendidos.¹⁰

Por tanto, en la escuela existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia reproductora. Y así es como la educación escolar está sometida a visiones del mundo que la convierten en un espacio de conflicto, en virtud de que en su interior convergen una diversidad de posiciones que provoca tensiones, resistencias y una actividad social y cultural multideterminada.

Así pues, la sociedad toda se interesa por la escuela, institución que está ligada a formas específicas de organización curricular y a visiones del mundo que la ligan económica, política y culturalmente a una sociedad determinada. Esta relación se produce a través de un proyecto educativo específico que, a su vez, se explicita a través del currículum con el fin de que pueda ser manejable y comprensible por los actores que participan en su desarrollo.

1.2. El origen social del fracaso escolar.

El estudio del fracaso escolar se ha desarrollado desde principios de siglo, a partir de las dificultades que la escuela comienza a mostrar para lograr sus objetivos de movilidad social. Es en la década de los 50 que este fenómeno toma forma, de tal manera que configura uno

¹⁰ Pérez, G. (1992) Op. Cit. p.24

de los rasgos del sistema escolar en todo el mundo en virtud del incremento paulatino del índice de fracasados. Ya desde 1964 los índices de reprobación y deserción eran preocupantes. En el caso de México terminaban 7 de 100 niños que ingresaban a la escuela primaria.¹¹

En la actualidad en los países del tercer mundo los índices de fracaso escolar son realmente alarmantes. Según el Instituto de Investigaciones del Tercer Mundo la reprobación y deserción en el Salvador suma 92 por ciento, en Honduras el 90 por ciento, en Jamaica el 80 por ciento. En países con más recursos como Brasil es del 70 por ciento y en México del 52 por ciento.¹² Con estos ejemplos se puede mostrar la dimensión que la problemática del fracaso escolar tiene.

En este contexto, el fracaso escolar es objeto de investigación y uno de los tópicos educativos de la más amplia preocupación y difusión en Latinoamérica. Es una problemática que de manera general se ha definido como reprobación y deserción escolar y que han despertado el interés de investigadores, educadores y políticos. Sin embargo, a nuestro modo de ver el fracaso no puede reducirse tan solo a esas cuestiones, pues estaría implicando el hecho de que no se cumplen los mínimos de aprendizaje, que no se logran los objetivos y el dominio de contenidos básicos en los niños que no reprobaban o desertan. En ese sentido, la baja calidad educativa es muestra o faceta también del fracaso escolar.

Como objeto de investigación el fracaso escolar ha generado las más variadas explicaciones y posturas, de entre las cuales destacamos las siguientes: a) las relacionadas con motivos psicológicos que cargan la responsabilidad a los alumnos que obtiene malas calificaciones. Además se les considera inadaptados o poco aptos para el trabajo escolar; b) las que

¹¹ Hernández y Gómez (1982) *Fracaso escolar*, Madrid. Escuela Española. p. 42

¹² Instituto de Investigaciones del Tercer Mundo. *Guía del mundo 1993-94*. Montevideo. Marín. p. 40

explican el origen del problema con relación a la escuela o la sociedad misma, dadas sus estructuras de clase como de organización selectiva y; c) las que plantean que el fracaso se relaciona con los programas curriculares y las prácticas de enseñanza.

Las explicaciones psicológicas postulan que el problema radica en la incapacidad de los niños para adaptarse al entorno escolar. Hernández y Gómez explican que esta posición está fuertemente apoyada por el desarrollo de la psicometría, particularmente por el desarrollo de pruebas de inteligencia o de aptitudes en las escuelas. Este desarrollo genera hipótesis sobre diferentes niveles de inteligencia o coeficiente de inteligencia (C.I.) y de aptitudes para la escuela. Así, los sujetos con C.I. alto son considerados aptos y con grandes posibilidades de adaptación para desenvolverse con éxito en la escuela. Por el contrario, aquellos con C.I. bajo, son considerados inadaptados y con grandes probabilidades de fracaso.¹³

Con el incremento en las estadísticas sobre fracasados, las posturas psicológicas cedieron paso a nuevas maneras de explicar el fenómeno en cuestión. De centrar la atención en el niño inteligente o apto, se enfocan al propio funcionamiento de la escuela. Entonces, los estudios se orientan hacia la solución de cuestiones como: en qué reside la inadaptación y en qué se concreta. De esta manera los análisis se desplazan de una perspectiva psicológica individual a una perspectiva institucional, que cuestiona fuertemente el funcionamiento de la organización escolar. Particularmente, se pone atención en el sistema de evaluación del rendimiento escolar. Esto orilla automáticamente a la revisión de las formas de evaluación empleadas para determinar el rendimiento escolar. La conclusión es que la responsabilidad del fracaso no reside en la capacidad de inteligencia de los niños, sino en la forma de organización de la escuela, especialmente en su sistema de evaluación del rendimiento. Para Hernández y Gómez el sistema y las formas de evaluación adoptadas se convierten en factores que arrojan y anticipan repetidores prefabricados. Se propone entonces que la

¹³ Hernández, R. y Gómez, L. (1982) Op. Cit. p. 29

escuela trate de adaptarse a las necesidades y características de los niños, más que éstos a ella. Estos hallazgos llevaron a pensar, asimismo, en la función social de la escuela, y a determinar los obstáculos que su misma organización impone, los cuales impiden cubrir sus objetivos al producir repetidores o provocar abandono.¹⁴

A mediados de los 60 y principios de los 70, aparecen estudios sustentados en posturas marxistas como crítica social, que conciben a la escuela como un aparato ideológico de Estado. Estas posturas se inspiran en las ideas de Althusser. Para este filósofo la principal función social de la escuela es la reproducción del sistema social, las creencias, valores e ideología capitalista.¹⁵ Tanto en Europa - Francia con Bourdieu y Passeron¹⁶ y Baudelot y Establet¹⁷ -, como en E.U. -Bowles y Gintis¹⁸ - se realizan estudios sobre los sistemas educativos para documentar los mecanismos de la reproducción al interior de las escuelas. El sistema escolar, se concluye, tiene tanto la función de selección social como de reproducción de la desigualdad social.

Los estudios en cuestión revelaron una situación que reinaba en el ambiente pero no era clara: ¿quiénes son los que fracasan en la escuela?. Desde los 50, se había generado un interés por las desigualdades sociales en la educación. Se cuestionaba que el sistema educativo no hiciera esfuerzos para adaptarse a las necesidades del sistema económico y político, ni mucho menos reparara en las desigualdades sociales. Sobre esto último, se consideró que por su desfavorable situación económica y cultural, los sectores pobres obtienen bajo rendimiento escolar, lo que provoca su fracaso escolar. Las desventajas generadas por las carencias sociales, por la falta de ambientes culturales estimulantes y de

¹⁴ *Ibidem*, p.33

¹⁵ Althusser, L.(1970) *Aparatos Ideológicos del Estado*. México Siglo xxi 1980.

¹⁶ *Op.Cit.*

¹⁷ Baudelot y Establet (1971) *La escuela capitalista*. México. Siglo xxi. 1981

¹⁸ Bowles y Gintis(1976) *La Instrucción escolar en la América capitalista*. México. Siglo xxi. 1981.

oportunidades de aprendizaje, contribuyen al bajo rendimiento escolar y, en gran medida, determinan el fracaso.

En consecuencia, la responsabilidad del fracaso ya no sólo se atribuye al funcionamiento institucional, sino se explica también a partir del sistema económico, político y social imperante. Así, la problemática del fracaso escolar se corresponde con una sociedad caracterizada por la desigualdad y la injusticia social: el sistema escolar no ofrece a todos las mismas oportunidades para el éxito escolar y mediante distintos mecanismos selecciona y provoca que se reprobé o abandone la escuela. Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet y Bowles y Gintis describen cómo se produce esto, ya sea como violencia simbólica o arbitrariedad cultural, como división o fragmentación entre teoría y práctica o como inculcación ideológica de la mentalidad de los trabajadores.

Para explicar más detalladamente esta relación entre una sociedad desigual e injusta y la escuela selectiva, otros estudios más recientes centran la atención en los procesos que vinculan la experiencia escolar en el aula con los condicionamientos sociales, a través del papel del currículum y del análisis de la práctica educativa. Molina, G. y García, P establecen que la perspectiva relacionada con el currículum, los programas educativos y las prácticas concretas de la enseñanza en las aulas, representan fuentes de datos para la comprensión del fracaso. En este sentido, plantean que los currículos conforman y prefiguran la falta de éxito escolar de múltiples formas, a través de complejos mecanismos. Estos investigadores concluyen que los programas educativos son los elementos más determinantes del éxito y del fracaso escolar, y las prácticas de la enseñanza, las tareas y las actividades realizadas en el aula representan el caldo de cultivo más próximo al fracaso o al éxito escolar. No dejan de reconocer como fuente de aportes importantes, a las perspectivas sociológicas centradas en la función de selección social de la escuela y de la desigualdad socioeconómica, pero

plantean que por sí mismas, son tan insuficientes como las perspectivas psicológicas para comprender el fracaso.¹⁹

El fracaso escolar se ha constituido en un problema típico de la escuela. En los 50 se le empezó a considerar como una problemática a la que era necesario prestar más atención. Es en esa época cuando se descubre que la población que fracasa tiene como rasgo común pertenecer a las clases menos favorecidas cultural y económicamente. Con esto se revela el origen social del problema, se va más allá del análisis que culpaba a los propios educandos, y se ubica a la escuela y a las prácticas curriculares como factores que también contribuyen al fracaso. De este modo fue posible reconocer el fracaso escolar como producto de un número elevado de variables difíciles de delimitar y de controlar aisladamente, así como determinar con precisión la influencia causal de cada una de ellas. En síntesis, el fracaso escolar es, de alguna manera, inherente a la escolarización, forma parte de la propia estructura del sistema social al que se liga la escuela, y no es, por tanto, un problema coyuntural o de causa circunstancial, sino producto de condiciones de organización e injusticia social determinadas.

De los diversos factores con los que se relaciona el fracaso escolar podemos mencionar los obstáculos que la propia organización escolar pone a los educandos; también las características y tipos de contenidos que enseña; la extracción sociocultural de los educandos; así como las formas de impartir esos contenidos. Pero lo cierto es que se relaciona de manera destacada con la desigualdad e injusticia social. Además, el conocimiento escolar es algo que sólo sirve para la escuela y no se percibe su utilidad fuera de ella, excepto para mostrar a los que pasan por ésta, que han estudiado.

¹⁹ Molin, G. y García, P. (1984) El éxito y el fracaso en la EGB. Barcelona. Laia. p.p. 16-17

¿Cuál es la respuesta al fracaso?. El reconocimiento de la responsabilidad social ha dado lugar a políticas educativas, apoyadas en estudios sobre la forma en cómo operan las desigualdades en el proceso enseñanza y aprendizaje, sea a través del lenguaje, de los contenidos, las actividades o la propia práctica docente. Por esto un principio de acción educativa ha sido tratar de compensar las desigualdades y desventajas de origen social, de tal manera que cuando los niños interactúan en las situaciones escolares lo hagan en mejores condiciones. Sobre estas ideas existe en la actualidad una tendencia que pretende paliar las desigualdades al interior de las escuelas, mediante acciones educativas compensatorias. Es decir, acciones para desarrollar respuestas más adecuadas al fracaso y a la desventaja socioeconómica y cultural que lo origina, con el propósito de compensar esas desventajas.

1.3. El fracaso escolar y la educación compensatoria.

El origen de la educación compensatoria se produce en los años 50s, cuando, en el marco de la sociología de educación, se cuestiona sobre el papel de las desigualdades sociales en la educación. Así, la preocupación era explicitar la situación desfavorable e injusta en que se encontraban los sectores populares por su desigual acceso a los distintos niveles educativos. Y el hecho de hacer conciencia de tal situación, creó la necesidad de una pedagogía de la compensación. En este sentido, se presentan planteamientos optimistas acerca del papel de las reformas educativas, considerando la posibilidad que podían ofrecer para cambiar la realidad social. Se constituyó de ese modo la educación compensatoria como una estrategia de política educativa.²⁰

La educación compensatoria, entonces, se enmarca en un sistema social y educativo que no ofrece las mismas oportunidades a todos para el éxito escolar ya que realiza una drástica y temprana selección, que provoca altos índices de reprobación y abandono. Esta selección

²⁰ García, L., Martínez, M. y Ortega, R. (1989) Educación compensatoria. Madrid .Santillana. p. 12

cuestiona profundamente la utilidad y funciones de la propia escuela. Quienes reprueban o abandonan, fracasan. La mayor parte de fracasados pertenecen a las capas sociales con menores niveles de ingreso económico y ambientes culturales pobres. Se trata de clases sociales con muchas carencias que le obstaculizan a sus niños enfrentar, en primera instancia, las demandas que su estancia en la escuela les exige. Son niños que padecen o tienen bastantes probabilidades de tener retrasos escolares, problemas de aprendizaje y fracaso educativo. Con la educación compensatoria se pretende equilibrar los bajos rendimientos de esos niños desfavorecidos socialmente, de manera que se compensa porque se fracasa.

En una descripción sobre las características del ambiente como las características propias de un niño desaventajado se muestra lo siguiente: el medio físico en que viven existen deficiencias graves en infraestructura, pavimentación, drenaje y los servicios sanitarios, de transporte, escuelas, centros recreativos, es decir, todos estos servicios son insuficientes o inexistentes. El tipo de vivienda es de material prefabricado o muy poco aislantes y su superficie es de entre 60 y 80 m², son lugares donde se alojan por lo regular más de una familia. Asimismo las circunstancias de educación que rodean a los niños muestran pocas actividades organizadas en común, pocas interacciones, sobre todo en interacción verbal reducida, menos regulación y cuando la hay es poco flexible y autoritaria, muchas ordenes imperativas sin explicaciones, así como relativas o pocas manifestaciones de afecto etc.

En cuanto a las características de los niños, estos muestran predominio de lo físico y lo visual frente a lo auditivo, poco interés en la forma y más en el contenido, interés por lo concreto antes que lo abstracto, extrospección, inducción más que deducción, espacialidad más que temporalidad, una visión pragmática más que intelectual. Particularmente su estilo cognoscitivo se orienta por formas de comunicación no verbal como gestos, están menos unidos a las palabras, respuesta positiva al aprendizaje en marcos de colaboración y al

aprendizaje por la experiencia y la acción y mayor espontaneidad en situaciones no formales.²¹

Esta situación lleva a acciones compensatorias que, por tanto, reconocen una situación de injusticia social. Así se vincula con la problemática de la equidad, con el principio de igualdad de oportunidades que se ha establecido como derecho de todo miembro de una sociedad que se presume democrática. En consecuencia, el tratamiento de la problemática escolar busca que el servicio educativo sea igual para todos los educandos y busque compensar la desventaja. Asimismo, se pretende que la perspectiva pedagógica adoptada en la enseñanza, parta del reconocimiento de las desigualdades sociales existentes, la diversidad cultural y las desventajas con las que se ingresa a la escuela. De esta manera se trata de propiciar más y mejores oportunidades de aprendizaje, así como desarrollar métodos más adecuados a esas condiciones de desventaja.

Igualdad de oportunidades supone proporcionar, tanto atención diferenciada, como ayuda específica a quien más la necesite, estableciéndose como principio de justicia social centrar en los desfavorecidos mayores recursos y dar una atención especial a los educandos que por razones económicas, sociales y culturales se encuentran en desventaja respecto a los demás. En este contexto Dobzhansky, citado por García, Martínez y Ortega, plantea que "... cada niño debe tener oportunidades iguales de ser tratado de manera desigual."²² Así pues, la igualdad de oportunidades remite a los factores extraescolares lo que crea la necesidad de enfocar la cuestión de la educación compensatoria, la acción pedagógica compensatoria escolar de forma comprensiva, atendiendo al complejo conjunto de factores socioculturales que rodean a los educandos. Con la pedagogía compensatoria se pretende ayudar a reducir las desigualdades mediante un trato más favorable, justo, a los niños que se consideran más

²¹ Espin, J.V.(1987) *Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Teorías, modelos e instrumentos para la innovación curricular*. Barcelona. Oikos-iau p.p.20-22

²² Op. Cit. p. 26

perjudicados y propiciarles una situación más equilibrada, desigual. Significa ayuda específica a quien más lo necesite, destinar más recursos a los más desfavorecidos y una dedicación especial a aquello que por razones sociales y/o económicas se encuentren en condiciones de inferioridad respecto a los demás.

Los citados autores sostienen que compensar e igualar oportunidades, debe representar para los países subdesarrollados igualdad de acceso como prioridad, es decir, dar a todos la oportunidad oficial de igual acceso a la educación, a los diferentes niveles socioprofesionales. En tanto que en los países desarrollados igualar resultados sería la prioridad, mejorando el rendimiento, accediendo todos a las mayores oportunidades de aprendizaje y de éxito escolar. Sin embargo, en nuestra opinión, tanto el acceso a más y mejores oportunidades de aprendizaje, como la mejora de los resultados de aprendizaje de éxito escolar, deben ser prioridades en países como México.

Por otro lado, la educación compensatoria también puede considerarse como una educación propiamente dicha, ya que responde a un proceso planificado desde el principio que persigue organizar situaciones de influencia educativa favorable y de confianza para los niños. Y, según García y cols. prioritariamente buscaría elaborar estrategias para mejorar los ambientes deprivados, ofrecer recursos materiales y personales necesarios y la creación de iguales oportunidades educativas para todos mediante tratamientos diferentes y especiales a fin de posibilitar la adaptación de los sujetos a la sociedad.²³

El problema que se plantea es cómo poner en práctica o hacer realidad esta manera de concebir las alternativas para enfrentar el fracaso escolar. La educación compensatoria es una alternativa surgida de un problema actual que hay que atender de la mejor manera. Al respecto, Pérez, G. señala que las funciones educativas de la escuela se relacionan

²³ Idem. p. 49

básicamente con la posibilidad de desarrollarse compensando y reconstruyendo el conocimiento cotidiano de los desfavorecidos, hacia una perspectiva de igualdad y de crecimiento personal y social. Se parte de una cuestión aceptada: la escuela como una institución social que cumple funciones específicas y restringidas, no puede compensar diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales desiguales en la práctica. En este sentido, en nuestra sociedad la escuela no puede anular la discriminación, pero sí puede paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable. Esto implica proponerse una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social mediante una pedagogía de la diversidad y un currículum común flexible y plural.²⁴

Por el alto número de variables con las que se relaciona el fracaso escolar, deben considerarse los factores de distinta índole que se entrecruzan en el proceso educativo y que configuran el éxito o fracaso de cada niño o niña, haciendo mayor énfasis en los factores internos relativos a los currícula y a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Generar cambios en las prácticas educativas y lograr los propósitos compensatorios, así como desarrollar un interés auténtico por lo que realmente sucede en el aula, son aspectos que condicionan el éxito en la intervención. Aspectos que el docente puede contribuir a materializar y concretar, por lo que apoyar su formación y actualización sobre estos temas, deber ser prioritario e indispensable.

Las experiencias en educación compensatoria centradas en la práctica y la enseñanza en el aula, han permitido desentrañar mecanismos que influyen en el éxito o el fracaso escolar, más allá de la obviedad de la relación entre condición socioeconómica y éxito. Por ejemplo, estudios sobre la enseñanza en países del Tercer Mundo referidos por la Unesco, concluyen

²⁴ Op. Cit. 28-29

que tanto la representación, como los significados y los valores acerca de la educación que se tienen en el seno familiar, condicionan el éxito escolar, a pesar de existir ambientes precarios.²⁵ Asimismo, McDermott, R.P., encontró que la diferencia en los resultados del aprendizaje y el rendimiento exitoso de los educandos, depende de la relación social entre maestros y niños y del estilo de enseñanza, que a su vez están condicionados por contextos culturales específicos.²⁶

La educación compensatoria es una manera de pensar y de proponer alternativas a la problemática de la educación escolar, ya que procura crear más y mejores oportunidades de aprendizaje para los niños desfavorecidos que asisten a la escuela. En este sentido, pensamos que la viabilidad de la educación compensatoria, depende de un trabajo más vinculado con la vida interna de la escuela, que propicie una integración al conjunto de la actividad escolar, donde se sustituya la lógica de la homogeneidad imperante, por una lógica de la diversidad y se desarrolle un currículum comprensivo y flexible que evite las diferencias y la clasificación prematura de los niños y niñas. A su vez, esto debe favorecer el desarrollo de didácticas flexibles y plurales que posibiliten atender las diferencias de origen y se adapten a las exigencias, ritmos, intereses y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos de características en las que se expresa el conocimiento y cultura escolar. Los docentes por su parte, tendrán que interesarse más en el estudio del significado de la situación de desventaja y en el conocimiento de las consecuencias que tiene su trabajo con respecto al resultado de aprendizaje de sus alumnos con diferencias, darse de cuenta de lo que implica aprender y desarrollarse en condiciones de desventaja lingüística, intelectual y afectiva.

²⁵ Unesco(1990)"Hacia la igualdad de oportunidades.-Introducción." en: Unesco. *Sobre el futuro de la educación*. Madrid. Narcea. p.p. 90-103

²⁶ McDermott, R.(1977) Social relations in context for learning in school. *Harvard Educational Review*. 47: 198-213.

Por otro lado, es necesario impulsar la superación profesional del magisterio orientada hacia el conocimiento de estas alternativas, creando mayor conciencia de la situación de los niños desaventajados para procurarles más y mejores oportunidades de aprendizaje y contribuir de modo más adecuado, a la igualdad de oportunidades de aprendizaje y al avance progresivo en el nivel cultural y psicosocial de los niños de sectores mayoritarios. Todo esto a través del único medio que en la actualidad es viable: la escuela.

En esta perspectiva, la escuela en el nivel básico debe posibilitar que los niños accedan a conocimientos básicos y a una alfabetización total que permitan otros desarrollos cognitivos y sociales, así como ciertas actitudes y capacidades para elaborar juicios y observar la realidad de modo crítico y creativo. Es en la escuela donde para los más desfavorecidos esto será posible, por lo que la idea de compensar e igualar oportunidades, debe concretarse en la realización de esos conocimientos, capacidades y actitudes para seguir aprendiendo.

El paso primero para lograr una equidad en la educación consiste en reconocer el papel de las escuelas en el proceso educativo. La importancia de conseguir la alfabetización de los niños desfavorecidos, radica en que se les involucra en procesos que forman parte esencial de la transmisión del saber social, de la cultura históricamente acumulada.

El fracaso escolar entendido como deserción y reprobación y la existencia de bajos niveles de calidad educativa, han obligado al desarrollo de políticas en diversos países que, como el nuestro, establecen metas específicas para superar el rezago y para lograr la permanencia en la escuela, mediante la mejora de la calidad y la igualdad de oportunidades. La educación compensatoria constituye tanto una concepción, como una estrategia para enfrentar la problemática mencionada, atendiendo a las condiciones de desventaja socioeconómica. En cierto sentido, esto caracteriza los propósitos y la estrategia para atender la agudizada crisis que aqueja a los sistemas escolarizados en todo el mundo. Se trata de desarrollar acciones

diferenciadas que den mejores oportunidades a los más necesitados. En Latinoamérica, particularmente, existen alternativas propuestas por la Oficina Regional de Educación en Latinoamérica y el Caribe (ORELAC) mediante el Proyecto Principal de Educación en Latinoamérica y el Caribe, desde la década de los 80.²⁷ La cuestión, sin embargo, radica en sus implicaciones prácticas y en cómo cristalizan, considerando la extensión de la crisis económica actual.

1.4. La función docente y el fracaso escolar.

En el marco de la educación compensatoria, el papel de los docentes puede ser una vía de solución interesante para enfrentar el fracaso educativo. Esta vía se relaciona con el involucramiento o participación más activa del magisterio donde la formación y actualización se vuelven imprescindibles, considerando que una participación consciente, comprometida con la mejora de la enseñanza, requiere docentes con conocimientos y ciertas habilidades para intervenir con efectividad.

La profesionalización es un factor clave en la mejora de los procesos educativos ya que dota a los docentes de esquemas de pensamiento y de acción consciente, y da un sentido crítico a su quehacer educativo. De esta manera se podría propiciar el desarrollo de su autonomía y una mayor participación en la toma de decisiones sobre los asuntos educativos para dar más sentido y mayor relevancia a su labor diaria.

Como parte sustantiva de los procesos de participación y profesionalización, así como de mejora de la práctica educativa, la reflexión sobre la práctica docente sobre el quehacer cotidiano en las aulas, podría ser poderoso instrumento. Con esto se da mayor posibilidad a

²⁷ Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (1991) El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos. -Documento de trabajo-. Boletín 24. Santiago. Orealc-Unesco. p.p.7-50

los docentes para construir un sentido de su labor y apropiarse cada vez más de su materia de trabajo, favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje, particularmente los problemas vinculados con el fracaso escolar.

El desarrollo de la profesionalización del magisterio es un factor relevante en la mejora de la calidad y la atención del fracaso escolar. La profesionalización será determinante en un proceso más general de cambio educativo, que pretenda sustentarse sólidamente desde abajo, tanto de docentes como directivos de escuela. Por ello, la profesionalización requiere profundizarse reestructurando los currícula de formación inicial y programas de actualización permanente de los docentes, lo que implica, además, desarrollar una nueva cultura basada en la reflexión sobre la práctica, haciendo uso de cuanta teoría y tradición educativa exista, así como de esquemas referenciales transdisciplinarios. En otros términos, se propone reflexionar sobre la práctica centrándose en los problemas que surgen del desarrollo curricular y en función de ese desarrollo y hacer uso de los aportes de la antropología, la sociología, la economía, lingüística, etc. respecto a la problemática del fracaso escolar, el currículum escolar y del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Se trata de que los programas de formación y actualización se formulen con el propósito de analizar los problemas prácticos del desarrollo educativo en la escuela, en lugar de ponderar el análisis de los problemas propios de las disciplinas por encima de las realidades educativas del aula. Se trataría de realizar procesos de superación profesional centrados en los problemas de la práctica del currículum; del diseño del proyecto educativo de escuela; así como de la programación y puesta en práctica en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Es innegable que los aportes de las ciencias de la educación es esencial, pues es difícil comprender y abordar los problemas educativos sin su consideración.

Recapitulando, consideramos que es posible enfrentar la atención de los problemas educativos y el propio fracaso escolar, con relativo éxito, a pesar de las condiciones de pobreza y crisis que privan. El sentido de la educación compensatoria que reconoce la responsabilidad del sistema en la injusticia social, así como la desventaja cultural y la profesionalización de los docentes, son dos variables -de las múltiples que existen- que deben constituirse en pilares de ese propósito. El desarrollo profesional del magisterio es un medio para desencadenar una participación consciente, más crítica, sustentada en los asuntos educativos de su competencia y la reflexión sistemática de la práctica educativa. Todos estos son componentes imprescindibles en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y para la posibilidad real de atender más adecuadamente el fracaso escolar.

CAPITULO 2. LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y ESCUELA BÁSICA EN MÉXICO

En el presente capítulo analizamos el diagnóstico sobre la realidad educativa, así como los propósitos y la estrategia de modernización de la educación básica. Asimismo, se examina la dimensión y sentido de la descentralización educativa y la modificación de planes y programas de estudio como cambios centrales, mediante los que se pretende lograr la mejora de la enseñanza. Especial interés tienen los cambios relativos a la participación social, la reorganización escolar y las actividades de planeación que directivos y docentes tienen en la elaboración del proyecto educativo de escuela que se propone.

2.1. La problemática de la educación básica y la estrategia de modernización educativa.

La modernización de la educación básica tiene como propósitos centrales elevar la calidad de la enseñanza y disminuir la desigualdad educativa. Esto se relaciona con la atención a dos cuestiones básicas: por un lado, en primaria se cubre el 98 por ciento casi toda de la demanda, mientras que en la secundaria es del 85, es decir un 15 por ciento menos que en primaria. Pero, no se retiene a todos los educandos que acceden, ya que se produce una eficiencia terminal del 61.9 por ciento en primaria y del 76.9 en secundaria. Casi un 40 por ciento del total de los niños que ingresan al ciclo no lo terminan. Por el otro, el índice de reprobación es de un 8.3 por ciento en primaria y en secundaria aumenta al 26.4 por ciento, por lo que aproximadamente un 10 por ciento de los niños tienen dificultades en su aprendizaje, y los índices de deserción son del 3.3 por ciento en primaria y del 7.3 por ciento en secundaria. Finalmente los promedios de escolaridad han incrementado del 5.2 por ciento en 1980 al 7.03 por ciento en 1994.¹ Como se observa, en términos cuantitativos

¹ Poder Ejecutivo Federal. Sexto Informe de Gobierno. México. Nov. de 1994. "Anexo". p. 364

oficialmente el problema educativo esta aparentemente resuelto. Pero si analizamos las implicaciones, por ejemplo, el establecimiento de la secundaria obligatoria, el número de años de escolaridad aumenta a nueve. Resulta, entonces, que ni siquiera en ese aspecto se cubren las metas educativas y, no obstante estos datos, subsisten serios problemas en la calidad educativa en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, la organización escolar, el curriculum y la formación de los maestros.

En el Programa de Modernización Educativa 1988-1994 se considera a la alfabetización como uno de los principales problemas a resolver. La alfabetización es un propósito principal de esta política, ya que es una herramienta básica tanto para continuar estudios como para enfrentar la vida del trabajo. El diagnóstico al respecto subraya el hecho de que no se ha logrado tal propósito, lo cual muestra la gravedad de la problemática de la educación básica.²

En términos generales, los rasgos básicos de la situación del sistema educativo se expresan en el deterioro de la calidad educativa, el poco interés y la devaluación social de la educación que pierde cada vez más capacidad como medio de movilidad social. En esta situación destaca la labor de los maestros, quienes suman a sus bajos salarios una imagen devaluada y de poco reconocimiento social. Los efectos de esta situación también se manifiestan en la desatención de la enseñanza y del proceso de aprendizaje, porque los docentes se dedican a buscar otras fuentes de ingreso económico que les permita mantener su nivel de vida.

En el nivel básico la problemática central se expresa en la falta de calidad y equidad, que se traducen en los elevados índices de reprobación y deserción. Es decir, en una educación

² Secretaría de Educación Pública. Programa para la Modernización Educativa 1988-1994. México SEP. 1989. p. 7-8

deficiente, poco significativa y no útil para la vida futura de los educandos. De este modo, la universalización de la primaria deja de constituirse en un problema, ya que se cubre el 98 por ciento de la demanda. Sin embargo, aparece el problema de la permanencia de los niños en la escuela que, a su vez, implica problemas por las diferencias y desventajas socio-culturales que no se tienen presentes en la enseñanza y en parte, son causa de la deserción y reprobación. En consecuencia, es necesario considerar esas diferencias con el propósito de superar la inequidad educativa que la misma escuela propicia y está detrás de la reprobación y la deserción.

Podemos marcar también como problema de primer orden el centralismo en la toma de decisiones sobre los asuntos educativos. Esta es una cuestión importante porque las decisiones tomadas en el centro, desde el punto de vista local y regional, se toman cada vez más irracionales y arbitrarias. Son decisiones que se toman y aplican al margen de realidades muy diversas. Sobre esta base, resulta entonces necesario descentralizar, con el fin de propiciar mayor autonomía local y regional que permita tomar decisiones atendiendo a las necesidades y realidades específicas, así como un acceso más equitativo a los servicios y recursos educativos a toda la población nacional, ya que la disponibilidad de recursos está desigualmente distribuida. Esto representa el impulso a una mayor participación social en la atención de los problemas educativos.

También se destacan como problemáticas la formación y actualización profesional del magisterio, la ausencia de controles y participación directa de la sociedad en el quehacer educativo, dada la falta de un sistema de evaluación educativa. Las acciones de evaluación son casi inexistentes, las que se han realizado no se conocen, no se socializan, ni aportan elementos para la toma de decisiones. No se conoce lo que realmente sucede en educación básica más que en forma indirecta y parcial. Ni el sistema como un todo, ni el desempeño de

los docentes se evalúan y ello representa un gran problema al no existir parámetros confiables sobre la situación y progresos educativos.

En conjunto estas cuestiones se reconocen como los rasgos que caracterizarían en general la problemática educativa y sobre los cuales la política de modernización educativa estaría enfocando los esfuerzos para atenderlas y avanzar en la mejora del sistema de enseñanza. En breve, se reconoce que el problema de la calidad es agudo, que el deterioro del sistema educativo nacional requiere cambios en varias dimensiones estructurales, funcionales y en las mismas prácticas educativas.

Con el propósito de conocer como se expresa el diagnóstico oficial respecto a toda esta problemática, analizaremos que se dice en el Programa para la Modernización Educativa(PME)

En términos cuantitativos el diagnóstico que se ofrece, señala que los rezagos más evidentes son los 4 millones de analfabetas mayores de 15 años; los 20 millones de adultos que no concluyeron la primaria y los 16 millones más que no terminaron la secundaria.³ De manera más detallada la situación es la siguiente:

- Se calcula, aproximadamente, en un 8 por ciento el analfabetismo de la población adulta mayor de 15 años;
- La cobertura de la educación básica es de 98 por ciento;
- En primaria no concluyen el ciclo 45 por ciento de la población Esta cifra aumenta al 80 por ciento en las zonas indígenas;
- Del 55 por ciento que termina la primaria, el 20 por ciento no continúa estudios de secundaria;
- 300 mil niños en edad escolar no tiene oportunidad de acceso al primer grado de primaria;

³ Idem. p.8

- Un millón 700 mil niños; entre diez y catorce años de edad, no se encuentran matriculados en ningún servicio por restricciones normativas en la edad.
- 500 mil niños abandonan la escuela anualmente en los primeros tres grados de primaria, 380 mil en los tres restantes;
- Los programas preventivos para abatir el rezago educativo apenas cubren al 8.6 por ciento de los matriculados en los dos primeros grados de primaria;
- Más de 15 mil escuelas primarias oficiales, el 20 por ciento del total, no ofrecen los seis grados y más de 16 mil, 22 por ciento, son atendidas en todos los grados por un sólo maestro;
- Los programas y el plan de estudios de primaria están desvinculados de preescolar y secundaria;
- La enseñanza es verbalista y pone poca atención a los procesos que favorecen el desarrollo sociointelectual;
- La producción y distribución de material y apoyos didácticos, con excepción del libro de texto, son precarios, y las bibliotecas son inexistentes en la práctica;
- 300 mil niños con primaria completa, es decir el 17 por ciento de la demanda, no tienen acceso a la secundaria en las zonas indígenas y rurales;
- De un millón de alumnos en secundaria, 250 mil no termina en el período reglamentario; la deserción y reprobación se elevó de 9 a 26 por ciento;
- Coexisten dos planes de estudio en secundaria, uno organizado por áreas y otro por asignaturas que afectan el desarrollo académico de los alumnos;
- En el ciclo de secundaria los planes y programas no están articulados con la primaria;
- La secundaria no responde a las expectativas sociales de la población, salvo en la modalidad técnica, ya que no favorece la incorporación a la vida productiva con lo cual se ve disminuida su capacidad de movilidad social;

- La organización de la secundaria no corresponde de manera apropiada a las necesidades del estudiante ni a las tendencias pedagógicas actuales. Tampoco están definidas las funciones de los orientadores, prefectos y trabajadores sociales;

- No existe la participación de la comunidad dentro del proceso educativo en el nivel de primaria.⁴

El carácter político y oficial del diagnóstico no le resta realismo y honestidad, sin embargo, deja fuera aspectos relevantes sin cuya consideración la problemática educativa resulta incompleta. Aspectos como el financiamiento, la burocratización de la escuela, las condiciones laborales de los docentes y las prácticas escolares cotidianas.

Schmelkes y Rockwell señalan sobre la falta de este diagnóstico lo siguiente. En cuanto al financiamiento no se aprecia cual es su papel en el deterioro, ni se explicitan compromisos y prioridades específicas. Asimismo, respecto a la estructura administrativa y organizativa que priva en las escuelas, no se mencionan en el diagnóstico oficial, los efectos negativos que tiene sobre el tiempo de enseñanza real la excesiva carga administrativa que se impone a los docentes. De la misma manera, ni la falta de recursos económicos ni la subordinación de las tareas académicas a las administrativas y burocráticas, se marcan como elementos determinantes en el deterioro educativo.⁵

La problemática de las prácticas escolares cotidianas se vincula con la reformulación de los planes y programas de estudio puesto que los cambios formalmente son sencillos a ese nivel de planes, el problema es como se traducen en la práctica. Además de que no están claras las jerarquías ni el proceso de cambio que se perfila en los contenidos. En los hechos, el proceso de planificación está fragmentado en diversas comisiones, direcciones e instituciones, por lo

⁴ Idem. p.p.34-39

⁵ Rockwell, E. y Schmelkes, S(1990) Entrevista. *Revista Universidad Futura*. Vol. 2(4): 4-19

que no hay coherencia en la estrategia de cambio que se enuncia. Subrayan Schmelkes y Rockwell que es fácil cambiar un currículum formalmente, pero el problema fundamental es el currículum real en las escuelas, que requiere de un proceso más profundo y paulatino. Además se sugiere una modificación en la administración escolar y de las condiciones del trabajo docente. De este modo, concluyen que el diagnóstico oficial sólo enuncia cambios en el terreno normativo, pero no dirige la atención a la problemática de las prácticas escolares cotidianas.

Respecto a la formación y el trabajo de los docentes, tanto Rockwell como Schmelkes establecen que son aspectos deficientes. El desarrollo curricular no sólo está insuficientemente fundamentado, sino superficialmente operado. Los programas de formación se han diversificado, pero no se orientan a los principales problemas que enfrenta el maestro en el aula de manera cotidiana. Schmelkes comenta que los maestros no se están formando ni siquiera para establecer relaciones pedagógicas sanas con los alumnos, a pesar de que éstas influyen y en parte explican, la deserción. Y en cuanto a las instituciones que realizan la labor de formar y actualizar a los docentes, se plantea que representan un conjunto desintegrado de instancias que ni cuantitativa, ni cualitativamente preparan a los nuevos maestros que el país requiere, ni tampoco actualizan adecuadamente a los que están en servicio. Las formas tradicionales de actualizar a los maestros mediante la modalidad de multiplicación vertical y capacitación en el manejo de los programas han fallado. Además, las acciones regularmente se dirigen a los maestros en lo individual, sólo llegan a un porcentaje mínimo de éstos y son irrelevantes porque impactan mínimamente la práctica cotidiana y el ambiente escolar. Por los resultados la actualización tiene un efecto desalentador hasta para aquellos maestros que se esfuerzan por mejorar su práctica.⁶

⁶ Idem. p.p.11-12

Finalmente, todos los problemas de la educación básica se entrecruzan en el ámbito de las condiciones laborales de los maestros. Para Rockwell y Schmelkes este aspecto que no se considera en el diagnóstico, sólo se aborda en cuanto a normatividad y control, a pesar de que las condiciones laborales son determinantes en el desempeño. Hasta antes de la carrera magisterial, no existían estímulos, ni mecanismos específicos para alentar a los maestros que logran buenos resultados, ni para aquéllos que trabajan en zonas alejadas. Así, con un deterioro salarial que alcanzó el 58 por ciento en 1989 y un trabajo que se realiza de manera aislada, ya que no reciben apoyo siquiera de parte de los directores, ni de los supervisores, los docentes se suman en la mediocridad y la desvalorización personal y social.⁷

Así pues, con estos elementos de análisis sobre las insuficiencias del diagnóstico oficial las citadas investigadoras se cuestionan sobre aspectos determinantes de la situación de deterioro y rezago que priva en el sector educativo y que reclaman atención prioritaria e inmediata.

En este contexto, las finalidades del Programa para la Modernización Educativa se establecen en el sentido de cambiar profundamente el sistema educativo nacional y transformar la escuela, la enseñanza, los programas, los contenidos y la investigación educativa. De forma especial se establece el propósito de cambiar la forma de participación social en la educación, a fin de que la escuela se ligue con la comunidad mediante la reorganización y funcionamiento escolar a través de consejos, así como mejorar las condiciones y procesos de formación, actualización y superación profesional del magisterio a través de un programa integral de actualización y la carrera magisterial. Con todo esto se pretende reorientar la tendencia del desarrollo educativo actual, para pasar de un carácter cuantitativo hacia uno de carácter cualitativo, de cara al siglo XXI. Los retos, se plantea, son atender el rezago, la inequidad y la calidad educativas. Para modernizar la educación, se

⁷ Ibid.p.14

subraya se requiere transformar no sólo la escuela, sino también la conciencia y el papel mismo de todos los actores involucrados en este proceso y, sobre todo, la participación sin precedentes del magisterio, por ser los maestros los responsables de llevarla a cabo.⁸

Según este programa los principales desafíos de la modernización educativa, serán responder a los problemas relacionados con la centralización, la falta de participación social solidaria; el rezago educativo; y la falta de una dinámica democrática de vinculación interna del sistema educativo con el avance de los conocimientos, la tecnología y el sector productivo. En tal sentido, se propuso desarrollar un nuevo modelo de educación para el país mediante la definición de prioridades, la racionalización de costos educativos y, la simplificación administrativa. Se pretende innovar procedimientos, articular ciclos y opciones educativas, e imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento. Actuar con decisión política y con el concurso permanente solidario de las comunidades, se consideraron ingredientes necesarios para enfrentar los desafíos.

En este marco, la educación primaria fue colocada en el centro de atención. Se afirmó que en torno a ella girarían las ambiciones de una educación de calidad, de una auténtica igualdad de oportunidades para todos y un cambio que posibilite las metas de crecimiento con equidad.

Las prioridades expuestas tiene que ver tanto con el número de matriculados, como con la importancia formativa que el ciclo primario tiene para los sucesivos. Entre primaria y secundaria hay alrededor de 18 millones de estudiantes, un 80 por ciento de éstos están en la primaria y el 20 por ciento restante en la secundaria. Se busca universalizar el acceso a la primaria, incorporar a todos los niños en edad y lograr su permanencia hasta la conclusión del ciclo. Asimismo, se pretende enfrentar el rezago en este nivel mediante modalidades

⁸ SEP. (1989) Op.Cit. p. iv

abiertas y para la población que ha abandonado la escuela. Se subrayó que la característica distintiva de la educación primaria debía ser la calidad.⁹

El P.M.E plantea que para lograr la calidad, es necesario revisar contenidos, teorías y prácticas que caracterizan la enseñanza y avanzar hacia el dominio de la ortografía, la geografía, la aritmética, el civismo y el manejo de métodos, y herramientas para la asimilación de la cultura nacional y universal. A nivel de educación básica los alumnos tendrán que desarrollar el rigor del pensamiento, la economía en la acción, la solidaridad en la convivencia, pero sobre todo, el orgullo de ser mexicanos. Por tanto, es necesario cambiar los métodos de enseñanza para configurar mejores y adecuadas atmósferas de aprendizaje. En este sentido, se requerirán esfuerzos especiales para vincular la primaria con la educación inicial y preescolar. Asimismo deberán crearse mecanismos para nivelar las condiciones de ingreso a la primaria de la población más vulnerable.

Finalmente se subraya que, en términos realistas, la educación primaria es un ciclo terminal para muchos mexicanos presionados por las necesidades de empleo, en tanto que la secundaria, -sin considerarla hasta ese momento integrada a la educación básica obligatoria- tendría que ampliar y profundizar los aprendizajes realizados en la primaria como etapa completa, capaz de formar para el trabajo y una vida social plena, así como para continuar otros ciclos técnicos o superiores.¹⁰

2.2. El Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica

Es necesario realizar un análisis serio del sentido y significado del acuerdo para la modernización de la educación básica. De este modo, estaremos en condiciones de advertir

⁹ Ibid p.vii

¹⁰ Ibid p. viii

si es un plan sexenal más, sin mayores implicaciones, o representa un proceso de cambio a más largo plazo. Con este análisis se busca contextualizar la modernización en el marco de las transformaciones que se están produciendo a nivel mundial en el ámbito educativo. También se pretende comprender los supuestos que ordenan el discurso educativo y que orientan los cambios propuestos para la educación básica nacional. En este sentido, la descentralización educativa, los cambios curriculares y el reconocimiento social del papel de los docentes, representan los mismos rasgos del discurso que se configura a nivel mundial, como tendencia para reformar la educación básica.

En general, durante los tres primeros años de modernización educativa, entre 1989 y 1991, la estrategia para cumplir con los propósitos señalados, se desarrolló cambiando los programas y formulando un nuevo modelo educativo. A pesar del proceso de consulta implementado en el sector educativo y cuyos resultados no se difundieron, el modelo que resultó de este proceso no tuvo buen recibimiento por parte de la representación sindical del magisterio. El modelo contempló el desarrollo de pruebas piloto para validarlo, así como la realización de una prueba operativa para definir perfiles de desempeño, previo a su total aplicación. La implantación no se concretó por el cambio de secretarios de educación, es decir, por el relevo que se dio entre Ernesto Zedillo y Manuel Bartlett en la SEP, durante enero de 1992.

El proceso de descentralización postulado como uno de los ejes rectores de la modernización no llegó concretarse. Un factor que influyó ampliamente fue la tensa relación entre SEP y el SNTE. La oposición del sindicato de maestros fue muy evidente, siempre se percibió de parte del SNTE que no se tomaba en cuenta a los maestros. Para la dirigencia sindical todo lo que se realizaba, como los cambios en planes y programas y la prueba piloto para probarlas, se hacía al margen de sus opiniones y sin su participación. De este modo, la

descentralización implicaba la posibilidad de desintegrar la estructura nacional del sindicato y la pérdida de poder e influencia de las cúpulas.

Finalmente, con la salida de Manuel Bartlet de la Secretaría de Educación Pública(SEP) en enero de 1992, y a tres meses de haber tomado posesión del cargo E. Zedillo, se concretó una política más definida con respecto a la descentralización y la estrategia general para modernizar la educación básica. Todo esto con el aval del Sindicato Nacional Trabajadores de la Educación(SNTE) desapareciendo la pugna entre la dirigencia del sindicato de maestros y la SEP. Sobre estas condiciones se anuncia, en mayo de 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que supuso una fuerte e importante negociación entre SEP y SNTE, por los intereses que afectaba.¹¹

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica(ANMEB) determina de manera más concreta las acciones, metas y compromisos específicos para atender los problemas de la educación básica y plantea los siguientes retos fundamentales:

1. Atender los problemas de cobertura que aún subsisten y que tiene relación con la necesidad de dar acceso a la primaria a la población marginada; buscar retener y elevar el promedio de años de estudio y; superar la inequidad en las oportunidades, por disparidades regionales.
2. Atender la deficiente calidad ya que no se proporciona a los que permanecen los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores necesarios para su desenvolvimiento.¹²

¹¹ Revista Proceso No. 831 Mayo, 1993.

¹² SEP. Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica. México, Mayo 1992

El acuerdo para la modernización de la educación básica establece una estrategia para impartir una educación de calidad y una cobertura suficiente, a fin de enfrentar los problemas y necesidades planteadas como retos.

La calidad y equidad educativas se asumen como compromisos explícitos. La calidad persigue atender los elevados índices de reprobación y deserción y realizar un proceso educativo más relevante para la vida futura del educando. En este sentido, la universalización de la primaria deja de considerarse un propósito prioritario. En su lugar se trata de asegurar que los que accedan a la escuela permanezcan en ella. Esto obliga a su vez a tomar en cuenta las diferencias con las que llegan los niños a la escuela, originadas por las desventajas socio culturales que explican en parte la deserción. Por tanto, se hace prioritario establecer programas con una función compensatoria que permita atender, por cuestiones de justicia, el problema de la desigualdad educativa.

La estrategia para lograr estos propósitos comprende la descentralización educativa, la reformulación de planes y programas curriculares y la revalorización social del papel del magisterio. Cada uno de estos componentes de la estrategia, se traduce en objetivos y acciones específicas.

La descentralización educativa se plantea como un medio para promover la participación efectiva de la sociedad en los asuntos educativos, mediante la intervención más directa de padres de familia, organizaciones civiles, sindicato y profesionales de la educación. Por su importancia en este proceso, destaca la intervención formal de profesores y directivos en la elaboración de los proyectos educativos de escuela. También resalta la función compensatoria que el Estado asume como política, dadas las disparidades nacionales en la distribución de los recursos, la diversidad y las diferencias culturales.

Una de las principales acciones para mejorar la calidad de la educación básica es la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio. Tales acciones se realizaron sobre la consideración de que es indispensable seleccionar contenidos educativos que la escuela ofrece obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como elemento educativo. Así pues, este plan y programas de estudio cumplen la función que se considera insustituible de ser el medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común de trabajo en las escuelas en todo el país.¹³

La reformulación de planes y programas persiguen fortalecer los contenidos básicos y para ello se organizan en asignaturas a fin de asegurar que los niños adquieran las habilidades intelectuales, lectura, escritura, expresión oral, manejo de información y aplicación de las matemáticas a la realidad. Asimismo, con el fin de que se adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales relacionándolos con la preservación de la salud y el medio ambiente, así como aquellos que les brinden una visión organizada de la historia y la geografía, la formación ética mediante el conocimiento de derechos y deberes en la comunidad nacional, junto con el desarrollo de actitudes propicias para el aprecio del arte.

Con esta nueva organización se prevé, por ejemplo en el caso de primaria, un calendario anual de 200 días con 800 horas anuales que representa un incremento significativo en relación a los 650 horas de actividad que se alcanzaron años atrás. De este modo la asignatura de español cubrirá 240 horas, la de matemáticas 200, las de ciencias naturales 120

¹³ SEP. Planes y programas de estudio. Primaria. México .1993. p.p.10-11

anuales , en tanto que historia, geografía, educación cívica, artística y física suman en total 240 horas.¹⁴

Por otra parte, el enfoque pedagógico parte de la necesidad de realizar una formulación suficientemente precisa de propósitos y contenidos que evite el detalle exagerado de objetivos de aprendizaje. Bajo esta consideración se establecen ejes temáticos en las asignaturas centrados en el desarrollo de habilidades o cuando el tema general se desarrolla a lo largo de todo el ciclo. No obstante se marca que cuando el agrupamiento por ejes se vuelve forzado por no corresponder a la naturaleza de la asignatura, entonces los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional.

Un rasgo principal de este enfoque es, por ejemplo en español, la integración estrecha entre contenidos y actividades ya que se postula que los temas de los contenidos no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas. Así se deja una amplia libertad a los docentes en la selección de las técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, por considerar que la experiencia muestra que los diversos métodos y técnicas es resultado de adaptación a necesidades y preferencias de los docentes que hay que respetar, sin dejar de plantear que existen nuevas propuestas técnicas. También se postula la necesidad de reconocer las experiencias previas de los niños con la lengua oral y escrita, de sus nociones propias de la escritura, incluso se flexibiliza para que en caso de que el aprendizaje de la lectoescritura no se logre al cabo del primer grado se pueda extender hasta el 2o. grado su cumplimiento. Se subraya la necesidad de propiciar el desarrollo de la competencia en el uso de la lengua en todas las actividades y no circunscribirse a los límites de la asignatura sino llevarla a todas las situaciones escolares, independientemente del número de horas y espacio con los que cuenta. Se trataría ,en resumen, de propiciar situaciones comunicativas para que los niños aprendan a leer leyendo a escribir escribiendo y

¹⁴ SEP(1993) Op. Cit. p.14.

hablar hablando en actividades que representen un interés verdadero para los niños de acuerdo a su edad, posibilidades y condiciones y acceso a materiales y medios.¹⁵

Todo lo anterior explica, entonces, porque la prioridad es asegurar el dominio de la lectura y la escritura, así como la formación elemental en matemáticas. Porque se destina más del 50 por ciento de tiempo y espacio en las aulas al aprendizaje y enseñanza del español y las matemáticas por que la nueva estructura curricular se basa en asignaturas y en ejes temáticos que se abordan gradualmente a lo largo de los ciclos de primaria y secundaria. Además, de su flexibilidad que permite a los profesores mayor libertad para optar por la metodología didáctica que mejor les parezca, al enseñar los contenidos y evaluarlos y poner especial énfasis en los objetivos y contenidos relacionados con conocimientos, capacidades y habilidades esenciales de lecto-escritura, cálculo y búsqueda y uso de la información.

Los cambios en planes y programas conllevan también el propósito de que profesores y directivos elaboren un proyecto educativo de escuela que, con base en los ejes temáticos, integren contenidos específicos que recuperen necesidades específicas del niño y del contexto escolar. Este planteamiento implica que los directivos de escuela, supervisores y asesores técnicos, adquieren un papel de líderes académicos, es decir, una responsabilidad mayor para promover un trabajo colegiado y para conducir académicamente esta tarea.

La revalorización de la función del magisterio se plantea como un reconocimiento a la importante labor social que realizan los profesores. Así, mediante la Carrera Magisterial y el programa de actualización del magisterio, se pretende mejorar profesional y salarialmente las condiciones del magisterio. Entre las principales acciones se les ofrece programas de actualización con cursos permanentes, así como la producción y distribución de materiales impresos, como guías de apoyo a la enseñanza.

¹⁵ Idem. pp. 23-25

2.3. La descentralización y la autonomía de las escuelas.

El logro de los propósitos de la estrategia de modernización está condicionado por factores de distinta índole, desde los económicos y políticos hasta los de naturaleza cultural como son las costumbres, los valores y las prácticas escolares cotidianas. En particular, influye la forma en que directivos de escuela y profesores asuman e intervengan en este proceso, puesto que supone una reconversión de sus funciones y cambios en las formas tradicionales del quehacer educativo en las escuelas. Es decir, para directivos y docentes los cambios en la organización escolar y en los planes y programas de estudio, representan formas nuevas de concebir y encarar el trabajo educativo. Novedades que requieren nuevas formaciones de la actualización que les permita no sólo adecuarse satisfactoriamente a la misma, sino participar de manera informada y crítica.

La descentralización educativa consiste en transferir del gobierno federal a los gobiernos estatales los servicios educativos y la dirección de los establecimientos de educación básica, normal, formación permanente, indígena y especial. En tal sentido, se deja en manos de los gobiernos estatales la responsabilidad de diseñar contenidos educativos de acuerdo con la historia, cultura, tradiciones y geografía de la entidad federativa correspondiente, tratando de aprovechar la organización federalista para una plena concurrencia de los niveles de gobierno en el esfuerzo educativo y se fijan condiciones para una participación más dinámica y comprometida de los municipios. Asimismo, se busca una participación más amplia de las comunidades en las escuelas, y que aquellas puedan ejercer una contraloría social más eficaz sobre la calidad de la educación, respondiendo colectivamente a los problemas y necesidades inmediatos de la escuela.¹⁶

¹⁶ SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México. 1992. p.p. 7-8

La descentralización educativa, como se percibe en el planteamiento anterior, puede representar una vía para que el sistema educativo nacional se ajuste a la diversidad cultural que implica la realidad mexicana, misma que es imprescindible de tomar en cuenta a la hora de planificar la educación, al tomar decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología de enseñanza, de acuerdo con las condiciones y necesidades locales. De esta manera, las comunidades escolares, directivos, docentes y padres, gozarían de cierta autonomía para intervenir en las decisiones, en el marco de la norma nacional, sobre su materia de trabajo y en la educación escolar de sus hijos.

Los procesos de descentralización administrativa se han desarrollado como consecuencia de los problemas que la centralización administrativa crea. Con el propósito de identificar los problemas de la centralización y las implicaciones que tiene en la organización y desarrollo de los currícula, así como las razones por las cuales se promueven procesos de descentralización, brevemente revisaremos lo que los estudiosos dicen al respecto.

Desde el punto de vista de los especialistas en el tema, la problemática y significado de la descentralización tiene que ver con el análisis de la relación entre política y educación y con la forma de tomar decisiones con respecto a los proyectos educativos a nivel nacional, regional y local. Para Banks el problema de la descentralización tiene que ver con las dimensiones políticas sobre la forma de tomar decisiones relativas al sistema educativo en cualquier país, cuestión a la que hasta hace poco tiempo habían prestado poca atención los estudiosos de la educación. Para este autor la estructura de control administrativo en educación, habitualmente es definida como centralización o descentralización de las decisiones. Dependiendo de cuál de estos dos tipos se adopte, se establecen niveles de control educativo y curricular.¹⁷

¹⁷ Banks. S(1983) Aspectos sociológicos de la educación. Madrid .Narcea. p.125

Las estructuras centralizadas implican mayor control del proceso y de los resultados educativos hasta en los detalles del currículum diario. Por el contrario, las estructuras descentralizadas ejercen menor control y dan mayor autonomía a las escuelas, el currículum es más flexible y da oportunidad de que los profesores decidan sobre las formas más adecuadas para la enseñanza y evaluación. Entre los países con estructuras educativas descentralizadas se encuentran Estados Unidos y Gran Bretaña. Hasta antes de la caída del Muro de Berlín, la Unión de Repúblicas Soviéticas y Socialistas era un país con estructuras centralizadas, así como el caso del sistema educativo mexicano.

Una cuestión destacada de las estructuras centralizadas, es que tienden a configurar estilos de control administrativo que marcan distancias entre quienes se hallan en los diferentes niveles jerárquicos como son los planificadores, directivos de escuela y profesores. Esto es lo que ha predominado, por ejemplo, en México y se ha convertido en un problema por la falta de relaciones directas entre los niveles de decisiones que provoca, a su vez, un desfase entre el trabajo de los que planean y los que ejecutan. Por contraste, las estructuras descentralizadas posibilitan un mayor acercamiento entre los que planifican y los que ejecutan los planes. En el último esquema, no sólo existe mayor contacto entre los niveles de decisión, los diseñadores y los directivos y profesores, sino también las posibilidades de incrementar relaciones más directas entre esas instancias generándose una participación constructiva.

Como consecuencia de las consideraciones anteriores, a nivel mundial se trata de adoptar y destacar la mayor eficacia de las formas descentralizadas. No obstante esto, actualmente en países con tradición descentralizada se discuten los problemas generados, es el caso de los currícula que son tantos y tan diversos como estados haya. El análisis que al respecto realiza Kirk lleva a plantear la necesidad de establecer currícula básico a nivel nacional, con una

estructura flexible que permita la incorporación de contenidos locales y contribuya a superar la diversidad.¹⁸

En este marco consideramos que, en el caso de México, la descentralización educativa, es importante en la medida que busca adecuar objetivos y contenidos educativos a las condiciones de desarrollo específico, pero sobre todo, porque abre grandes posibilidades para que los actores involucrados, principalmente directivos de escuelas, profesores y padres de familia, participen en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo escolar.

La reorganización del sistema educativo nacional a partir de consejeros educativos es una fórmula teóricamente más participativa que, de llegarse a concretar a nivel de la escuela, puede cimentar el camino de la democratización educativa. Por ejemplo, el consejo escolar podría ser un espacio para atender necesidades y deseos de las comunidades escolares locales a través del desarrollo del proyecto educativo escolar. Esto estaría implicando procesos de descentralización del currículum con una participación más efectiva y directa de los profesores y daría pie, a atender las dificultades que se producen por las mediaciones entre diseñadores, administradores y docentes. Es decir, se atendería el problema del desfase que existe entre los que diseñan los currícula, los que lo administran y los que lo ponen en práctica, en el marco de un currículum básico nacional. Así, se daría una oportunidad a quienes juegan un papel protagónico en las decisiones sobre su materia de trabajo, aunque representa una reconversión radical en las funciones, actividades y formas de realizar su labor. Esta propuesta implica una nueva formación para que puedan adaptarse a las nuevas funciones. Por tanto, la formación y la actualización profesional permanente del magisterio, cobrarían un papel determinante en su implantación y darían pauta para que los profesores se condujeran como profesionales autónomos.

¹⁸ Kirk, G. (1990) *El currículum básico*. Barcelona. Paidós-Mec. p.115

estructura flexible que permita la incorporación de contenidos locales y contribuya a superar la diversidad.¹⁸

En este marco consideramos que, en el caso de México, la descentralización educativa, es importante en la medida que busca adecuar objetivos y contenidos educativos a las condiciones de desarrollo específico, pero sobre todo, porque abre grandes posibilidades para que los actores involucrados, principalmente directivos de escuelas, profesores y padres de familia, participen en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo escolar.

La reorganización del sistema educativo nacional a partir de consejeros educativos es una fórmula teóricamente más participativa que, de llegarse a concretar a nivel de la escuela, puede cimentar el camino de la democratización educativa. Por ejemplo, el consejo escolar podría ser un espacio para atender necesidades y deseos de las comunidades escolares locales a través del desarrollo del proyecto educativo escolar. Esto estaría implicando procesos de descentralización del currículum con una participación más efectiva y directa de los profesores y daría pie, a atender las dificultades que se producen por las mediaciones entre diseñadores, administradores y docentes. Es decir, se atendería el problema del desfase que existe entre los que diseñan los currícula, los que lo administran y los que lo ponen en práctica, en el marco de un currículum básico nacional. Así, se daría una oportunidad a quienes jueguen un papel protagónico en las decisiones sobre su materia de trabajo, aunque representa una reconversión radical en las funciones, actividades y formas de realizar su labor. Esta propuesta implica una nueva formación para que puedan adaptarse a las nuevas funciones. Por tanto, la formación y la actualización profesional permanente del magisterio, cobrarían un papel determinante en su implantación y darían pauta para que los profesores se condujeran como profesionales autónomos.

¹⁸ Kirk, G.(1990) *El currículum básico*. Barcelona. Paidós-Mec. p.115

No obstante lo anterior, la descentralización también puede representar dificultades. En primer lugar, porque se realiza de manera arbitraria e indiscriminada, ya que no se consideran las condiciones de desarrollo particular de cada entidad federativa, por ejemplo, en cuanto a los programas de formación de los docentes y recursos con los que cuentan. Con ello aumentan las posibilidades de generar diferencias y desigualdades por falta de recursos en las comunidades locales, sobre todo, en aquellas con menos desarrollo y rasgos rurales o étnicos. Los consejos educativos a nivel estatal y municipal podrían convertirse en instancias de aplicación de decisiones tomadas con carácter nacional, de acuerdo con las directrices del currículum básico, aunque es probable que se tropiecen con intereses y objetivos de grupos locales, tanto de las burocracias estatales como de los mismos líderes locales sindicales.¹⁹

La descentralización también puede representar una manera en que el gobierno mexicano anule su responsabilidad de financiar y aportar los recursos económicos necesarios para el desarrollo del sistema educativo nacional. Incluso se sospecha que la descentralización es una forma velada de privatización de la escuela, ya que la participación social no estaría en realidad pensada para que la sociedad discuta sobre fines y contenidos, ni acerca del proyecto educativo de su interés, sino principalmente para financiar la educación, y para que los grupos de padres y organizaciones civiles participen, pero solo aportando recursos económicos para el sostenimiento de la escuela. Se traslada así el costo de la educación a la sociedad frente a la crisis económica.

¹⁹ El propio SNTE manifiesta estas preocupaciones. Cfr. SNTE. *La federalización de la educación básica; mecanismo apropiado para la reorganización del Sistema Educativo Nacional?* Documentos de trabajo No. 2. Ier. Congreso Nacional de Educación. México SNTE. 1994.

2.4. La reforma de planes y programas de estudio y la profesionalización de los docentes

En los planes y programas de estudio se plantea que con los cambios en los contenidos y orientación se trata de mejorar la calidad educativa, atendiendo a las necesidades básicas de los niños mexicanos y a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y tecnificada. En tal sentido, se plantea que las modificaciones al currículum son un medio para mejorar la enseñanza. Por ello se plantea que es indispensable seleccionar y organizar los contenidos curriculares que la escuela ofrece de acuerdo con prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los profesores empleen su experiencia y desarrollen su iniciativa.²⁰

En toda reforma educativa, al final de cuentas, el currículum escolar juega un papel central, ya que, por sus características, en él se integran y desarrollan otras acciones. Los planes y programas en los que el currículum se traduce, la formación de los maestros, la elaboración de materiales y medios didácticos, y las condiciones financieras e infraestructurales, se realizan atendiendo a las características del mismo.

Siendo el currículum donde se realizan básicamente las funciones de la escuela como institución social, éste constituye un elemento clave de la estrategia de reforma educativa. Es el medio donde se expresa el proyecto educativo deseado. En este sentido, el currículum condiciona de manera decisiva, la capacidad del sistema educativo para dar respuesta adecuada a las necesidades que la formación de los alumnos demanda en concordancia con ese proyecto. Por tanto, la necesidad de realizar otras acciones estrechamente vinculadas, determina las posibilidades reales de concretarlo. De poco sirve un currículum coherente, flexible, abierto y diversificado como lo establecen los cambios actuales, si no se le modifica

²⁰ SEP. Planes y programas de estudio. Primaria y Secundaria. México 1993 p.10

y se le acompaña de acciones congruentes, de nuevas fórmulas y de condiciones adecuadas para su desarrollo.

También es necesario transformar el funcionamiento de la escuela, y crear una nueva cultura escolar. Asimismo, la modificación de los planes y programas es necesaria para desarrollar una reforma cualitativa. Pero este cambio en la orientación y los contenidos curriculares, no es suficiente para hacer posible esa tarea. Coll señala que el análisis y la valoración de las reformas en diversos países, muestran cuando son meramente estructurales y no dan respuesta satisfactoria a los problemas. Asimismo, constatan las dificultades que encuentran este tipo de reformas para transformar en profundidad las prácticas pedagógicas en las escuelas y las aulas, así como para conseguir el involucramiento de los docentes, como principales actores en estos cambios.²¹

La conciencia de las dificultades que representa el cambio y la práctica del currículum, ha llevado a priorizar acciones dirigidas a mejorar la calidad de la educación, destacando principalmente los procesos de desarrollo curricular. Esto ocurre así, porque el currículum se relaciona con cierta manera de entender la educación escolar, y con el papel que el propio currículum debe desempeñar en la planificación y realización del aprendizaje de los alumnos, y las formas de enseñar para que aprendan mejor. Se trata de una construcción cultural que configura la práctica pedagógica de los profesores en el aula y organiza un conjunto de prácticas educativas humanas.²² Es necesario tener presentes estas consideraciones para comprender el sentido y valor de los cambios curriculares que la modernización educativa propone.

²¹ Coll, S.(1991) Op Cit. p.

²² Cfr. Gilmeno(1988) Op. Cit. p.p. 40-41. y Grundy. S(1991) *Producto o praxis del currículum*, Madrid .Morata. p.p. 19-20

Aún considerando lo anterior, el currículum por sí mismo no es suficiente, por muy bien planificado y organizado que esté, para mejorar la calidad de la enseñanza, se requiere además, mejorar las condiciones laborales de los docentes, promover la formación de esos docentes y mejorar las condiciones de la propia escuela.²³

La realización de los cambios en planes y programas, que pudieran afectar la calidad y la implantación adecuada de los mismos, no será posible, ni tampoco viable, si no se da una formación a los docentes acorde y permanente. Esto, insistimos, es clave y requiere de formas nuevas de hacerlo. En este sentido, más que ofrecer programas emergentes de actualización, se imponen procesos de formación y superación permanente de carácter profesional, es decir programas que promuevan no solo la adquisición de conocimiento declarativo, teórico, sino también el desarrollo de habilidades metodológicas, de un saber hacer, en congruencia con la reconversión que implica la participación del magisterio en la implantación de los cambios a través de la elaboración de proyectos escolares, la toma de decisiones sobre la programación de los contenidos y métodos de enseñanza.

Es necesario superar las formas tradicionales mediante las que se realiza la actualización de los docentes basadas en cursos centrados en el aprendizaje de métodos y técnicas de enseñanza. Estamos obligados a replantear los objetivos y contenidos de los programas de superación profesional del magisterio, tomando en cuenta los problemas del desarrollo e implantación del nuevo currículum, así como los problemas relativos a la planificación participativa en los escenarios escolares. Estas son cuestiones que analizaremos en el cuarto capítulo.

²³ El SNTE plantea su punto de vista en: SNTE. **Trabajo cotidiano: Formación, actualización y superación profesional: Carrera magisterial.** Documentos de trabajo No. 7.2. 1er. Congreso Nacional de Educación. México SNTE. 1994.

Recapitulando el presente apartado diremos que con la modernización se trata de encontrar respuesta a la problemática de la educación básica; de la descentralización educativa; de los cambios de planes y programas de estudio; de la falta de reconocimiento social a la labor de los maestros. La descentralización, en su nivel más específico, se expresa en un nuevo reordenamiento de la escuela sobre la base de la refuncionalización de los consejos escolares y la elaboración de un proyecto educativo de escuela. Este último cambio, implica que directivos y profesores asuman un papel protagónico en las tareas de planeación educativa. Por otro lado, es necesario comprender el sentido que tiene el currículum como proyecto educativo que organiza y configura la práctica pedagógica de los docentes en las aulas, y su papel fundamental en la reforma para mejorar la calidad de la enseñanza.

También se ha enfatizado que una participación eficaz del magisterio, requiere del establecimiento de programas de superación profesional del magisterio acordes con los cambios propuestos. En principio son necesarios procesos de formación y actualización de carácter profesional orientados tanto a los problemas de planificación, como al desarrollo de proyectos curriculares. Un proceso de superación profesional permanente abocado al estudio y análisis de temáticas relacionadas con problemas del desarrollo curricular, la enseñanza y el aprendizaje escolar de contenidos específicos, así como basado en conocimientos psicopedagógicos y contenidos disciplinares.

Pensamos que éstas, son condiciones mínimas para realizar en la práctica los propósitos de la modernización educativa, en la que los profesores tendrían un papel determinante, dependiendo de cómo se vinculen y asuman este proceso. Vinculación que solo será posible en la medida que se realice una auténtica superación del desempeño profesional de los docentes, considerando los niveles de exigencia que los cambios demandan. Estos son aspectos que la estrategia de modernización de la educación básica pierde de vista, tanto en

términos de su significado, como de las posibles vías para hacerlo, como veremos en los siguientes capítulos.

CAPITULO 3 DISCURSO EDUCATIVO DE MODERNIZACIÓN: CALIDAD, EQUIDAD Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Con el propósito de analizar el significado de los conceptos sobre la calidad, la equidad y la participación educativas, en los que se sustenta el discurso educativo de la modernización, en este capítulo examinaremos, en principio, el sentido y las implicaciones que tiene elevar la calidad de la educación; en segundo término, analizaremos el significado de la equidad educativa, en función de su relación, tanto con la calidad del sistema educativo, como con la organización escolar y, finalmente, examinaremos la participación social como uno de los ingredientes principales en la reforma educativa para conectar a la sociedad con la escuela, destacando el papel crítico que los docentes tienen en lo particular y en general en la implantación de los cambios impuestos por la reforma.

3.1. Calidad educativa: dimensiones y múltiples determinantes

La calidad de la educación emerge como problema a principios de los años 80. Los grandes esfuerzos realizados en las décadas previas para dar cobertura, tienen como resultado que casi el 100 por ciento de la demanda se cubra a nivel de primaria. Esta situación no sólo se produce en México, sino en la mayor parte de los países latinoamericanos. Edwards, R.V. señala, citando fuentes de la UNESCO, que en los comienzos de los años 80 se reportaron tasas de inscripción superiores al 95 por ciento en todos los países latinoamericanos. No obstante, también comienzan a reportarse tasas altas de reprobación y deserción en la enseñanza primaria. Así, en términos globales, en esta región entre un 20 y un 25 por ciento de los alumnos que cursan primaria reprueban el segundo grado y entre un 40 y un 45 por ciento no adquieren los conocimientos mínimos al terminarla. En tanto que sólo un 50 por

ciento de los alumnos de los sectores desfavorecidos que lograron mantenerse en primaria, acceden a la enseñanza media.¹

Esta situación pone de relieve el problema de la calidad y la capacidad de los sistemas educativos, no sólo para retener a los alumnos sino para ofrecerles servicios de calidad. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe es precisamente una respuesta regional apoyada por la UNESCO, para atender el grave problema de la baja calidad educativa en estos países. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) es el organismo responsable de impulsar y apoyar las políticas de la UNESCO relativas a la mejora de la calidad educativa, desde principios de los años 80.

En el caso de México, el objetivo de mejorar la calidad de la educación básica no puede ser considerado como un ejercicio circunstancial, porque es un problema altamente complejo y está lejos de ser resuelto. La calidad educativa constituye un propósito con el que nadie está en desacuerdo, pero hay que tener claro que la educación no es un proceso de montaje en cadena, al que sólo hay que fijarle metas o aumentar mecánicamente los recursos para elevar la producción y listo. En gran medida, así se concibe la calidad educativa en los círculos oficiales. Además, el término calidad puede tener múltiples significados que dependen de quién lo emplee, y está condicionado por la sociedad o el sector social al que se pertenece.

En general, podríamos considerar que la calidad se refiere a las características sustantivas, no directamente observables de los objetos, procesos, situaciones o personas, más que a sus rasgos cuantitativos, físicos u observables a primera vista. Los aspectos que definen la calidad, son aspectos en los que no todo el mundo está de acuerdo. Su definición implica elaborar juicios de valor que están impregnados de ideología y significados de la cultura a la

¹ Edwards, R. V. (1991) *El concepto de calidad de la educación*. Santiago. Orealc-Unesco. p.p. 12-13

que se pertenece. De acuerdo con esto, la definición de la calidad se ha tratado de establecer considerando diversos criterios. Con este fin, Schmelkes, S considera de manera particular los siguientes: eficiencia, eficacia, relevancia, y equidad. Con estos criterios se pretende establecer, de cumplirse con todos ellos, lo que es y lo que no es calidad educativa.

La eficiencia se refiere a la relación entre los recursos y medios empleados, tanto cuantitativos como cualitativos, y a los resultados obtenidos. Así, la educación de calidad es aquella que, en forma económica y con menos recursos, obtiene los mismos resultados de aprendizaje que otro proceso educativo que consumió más recursos.

La eficacia tiene que ver con el logro de objetivos y el dominio de contenidos educativos previamente establecidos. De esta manera, la educación será de mayor calidad en la medida que un número mayor de niños alcancen los objetivos y un dominio adecuado de los contenidos de aprendizaje. A partir de este concepto, se comprenden, tanto la cuestión del acceso a la escuela, como la posibilidad de sostenerse en la misma, con niveles adecuados de aprendizaje, de acuerdo con el dominio de los objetivos y contenidos requeridos.

La relevancia se refiere a la determinación de objetivos y contenidos en función de su aportación para la vida de los educandos. La evaluación de objetivos y contenidos educativos, así como la calidad de los mismos, deben considerarse con base en la relación existente entre éstos, el conocimiento personal del educando y la realidad sociocultural.

Finalmente, la equidad trata de la característica del sistema educativo relacionada con su capacidad para atender diferencialmente a los alumnos, dándoles los elementos necesarios para el aprendizaje, de acuerdo a sus características individuales y socioculturales. La calidad implica que la educación ofrezca las máximas oportunidades de acuerdo a las

características particulares de los niños, para que alcancen las metas de aprendizaje establecidas.²

A pesar de los esfuerzos realizados para establecer criterios de definición de ciertos parámetros de calidad, la búsqueda de ésta, será un propósito y una manera de aproximarse a ella, sin que la indagación se agote con el establecimiento de criterios. Alcanzar la calidad va más allá de la definición de criterios, e implica un proceso lento de permanente mejora, es decir, un proceso mediante el cual se logra transformar las prácticas, se adquieren el dominio conocimientos teóricos en un esquema más comprensivo y desarrollan más capacidades para resolver y enfrentar problemas de enseñanza no solo atendiendo a la dinámica del aula, sino tomando en cuenta el contexto escolar y sociocultural.

En este orden de ideas, mejorar la calidad educativa implica considerar diferentes cuestiones que están en el fondo del problema. Cuestiones relacionadas con los objetivos de la sociedad; con las oportunidades de participación que se tienen en la toma de decisiones sobre los fines y objetivos educativos en todos los niveles; y con la forma de organización escolar y sus relaciones con la comunidad y el entorno social. La claridad que tengamos sobre los criterios y acerca de estas cuestiones, ayudará a comprender mejor las dificultades del término calidad y las mejores formas de lograrla.

En el marco de una reforma educativa, la calidad se relaciona principalmente con los currícula, el funcionamiento escolar, la evaluación y los profesores. Al respecto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económica(O.C.D.E) presenta un informe basado en resultados de investigaciones educativas, y en las experiencias en diversos países, donde señala los aspectos que más se relacionan con la búsqueda de calidad.³ El curriculum,

² Schmelkes.S.(1990) "entrevista" Universidad futura. Vol. 2(4) p.19

³ El análisis de los factores asociados con la calidad se toman de las conclusiones que al respecto la OCDE sostiene.

la organización escolar, la evaluación y supervisión y los docentes, son considerados como los factores más importantes.³

Con respecto al currículum se dice que los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular tienen un papel central en el logro de la calidad y que es crucial el modo en cómo se define, planifica, aplica y evalúa el mismo.

De acuerdo con el informe de la OCDE, lo más importante del currículum es que está relacionado con el contenido básico y a través de él debe enseñarse a todos los niños, independientemente de su condición social, ética o sexual. Es decir, el currículum está relacionado con los saberes culturales, el conocimiento y las destrezas básicas que hay que enseñar y aprender, hasta un nivel aceptable de logro. La composición exacta de esos contenidos y logros será diferente de un país a otro, o de una a otra región dentro de un mismo país, dependiendo de las diferencias y las prioridades que se tengan, lo cual debe ser posible, con base en una organización flexible del currículum. Es decir, los currículos tienen que adecuarse a estas consideraciones para que, en esa medida, contribuyan a una educación de calidad ya que un currículum básico nacional, común y flexible, debe proporcionar a cada uno de los estudiantes la oportunidad de elegir entre una variedad de opciones y contenidos en contextos socioculturales específicos.⁴

Por lo anterior, el fundamento de la adopción de un currículum básico, común y flexible, se encuentra en la idea de que es posible adaptar varias vías, igualmente útiles, para aplicarlo. En este sentido, la escuela tiene la obligación de proporcionar a los alumnos orientaciones específicas relativas a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Tanto la escuela como los profesores están obligados a guiarse por esas orientaciones y conseguir un currículum

³ Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (1990) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona Paidós. 185 p.

⁴ Idem p.p. 76-78

equilibrado. Es decir, éstos se esforzarán para lograr los objetivos de enseñanza, así como un dominio aceptable de los contenidos por parte de los niños. También se empeñarán en atender las diferencias socio culturales, los ritmos de aprendizaje individuales de los alumnos y las necesidades particulares del entorno escolar. De este modo, el logro de cierta calidad tiene que ver con lo que Wilson considera la capacidad del sistema educativo para planificar, proporcionar y evaluar el curriculum óptimo para cada alumno, como miembro de una clase que consta de alumnos con una variedad de capacidades y necesidades.⁵

Aunque en general, las políticas educativas modernizadoras proponen que los fines del curriculum básico sean informar y preparar a los alumnos, principalmente para la vida laboral, sobre todo a nivel de secundaria, es necesario considerar que la educación básica también debe incluir otros contenidos y materiales relacionados con el desarrollo cognoscitivo, de actitudes y capacidad de juicio. Los requisitos de adiestramiento para el mercado de trabajo y apoyo a las empresas económicas de un país, son objetivos que debe contemplar la escuela. Si bien esto último es importante, el curriculum básico no sólo debe atender las necesidades económicas, sino centralmente atender el desarrollo integral de los niños, mediante la enseñanza de destrezas cognitivas, habilidades instrumentales y actitudes de solidaridad y cooperación, así como de la capacidad de juicio crítico. Por tanto, el curriculum básico nacional no puede tener como prioridad la preparación para la vida laboral, a pesar de que sea destinado, como dice Postman, prácticamente para el consumo de las clases desfavorecidas.⁶

Para la OCDE, junto a un curriculum básico nacional, flexible que no sólo pondere las necesidades económicas del mercado de trabajo, otro aspecto importante que tiene que ver con la calidad, es la forma y procedimientos mediante los que se planifica. Es decir, el

⁵ Wilson, J(1990) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós. p.34

⁶ Parclman. L.y Postman. N(1993) "Destruir la nueva tecnología los actuales sistemas educativos" en: *Jornada World Media. Educación en el Mundo Parte IV*. México. Julio 1993.

proceso mediante el cual se deciden los objetivos y contenidos curriculares en diferentes niveles: nacional, regional, escuela y clase. Un modo constructivo de mejorar la escolarización es que se involucre a todos los niveles y actores educativos en el proceso de planificación del currículum. No sólo porque esto permite concentrarse en ciertas áreas de aprendizaje y ligar la evaluación con la docencia, sino porque específicamente la intervención de los docentes contribuye a desarrollar planes más reales, dado que tienen un mayor conocimiento de las necesidades y problemas educativos concretos que los diseñadores y expertos en planificación regularmente pierden de vista ⁷

Estas consideraciones sobre el papel del currículum en la calidad es fundamental en la mejora de los servicios. Ello no significa que el currículum por sí mismo pueda superar los bajos niveles de calidad o que sea el único responsable, pero es de destacar que en torno a él giran los demás elementos del sistema de enseñanza, tanto los relacionados con los medios y materiales didácticos y libros de texto, como los que tiene que ver con la formación de los maestros y de la misma organización escolar o el financiamiento de la escuela.

Según la OCDE otro factor determinante de la calidad educativa, es la forma de organización escolar. Se ha encontrado que este factor puede facilitar u obstaculizar el logro de los objetivos curriculares, incluso se acepta que es uno de los principales responsables del fracaso educativo. Dependiendo de cómo se conciba la organización, y se privilegie ya sea como medio o fin, la estructura externa de todo el sistema escolar y la organización interna de las escuelas influyen en el logro de los objetivos curriculares. En consecuencia, se demanda replantear la organización en términos de concebirla como un medio para lograr los objetivos educativos y no como un fin en sí mismo, siendo necesario, por tanto, desarrollar más enseñanza y menos administración.

⁷ OCDE. Op. Cit. p. 92.

En el informe de la OCDE sobre este punto, se establece que los principales elementos que integran la organización escolar y de los que depende su funcionamiento son: los ciclos de escolarización y articulación entre niveles, tamaño y proporciones de profesor y alumnos en la clase, tiempo invertido en la tarea, horario de clases y año escolar; estructuras, estilos de dirección y de gestión y; finalmente, uso de la tecnología de la información en escuelas y clases.

Estos elementos son controlados o dependen normalmente de las autoridades educativas. Este control se ha convertido en un obstáculo para el funcionamiento escolar que es necesario remover, cediendo ese control a las propias escuelas. Las decisiones sobre las orientaciones, propósitos y formas de organización escolar podrían estar más vinculadas a la realidad de las mismas, al ser retomadas directamente por los directivos y profesores que integran la escuela. ⁸

Otra conclusión del informe de la OCDE acerca de la organización escolar es, que tendría que estar al servicio del currículum el cual es, a su vez, el principal medio de articulación entre niveles de la escolarización. De esta manera se propone que el currículum sea un puente entre un ciclo y otro, y entre los niveles que integran el sistema educativo permitiendo continuidad año con año y etapa con etapa. En este sentido, el currículum como proyecto que guía el quehacer educativo, es un elemento que puede dar coherencia a la organización escolar y favorecer la planificación coordinada del proyecto curricular entre quienes enseñan en los diferentes niveles que integran la escuela.

Un elemento más que la OCDE considera que puede favorecer un mejor funcionamiento escolar, es la integración de expedientes detallados de cada uno de los estudiantes para trazar su progreso y proporcionar a cada nuevo profesor una imagen más o menos exacta de

⁸ Idem. p. 125

los puntos fuertes y débiles de la trayectoria académica de los alumnos. Contar con estos expedientes puede ayudar a los profesores al mejor conocimiento de los niños, tanto del nivel de su desarrollo como del grado de dominio de conocimiento que tienen al iniciar los cursos. El archivo personal de cada niño es un medio de información sobre el nivel de desarrollo general con el que inician o pasan de grado o de ciclo y permite dar continuidad y coherencia a la formación de los niños.

Por otra parte, para la OCDE el tamaño de las escuelas también es otro factor determinante tanto en los resultados educativos como para la creación de un adecuado ambiente de enseñanza aprendizaje. Tanto las escuelas pequeñas como las grandes pueden brindar opciones positivas o limitativas. La cuestión radica en poder combinar formas de organización interna que permitan compensar o enriquecer recursos de acuerdo al tamaño. Esto implica reconocer que un número excesivo de alumnos en clase es un obstáculo para una enseñanza eficaz, no obstante, la realidad educativa favorece poco esa situación. Al respecto, la OCDE plantea que siempre que sea factible, las clases deben ser suficientemente reducidas para que el profesor preste mayor atención a cada uno de los alumnos. El número de horas que cada profesor pasa con una clase y el número de alumnos con quienes cada docente entra en contacto durante el día, es un aspecto que puede influir en la medida que facilite el aprendizaje. La intensificación en las interacciones entre docentes y alumnos especiales potencia el aprendizaje de éstos mientras más interacciones se realizan

Em resumen, la organización escolar es relevante para los estudiantes en la medida que favorezca ambientes significativos adecuados de enseñanza y aprendizaje, ello favorece, a su vez, que la gran cantidad de tiempo invertido, tanto por los niños como por el profesor, se utilice de mejor manera. Asimismo, es un factor que influye en los resultados y calidad educativa. Por ello, es necesario promover formas diferentes de organización académica, no sólo de la estructura escolar, sino del día, los períodos y el año escolar, realizando un

examen sobre los beneficios de períodos más breves y de interrupciones más frecuentes y cortas.

Una organización escolar rígida y poco flexible es un obstáculo, ya que puede determinar resultados no deseables, tanto de enseñanza como de aprendizaje. El currículum en este tipo de estructuras, está fuertemente enmarcado, es decir, controlado, lo que da poca libertad a los profesores para que opten por diversos métodos y medios pedagógicos. Son currícula cerrados que, según Bernstein, no permiten una mejor integración entre los contenidos, por lo que su enseñanza se realiza de manera agregada, es decir, desarticulada y aislada donde los contenidos de las asignaturas tiene poca o ninguna relación y las opciones pedagógicas son reducidas ⁹. En tal sentido, la organización escolar debe adecuarse en función de estructuras más flexibles, orientadas más hacia una gestión académica menos administrativa y más adecuada a estructuras curriculares integradas, que den mayor autonomía a los directivos y profesores para traducir el currículum de acuerdo con condiciones escolares y socioculturales específicas.

Otro de los factores asociados con la búsqueda de calidad educativa también tiene que ver con los procesos y formas de evaluación del aprendizaje y supervisión educativas empleadas. La OCDE considera que es esencial identificar lo que el estudiante comprende o no y, asimismo, analizar las razones por las cuales se obtienen determinados resultados, pero no como forma de control, sino con el propósito de que puedan ser mejorados, tanto éstos, como los procesos de aprendizaje y enseñanza. En esta tarea el papel del profesor resulta crucial ya que sus funciones no sólo tienen que ver con el diagnóstico de problemas de aprendizaje, sino principalmente con la evaluación del aprendizaje.¹⁰ En tal sentido, deben superarse concepciones de evaluación orientadas por la obsesión de aplicar técnicas de

⁹ Bernstein, B.(1971)"Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo." *Revista Colombiana de Educación*, No. 15: 45-71. 1985.

¹⁰ OCDE(1990) p. 85

medición, y pruebas y cuestionarios objetivos interesados en los resultados. Es necesarios realizar más evaluaciones centradas en los procesos de aprendizaje y con fines de retroalimentación.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación deberá estar más orientada por el propósito de que los profesores no sólo se interesen por el rendimiento de los alumnos, sino que puedan formarse una visión más amplia que considere el funcionamiento total de la escuela. Bajo esta perspectiva y de forma colegiada, el grupo de profesores, como profesionales reflexivos, analizan y contribuyen a mejorar tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como a la misma escuela. Así, la evaluación es considerada como un elemento crítico de la búsqueda de calidad. Sin embargo, para la OCDE, la evaluación es un componente del proceso educativo poco desarrollado y es poco comprendida la función psicopedagógica que puede tener, en términos de realizarla con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la supervisión escolar se señala que debe ser parte importante del sistema educativo y de mejora de la enseñanza. En general, debe hacer accesibles los datos sobre los diversos aspectos de los niveles educativos. Respecto a las formas de hacer y desarrollar el proceso de evaluación, su justificación se relaciona, por un lado, con la posesión por parte de autoridades de canales de comunicación para informar a las escuelas acerca de las decisiones políticas y, por otro, con la necesidad de que quienes adoptan decisiones muestren sensibilidad ante las opiniones de los profesores y padres. En el caso de los profesores esto resulta incuestionable, debido a que tienen que disponer de información confiable, que les permita saber del nivel de la escuela y les de más seguridad sobre su grado de desempeño y calidad de su labor.

En síntesis, tanto la evaluación como la supervisión de los sistemas escolares son necesarias y tienen que desarrollarse de modo amplio y con fines de retroalimentación. La información sobre los logros que realizan los alumnos, la apreciación de los profesores y el funcionamiento del sistema escolar en su conjunto, son indispensables para la regulación de éstos. Para la OCDE la evaluación y la supervisión son acciones que deben posibilitar mayores niveles de calidad, no importa el tipo de método utilizado, ni su variación en función de situaciones educativas particulares.

Un factor de mejora en la calidad de la educación que sobresale es el papel del docente. La competencia, así como la dedicación de los profesores, son condiciones previas para el logro de una educación de calidad. Según la OCDE la situación que priva a nivel mundial en los sistemas educativos sobre este aspecto, es diferente. Existe un descontento por el bajo rendimiento de los docentes y muchos maestros se sienten insatisfechos con su labor. Superar esta situación es una condición para mejorar la calidad. Al respecto, también sugiere desarrollar programas de formación inicial más atractivos y suficientemente estimulantes, así como preparar eficazmente, mediante un adecuado equilibrio entre teoría y práctica. La participación de los profesores en ejercicio en estos procesos es indispensable para desarrollar más su competencia, así como formarlos en condiciones laborales y de servicio adecuadas a sus necesidades, de tal manera que se les motive a participar.

La función docente es una dimensión decisiva en la calidad de la educación. Está estrechamente relacionada con las formas específicas que guían la práctica educativa bajo las cuales se realiza la acción educativa en las aulas, y con una serie de valores e ideas que de hecho orientan esa práctica. De estos aspectos, depende la claridad que se tenga del sentido de la práctica, el proyecto educativo, el plan de acción, así como de las previsibles consecuencias de esa práctica. Se requiere concebir la actuación docente como una actividad profesional, intelectual, crítica y ética, más allá de una mera actividad técnica.

Desde esta perspectiva, la realización de la competencia profesional puede representar para los profesores una forma de contar con esquemas conceptuales iluminadores y orientadores de caminos a seguir en su labor. Se trata de un medio para impulsar la reflexión en la acción guiada por esos esquemas y una posibilidad de desarrollar racionalmente una cultura pedagógica propia. Qué conviene hacer, qué es posible hacer y cómo hacer en un contexto particular. La profesionalización del trabajo docente puede proveer de marcos explicativos sobre las razones de los actos, de explicaciones sobre los motivos por los que se toman unas decisiones y no otras y permitir incorporar las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada, con el fin de propiciar mejores condiciones para el aprendizaje. Este sería el sentido e importancia de la profesionalización de la docencia y de la reflexión sobre la acción educativa.

Las dos cuestiones mencionadas son condiciones que siembran el camino para crear una cultura pedagógica de calidad que permiten crear, provocar y realizar por parte de los profesores, desde abajo, una nueva cultura para mejorar la calidad de la enseñanza en un proceso permanente. La calidad no es una cuestión absoluta, se trata de una aproximación a una mejora constante mediante una acción profesionalizada y sometida a la reflexión permanente.

El análisis de la calidad educativa muestra los criterios y factores con los que está asociada y lo complejo que resulta determinar una manera precisa de entenderla. Implica en la práctica mejorar el funcionamiento del sistema escolar en su conjunto. Aunque el ingrediente docente tenga un papel especial en ese sistema y, a pesar de él, la docencia puede ser la diferencia en el éxito educativo. Por ello, las condiciones de profesionalización del trabajo docente, así como la conciencia que logren los profesores de la necesidad de formarse, pueden ser la base para crear una nueva cultura pedagógica. En conjunto, estos son elementos determinantes en la mejora de la calidad de los servicios educativos.

3.2. Equidad educativa e injusticia social

Las tendencias actuales sobre política y desarrollo educativo a nivel mundial vienen configurándose desde hace más de treinta años. Estas políticas ponen de relieve el problema de equidad o igualdad de oportunidades educativas como una de las causas del fracaso escolar. La equidad educativa es un asunto ya reconocido como problema esencialmente sociopolítico, más que educativo, porque tiene relación básicamente con el derecho fundamental del ser humano a la educación. Derecho que, por las inequidades sociales y escolares pocos disfrutan, a pesar de que es la base para el pleno ejercicio de otros derechos, y para el cuestionamiento de la sociedad misma. En este sentido, la equidad es algo mucho más complejo de lo que el discurso oficial supone y hace que el debate derive en controversias en torno a condiciones de desigualdad económica y social imperantes que obstaculizan una educación equitativa y que provocan, en gran medida, fracasos escolares.

La mejora de las oportunidades de acceso a la educación, incluyendo la lucha contra el analfabetismo, se está convirtiendo en una prioridad de la política educativa. En este sentido, México como la mayoría de los países del Tercer Mundo, realizan esfuerzos para satisfacer las necesidades específicas de los grupos y etnias más desfavorecidos. Estas necesidades se han tratado de satisfacer mediante programas diferenciados, orientados por políticas de educación compensatoria, mismas que se han convertido en todo un concepto de acción educativa para los desfavorecidos, con el fin de no sólo retenerlos en la escuela, sino de lograr una permanencia exitosa de esos grupos en la escuela.

En este marco es notable que el proceso de democratización de la educación esté estrechamente ligado con el problema de la equidad y la igualdad de oportunidades. Y esto, a su vez, no sólo debe asociarse con aulas, con número suficiente de profesores y con programas no escolares, sino principalmente con el mejoramiento del contenido educativo,

3.2. Equidad educativa e injusticia social

Las tendencias actuales sobre política y desarrollo educativo a nivel mundial vienen configurándose desde hace más de treinta años. Estas políticas ponen de relieve el problema de equidad o igualdad de oportunidades educativas como una de las causas del fracaso escolar. La equidad educativa es un asunto ya reconocido como problema esencialmente sociopolítico, más que educativo, porque tiene relación básicamente con el derecho fundamental del ser humano a la educación. Derecho que, por las inequidades sociales y escolares pocos disfrutan, a pesar de que es la base para el pleno ejercicio de otros derechos, y para el cuestionamiento de la sociedad misma. En este sentido, la equidad es algo mucho más complejo de lo que el discurso oficial supone y hace que el debate derive en controversias en torno a condiciones de desigualdad económica y social imperantes que obstaculizan una educación equitativa y que provocan, en gran medida, fracasos escolares.

La mejora de las oportunidades de acceso a la educación, incluyendo la lucha contra el analfabetismo, se está convirtiendo en una prioridad de la política educativa. En este sentido, México como la mayoría de los países del Tercer Mundo, realizan esfuerzos para satisfacer las necesidades específicas de los grupos y etnias más desfavorecidos. Estas necesidades se han tratado de satisfacer mediante programas diferenciados, orientados por políticas de educación compensatoria, mismas que se han convertido en todo un concepto de acción educativa para los desfavorecidos, con el fin de no sólo retenerlos en la escuela, sino de lograr una permanencia exitosa de esos grupos en la escuela.

En este marco es notable que el proceso de democratización de la educación esté estrechamente ligado con el problema de la equidad y la igualdad de oportunidades. Y esto, a su vez, no sólo debe asociarse con aulas, con número suficiente de profesores y con programas no escolares, sino principalmente con el mejoramiento del contenido educativo,

es decir, con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización de servicios educativos, la participación de los docentes, los alumnos y las comunidades locales en la toma de decisiones, así como con la planificación y administración de estos servicios. Pero sobretodo, con la disposición y mejor distribución de recursos económicos y materiales al sector educativo.

La democratización educativa es una aspiración social que, sin embargo, se ve frustrada tanto por los ritmos de crecimiento demográfico que siguen aumentando, como por la profundización de la crisis económica que impera en la mayoría de los países del Tercer Mundo, como es el caso de México. En este sentido, se requerirá de un esfuerzo considerable, que siempre será insuficiente, para suprimir la desigualdad educativa y detener el crecimiento de la población analfabeta. De acuerdo con datos de UNESCO, si la tendencia se sostiene, es probable que para fines de siglo el crecimiento demográfico llegue a 912 millones en todo el mundo, y es en la mayoría de los países del Tercer Mundo donde un alto porcentaje de esa cifra se concentrará.¹¹

En esta perspectiva la tarea más urgente es la lucha contra el analfabetismo. Las comunidades indígenas y los habitantes de las zonas rurales más marginadas sólo han dispuesto hasta ahora, en el mejor de los casos, de escuelas mal equipadas e incompletas que funcionan con profesores insuficientemente preparados. Estas condiciones aseguran a lo sumo los primeros años de la enseñanza primaria y cancelan a la mayoría su acceso a niveles superiores.

Las posibilidades de superar este problema se reducen porque los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas propician la inequidad debido a que la igualdad de oportunidades de acceso a la educación no es suficiente para asegurar, asimismo, igualdad

¹¹ Unesco(1990) *Sobre le futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid Narcea. p.93

en los resultados escolares. Para compensar los efectos de las desigualdades, mismas que son reforzadas por el hecho de ofrecer oportunidades no diferenciadas a grupos sociales desiguales, es necesario garantizar servicios especiales a los alumnos desfavorecidos, compensando sus desventajas mediante programas de apoyo, recuperación y prevención. En México existen programas como Upre, Extraedad que a pesar de su importancia se ha puesto en duda su efectividad. Investigadoras como Rockwell, consideran que una de sus fallas radica en su carácter extraescolar, puesto que busca soluciones a problemas fuera de las situaciones en que se crean.¹²

Las acciones llevadas a cabo para igualar oportunidades chocan con otro tipo de problemas: desigual reparto de servicios y de materiales y manuales didácticos, así como medios educativos costosos, entre otros. En consecuencia, el problema se traslada a la puesta en práctica de políticas encaminadas a promover la justicia social, el desarrollo cultural y un reparto más equitativo de los ingresos y la riqueza social. Con estas acciones se pretende paliar la desigualdad social que está en el fondo del problema. Especialmente se ha intentado poner mayor atención en el contenido curricular de los programas adaptándolos a las necesidades de aprendizaje y situación social de los alumnos, así como promover que los mejores docentes trabajen en las zonas más pobres.¹³

También se ha reconocido que los contenidos y libros de texto concebidos para alumnos urbanos tienen poca o ninguna relación con las necesidades de la población rural. El hecho de que los programas y contenidos educativos se expresen en lengua nacional y se enseñen con ese mismo lenguaje, constituye un obstáculo para muchas comunidades, etnias y grupos marginados y para su desempeño escolar. Los niños forzados a aprender en una lengua distinta de su lengua materna son puestos en una situación de desventaja. La importancia de

¹² Rockwell, E(1990) "entrevista" *Universidad Futura*, 2 . (4) : 4-19

¹³ Unesco(1990) *Hacia la igualdad de oportunidades*. en: Op.Cit. 91-103

la lengua materna pone de manifiesto el papel del medio familiar entre los niños pequeños en el aprendizaje escolar. El problema lingüístico y pedagógico que esto genera, explica en parte la falta de interés y de motivación de los educandos, se trata, por tanto, de un problema que está en el origen de las dificultades escolares.¹⁴

Existen, por otro lado, problemas financieros generados por los altos costos de producción de los nuevos libros de texto y materiales didácticos especiales para los grupos indígenas y comunidades del medio rural. La elaboración de los mismos exige programas más acordes con las demandas culturales y ciertas competencias técnicas, así como de un esfuerzo sostenido para asegurar una nueva formación de los docentes, que no es posible satisfacer por la falta de personal calificado. Estos son obstáculos difíciles de superar considerando las políticas de financiamiento que en los hechos son incongruentes con la equidad en las oportunidades educativas¹⁵

Vemos cómo aparecen una diversidad de factores y problemas que complican el desarrollo de una educación con equidad. A pesar de ello, el derecho a la educación, así como la numerosa y diversificada clientela que tiene la escuela, exigen nuevas alternativas para enriquecer el contenido de la educación. Esta situación ha llevado a replantear la función de la escuela en términos de un espacio comunitario y centro de cultura integrado a su medio social. Es decir, es necesario percibir a las escuelas como una especie de microcosmos que aglutina diversos grupos sociales, cada uno de ellos con sus valores, costumbres y experiencias de la vida. Para Sicinski, se trata de una escuela primaria y secundaria bien integradas a su medio social, en su vecindad y en su comunidad que sirvan a las comunidades como centro cultural.¹⁶ Desde esta perspectiva se pretende satisfacer las necesidades más variadas de aprendizaje de los individuos que pertenecen a diversos grupos

¹⁴ Idem. p. 97

¹⁵ Idem. p. 98

¹⁶ Sicinski. A.(1990) "Objetivos educativos y valores culturales"en: Unesco. Op.Cit. p.237

de edad y categorías sociales. Se considera que una escuela de este tipo podría reducir y hasta suprimir la distancia que separa hoy en día la educación de la realidad social. Esta es una idea importante que podría aplicarse a cualquier escuela independientemente del medio socio cultural en que se encuentre inmersa.

Investigadores como Eide, I., Tedesco, J., Rama, G. y Adiseshiah, M., en el debate sobre educación, justicia y democracia, coinciden en que la diversidad de la demanda en educación ha llevado, en el marco de la equidad, a una diversificación de las estructuras escolares, en tanto que la antigua concepción de la educación centrada en la escolarización de los niños y jóvenes, ha sido sustituida por la noción más amplia de educación permanente.¹⁷

Este examen de los aspectos más relevantes que se relacionan con el significado de la equidad muestran su naturaleza y las múltiples variables que la determinan, así como las posibilidades y obstáculos que existen para darle atención. Por tanto, el análisis de la equidad y las medidas para resolverla, no pueden considerarse al margen del contexto de crisis económica y de los procesos de democratización que afectan a la mayoría de los países como México. La equidad se ha planteado como principio y objetivo para orientar las políticas educativas a nivel básico, considerándose la necesidad de hacer esfuerzos importantes en tal sentido. Es por lo mismo que organismos internacionales como la UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina (ORELAC), aceptan que la democratización educativa es una condición de la mejora de la calidad de la enseñanza que marcará y orientará el desarrollo de la educación en el futuro inmediato en países como México.

¹⁷ Unesco(1990) Op Cit. p.p. 104-124

3.3. Participación social y participación de los docentes

Las reformas educativas son procesos de cambio que afectan los sistemas educativos a partir de la decisión del gobierno respectivo de realizarla, aunque tienen grados diversos de participación de los actores involucrados. Para Nuñez, I. y Vera, R. es posible distinguir entre reformas cuyo origen es una decisión del gobierno que las ordena verticalmente para ser ejecutadas sin mayor discusión, sin la participación ni de parte de los profesores ni de los mismos padres de familia, y por otro lado, reformas que, en cambio, se proponen involucrar, mediante consultas a los actores sociales procurando una participación más activa de éstos. En el primer caso se desarrollan programas educativos según pautas rígidas y detalladas que no dan mayor margen de acción, por ejemplo a los profesores, más que para ajustarse a ellas. El segundo, implica procesos más flexibles de participación, en términos que incluyen sólo un diseño inicial y muy general de los programas para favorecer las iniciativas o las propuestas de parte de los actores que la ponen en práctica, incluso admitiendo modificaciones al diseño original según ciertas circunstancias y experiencia de los mismos.¹⁸

Los citados autores también señalan que sin duda las reformas flexibles, más abiertas a la participación, favorecen el cambio y una presencia más creadora del magisterio en este tipo de procesos, mientras que las reformas verticales hacen del mismo, un mero instrumento de las políticas educativas oficiales. Finalmente, afirman que las reformas abiertas dejan un espacio a la participación activa de los docentes y a las organizaciones que los representan.

Las anteriores ideas vienen a cuenta para enmarcar la participación de los docentes, su papel en la realización de los cambios dependiendo de la estrategia que se siga, y de qué tanto se identifiquen o no con el proceso, en virtud de qué tanto se sienten tomados en cuenta. Esto

¹⁸ Nuñez, E. y Vera, R. (1990) "Estrategias de cambio educativo y participación del magisterio" en: Unesco. Orealc. *Participación de organizaciones de los docentes en la calidad de la educación*. Santiago. Orealc.

es importante para el éxito de las reformas, porque en última instancia los cambios educativos dependen de la contribución directa y personal de los docentes, de la calidad de la educación en el desempeño de su trabajo cotidiano, así como de las competencias y recursos con los que cuentan para dar respuesta adecuada a las exigencias del cambio.

Las reformas exigen docentes con un perfil profesional más definido, con una formación a nivel superior caracterizada por proporcionarles la capacidad para conectarse permanentemente con un saber pedagógico acumulado, así como habilidades tanto para diagnosticar los problemas de aprendizaje y las necesidades educativas del entorno, como para recurrir por sí mismos a la recreación y elaboración local del currículum escolar, mediante la reflexión permanente de su práctica profesional.

La participación efectiva de los docentes en un proceso de reforma, por tanto, solo será viable en la medida que propicie condiciones de formación profesional que apunten a dotarles de capacitación para analizar y reflexionar sistemáticamente su práctica educativa. Así, tanto la profesionalización como la reflexión del quehacer educativo cotidiano, son elementos útiles para que adopten posiciones más claras en torno a su trabajo y la necesidad de involucrarse activamente en el proceso de cambio.

La posibilidad de mejorar la educación, además de la profesionalización, también requiere reorientar la práctica educativa mediante el análisis y reflexión sistemática sobre los problemas fundamentales de esa práctica. Implica una reflexión sobre el sentido del quehacer docente como parte de un proyecto educativo en el que están inmersos y al cual, se supone, contribuyen cotidianamente. La importancia para los profesores de percibir el sentido y dirección que lleva el trabajo cotidiano en el aula, está en encontrar significado a lo que hacen. Al valorar y comprender el sentido de su labor, es posible que encuentren motivos para mejorar la enseñanza e impulsar los cambios que se les proponen. Esto no significa que

adopten pasivamente la reforma, lo cual es difícil, pues de hecho se la representan de acuerdo con sus creencias, valores y competencias profesionales. Cualquier proceso de reforma, por tanto, debe tratar de no convertir por desinterés la actividad docente en un asunto de mera reproducción de hábitos existentes, pero tampoco debe pretender que las respuestas de los profesores sólo atiendan a demandas y consignas externas ajenas. Es necesario considerar que los cambios se cristalizan a través de actores activos y que en mucho en la educación las ideas, valores y proyectos de cambio pueden hacerse realidad sólo en la medida que los docentes, como actores principales, se apropien de ellas de alguna manera.

Las reformas educativas siempre estarán mediadas por docentes y directivos de escuelas, por ser los principales protagonistas de los procesos educativos escolarizados. Cuando estos actores se apropian las ideas y valores de cambio propuestas es más grande la posibilidad de concretarlas. Así, se requiere impulsar un proceso donde, en primer término, se representen el significado de esas ideas, valores o proyecto de cambio. Después, en la práctica, deben adoptarse los objetivos y contenidos de la reforma, a las condiciones de su realidad concreta. Es claro que cualquier profesor es mediador inevitable entre los ideales y la práctica, entre los proyectos y las realidades. Por tanto, sólo en la medida en que cada docente se represente el proyecto educativo, así como las ideas y valores de cambio que conlleva y la comprensión de su significado, serán agentes con conciencia crítica y comprometidos con el cambio.

En este contexto, para transformar la educación necesitamos tomar conciencia y comprender las dimensiones que se entrecruzan en la práctica educativa, donde se realiza la educación. Las reformas son importantes en la medida en que efectivamente produzcan cambios en las prácticas, y estén respaldadas en procesos de profesionalización del trabajo docente, para

dotar a los profesores de esquemas teóricos y habilidades metodológicas que les permitan enfrentar con bases sólidas la problemática de la educación escolarizada.

Por las características que actualmente adoptan las reformas en torno al tipo de programas, es especialmente importante proporcionar a los docentes un conocimiento mas amplio sobre el campo del curriculum, la planificación de la enseñanza, los procesos de desarrollo psicológico de los educandos y sobre cuestiones pedagógicas relacionadas con su conducción en la clase. Esta situación demanda, en consecuencia, modificar las formas tradicionales de formación y actualización permanente del magisterio, en términos de perseguir objetivos y asimilar contenidos centrados en problemas reales del desarrollo curricular. Se trata, de llevar la formación y actualización más allá de los marcos que imponen las formas, contenidos y problemas de las disciplinas científicas, para transitar hacia el análisis de problemas concretos de la enseñanza y aprendizaje escolar, considerando que el medio para ello es, desde luego, el conocimiento y las técnicas que las disciplinas han aportado para explicar y comprender esos problemas. Asimismo, se trata de realizar un proceso para que los docentes piensen la enseñanza en terminos curriculares, es decir, en función de un proyecto educativo y escolar en el que participan un conjunto de docentes que implica, a su vez, dejar de pensar a partir de un asignatura, materia, tema o contenido específico y realizar la función de manera individual.

En tal sentido, si la modernización educativa aboga por un proyecto educativo escolar, por la planificación y elaboración de ese proyecto de enseñanza en el contexto en que se lleva a cabo. Así, el profesorado tendrá que desarrollar su criterio profesional para poder tomar decisiones sobre el qué y el cómo de la enseñanza en las distintas escuelas o situaciones de enseñanza aprendizaje en las que en lo sucesivo se va poder encontrar según los cambios que impone la modernización educativa. Lo que significa que habrá que pensar en términos

del curriculum, no solo de su materia sino del ciclo, grado o de cualquier situación de enseñanza aprendizaje.¹⁹

Llevar a cabo una reforma educativa también implica tener presente que los profesores poseen una estructura conceptual que es a la vez compleja y flexible. Esta estructura está dispuesta a recibir e incorporar nuevas informaciones y modos de actuación, aunque, seguramente, no están en correspondencia con las categorías mentales y con las teorías implícitas que subyacen a la práctica de esos profesores. En este sentido, se ha desarrollado investigación educativa relacionada con los procesos de pensamiento de los docentes. Estos estudios parten de la idea de que el contexto psicológico de los docentes esta compuesto por una mezcla de teorías, creencias y valores parcialmente formuladas sobre su función y sobre la dinámica de la enseñanza aprendizaje. La finalidad de este tipo de investigación es convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente percibe e interpreta y proceso información.²⁰

Este desarrollo comprende básicamente estudios sobre sus creencias, teorías y formas de pensar sobre la planificación, cómo interactúan en el aula con sus alumnos y respecto al aprendizaje y la enseñanza. Así se han identificado, por ejemplo las actividades cognitivas de los docentes cuando planifican y, lo más importante, que frecuentemente la forma y el orden de importancia que los docentes dan a los elementos de la planificación- objetivos, contenidos, actividades y estrategias didácticas, evaluación- no corresponden con los modelos teóricos o tecnológicos. Del mismo modo, las explicaciones causales que ofrecen respecto al éxito o fracaso de los alumnos, donde el éxito lo atribuyen la alumno y el fracaso

¹⁹ Hernández, F. y Sancho, J.M:(1993) *Para enseñar no basta con aprender la asignatura*. Barcelona. Paidós p. 38

²⁰ Clarck, C. y Peterson, P.(1986) "Procesos de pensamiento de los docentes." en: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós-Mec. 1990. p. 518

al maestro o como transforman o deforman el nuevo plan de estudios para adaptarlo a sus teorías implícitas de la enseñanza.²¹

Por ello el hecho de que los docentes no respondan a una propuesta de cambio no suele ser sólo producto de la negligencia, dejadez, conservadurismo o resistencia, sino responde a que no se han considerado plenamente sus conocimientos y competencias previas, ni tampoco sus concepciones implícitas. Además de que se conoce relativamente qué pasa en las escuelas, por lo que se actúa desde fuera a partir de estereotipos clasificadores sobre el pensamiento y actuación de los docentes y, en definitiva, las condiciones y recursos con los que éstos trabajan no les permiten realizar su labor docente de modo más económico, sin tanto gasto de energía en las situaciones concretas de clase.

La participación docente en un proceso de reforma debe tener muy presente las consideraciones anteriores. Una participación conciente y crítica ha de concretarse a partir de la profesionalización del trabajo docente, para propiciar un desempeño más autónomo que permita tomar decisiones colegiadas con respecto al proyecto educativo escolar y curricular, y en relación con la misma programación cotidiana de la clase en el aula, a partir de una base teórica y metodológica suficientes. Esta es una manera de vincular el saber teórico organizado del profesorado con su saber práctico, mediante la competencia profesional y la reflexión sobre la práctica del currículum y de la forma como se organiza la actividad en clase en el contexto escolar.

En esta perspectiva la función docente es un pilar importante del proceso de cambio educativo. Este proceso será difícil de realizar, sin profesionalización y en ausencia de actos reflexivos sistemáticos sobre la práctica profesional en las aulas. Una participación conciente, crítica y propositiva no puede decretarse, sólo será posible en la

²¹ Idem. p.516

medida que se promueva y surja de nueva cultura educativa, con base en un principio de acción sustentado en la reflexión permanente sobre el quehacer educativo y en el contexto del currículum escolar en acción.

En resumen, el análisis sobre las orientaciones básicas que configuran el discurso educativo moderno - calidad, equidad y participación - realizado en este capítulo, ilustra la complejidad y las dificultades que implica traducir estas orientaciones a la práctica. Efectivamente, una reforma educativa que pretenda elevar los niveles de calidad, tiene que poner mayor énfasis en la realización de programas y procesos de profesionalización de los docentes. La contribución directa y personal de cada docente, es lo que puede hacer posible el mejoramiento de la calidad de la enseñanza cotidianamente. Como afirman Nuñez y Vera, la calidad de la educación se decide, en última instancia, a partir de la calidad de las prácticas de enseñanza aprendizaje que los educadores llevan a cabo con sus alumnos, tanto en el marco de la institución escolar, como en la relación de ésta con las familias y la comunidad. Consideramos que esto es lo que hace sumamente relevante la participación de los docentes y puede posibilitar el desarrollo de la equidad en las escuelas y las aulas, a través de ofrecer más y mejores oportunidades educativas a los educandos. Esto puede constituirse en los hechos, más allá del discurso oficial, en base de un discurso educativo más auténtico y moderno, dando una forma más concreta a la acción dirigida a la construcción de una nueva cultura pedagógica.

CAPITULO 4. EDUCACION MODERNA Y PROFESIONALIZACION DE LOS DOCENTES.

En este capítulo analizamos las perspectivas y la viabilidad de la estrategia de modernización como medio para cambiar estructuras, funciones y prácticas educativas a nivel de educación básica. Asimismo, se señala la gran complejidad que encierra este proceso de cambio, así como las enormes dificultades que implica, considerando la crisis económica en la que se ha sumido México y el centralismo que priva como forma de tomar decisiones sobre la educación en nuestro país. No obstante estas dificultades, se considera que los docentes pueden hacer la diferencia en el logro de los cambios, dependiendo de cómo se inserten en el proceso de modernización y del compromiso y la conciencia que logren sobre la necesidad de asumir un papel más protagónico tomando en sus manos la educación. Se plantea la descentralización se ha ido traduciendo poco a poco en la reorganización de la escuela, la elaboración del proyecto educativo escolar y la urgencia de elevar la profesionalización del trabajo docente, se establecen ciertas condiciones para gestar un proceso de cambio desde las bases que pudiera ser impulsado por los propios maestros.

4.1. El proceso de modernización de la educación básica

En la Constitución Mexicana de 1917 se reivindica la obligatoriedad de la educación primaria, establecida en el siglo pasado. A partir de ese año el Estado ha realizado intentos para llevar a la práctica y consolidar ese precepto. Durante más de setenta años, tanto la construcción de escuelas, como la atención a niños en edad escolar han sido prioridades de política educativa en los planes de gobierno. Es un hecho que las aulas no sólo se han multiplicado en las ciudades, sino también en poblados pequeños y áreas rurales. La educación pública ha mostrado un impulso que en muchas ocasiones ha sobrepasado las consideraciones administrativas. Este resultado conjuga la presión social y popular por

lograr educación y la voluntad del gobierno para proporcionarla. Las exigencias por lograr educación se manifiestan en todo el país, tanto en los poblados rurales y comunidades indígenas alejadas, como en las colonias populares de la ciudad de México, demandándose por igual, la instalación de escuelas y recursos, hasta dotación de plantas de maestros.

Este proceso de exigencias sociales y respuestas gubernamentales determinó que el sistema educativo nacional creciera de manera explosiva. El índice del 3 por ciento de niños que asistían a la escuela primaria en 1910, creció hasta un 98 por ciento y prácticamente no existen niños en edad escolar sin atención.¹ Además, con la modernización educativa, la secundaria pasó a ser obligatoria, constituyéndose en parte sustantiva de la educación básica. Este desarrollo no puede explicarse sin considerar el conjunto de factores económicos, políticos y sociales, incluidos los de orden pedagógico y que afectan el desarrollo de la educación.

El análisis de la evolución de los sistemas educativos a nivel de educación básica, tanto en los países ricos como en los pobres, muestra, en general, un proceso de deterioro del servicio. En la mayoría de los países, sobre todo los pobres, se vive la educación en forma de fracaso escolar, por los altos índices de reprobación y deserción originados por diversas causas. Estas no sólo están vinculadas con inadecuaciones en la organización y funcionamiento de la escuela y con cuestiones pedagógicas, sino tienen como causa fundamental la desigualdad socioeconómica y la falta de atención a la diversidad cultural.² Esto indica la dimensión de la problemática y lo complicado que puede resultar el desarrollo de alternativas para solucionarla.

¹ Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México SEP. 1989 p. 3

² Prawda, J. (1989) *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México. Grijalbo. p.p.66-67

También Schmelkes, S. (1984) "La desigualdad en la calidad de la educación primaria." *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XXIV(1-2). p.p. 13-38.

La causa social del fracaso escolar ha obligado a desarrollar opciones más pendientes de las implicaciones que tienen las cuestiones relativas a la equidad, la calidad y la participación educativas, ya que son los principales componentes del discurso sobre las políticas educativas en los países ricos y pobres. Mismo que se ha traducido en diseño de estrategias de atención educativa particulares en las que, descentralización, cambio de planes y programas educativos y profesionalización del magisterio son los elementos centrales del cambio. Asimismo, por el origen social del fracaso escolar, se han adoptado políticas de carácter compensatorio para resarcir las condiciones de desventaja socio económica y cultural y que son aplicadas en zonas con pocos recursos a los niños más desfavorecidos de la escuela pública. Esta es la apuesta de la solución de la problemática educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza en el nivel básico.

En este contexto, el gobierno de México adoptó, como política educativa, la modernización de la educación básica cuya estrategia es descentralización, cambio de planes y programas y la revalorización de las funciones de los maestros. El propósito central es elevar la calidad a través de la descentralización, la modificación de planes y programas de estudio y la atención a los problemas laborales y académicos de los docentes. De esta manera se aplica una estrategia de cambio educativo definida en el marco de la globalización mundial y de las políticas educativas promovidas, tanto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico(OCDE) a nivel de los países ricos como por la Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe(OREALC) a nivel de los países pobres, misma que se vienen aplicando desde principios de la década de los 80.

El trabajo publicado en 1982 por Coplamar sobre necesidades esenciales de la educación, planteó que para el año 2000 México lograría como mínimos educativos 10 años de escolarización. Los cálculos proyectados establecían que para ese mismo año el 100 por ciento de la población que solicitara ingresar a la escuela concluiría primaria y secundaria.

Con la modernización de la educación básica, no sólo se pretende lograr ese propósito de diez años de escolarización, también se espera alcanzar logros de carácter cualitativo relacionados con el contenido de la escolarización. La calidad educativa y la realización de procesos participativos son elementos con los que se busca vincular más a la escuela con las comunidades y la sociedad en general. De este modo se trata de atender necesidades específicas del contexto escolar y familiar a fin de adecuar la estrategia del cambio educativo a estos. Esto supone también atender los problemas de empobrecimiento y rezago en los servicios educativos, así como velar más para que los resultados del aprendizaje se logren. Todo lo que se planteó en 1982 es precisamente lo que se espera lograr con la modernización a través de la descentralización, la modificación de planes y programas de estudio y mejora de las condiciones laborales y de superación académica de los maestros. En síntesis, se pretende mejorar la calidad del sistema de enseñanza básica nacional.

La dimensión de estos propósitos y las características de la estrategia, se enfrentan en principio con dos obstáculos serios. Por un lado, las dificultades financieras consecuencia de la profundización de la crisis económica y, por otro, la tradición centralista en la forma de tomar decisiones sobre la cuestión educativa en nuestro país. La propuesta de modernización educativa para la educación básica es interesante y, a pesar de que es decidida por el gobierno de manera unilateral, tiene de hecho un significado diferente, ya que representa un proceso amplio de largo alcance. Los cambios que persigue implican crear condiciones escolares y laborales propicias para favorecer un proceso de enseñanza y aprendizaje de mejor calidad, y, de modo particular, desarrollar una nueva cultura pedagógica que modifique los hábitos y prácticas educativas establecidos en el magisterio. Estos propósitos son necesarios e interesantes, pero ni el discurso, ni la estrategia modernizadora establecen cómo impulsarlos. Este vacío es precisamente el que tiene que llenarse con iniciativas y una participación más activa del propio magisterio. Es aquí donde podría radicar la posibilidad de ir más allá del planteamiento oficial para cambiar la

educación básica, es decir, que los profesores adquirieran el compromiso y la conciencia para trabajar en tal sentido. Impulsados, a su vez, por el compromiso del gobierno y de la SEP de impulsar una real superación profesional.

En particular, la descentralización tendrá que enfrentar problemas relacionados con la promoción de una mayor participación social, incluida la del magisterio, en un país acostumbrado al centralismo y al corporativismo. No existen mecanismos concretos para promover, más allá del voluntarismo, la participación comprometida. Las condiciones de las entidades estatales caracterizadas por un desarrollo desigual, tanto en personal calificado como en recursos materiales, son condiciones que seguramente limitarán el ejercicio efectivo del federalismo y el desarrollo estatal autónomo en materia educativa. La decisión sobre un proyecto educativo que involucre a profesores, padres y autoridades, a nivel estatal, municipal, y en las escuelas, de acuerdo con las nuevas disposiciones legales, se torna muy complicada por el burocratismo y el autoritarismo que priva en el medio educativo. Además de la desconfianza que estos procesos regularmente producen en los maestros, pues son cambios para los que no se les prepara adecuadamente por la forma tan imprecisa en que se les induce e informa sobre ellos. Estos aspectos hay que tenerlos muy presentes para matizar las expectativas acerca de la modernización.

En el caso de los planes y programas de estudio, un cambio que puede convertirse en problema es la estructura curricular flexible que da a los docentes libertad para que decidan la programación de sus clases y para que enseñen los contenidos de acuerdo con las metodologías didácticas de su preferencia, así como para participar en la planificación del proyecto educativo escolar. Estos cambios implican que los docentes cuenten con una competencia profesional que les permita efectivamente planificar la enseñanza y pensar en las razones que fundamentan su práctica y su concepción sobre la educación, más en términos de un trabajo colegiado y menos individualizado. Lo anterior representan una

reconversión en las funciones académicas de los directivos de escuela y profesores, que reclama una formación y superación profesional que les facilite integrarse a estas nuevas funciones con autonomía. No se especifica cómo se dará satisfacción a esta demanda, por el contrario, lo que se propone como formas de superación y actualización han probado su ineficacia. Tal es el caso del método de actualización "en cascada", así como los tradicionales programas de cursos aislados, desconectados de los problemas de la práctica pedagógica cotidiana en las aulas. De este modo, se observa que existe una indefinición en cuanto a un programa de superación profesional acorde con los cambios y una falta de coordinación entre las instituciones responsables. Esta situación en poco contribuye a implantar adecuadamente los cambios.

A pesar de los problemas señalados, la modernización introduce innovaciones educativas importantes, como el hecho de pasar de un currículum cerrado a otro flexible y abierto. Esto es un cambio importante en la medida que supone un trabajo de planificación y de toma de decisiones concretas sobre objetivos y actividades de enseñanza y evaluación específicas que los docentes no realizaban, por lo menos de forma tan explícita como la que se propone. Al contrario, los planes y programas prescribían hasta el último detalle las actividades que se tenían que realizar y los métodos a emplear. En este sentido, los cambios expresan una propuesta interesante.

La modernización de la educación básica está pensada para concretarse en el largo plazo, por lo que, es normal hasta cierto punto, que se este redefiniendo y precisando, pues el tipo de cambios que se espera lograr no son realizables de la noche a la mañana. En este sentido, expresa la necesidad del Sistema Educativo Nacional de transformar la educación básica - sus estructuras, funciones y prácticas-, no sólo como consecuencia de los males que aquejan a este sistema, sino por las presiones que el marco mundial de integración económica y

globalización ejercen. Este contexto obliga a considerar el proceso de reforma educativa nacional como necesario e irreversible.

Bajo esta perspectiva, el problema es cómo implantar la descentralización en un país en el que existe una fuerte tradición centralista y corporativista, y cómo funcionar con base en planes y programas abiertos cuando los docentes han dependido excesivamente del diseño de programas cerrados que les han prescrito hasta el detalle lo que tienen que hacer en el aula, así como los objetivos, actividades, métodos que tienen que emplear, etc. Otra interrogante es cómo operar con la limitada capacitación con la que cuentan los docentes y de acuerdo con la autonomía que exige el currículum flexible si se cuenta con una organización escolar burocratizada. Y, en última instancia, cómo implantar todos estos cambios en un contexto de crisis económica, política y social generalizada.

En estas condiciones podrían plantearse dos opciones para llevar a cabo el proceso. La primera es la imposición de una lógica de subordinación a los designios de un Estado centralista, que se niega a superar su corporativismo y opera extrapolando modelos de desarrollo educativo hacia las regiones y localidades, limitando un desarrollo educativo autónomo, tanto a nivel regional, como escolar. Esta posibilidad, que por cierto es más real, se interesa poco por lograr una auténtica superación académica y profesional del magisterio, con lo cual, limita seriamente el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. La otra opción es que el gobierno asuma una política más firme de descentralización, que vaya más allá de transferir el aparato burocrático; realice una distribución más equitativa de los recursos económicos; y permita tomar decisiones de forma autónoma sobre el desarrollo educativo a nivel estatal y local. Estas constituirían decisiones educativas más acordes con las necesidades y condiciones de una realidad mexicana económica, política, cultural y socialmente diversa. De esta forma, se tendría que impulsar una estrategia definida de superación profesional del magisterio que se proponga el desarrollo académico con

autonomía de los profesores en la elaboración y gestión de proyectos educativos escolares. De seguirse esta lógica, podría ser que se gestaran procesos de cambio desde abajo, de construcción de una nueva cultura pedagógica impulsada por los propios docentes. Se considera que esta vía es la que ofrecería mayores posibilidades para el avance educativo y el mejoramiento de la enseñanza en nuestro país, a nivel de la educación básica.

4.2. La descentralización, el cambio en contenidos curriculares y la superación y actualización de los docentes: aproximación crítica.

El proceso de modernización de la educación básica representa una reforma con pretensiones de cambio a nivel estructural y funcional. A través de la descentralización están imponiéndose profundas transformaciones en las estructuras administrativas de la SEP y en la normatividad nacional en materia de planes y programas; libros de texto y evaluación. Las entidades federales deben cumplir dicha normatividad, además de hacerse responsables de sus sistemas estatales de formación y actualización de maestros. Se busca involucrar no sólo a los gobiernos de los estados, sino de manera fundamental al magisterio y a la sociedad en una forma de participación más activa, que desde luego afecta intereses de los grupos SNTE y la SEP, ya que implica formas colegiadas de organización y toma de decisiones, a través de los consejos educativos estatales, municipales y escolares. Pero sobre todo, porque pretende alterar las formas de trabajo burocratizado que priva en las escuelas por otras más académicas, y una práctica pedagógica más colegiada que derivaría en una cultura de participación y discusión del proyecto educativo en las escuelas y las aulas.

Con la reestructuración administrativa, el personal comisionado, que regularmente realizaba funciones administrativas, asume actividades de apoyo a la implantación de la reforma. Se trata de personal que aún teniendo plazas académicas no realizaba esta labor. Con la desaparición de algunas subsecretarías y direcciones, a muchos de estos comisionados envió

a actividades académicas de actualización. Por ejemplo, una parte de ellos fueron llamados para participar como multiplicadores de los programas de actualización emergente, en agosto de 1993, y de actualización del magisterio en 1994. Recibieron un curso de capacitación sobre los cambios en la metodología de enseñanza y los contenidos curriculares de los planes de estudio, que después impartieron a los maestros. Sin embargo, la mayoría de los comentarios de los docentes que participaron son de insatisfacción porque la información fue irrelevante e insuficiente.

Los cursos no brindaron, a los mismos multiplicadores una oportunidad de asimilar claramente el sentido y significado pedagógico de los cambios curriculares, acerca del carácter distinto que debe tener ahora la participación de los docentes, considerando la organización curricular flexible y la libertad para enseñar los contenidos y elegir los métodos didácticos que consideren más adecuados, de acuerdo con su experiencia y conocimientos. Hasta donde sabemos, no existen programas de seguimiento y evaluación de los programas de actualización, que permitan conocer con precisión su impacto, y si realmente aportaron a los profesores de base información relevante para comprender los cambios. No obstante, un estudio que recoge la opinión de 150 maestros del D.F. al respecto muestra lo siguiente: el 38 por ciento recibió o participó en la actualización, un 55 por ciento no la recibieron. Asimismo, de la información recibida en la actualización el 89 por ciento la consideró negativa y el 11 por ciento moderadamente negativa.³ Es decir, la información recibida no tiene ningún impacto, ni proporciona ayuda a los docentes, es una actualización intrascendente. Esta situación muestra las deficiencias en las acciones y en la estrategia para implantar los cambios, y en cierta forma, el problema de hacer una reforma sin introducir cambios en la forma de inducirla. Así, de acuerdo con estos datos, para el maestro común, la reforma educativa no implicando algo diferente y novedoso, excepto que ahora se

³ Perusquia, M. E. (1996) *Propuesta actual del español en educación primaria. Aplicación y opinión de los profesores en primero y segundo grado*. Tesis de licenciatura. Lic. en Psicología Educativa UPN p.p.60-65

llama modernización. Incluso para aquellos que están interesados y conscientes de la necesidad del cambio, y consideran positiva la modernización encuentran desalentador tratar con directivos o superiores más preocupados por conservar el control, que por generar formas más adecuadas y participativas para impulsar este proceso. Por su parte, los directivos no muestran el mínimo interés por informarse más amplia y consistentemente.

Es claro que con estas acciones es muy poco probable que se logren las expectativas que crea la modernización de la educación básica. Es difícil que la SEP realice una labor más definida, apoyando los cambios estructurales y administrativos, de forma más expedita y con mayores recursos, y promueva adecuadamente las acciones relacionadas con el impulso a los cambios en las funciones de la escuela y de los consejos escolares, así como la superación profesional del magisterio. Por lo mismo, el magisterio tiene que asumir una actitud más activa y demandar una actualización efectiva, más acorde con las demandas que los cambios les exigen en términos de una mayor autonomía profesional y de responsabilidad para asumir un liderazgo y compromiso con la sociedad para mejorar la enseñanza básica.

Por otro lado, los cambios hechos a Ley General de Educación, relacionados con la reorganización escolar y la participación social, pueden representar un avance en términos del establecimiento de bases para la democratización educativa, pero implican asimismo, riesgos que no hay que soslayar, como es la posibilidad de una participación colectiva de los maestros en la toma de decisiones sobre aspectos relacionados con el diseño y desarrollo curricular que directamente les compete, desde las orientaciones básicas de sus contenidos, hasta la determinación de las mismas finalidades de la educación a nivel local y escolar.

Con la Ley se concreta, en última instancia, el planteamiento sobre la descentralización, a través de la atribución que se da a las instancias directivas y colectivos de maestros en la elaboración del proyecto educativo de escuela. El riesgo radica en los problemas de

financiamiento que la mayoría de estados enfrenta y que la federación ha dejado en sus manos. Existe la sospecha de que al limitar la participación de los padres de familia a proporcionar apoyos económicos y administrativos, se abra la puerta a la privatización de las escuelas, lo cual condena a la mayoría de éstas a empeorar su situación por la falta de recursos, situación que la mayoría de los padres no podrá solucionar. Desde luego que esta sospecha es infundada, pero mientras el gobierno no dé muestras de lo contrario, aportando recursos económicos suficientes, la duda persistirá.

Con la nueva Ley de Educación, el Estado pretende dejar de controlar directamente la educación y convertirse en un órgano normativo y regulador, con lo cual transforma su función. En lugar de ejercer un control directo sobre la educación formal, establece solamente lineamientos y deja a la sociedad el control más directo de la gestión escolar a través de los consejos educativos.

Es posible que bajo estas condiciones, la descentralización propicie y acelere procesos participativos de los docentes en la gestión pedagógica, a partir de la elaboración de proyectos educativos a nivel estatal, municipal y de escuela, más acordes con realidades y necesidades específicas. Un ejemplo de ello, es el proceso que desde mediados de 1994 se viene realizando en el estado de Baja California. La finalidad de éste es configurar un proyecto educativo estatal, municipal y de escuela. Desde luego que es un ejemplo de un estado del norte de la República con condiciones y recursos que otros del centro o del sur del país no tienen. Pero el asunto es interesante, y es de destacar que están obrando conforme a las atribuciones y funciones que en ese sentido establece la descentralización, mediante un programa de actualización dirigido a cuadros medios, directores de escuela, supervisores técnicos e inspectores, lo que ha propiciado un movimiento más participativo y reacciones encontradas del magisterio del estado. Lo importante en este caso, es el interés

que ha generado el programa de actualización llamado FRHAPERMA.⁴ A través de los cursos que integran el programa, los directores, asesores técnicos e inspectores, han podido entrar en contacto con contenidos actualizados, relacionados con teorías del cambio educativo, sobre el currículum y los problemas de la investigación, planificación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Para este personal los cursos han sido muy atractivos, pues tiene el mérito de relacionarse con los problemas y demandas que se enfrentan cotidianamente como consecuencia de la modernización. Además les están dando elementos para entender el proceso de cambios, así como las nuevas funciones y responsabilidades que se les han asignado además, han servido para orientar técnicamente a los profesores en su trabajo académico y en la elaboración del proyecto educativo de escuela.

Con respecto a los cambios en la reorganización escolar ligados a los de planes y programas de estudio, destaca, por el carácter participativo que tendrán los docentes en la decisiones sobre el desarrollo futuro de los currícula, la elaboración del proyecto educativo centrado en la escuela. Como unidad básica de toma de decisiones sobre el proyecto de formación, la escuela puede constituirse en una entidad autónoma para decidir sobre el contenido y funcionamiento interno, a través del consejo escolar. Esto es relevante en la medida que pretende involucrar a los docentes en decisiones sobre su propia materia de trabajo. Los maestros tienen la responsabilidad de elaborar colectivamente el proyecto educativo de escuela, que es un proyecto curricular escolar sustentado en las regulaciones establecidas en el currículum básico nacional, a partir del cual cada maestro da contexto, analiza y decide sobre sus programaciones y forma de enseñar los contenidos en el aula.

⁴ Programa "Formación de recursos humanos para la actualización permanente del magisterio de Baja California". Agosto 1994. mecanograma.

Lo valioso de estos cambios es que la relativa autonomía en el funcionamiento de la escuela que se pretende impulsar a través de los consejos escolares, puede ser un factor determinante en la participación de los docentes en la planificación de la enseñanza y en la reflexión sobre la práctica docente. También abre un espacio que puede emplearse para generar opciones y pluralidad curricular en la enseñanza pública, si los maestros asumen el reto. Lo problemático del asunto, es que estos cambios demandan competencias profesionales que pocos maestros cubren. Es en este sentido, que la formación y actualización profesional son elementos claves, en términos de lo que el nuevo currículum escolar demanda conocer y saber hacer de los docentes. La superación y actualización profesional de los maestros debe darse en congruencia con los problemas que enfrentan al desarrollar el currículum, así como con las formas más adecuadas para interpretar el proyecto educativo que éste implica.

Para los docentes puede ser mucho más atractivo y significativo realizar actividades de superación analizando la problemática del currículum cuando lo aplican. Por tanto, es preferible participar en un programa de actualización integrado con el fin de comprender los problemas de planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, en lugar de asistir a una materia o curso estructurado a partir de temáticas relativas a contenidos disciplinarios o didácticas específicas. Por experiencia se sabe que es poco probable perfeccionar a los docentes por la mera lectura de textos o a través de cursos. Stenhouse, L un destacado investigador educativo inglés, planteó que tanto la lectura como los cursos, tienen un lugar por ser soportes de la reflexión sobre la acción, pero el medio de la acción en las aulas es el currículum. Es mucho mejor considerar el estudio de la problemática de éste como condición de una formación en ejercicio con éxito, aunque tampoco sea condición necesaria para una investigación curricular exitosa.⁵

⁵ Cfr. Stenhouse, L (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid Morata. p.

Consideramos que sólo una formación y actualización adecuada de los docentes, así como una investigación directamente aplicada al currículum y a la enseñanza, puede constituirse en parte sustantiva de la estructuración de programas y formas más efectivas para actualizarlos. Trabajar estos programas, poniendo especial atención a los problemas del currículum en acción, es un modo de proporcionarles a los profesores apoyos intelectuales, ya que sólo la investigación en la práctica del currículum pone al docente en una situación de poder, porque está en el único laboratorio válido: el aula.

En nuestra experiencia de actualización con maestros de educación básica, hemos constatado la viabilidad de estas ideas, al observar que los docentes pueden construir un sentido diferente de su trabajo, cuando el contenido de un programa de actualización se refiere a los problemas prácticos del currículum, y se busca una explicación con base en la teoría. Es decir, es necesario que estén apoyados en conceptos y en una metodología general de análisis de la educación escolar, el currículum y la enseñanza aprendizaje. El FRHAPERMA, en algunos de los cursos, ha intentado trabajar desde esta perspectiva. Los participantes opinan que es sumamente alentador para ellos encontrar explicación a sus acciones con base en el análisis de lo que es el currículum, e incluso llegan a considerar que la modernización tiene propuestas importantes. La flexibilidad curricular les da libertad para decidir sobre el método de enseñanza que consideran más adecuado. Pero esto, a su vez, crea problemas pues se quejan de que no se les dice cómo realizar su labor de acuerdo con ello.

Es necesario, por tanto, tener presente que el planteamiento hecho a partir de la reorganización de la escuela y la modificación de las currícula de educación básica para trabajar a partir de un proyecto educativo escolar, es trascendental sólo en la medida que vaya acompañado de acciones concretas de superación profesional de diversa índole. El conocimiento de los docentes acerca del sentido y significado de la propuesta

modernización, respecto de sus propósitos y estrategia es prioritario, ya que es la mejor manera de inducirlos y hacerlos factibles. También es necesario un análisis detallado de la situación actual de las escuelas, de los factores o procesos que determinan su situación. Es necesario coordinar las acciones interinstitucionales para remover los obstáculos, e informar e inducir al proceso ampliamente. Es claro que directivos y docentes no hacen funcionar las escuelas de acuerdo con un proyecto común que oriente su actividad, y el conjunto de la vida escolar. Tampoco las actividades que se producen en el aula o las estrategias de enseñanza y clima de clase e interacciones en el aula se guían por el proyecto. Por experiencia sabemos que lo que priva en las escuelas es una tradición individualista, de funcionamiento aislado, parcial y descoordinado y que las escuelas son una suma de aulas y profesores, sin una personalidad propia.

La implantación de los cambios relacionados con la reorganización escolar y el cambio curricular, implica cambios en términos de una participación colegiada, en función de un proyecto educativo escolar común para el conjunto de los docentes que trabajan en una escuela. Es decir, pensar la enseñanza como la labor docente en términos del currículum, en función y en el marco de éste. De esta manera se persigue superar el aislamiento y la fragmentación del trabajo educativo en las aulas, dándole una dirección más clara a la actividad de los docentes, con el fin de lograr los objetivos educativos y las formas más adecuadas para alcanzarlos.

En este marco, los procesos de planificación del proyecto educativo, así como los correspondientes a la enseñanza, constituyen una tarea central para directivos y docentes. La problemática que esto, a su vez, ha generado es que son pocos los maestros que tienen la capacitación y habilidad para llevarlos a cabo. Esta problemática está estrechamente vinculada con la formación y superación profesional de los docentes, considerando las características de los cambios impuestos. Además, es algo que a nivel de política educativa

adquiere una importancia vital para el cambio educativo, ya que en los hechos puede provocar que las modificaciones a los currícula , la reorganización escolar y el desarrollo del proyecto educativo, queden a la deriva y no se concreten los propósitos de modernización de descentralización, innovación curricular y profesionalización del magisterio.

Hace falta una estrategia que trascienda estos límites y permita impulsar y dar continuidad a las decisiones tomadas sobre la descentralización, la reorganización escolar, los cambios curriculares y el desarrollo de proyectos educativos de escuela. Sin embargo, no se cuenta con programas específicos en torno a esto, ni a mediano ni a largo plazo para impulsarlos de manera permanente. El programa de desarrollo educativo 1995-2000, tiene que ser claro y preciso al respecto, por el momento no hay nada en concreto.⁶

A las acciones para impulsar las modificaciones a los planes y programas de estudio les falta precisión y congruencia con las bases teóricas en las que sustentan su nueva orientación. La incongruencia se produce fundamentalmente entre las orientaciones básicas sobre propósitos y contenidos fundados en una perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza, que no es analizada, ni discutida en los cursos informativos y de actualización. Según las guías para coordinadores el propósito de los cursos de actualización es conocer e iniciar el manejo de los programas y materiales y analizar algunas sugerencias didácticas acordes con los nuevos enfoques. No obstante, solo enuncian , por ejemplo en el caso de español, el enfoque comunicativo para su enseñanza sin dar una explicación de que consiste y se limita a ser referencia a lo que al respecto se dice en el programa de español.⁷ Asimismo, los cursos

⁶ El "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", apareció en enero de 1996. Es mucho más preciso en los lineamientos que el ANMEB a penas configuro sobre la descentralización, la actualización y los cambios en los planes y programas, pero aún, desde nuestro particular punto de vista, no define líneas de acción más concretas.

⁷ SEP. Programas de actualización. Guía para el coordinador. Primero de primaria. México. SEP. 1993. p. p 30-31

para los docentes, se realizan con el tradicional procedimiento de multiplicación vertical. Los cursos específicos sobre contenidos curriculares y el manejo de los libros de texto, no obedecen a un esquema global, ni responden a la flexibilidad y fundamentos establecidos en los mismos planes.

Estas incongruencias pesan mucho en la formulación de un programa que integre institucionalmente y de manera coherente las acciones de actualización, para ofrecer a los docentes el fundamento teórico en que se basan la enseñanza, el aprendizaje y la organización de los contenidos curriculares. En el estudio de Perrusquia, también se encontró que de los 150 profesores encuestados el 60 por ciento reporta conocer los fundamentos teóricos del currículum y el 40 por ciento restante reporta desconocerlo. No obstante solo 30 docentes de los 150 hicieron referencia a la teoría que consideraron sustenta los programas de español. Del total de docentes que reportaron conocer el sustento teórico de los programas, seis(4%) indicaron como teoría el constructivismo y veinticuatro(16%) la psicogenética o teoría operatoria. El 80% restante de los docentes no contesto. Por tanto, una de las más graves deficiencias de la actualización es la información limitada y superficial que se ofrece, así como no establecer de forma explícita cual es el sustento teórico en que se fundamenta las modificaciones que presentan el currículum actual.⁸

La modificación a los planes y programas de estudio fue una acción necesaria y relevante considerando que los contenidos programáticos eran obsoletos. Pero, es conveniente que los maestros estén al tanto de las nuevas teorías pedagógicas y del diseño, organización, desarrollo y evaluación del currículum escolar, así como de los fundamentos teóricos en los que se sustenta. Una adecuada implementación de las modificaciones hechas también

⁸ Perrusquia(1996) Op. Cit. p 81

requiere brindar un adecuado asesoramiento, apoyo y directriz a los docentes sobre las innovaciones curriculares.

Consideramos que la puesta en práctica de estas ideas e innovaciones educativas requieren de un plan coherente de superación académica de los maestros para llevarlas a cabo en la práctica cotidiana de las escuelas. La inexistencia de este plan está convirtiendo este proceso de cambios, a pesar de la profundidad de los mismos, en otro más, sin novedad para el conjunto de los docentes. La incredulidad y el desinterés que priva entre aquellos que participan en los cursos de inducción, son las actitudes dominantes.

4.3. Perspectiva reflexiva centrada en el proyecto curricular en la formación y actualización de los docentes

Los docentes son actores claves en los procesos de mejoramiento de la enseñanza, por lo que es fundamental generar condiciones académicas y laborales que permitan hacer realidad dicho mejoramiento. Las acciones que se realizan para revalorizar y dignificar la función docente no se basan en un plan preconcebido, ni se realizan de manera coordinada. En el caso de las condiciones laborales, como ya señalamos, las formas siguen siendo de lo más tradicional, lo cual puede observarse en los objetivos y métodos para actualizarlos. Los programas de actualización son programas emergentes no permanentes, que convocan a los maestros de manera individual a cursos aislados sobre contenidos de asignaturas que no corresponden a un marco de proyecto curricular y se realizan mediante procedimientos como el de la multiplicación vertical que acaban convirtiendo los cursos en sesiones de "teléfono descompuesto", pues de la información original que se propone dar, poco, o nada llega a los maestros.

En cuanto al Programa Emergente de Actualización del Magisterio, 1993(PEAM) y el Programa de Actualización del magisterio, 1994(PAM), en los hechos la estrategia seguida al implementarlo, ha consistido en convocar a maestros de las diversas dependencias que integran el sistema de formación del magisterio, y a personal comisionado de la SEP y el SNTE que por la reestructuración de la Secretaría no realiza funciones específicas. El personal que asiste recibe información, a través de un curso, sobre los propósitos, contenido y metodología de trabajo, así como un plan o guía por escrito con cada una de las actividades y sesiones a desarrollar. Después deben impartir el mismo curso a los maestros en servicio. El problema de este procedimiento es que a pesar del curso recibido y de contar con la guía de trabajo para impartirlo, son pocos los conductores que tienen claro el propósito inductivo de esta actividad. La experiencia es que cada quien lo realiza como mejor le parece, y en muchos de los casos, los conductores se ven en situaciones en las que son demandados laboralmente. Además, la supervisión de los directivos y las medidas de control administrativo implementadas para mantener a los asistentes en el curso, subordinan el trabajo académico y crean situaciones en las que los maestros se preocupan más por el control de entrada, permanencia y salida, que por la discusión de los contenidos del curso y por cumplir sus objetivos.

Consideramos que un plan congruente con los propósitos que se persiguen, tendría que considerar planes permanentes. No como cursos aislados, sino teniendo como eje el currículum de la educación básica y las intenciones del proyecto de escuela, impartidos directamente en la escuela por los responsables del diseño del currículum, como más o menos se ha planteado. Esto, además, deben hacerlo profesores con experiencia pedagógica y especialistas con conocimiento del proyecto de modernización educativa y de los currícula modificados.

De la misma manera, para dignificar a los maestros no basta con mejorar los salarios, aunque el promedio de cuatro salarios mínimos representa en términos de poder adquisitivo real, muy poco. Es necesario contar con un enfoque comprensivo y una estrategia de superación profesional que permita, sobre la base de la actualización permanente, conocer y operar el currículum y realizar un ejercicio colectivo sostenido de reflexión sobre el sentido de su quehacer en colectivo. El PEAM, el PAM y la Carrera Magisterial dejan de lado estos aspectos. Los comentarios generalizados expresados por profesores en pláticas informales, tanto del D.F. como de Ensenada, Tijuana y Mexicali que han participado en esos cursos y solicitado su ingreso a la carrera magisterial, son que los resultados, por ejemplo la Carrera Magisterial, arrojan un porcentaje mínimo de acceso al programa, a pesar de que a nivel nacional oficialmente se reporta arriba del 50 por ciento y el SNTE 450000.⁹ El propio sindicato ha manifestado su inconformidad por el número de beneficiados. Asimismo, las dinámicas a las que se ha sometido a los maestros al tomar los cursos, están más orientadas a acumular puntos, que a la superación académica y profesional. Es decir, la revalorización del trabajo docente no está siendo bien encauzada, ya que el mejoramiento de las condiciones laborales no es satisfactoria en los hechos, ni los programas de superación cuentan con formas adecuadas para el mejoramiento profesional de los maestros.

Sobre la formación inicial del magisterio se plantea la necesidad de modificar planes de estudio, simplificar trámites y acortar los tiempos para cubrir la formación. Incluso en el ANMEB, se deslizó la idea de realizar una formación con un sentido técnico, reduciendo los plazos de estudio para la carrera normal.¹⁰ Esto se vuelve más complicado cuando se cuestiona la responsabilidad y participación de las diversas instituciones que tienen que ver con ello. Hasta ahora, las normales continúan realizando estas funciones, sin embargo, los compromisos no son claros. Uno de los problemas fundamentales de estas instituciones es la

⁹ Gordillo, E. (1993) El SNTE y la educación: retos y acciones. *Educación en el mundo parte 1*. La jornada World Media. Julio 1993 y *Revista Proceso*. 851. 1993

¹⁰ SEP. Op. Cit. p.18

falta de personal capacitado para impulsar estos procesos satisfactoriamente. Se espera que las instituciones encargadas de la formación de formadores de maestros como la Universidad Pedagógica, Normal Superior y Mejoramiento Profesional, ofrezcan apoyo y orientaciones, pero son pocas las propuestas y acciones para concretar dicho apoyo. Los intereses, tanto del sindicato como de los grupos burocráticos en esas instituciones, se han constituido en elementos de resistencia a los cambios por lo que brindar u ofrecer estos apoyos, amenaza sus intereses. La cuestión es que el normalismo se vive sumido en la mediocridad, el abandono y la inercia, por el desinterés político de la SEP para modificarlos, ante el temor de afectar intereses de las burocracias sindicales y de la propia Secretaria.

En perspectiva, la formación inicial de los docentes tiene que asumirse como una prioridad, en términos de un trabajo desde la raíz, desde las bases con las que se forma originalmente el maestro. De otra manera, se seguirán acumulando rezagos. Este es un problema de largo plazo, como toda la educación, que requiere de definiciones y compromisos políticos precisos para reestructurar el normalismo. Es necesario desarrollar políticas de formación inicial, en función de articular estrechamente la estructura, contenidos, propósitos y formas de enseñanza del currículum de las normales, con las intenciones y contenidos curriculares de preescolar, primaria y secundaria.

A los aspirantes a maestros, además de ofrecerles un currículum atractivo, explícito y coherente, es necesario proporcionarles mejores condiciones salariales y de reconocimiento del papel social fundamental que tienen en la educación de los niños mexicanos, no sólo en el discurso sino en los hechos.

El desarrollo tan desarticulado de las acciones de formación y superación de los maestros tiene que ver de manera significativa con el conjunto de instituciones que integran el sistema de formación de formadores. Es ya tradicional la disputa entre la Normal Superior,

Mejoramiento Profesional y la Universidad Pedagógica Nacional por dirigir o imponer sus criterios, sin que hasta la fecha existan acuerdos para integrar y coordinar los programas y acciones para la superación académica del magisterio. Esta situación se explica en parte, por la falta de definiciones y compromisos claros para ordenar el subsistema. Cada una de estas instituciones viven de manera distinta, esta situación genera temor, ante la posibilidad de desaparecer por duplicar funciones y por el poco impacto y beneficios concretos en la superación de los maestros. El mismo se acrecienta por el poco apoyo, la insuficiencia del presupuesto y la falta de personal capacitado, lo que dificulta seriamente la posibilidad dar respuestas a las demandas sobre el mejoramiento del desempeño de los docentes. De esta manera, se observa cómo la modernización deja grandes huecos que al igual que el subsistema de formación de formadores, de no resolverse pueden impedir el logro de los cambios que se proponen.

En cuanto a los programas de educación compensatoria destinados para poblaciones y grupos con desventajas socio culturales, algunos de ellos vienen desarrollándose desde la década pasada, pero tienen el inconveniente de fundamentarse en orientaciones diferentes a las de los actuales programas de educación básica. La incorporación de éstos como parte de la estrategia de modernización, tiene por lo tanto incongruencias teóricas metodológicas respecto al planteamiento actual. Los programas de Español pretenden actualmente recuperar la experiencia cotidiana y sociocultural de los alumnos, y consideran el problema del lenguaje, más como un problema de comunicación social y de uso funcional del lenguaje que como un asunto formal, de manejo correcto de las reglas léxico gramaticales. Se trata de enseñar el español partiendo de su función como medio de comunicación, más que como un conjunto de reglas gramaticales sobre el habla formal y correcta en eso consiste el enfoque comunicativo. Por el contrario, los programas compensatorios como el "Palem", relacionados con la adquisición y manejo de la lecto-escritura que se han incorporado, parten de un enfoque más formal y no consideran el lenguaje como medio de comunicación

básico. Así, de acuerdo con esto último, es como se fundamentan las actividades compensatorias en esta área.¹¹

Algunos programas tienen como característica ser extraescolares, tal es el caso del programa "Segundo de Nivelación", que tiene el propósito de prevenir la reprobación y nivelar el 1o. y 2o. grados, a fin de lograr en un año escolar, la recuperación de los aprendizajes de primero y adquirir los de segundo, o el "Extraedad" que tiene el propósito de resolver el atraso escolar producto del desfase cronológico mediante la recuperación de los niños mediante su integración a grupos que van en el grado que cursan de acuerdo con su edad cronológica. Con la extraescolaridad se pierde de vista que los problemas de la educación básica se producen en el interior de la escuela, y que por tanto, es necesario desarrollar alternativas que puedan trabajarse desde dentro. No puede tratarse un problema que se genera en gran medida en el interior de las escuelas, en ámbitos distintos de donde se producen, a riesgo de lograr resultados poco satisfactorios. Es necesario trabajar con los maestros que tienen bajo su responsabilidad programas de este tipo, apoyándoles en la fundamentación y sentido que tienen los cambios de contenidos curriculares, así como en la comprensión de los procesos de aprendizaje que se producen cuando los educandos adquieren ese tipo de contenidos. Tanto para el maestro como para el alumno, cobra mayor sentido saber que enseñan y aprenden determinados contenidos, así como ver que tales contenidos tienen que ver con su vida y uso cotidianos. Esto es lo que debe orientar no sólo los programas compensatorios existentes, sino también la generación de nuevos programas.

¹¹ Gómez. P.(1994) "Lengua escrita en la educación primaria. Proyecto Palem" Memoria Reunión sobre programas nacionales y regionales para abatir la desigualdad y el fracaso en la escuela primaria. México, D.F. Septiembre 21 y22. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

4.4. La profesionalización de los docentes y el cambio educativo

El proyecto de modernización de la educación básica ha sido impuesto de manera vertical por el gobierno; sin embargo, abre y crea espacios para que surja un proceso impulsado por los propios docentes que la operan desde las aulas. Estos espacios deben aprovecharse. Para los maestros mejorar la educación debe convertirse en un auténtico propósito, no sólo en términos de formar las habilidades básicas de lecto-escritura, cálculo aritmético o de un conocimiento elemental de historia, etc., sino para trabajar por una formación integral de los educandos, basada en conocimientos relevantes sobre salud y el entorno, y el desarrollo de actitudes y valores tanto de solidaridad como de trabajo. Esto debe provocarles también una necesidad imperiosa de formarse y actualizarse, de demandar que el gobierno asuma su responsabilidad para profesionalizarlos efectivamente.

Las condiciones que genera este proceso de cambio posibilita que los maestros adquieran un rol más protagónico que trascienda el control del Estado. La relevancia que adquieren, es grande en la medida que se apropien del proyecto; que reconozcan la necesidad de cambiar ellos mismos, como condición de la transformación y mejoramiento de su desempeño. Esto requiere de una formación profesional integral que comprenda, no sólo competencias y habilidades ejecutivas, sino de aquellas relativas al desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico sobre su quehacer.

La participación y crítica de los profesores en el proceso educativo se relaciona estrechamente con la formación y superación profesional. Los procesos de cambio e innovación educativa derivados de la reformas ocasionan necesidades de superación que es necesario satisfacer de acuerdo con las demandas que los cambios exigen.

De los lineamientos de cambio que se han generalizado en América Latina y que son compartidos por ejemplo, por países como Brasil, Chile y México, son la reorganización de las escuelas y la modificación de los planes y programas curriculares.¹² lo que demanda condiciones escolares y laborales, vinculadas a la superación profesional de los docentes; de tal manera que los maestros puedan enfrentar con eficacia tales cambios y, sobretodo, impulsarlos. A pesar de que las reformas establecen un componente relativo a esta problemática, hasta ahora se han realizado con pocos recursos y siguiendo métodos económicos, pero nada efectivos. Es el caso del método de actualización "en cascada" empleado en México. La importancia de los procesos de superación profesional estriba en que son un ingrediente que pueden permitir el logro de las reformas y el mejoramiento de la educación. Dada su relevancia es injustificable que el gobierno mexicano ponga poca atención en ello y destine muy pocos recursos en tal sentido. La participación y protagonismo de los docentes en la reforma es clave, y por lo mismo, deben tomar la iniciativa.

El proceso de profesionalización del magisterio, como tal, no existe en México, por lo que se dificulta aún más lograr los cambios propuestos. Considerando que regularmente la profesionalización está ligada con procesos de escolarización a nivel superior en universidades, en los países desarrollados comúnmente la formación y superación del magisterio es universitaria, y por ello, las normales están vinculadas a las estructuras universitarias. En México esto no sucede así, a pesar de que en 1984 se otorgó a las normales el nivel de licenciatura, esto no se ha reflejado en una mejora en la formación de los nuevos maestros.

¹² Tedesco, J. C(1992) "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". Boletín 28 : 7-24 Proyecto Principal de Educación. Santiago. Orealc.

Hasta los años setenta la educación normal gozó de prestigio y mejores niveles de calidad. Con la crisis económica y el proceso de modernización educativa que surgía en aquel entonces, el normalismo empezó a sufrir un proceso de rezago que culmina en 1984 cuando se le otorga rango superior y se reestructuran radicalmente los programas. Resulta obvio decirlo, pero estos cambios no resolvieron los problemas de la enseñanza normal, por el contrario, evidenciaron la inadecuada formación y perfil de los docentes que no cuentan con formación a nivel de licenciatura. Además, entraron en juego tanto los intereses de la burocracia sindical, como los de la SEP y de los mismos docentes que obstaculizaron la introducción de cambios en la enseñanza. Todo esto sumado a la indefinición del gobierno para establecer un sistema congruente y coordinado para la formación inicial y actualización permanente del magisterio, hace de esta problemática un asunto complicado y de difícil solución.

Sin embargo, la profesionalización del magisterio es impostergable. Las demandas que sobre planificación educativa y programación de la enseñanza se hacen a los docentes cuando se les propone participar en la elaboración de un proyecto educativo de escuela, así como las libertades que se les otorgan para trabajar los contenidos de los nuevos programas así lo requieren. Difícilmente se podrá lograr el cambio educativo y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, sin la profesionalización del trabajo docente.

A pesar de la falta de tradición por la desvinculación de la educación normal de procesos de formación profesional universitaria, la profesionalización del magisterio tiene que empezar a realizarse como cualquier otra profesión, de manera vinculada estrechamente al trabajo académico universitario. Para los docentes esto no tendría más que un significado: la posibilidad de contar con una formación consistente que les permita tomar decisiones fundadas y autónomas sobre su quehacer educativo cotidiano, en la perspectiva de participar como agentes activos en las transformaciones no sólo educativas sino en general de la

sociedad. Por ello, el saber profesional se vuelve determinante en términos de constituirse en un instrumento de mejora de la enseñanza y del cambio.

La posibilidad de generar un proceso de cambio educativo impulsado por los maestros tiene como condiciones que asuman un compromiso consciente por el cambio, y que se desarrollen auténticos procesos de profesionalización, mediante la cual adquieran una herramienta para pensar y actuar críticamente. Esto pasa, a su vez, por la determinación del Estado de aportar los suficientes recursos y de establecer un sistema coherente, coordinado e interinstitucional de formación y actualización del magisterio.

La actualización y superación profesional del magisterio tiene que orientarse hacia la posibilidad de facilitar a los docentes abordar un currículum escolar, comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y una organización escolar complejos, así como capacitarlos en la gestión de proyectos educativos. Es precisamente estas carencias, unidas a logros que se van obteniendo en sistematizar las actuaciones y especialización por la experiencia, lo que refuerza las demandas de mayor rigor en la profesionalización de los docentes y de una mayor colaboración con el mundo de la investigación.

Si bien la formación de los docentes tiene que desarrollarse bajo la bandera de la reflexión, de una práctica reflexiva, la enseñanza reflexiva no tiene que ser una buena enseñanza en el uso de técnicas y trabajo eficiente en el aula como se plantea en círculos de la SEP. En cursos de actualización de los maestros se está promoviendo una visión fundada en la calidad total.¹³ De este modo, el discurso de corte tecnocrático en la práctica se apodera de la actualización. Es evidente que con ello no se promueven procesos auto reflexivos de mayor autonomía profesional, por el contrario se reproduce el mito de la técnica y la

¹³ Un texto que se ha difundido nacionalmente fundado en tales premisas y que se cita en la bibliografía básica de la actualización es: Schmelkes, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Trabajo pedido a la OEA por la SEP de México. s/f

subordinación y dependencia de los docentes. El movimiento de la práctica reflexiva supone que los profesores deben desempeñar un papel activo en la formulación de los propósitos y fines de su trabajo, así como el de líderes en el desarrollo curricular y la reforma escolar. Un movimiento para ayudar a que los profesores reflexionen sobre las condiciones sociales de su práctica, equidad y justicia social y sobre las consecuencias sociales y políticas de su trabajo.¹⁴

La viabilidad de un cambio surgido bajo la iniciativa de los profesores tendría que sortear infinidad de obstáculos y es bastante complicado si consideramos la multiplicidad de factores que se entrecruzan en el proceso. Sin embargo, de acuerdo con los argumentos que se han venido planteando, la posibilidad de que surja puede y debe constituirse en un propósito de los docentes, de tal manera que guíen la práctica educativa hacia resultados deseables en tal sentido, y desarrollen una conciencia en torno a que el conocimiento y el saber son fuentes de poder y de transformación. Este análisis de la modernización educativa ha conducido y pretende señalar la posibilidad de trabajar y cimentar ese camino. La superación profesional es una herramienta indispensable, el arma para lograrlo. Pero el magisterio también tiene que luchar para conseguirla demandando al gobierno que se haga efectiva.

Es claro que la otra posibilidad más real, pero menos deseable, es que México arribe al año 2000 con un sistema educativo que a nivel de educación básica se caracterice por estados o zonas de desarrollo económico y cultural con mayor nivel y mejores condiciones de desarrollo educativo, donde incluso pudieran aparecer procesos surgidos e impulsados por los maestros. En perspectiva, para la mayoría de los estados de la República el desarrollo educativo fluctuará entre el rezago medio y absoluto. Actualmente el promedio de escolarización es de 30. de primaria y la tendencia podría ser que dentro de 10 años sólo una

¹⁴ Zeichner, K.M.(1995) "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". en : Varios. *Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos.* Madrid Morata. p. 395

pequeña capa logre mayores niveles, no por problemas de oferta, sino por la desigualdad en la distribución de recursos. Esta situación podría profundizarse por la crisis económica y de continuar el actual modelo económico.

En resumen, la modernización de la educación básica, a pesar de ser impuesta de manera autoritaria al magisterio, tiene el mérito de crear condiciones para modificar el estado actual de la enseñanza a ese nivel, pero a condición de que el magisterio se inserte activamente y se proponga apropiarse de la misma. En este sentido, para los maestros el propósito de mejorar y modernizar la educación debe convertirse en un auténtico fin. Esto, a su vez, requiere de medios adecuados para conseguirlo. Aquí es donde la profesionalización es indispensable. Es necesario satisfacer la necesidad de profesionalizar la labor de los docentes que los cambios están creando, ya que de ello dependerá en mucho la implantación de las reformas, considerando que saber es poder y que ese saber lo puede dar la profesionalización la labor docente.

La profesionalización del magisterio es impostergable y deberá realizarse como cualquier otra profesión, es decir, vinculada estrechamente a la organización y trabajo académico universitario. Para los docentes esto debe significar principalmente la posibilidad de contar con una formación y actualización consistentes, que les permita tomar decisiones fundadas y con autonomía sobre su quehacer educativo cotidiano, un poder para decidir, así como para participar activamente en la transformación educativa y social.

Finalmente, un plan congruente con los propósitos que se persiguen para revalorizar la función social del magisterio, debe destinar los suficientes recursos económicos y determinar políticas académicas específicas para reestructurar las normales y el subsistema de formación de formadores. Para esto es preciso, por un lado, vincular la estructura, propósitos, contenidos y formas de enseñanza y evaluación del currículum de las normales con los

propósitos, contenidos y metodologías didácticas y de evaluación establecidos en los currícula de preescolar, primaria y secundaria y, por otro, establecer programas de superación y actualización profesional permanentes realizados a partir del análisis de los propósitos y contenidos de los currícula de educación básica, de las necesidad de planeación de los proyectos educativos de escuela y dirigirse a un colectivo de maestros en cursos presenciales en las mismas escuelas donde laboran, siendo supervisados por especialistas en diseño y desarrollo curricular e impartidos por maestros con experiencia pedagógica y especialistas de las diversas disciplinas. Asimismo, es necesario contar con un enfoque y una estrategia para realizar un ejercicio sostenido de reflexión sobre el sentido del quehacer pedagógico en colectivo que impone trabajar un proyecto curricular escolar común.

CONCLUSIONES:

Este trabajo ha presentado un panorama analítico de los principales aspectos que subyacen a la modernización de la educación básica. El análisis se ha desarrollado desde una perspectiva teórica y tuvo como propósito comprender el significado del proceso de reforma educativa que subyace a la modernización educativa en México. En tal sentido, la reforma de la educación básica responde a la necesidad de transformar, no solo las estructuras sino fundamentalmente los procesos y prácticas educativas a ese nivel, lo cual la hace un proceso importante en la medida que persigue transformar las estructuras burocráticas y establecer formas más participativas, de mayor involucramiento tanto de los docentes como la misma sociedad en la labor educativa, que favorezcan la mejora de la calidad educativa.

En este contexto se plantea una nueva forma de distribuir responsabilidades entre los agentes educativos en la implantación de los cambios relativos a la descentralización y la reorganización escolar, otorgando un protagonismo considerable a las escuelas y a los docentes. Así se explica, también, la decisión de modificar los planes y programas de estudio en un sentido más abierto, flexible. Por tanto, la posibilidad de que los docentes tomen decisiones para trabajar con diferentes opciones en torno a la metodología didáctica y adecuar los contenidos curriculares, considerando tanto sus experiencia como el conocimiento de las necesidades de los niños y las condiciones del aula escolar.

Estos cambios han creado necesidades y problemas en cuanto a las competencias profesionales que los docentes requieren para trabajar en estas nuevas condiciones, asimismo, representa que la escuela deba funcionar a partir de un proyecto educativo propio diseñado y gestionado por directivos y grupo de profesores que la integran. Es decir, los cambios demandan formas de trabajo de mayor cooperación mediante un trabajo colegiado, una cultura más participativa que no existe y un conjunto de competencias, actitudes y

valores profesionales específicos tanto de los docentes como de los directivos que tampoco existen. Y, no obstante los programas de actualización y superación del magisterio que se establecen junto con estos cambios, se requieren programas permanentes de superación y actualización profesional más estructurados y congruentes con los nuevos contenidos curriculares y demandas que supone la elaboración del proyecto educativo escolar.

Por las características y, en cierta medida, la radicalidad con la que se imponen, la realización de los cambios tiene que ir contracorriente a una tradición de trabajo individualista. Con docentes acostumbrados a depender de programas que establecían todo lo que tenían que hacer y serias limitaciones en su formación. Así como, con programas de superación académica del magisterio regidos tanto por criterios como metas cuantitativos de dar al mayor número de maestros el mayor número de cursos al menor costo, independientemente del contenido y calidad del proceso. El método de actualización en "cascada", tradicionalmente empleado, reúne tales características. Todo esto juega en contra del éxito de la modernización de la educación básica y, en particular, de que los profesores y directivos de escuela asuman las nuevas funciones y responsabilidades académicas que con la reforma ahora se les asigna.

La modernización de la educación básica, no obstante ser un proceso impuesto verticalmente, sin embargo tiene el mérito de haber provocado un proceso de movilización de las estructuras y las funciones del sistema educativo mexicano. En este sentido, ha generado condiciones interesantes para el mejoramiento y desarrollo educativo en el futuro, tanto en lo que corresponde a las decisiones sobre los fines y caminos educativos a seguir, como en los contenidos y prácticas educativas escolarizadas; ha creado, asimismo, bases formales para la intervención más activa del magisterio que puede favorecer la redistribución del poder y de los recursos en términos de las aspiraciones y condiciones necesarias para ello. Modificar y adecuar los planes de estudio resulta imprescindible, pero también resulta

fundamental poner al tanto a los docentes, que ponen en práctica esta nueva propuesta, sobre el significado académico de estos cambios. Los docentes son factor clave por excelencia en esta empresa, por lo que resulta necesario generar una estrategia de inducción adecuada a la modernización y para perfeccionar permanentemente su desempeño y profesionalización.

La complejidad que el proceso de modernización representa, por la naturaleza de los cambios que propone, plantea dificultades de distinto orden. Nos interesa insistir en la formación y superación de los docentes, por la carencia de formas innovadoras y de mecanismos concretos para la formación y actualización de los docentes. La reforma modernizadora estaría condenada al fracaso. Son necesarias por ello políticas que se traduzcan en programas coherentes, integrales y, sobre todo, que sean permanentes. En tanto que la innovación no solo consista en introducir tecnología educativa, sino metodologías interesadas en mejorar los procesos. Donde se contemple de manera congruente la estructura curricular de formación inicial, y se proporcione información amplia sobre los fundamentos que soportan las modificaciones a los currícula.

La superación profesional y el contenido de los programas de actualización debe realizarse estableciendo como ejes: la reflexión sobre la práctica del currículum modificado, la planificación educativa y la programación de la enseñanza aprendizaje. Para ello podría, ser de utilidad partir de una evaluación profunda con miras a reestructurar el subsistema de formación de docentes, a fin de determinar ámbitos y funciones específicas, así como mecanismos de coordinación con base en los problemas de la formación inicial, los currícula de educación básica modificados, y la práctica de la investigación del currículum modificado en el aula.

En el fondo surge la **descentralización** como necesidad económica y administrativa para romper con estructuras burocráticas, aunque el propósito que persigue en la redistribución del poder y el reconocimiento de las diferencias locales o regionales, abre la posibilidad para una participación efectiva. Sin embargo, está limitada por las diferencias en las condiciones económicas y culturales. La posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre los asuntos educativos, puede ser viable sólo para aquellos estados o localidades con mayores niveles de desarrollo económico. En realidad, tal redistribución difícilmente puede ser equitativa ya que la transferencia de recursos se ha dado de manera desigual y desorganizada. Hasta ahora la descentralización ha tenido un carácter marcadamente administrativo burocrático, y aún no se expresa como forma de participación en las decisiones sobre los problemas, orientaciones y contenidos educativos. Como señala Schmelkes¹, es necesario tener claro que "la descentralización es un problema de distribución del poder. Por el cual el reto es garantizar simultáneamente el acceso equitativo a los servicios y recursos educativos en toda la población nacional". En este sentido, se requiere algo más que trasladar la sede de los trámites burocráticos. EL problema, es pues concretar la redistribución del poder y los recursos de manera equitativa; cuestión que resulta complicada dados los múltiples intereses de las burocracias de SEP y del SNTE, en su lucha por el control educativo, además de la prolongación de la crisis económica que hace difícil lograr implantar este proceso participativo.

La reforma curricular o modificación de planes de estudio por su parte, es una gran oportunidad para que los maestros tomen en sus manos su materia de trabajo. El enfoque pedagógico que subyace es muy explícito en cuanto a los objetivos que persigue sobre el desarrollo de las habilidades y competencia comunicativa y el desarrollo de la capacidad para resolver problemas a partir de la capacidad matemática y del manejo de la información. Así,

¹ Schmelkes, J. S. (1992) "Problemas y retos de la educación básica" en: Sierra, T. (Comp) **Cambio Estructural y Modernización Educativa**. México. UPN-UAM.

sin establecer formas didácticas específicas para trabajar los contenidos de las asignaturas, deja en manos de los docentes esta decisión para que se elija la metodología de su preferencia siempre y cuando no pierda de vista esos objetivos.

El cambio en la estructura de programas da mayor libertad para que los profesores decidan sobre las formas didácticas más adecuadas en la enseñanza de los contenidos curriculares. Cuestión que rompe con una tradición basada en planes cerrados que establecían hasta el detalle lo que el profesor tenía que hacer. Esta flexibilidad, junto con la organización del contenido en ejes temáticos que supone una enseñanza y logro gradual de los aprendizajes, favorece una mayor iniciativa de los maestros. Asimismo, se introduce otro importante cambio en la dinámica escolar mediante el planteamiento de realizar un proyecto educativo escolar donde directivos de escuela y profesores que la integran son responsables de su diseño y elaboración. Esto, obviamente requiere de directivos y docentes con una preparación profesional acorde y de procesos de superación académica que les dote de elementos técnico-pedagógicos para enfrentar con éxito estas nuevas tareas asignadas.

Con esta nueva organización se prevé, por ejemplo en el caso de primaria, un calendario anual de 200 días con 800 horas anuales que representa un incremento significativo en relación a los 650 horas de actividad que se alcanzaron años atrás. De este modo la asignatura de español cubrirá 240 horas, la de matemáticas 200, las de ciencias naturales 120 anuales, en tanto que historia, geografía, educación cívica, artística y física suman en total 240 horas. No obstante, es necesario evaluar en qué medida se está cubriendo esto y cuál es su impacto en la mejora de la calidad del proceso educativo. Mientras tanto es muy significativo el peso específico de los contenidos de español y matemáticas que juntos suman más del 50 por ciento del tiempo que tendrán que enseñarse y aprenderse en la clase diaria.

De este modo, el modelo pedagógico parte de la necesidad de realizar una formulación suficientemente precisa de propósitos y contenidos que evite el detalle exagerado de objetivos de aprendizaje que los planes anteriores contemplaban. Bajo esta consideración se establecen ejes temáticos en las asignaturas centrados en el desarrollo de habilidades o cuando el tema general se desarrolla a lo largo de todo el ciclo. No obstante se marca que cuando el agrupamiento por ejes se vuelve forzado por no corresponder a la naturaleza de la asignatura, entonces los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional. Esto representa estructuras curriculares menos rígidas, que ofrecen mayor flexibilidad al docente para adecuarlas a situaciones específicas y acordes con su experiencia y conocimiento de los niños, lo cual es importante pero demanda un docente más capacitado para ello.

Un rasgo interesante de este modelo es, por ejemplo en español, la integración estrecha entre contenidos y actividades ya que se postula que los temas de los contenidos no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas. Así se deja una amplia libertad a los docentes en la selección de las técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, por considerar que la experiencia muestra que los diversos métodos y técnicas es resultado de adaptación a necesidades y preferencias de los docentes que hay que respetar, sin dejar de plantear que existen nuevas propuestas técnicas. También se postula la necesidad de reconocer las experiencias previas de los niños con la lengua oral y escrita, de sus nociones propias de la escritura, incluso se flexibiliza para que en caso de que el aprendizaje de la lecto-escritura no se logre al cabo del primer grado se pueda extender hasta el 2o. grado su cumplimiento. Se subraya la necesidad de propiciar el desarrollo de la competencia en el uso de la lengua en todas las actividades y no circunscribirse a los límites de la asignatura sino llevarla a todas las situaciones escolares, independientemente del número de horas y espacio con los que cuenta. Estos son interesantes cambios que no solo están acordes con el desarrollo del conocimiento en

lingüística, sino que conjuga avances de la teoría del aprendizaje significativo y el conocimiento en las formas en como se construyen los conocimientos escolares.

Se trataría ,en resumen, de una reorientación en el fundamento pedagógico más acorde con los desarrollo en el conocimiento de las perspectivas lingüísticas comunicativas y funcionales, menos formales o abstractas y de la consideración de la importancia de las condiciones psicológicas de como se aprende, a partir de conocimientos previos y la funcionalidad de los materiales como significatividad que la información tiene para los niños. Es decir, propiciar situaciones comunicativas para que los niños aprendan a leer leyendo a escribir escribiendo y hablar hablando en actividades que representen un interés verdadero para los niños de acuerdo al conocimiento que tiene sobre la materia de estudio, su edad, posibilidades y condiciones y acceso a materiales y medios. Cuestiones que son importantes y que solo tendrán sentido para los docentes en la medida que conozcan su fundamento y se les informe de las bases teóricas en las que se sustentan.

Todo lo anterior explica, entonces, porque la prioridad es asegurar el dominio de la lectura y la escritura, así como la formación elemental en matemáticas. Porque se destina más del 50 por ciento de tiempo y espacio en las aulas al aprendizaje y enseñanza del español y las matemáticas por que la nueva estructura curricular se basa en asignaturas y en ejes temáticos que se abordan gradualmente a lo largo de los ciclos de primaria y secundaria. Además, de su flexibilidad que permite a los profesores mayor libertad para optar por la metodología didáctica que mejor les parezca, al enseñar los contenidos y evaluarlos y poner especial énfasis en los objetivos y contenidos relacionados con conocimientos, capacidades y habilidades esenciales de lecto-escritura, cálculo y búsqueda y uso de la información .

Los cambios en el papel son relativamente sencillos, el problema central es cómo llevarlos a las prácticas reales y concretas de los educadores en las escuelas. Se trata de un proceso de

largo plazo que gradualmente tendrá que generar resultados específicos, mismos que serán positivos en la medida que la participación consciente de los docentes se haga más afectiva, sobre la base de un proceso más consistente de profesionalización de su labor. De esta manera, también puede ser posible desarrollar un proceso desde la base con mejores perspectivas de cambio que persiga el mejoramiento de la educación, así como mayores oportunidades de aprendizaje en el único espacio que hasta ahora es viable para las mayorías desfavorecidas: la escuela pública.

Efectivamente, los resultados en el desempeño de los educandos pueden ser el mejor indicador de que los cambios se están logrando, y esto no se podrá saber hasta que salgan las primeras generaciones dentro de 10 años. Para el año 2000, será posible saber si la modernización educativa propuesta en el sexenio presidencial de Carlos Salinas logró sus propósitos. Esto a su vez, no depende sólo de la concreción de las intenciones de la descentralización, de los currícula y la valoración de la labor del magisterio. Depende también de la conjunción de voluntades, acciones económicas y políticas de continuidad, así como de compromisos en tal sentido del nuevo gobierno zedillista. Pero, insistiremos, **la formación del maestro** seguirá siendo la clave de este proceso, en la medida que los programas sean congruentes con los cambios que reconvierten radicalmente la función docente. La nueva forma de participación en el funcionamiento escolar mediante la elaboración del proyecto educativo de escuela de modo colegiado, así como la libertad para programar la enseñanza con métodos didácticos de su preferencia, dan muestra de cambios radicales.

El desarrollo e implantación de la modernización de la educación básica requiere establecer programas de seguimiento y evaluación de qué pasa en la realidad, así como contar con investigación empírica que nos aporte suficientes datos sobre los resultados de la actualización, el desarrollo de los nuevos contenidos curriculares, el uso de los libros de

texto y materiales de apoyo didáctico y el funcionamiento escolar tal y como se están concretando en el trabajo cotidiano de la escuela.

En este contexto que plantea la modernización, resulta impostergable discutir la función social de la escuela como parte de los procesos de participación a los que se convoca con esta reforma. Postman(1993), educador estadounidense, señala que el fracaso escolar hace pensar en la posibilidad de que las escuelas desaparezcan. Para que éstas sean útiles, tiene que haber una razón fundamental para que los niños asistan a ellas. Tal vez, subraya, los niños no lo crean, pero los padres y los profesores deben hacerlo. En este sentido, habría que cambiar la idea de escuela como medio de probable ventaja económica: "tienes que ir a la escuela porque de lo contrario no encontrarás trabajo". Cambiar ésta, por una idea en la que se considere a la escuela como parte de la cultura. Para ello, se requerirá unificar significados y compartir mitos sobre el sentido y dirección de la cultura. La escuela debe dar significado a nuestras vidas y permitir saber, que lo importante es lo que vale la pena aprender. Hay una diferencia entre adquirir conocimientos para ganarse la vida y adquirir conocimientos para vivir, para hacer una vida. Pensamos que una educación moderna promovida desde sus actores principales directivos, profesores y padres conscientes debe aspirar a ello.

Las escuelas podrían representar los mejores espacios culturales para estudiar el pensamiento de los niños y jóvenes. Podríamos pensarlas como espacios especialmente diseñados para modificar la mente y el pensamiento. En tal sentido, la enseñanza podría ser una magnífica, y tal vez única, oportunidad para los niños de las clases sociales desfavorecidas. Un medio de cooperación entre los niños y los adultos y una forma de transferencia y construcción del conocimiento y del pensamiento crítico. De esta manera, las escuelas serían medios de socialización de los niños para formarlos con el fin de que se desenvuelvan competentemente dentro de un sistema social específico, convirtiéndose en

espacios de crítica a la sociedad, para educar a los niños en la posibilidad de alternativas más allá del sistema social injusto vigente, y de reconstrucción del sentido de comunidad y cooperación entre los sujetos.

La contribución de las escuelas a la economía se hará necesariamente a largo plazo. A este respecto frecuentemente las escuelas operan de un modo indirecto porque no existen exclusivamente para y por necesidades económicas. Los propósitos sociales y culturales han sido y seguirán siendo parte sustancial de sus funciones.

Las aportaciones de la educación escolarizada a la sociedad y a la economía, tienden a ser de largo plazo, mientras que las presiones políticas y económicas son inmediatas. En este sentido, concluimos que una reforma educativa no puede establecerse sobre la base de encontrar respuestas en la escuela para los males sociales y económicos, porque muchos de ellos obedecen o son consecuencia de fracasos en otros ámbitos. La conciencia de este hecho para todos los actores educativos y para el conjunto social, podría evitar correr riesgos por desencantos, cuando no sobrevienen en el acto los resultados prometidos. Finalmente, consideramos necesario orientarse con una fe y creencia activa del potencial de la educación escolarizada para contribuir, no sólo al desarrollo económico del país, sino fundamentalmente como medio para apropiarse de conocimientos socialmente significativos, y para adquirir una cultura; finalidad básica de una educación que se considere moderna.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1970) *Aparatos ideológicos del estado*. México, XXI, 1980.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985). "Repensando la naturaleza de la reforma educativa." **en: Education Under Siege. The Conservative, liberal and radical debate over schooling**. USA. Bergin and Garvey.
- Banks, G. (1984) *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid, Narcea.
- Baudelot, y Establet (1971) *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI, 1981.
- Berger, P. y Luckman, Th.(1968) *La construcción social de la realidad* Buenos Aires, Amorrotu 1991 (Impre).
- Bernstein, B. (1971). "Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo". **Revista Colombiana de Educación**. 15 : 45-71 1985.
- Bernstein, B(1990)*La estructura del discurso pedagógico*. Madrid ,Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1977) *La reproducción*. Madrid Laia. 1981(impre).
- Bowles y Gintis (1976) *La instrucción escolar en la américa capitalista*. México, Siglo XXI, 1986.
- Coll, S. C, et al. (1992) *Los Contenidos en la Reforma*. Madrid. Santillana.
- Coll, S, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. México, Paidós.
- Delval, J. (1991). *Los fines de la educación*. México, Siglo XXI,
- Edwards, R. V.(1991) *El concepto de calidad de la educación*. Unesco-Orealc.Santiago de Chile.
- Espín, J.V.(1987) *Lenguaje, lectura y educación compensatoria. Teorías, modelos e instrumentos para la innovación curricular*. Barcelona. Oikos-tau.
- Fernández P. M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- García L. R. Martínez, M. B. y Ortega R. (1987) *Educación compensatoria*. Madrid, Santillana.

- Goldman, L. (1990). "La Revolución en la Educación". *Educational Theory*, 39 (1): 47-61 (Traducción Academia de Psicología Educativa de la UPN).
- Gobierno de la República. **Ley Federal de la Educación**. México, julio 1993.
- Hernández, F. y Sancho, J.M(1993) **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. Barcelona. Paidós.
- Hernández R. S y Gómez, D. (1982) **Fracaso escolar**. Madrid Escuela Española.
- Hernández, G. J. y Figueroa, C. J. (1993). **El currículum de Ciencias Naturales como proceso de socialización un enfoque interpretativo**. Academia de Psicología Educativa UPN, inédito.
- Gimeno, S. (1988) **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Morata.
- Gimeno, S y Pérez, G. (1992) **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid, Morata.
- Grundy, S (1991) **Producto o praxis del currículum**. Madrid. Morata.
- Instituto de Investigación del Tercer Mundo (1993) **Guía del Mundo**. México. Marín.
- Kirk, G.(1989)**El Currículum Básico**. Barcelona. Paidós-Mec.
- Liston, D, y Zeichner, K.(1993) **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid. Morata.
- Lundgren, U. (1991). **Teoría del Currículum y Escolarización**. Madrid .Morata.
- Murphy, C. "Qué hacer con los marginados del sistema educativo?" en: **La Jornada-World Media. La Educación en el Mundo- propuestas y balances. Parte IV**. México, Julio, 1993.
- McDermott, R.(1977) "Social relations in context for learning in school". **Harvard Educational Review**. 47: 198-213.
- Molina, S. y García P. (1984). **El éxito y fracaso escolar en la EGB**. Barcelona, Laia.
- Unesco. **Participación de las organizaciones de los docentes en la calidad de la educación**. Santiago. Unesco Orealc.1990.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico(1990). **Escuela y calidad de la enseñanza**. Barcelona, Paidós.
- Pareiman, L. y Postman, N. "Destruirá la nueva tecnología los actuales sistemas educativos." en: **La Jornada World media. Educación en el mundo Parte IV**. México, julio 1993.
- Perusquia, M. E.(1996) **Propuesta actual del español en educación primaria: Aplicación y opinión de los profesores en primero y segundo grado**. Tesis de licenciatura en Psicología Educativa. UPN.
- Popkewitz, Th. S. (1994) **Sociología Política de las Reformas Educativas**. Madrid. Morata.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid, Aprendizaje Visor
- Rockwell, E. y Schmelkes, S. (1990). Entrevista en **Revista Universidad Futura**. Vol. 2 (4) :4-19
- SEP. **Acuerdo para la modernización de la Educación Básica**. México, 1992.
- SEP. **CONALTE. Carrera Magisterial**. México, 1993.
- SEP. **Guía para el Maestro Cuarto Grado**. México, 1992.
- SEP. **Guía para el Maestro Quinto Grado**. México, 1992.
- SEP. **Guía para el Maestro Sexto Grado**. México, 1992.
- SEP. **Planes y Programas de Estudio de Primaria**. México, 1993.
- SEP. **Planes y Programas de Estudio de Secundaria**. México, 1993.
- SEP. **Programa de Actualización del Magisterio**. México, 1993.
- SEP. **Programa de Apoyo para la Lecto-Escritura y Matemáticas**. (Palem) México, 1991.
- SEP. **Programa para la Modernización Educativa**. México, 1992.

- Shulman, L.(1989)"Paradigmas y programas de investigación de la enseñanza : una perspectiva contemporánea." En : Wittrock, M.C. **La investigación de la enseñanza. Enfoques teorías y métodos.** Barcelona .Paidós.
- Schmelkes, J. "Problemas y retos de la educación básica" En: Sierra, T. (Comp.) **Cambio Estructural y Modernización Educativa.** México, UPN-UAM. 1992.
- SNTE.(1994) "Documentos de trabajo para la discusión". **Primer Congreso Nacional de Educación.** México.
- Stenhouse, L.(1984). **Investigación y Desarrollo del Currículum.** Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1983). La investigación del currículum. en Revista **Investigación en la Escuela.** No. 15, 1991. pp.
- UNESCO. (1990). **Sobre el futuro de la educación .** Madrid Narcea.
- Varios. **Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos, educativos.** Madrid.Morata. 1995.
- Villa, A. (Comp.) (1988). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid, Narcea.
- Wilson, J.(1992) **Cómo valorar la calidad de la enseñanza.** Barcelona. Paidos-Mec
- Wittrock, M.C.(1986) **La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.** Barcelona Paidos-Mec 1990.