



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Psicología
 Maestría en Psicología Social

La implicación del discurso institucional sobre la representación social del fracaso escolar y su relación con la práctica social del maestro

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Psicología Social

Presenta:

Paulina Segovia Molina

Dirigido por:

Dra. Rebeca Contreras Vázquez

SINODALES

Dra. Rebeca Contreras Vázquez
 Presidente

Dra. Raquel Ribeiro Toral
 Secretario

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
 Vocal

Mtro. Sergio René Becerril Calderón
 Suplente

Mtra. Maribel Rivera López
 Suplente

MDH Jaime E. Rivas Medina

Nombre y Firma
 Director de la Facultad

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dr. Irineo Torres Pacheco
 Nombre y Firma
 Director de Investigación y
 Posgrado

Centro Universitario
 Querétaro, Qro.
 Junio 2012
 México

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la implicación del discurso institucional sobre la representación social del fracaso escolar y su relación con la práctica social del maestro. Se utilizó la metodología cualitativa para conocer la representación social que los maestros de la Secundaria Técnica número catorce Ricardo Pozas Arciniega, tienen sobre el fracaso escolar. Se consideró como apoyo metodológico el análisis crítico de los discursos. Los textos seleccionados para el análisis crítico del discurso, muestran el contexto económico, histórico y social de la educación pública en México. Con esta selección se pretende identificar el pensamiento social que se entreteje discursivamente, desde instancias legitimadas por su posición enunciativa, en torno a la educación. Para la identificación de la representación social del fracaso escolar se utilizó la técnica asociativa, a través de la técnica de “la carta asociativa” se identificó el contenido de la representación social, la organización y la estructura se identificaron por medio de “la constitución de conjunto de los términos”, finalmente para el proceso de jerarquización se utilizó el método del “tris jerárquicos sucesivos”. Los resultados muestran que el discurso dominante sobre la educación pública se sustenta en la búsqueda de la calidad educativa, lo que implicaría una transformación en el sistema educativo, la cual tendría repercusiones en la formación y en la práctica docente, por un lado, y por otro en la estructura política del sistema educativo. El fracaso escolar no está designado a un sujeto en específico, sino que se atribuye a un espacio en concreto, a una cultura que tiene cierta historia. La representación social del fracaso escolar se asocia principalmente con las condiciones familiares (hogares disfuncionales, conflictos familiares y falta de atención a los estudiantes), además de actitudes de los estudiantes hacia la escuela, con la relación que tienen con sus padres haciendo énfasis en circunstancias socioeconómicas. Con relación a las prácticas sociales, la finalidad de la representación social permite la existencia de un programa en el que el trabajo entre maestros y padres de familia permita que los alumnos y alumnas no abandonen la escuela y mejoren su aprovechamiento escolar.

(Palabras clave: Fracaso escolar, representaciones sociales, análisis crítico del discurso, educación)

SUMMARY

The objective of this research work was to identify the implications of institutional discourse on the social representation of scholastic failure and its relation to the social practice of the teacher. Qualitative methodology was used to become familiar with the social representation that teachers at the Ricardo Pozas Arciniega Number Fourteen Technical Middle School have regarding scholastic failure. Critical analysis of the discourses was considered as a methodological aid. The texts selected for critical analysis of the discourse show the economic, historical and social context of public education in Mexico. With this selection an attempt was made to identify the social thought which is intertwined in the discourse on education from positions legitimized by their status as enunciators. For the identification of the social representation of scholastic failure, an associative technique was used. Through the “associative letter” technique the content of the social representation was identified. Organization and structure were identified through “the constitution of a group of terms”. Finally, for the process of hierarchal arrangement, the method “*tris* successive hierarchies” was used. Results show that the dominant discourse regarding public education is based on the search for educational quality. This would imply a transformation in the educational system which would have repercussions on education and teaching practices on the one hand; on the other, it would affect the political structure of the educational system. Scholastic failure is not designated as being that of a specific individual, but is attributed to a concrete space, to a culture with a certain history. The social representation of scholastic failure is chiefly associated with family conditions (dysfunctional homes, family conflicts and the lack of attention given students), as well as student’s attitudes towards school and the relationship with their parents with emphasis on socio-economic conditions. Regarding social practices, the purpose of social representation allows there to be a program in which work carried out between teachers and parents permits students not to abandon school, and improves their scholastic development.

(Key words: Scholastic failure, social representations, critical analysis of discourse, and education)

DEDICATORIA

A quienes buscan el bienestar social por medio de la educación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia por su apoyo y compañía durante este proceso y siempre.

Agradezco a mis amigos quienes siempre han estado presentes con su apoyo y paciencia.

También agradezco a mis compañeros de generación con quienes tuve el privilegio de compartir un espacio de formación profesional y de crecimiento personal. Especialmente a Lalo y a Lis quienes enriquecieron este proyecto con sus aportes bibliográficos y a todos quienes de una manera directa o indirecta colaboraron en él.

De igual forma, agradezco, a mi Directora de tesis, por su entrega y compromiso al acompañarme en la construcción de este proyecto.

Agradezco también a los docentes de la Maestría en Psicología Social con quienes fue un honor haber trabajado.

También agradezco a los sinodales por enriquecer mi formación profesional, por la lectura y observaciones que tuvieron a bien hacer sobre este proyecto.

ÍNDICE

Resumen.....	i
Summary.....	ii
Dedicatorias.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice.....	v
Índice de cuadros.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	4
CAPÍTULO 1. TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	4
1.1 Las representaciones colectivas de Durkheim.....	5
1.2 Los orígenes de la teoría de las Representaciones Sociales.....	8
1.3 El sentido común, contenido de las representaciones sociales.....	9
1.4 El concepto de las representaciones sociales.....	13
1.5 Características y tipos de las representaciones sociales.....	15
1.6 ¿Cómo se construyen las representaciones sociales?.....	17
1.7 Carácter signficante de la representación social.....	19
1.8 La representación social como sistema sociocognitivo.....	20
1.9 La representación como sistema contextualizado.....	20
1.10 Funciones de las representaciones sociales.....	21
1.11 Hipótesis del núcleo central.....	21
1.12 Elementos periféricos de la representación.....	22
1.13 Representaciones sociales y prácticas sociales.....	23
CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	26
2.1 Antecedentes del Análisis del discurso.....	26
2.2 Antecedentes inmediatos a la Psicología Discursiva.....	28
2.3 Orientaciones y tradiciones en el análisis del discurso.....	28
2.4 Elementos para el análisis del discurso.....	30
CAPÍTULO 3. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO.....	45
3.1 La educación en el periodo del porfiriato.....	51
3.2 Periodo de la Revolución mexicana.....	61
3.3 La creación de la Secretaría de Educación Pública.....	69

3.4 El periodo de José Vasconcelos.....	71
3.5 Los efectos de la Revolución en la educación mexicana.....	74
3.6 La educación socialista.....	78
3.7 Periodo de conciliación y consolidación del sistema educativo mexicano.	93
CAPÍTULO 4. ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL (ANMEB).....	118
CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.....	126
5.1 El papel del docente en la escuela del siglo XXI.....	128
5.2 La participación del Estado en la educación del siglo XXI.....	130
5.3 La cooperación internacional para la escuela del siglo XXI.....	132
METODOLOGÍA.....	135
CAPÍTULO 6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	135
6.1 El análisis del discurso.....	136
6.2 Representaciones sociales.....	138
6.3 Escuela secundaria técnica no. 14 Ricardo Pozas Arciniega.....	141
6.3.1 Historia de la Escuela Secundaria Técnica No. 14.....	142
6.3.2 Anuario Estadístico 2009-2010.....	142
6.3.3 Marco normativo para las escuelas secundarias técnicas.....	144
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	146
CAPÍTULO 7. RESULTADOS.....	146
7.1 Resultados del análisis crítico del discurso.....	146
7.1.1 Discursos sobre el fracaso escolar.....	157
7.1.2 Análisis e interpretación de las prácticas discursivas sobre el fracaso de la educación.....	160
7.2 Resultados técnica asociativa.....	180
7.2.1 Análisis de los resultados de la técnica asociativa.....	194
7.3 Conclusiones.....	200
LITERATURA CITADA.....	207
APÉNDICE.....	217

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Título	Página
1.4.1	Finalidades y funciones de las representaciones sociales.	15
2.4.1	Resumen de “Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos”.....	39
6.3.2.1	Datos sobre Anuario Estadístico 2009-2010.....	143
6.3.2.2	Datos sobre el total de la plantilla docente de la escuela Secundaria Técnica 14 Ricardo Pozas Arciniega.....	144
7.2.1	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 1.....	180
7.2.2	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesora participante 2.....	180
7.2.3	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 3.....	181
7.2.4	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 4.....	181
7.2.5	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesora participante 5.....	181
7.2.6	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 6.....	181
7.2.7	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 7.....	182
7.2.8	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesora participante 8.....	182
7.2.9	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 9.....	182
7.2.10	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesora participante 10.....	182
7.2.11	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 11.....	183
7.2.12	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 12.....	183
7.2.13	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 13.....	183
7.2.14	Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 14.....	184
7.2.15	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 1.....	184
7.2.16	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesora participante 2.....	185
7.2.17	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 3.....	185
7.2.18	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 4.....	185
7.2.19	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos.	

	Profesora participante 5.....	186
7.2.20	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 6.....	186
7.2.21	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 7.....	186
7.2.22	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesora participante 8.....	187
7.2.23	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 9.....	187
7.2.24	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesora participante 10.....	187
7.2.25	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 11.....	188
7.2.26	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 12.....	188
7.2.27	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 13.....	189
7.2.28	Resultado: Constitución de conjuntos de los términos. Profesor participante 14.....	189
7.2.29	Ítems seleccionados para la técnica Tris jerárquicos sucesivos.....	190
7.2.30	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 1.....	190
7.2.31	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesora participante 2.....	190
7.2.32	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 3.....	191
7.2.33	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 4.....	191
7.2.34	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesora participante 5.....	191
7.2.35	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 6.....	192
7.2.36	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 7.....	192
7.2.37	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesora participante 8.....	192
7.2.38	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 9.....	192
7.2.39	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesora participante 10.....	193
7.2.40	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 11.....	193
7.2.41	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 12.....	193
7.2.42	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 13.....	194

7.2.43	Resultado técnica; Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 14.....	194
--------	--	-----

I. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano se fundamenta en la lucha por la justicia social. Ya desde la independencia se buscaba el acceso a la educación de todos los mexicanos. Sin embargo, es hasta la Reforma de 1833 en donde se establecen las tesis principales por las que el Estado debe ser responsable de la educación en el país. Se planteaba que era por medio de la educación, que el país progresaría en orden y libertad, con base en la ciencia, librando a la educación de intereses particulares, sobre todo de la Iglesia católica.

La primera ley sobre educación quedó asentada en la Constitución de 1857, pero será hasta después de la Revolución que se garantizará la enseñanza pública; obligatoria, laica y gratuita, a cargo del Estado mexicano, en la Constitución de 1917.

Partiendo de este hecho histórico en el que el futuro del país se sustentaba en la educación, es que se debe mirar el estado actual de la educación pública en nuestro país. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2007), registra las condiciones educativas en las que se encuentra la población mexicana, dentro de sus registros considera; el atraso escolar, el cual “se refiere a la población de 8 a 14 años que asisten a la escuela pero tienen dos o más años de rezago respecto de su edad” (INEGI, 2007:227); también el rezago educativo el cual refiere a “la población de 15 años y más que se circunscribe en las siguientes premisas: sin escolaridad, con estudios de primaria incompleta o completa, con estudios técnicos o comerciales con antecedente de primaria y con secundaria incompleta; es decir, la población de 15 años y más está en rezago educativo cuando no ha aprobado la secundaria completa” (INEGI, 2007:235); de igual forma se considera la eficiencia terminal, que “permite medir el número de mujeres y hombres que terminan un nivel educativo en el tiempo que se tiene establecido para hacerlo” (INEGI, 2007:249); así también a la reprobación, “se considera reprobado un alumno o alumna cuando no acredita las evaluaciones

establecidas en los planes y programas de estudios de un grado de determinado nivel del Sistema Educativo Nacional” INEGI, 2007:251); finalmente la deserción la cual “considera a los alumnos y alumnas que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel del Sistema Educativo Nacional” (INEGI, 2007:253).

Considerando dichas precisiones, las cifras para el ciclo escolar 2004 – 2005, muestran que el estado de Querétaro tenía una matrícula de 119 864 hombres y 114 052 mujeres, de los cuales, el 9.2% de los hombres y el 6.4% de las mujeres tenían un atraso escolar. Del total de queretanos mayores de quince años, el 6.2% y el 9.9% son analfabetos. Y el rezago educativo para personas de 15 años y más es de 40.1% en hombres y el 44.5% en mujeres. Específicamente en el terreno escolar, la eficiencia terminal en primaria para los hombres es de 94.6%, para las mujeres de 97.7%. En secundaria se observa un descenso significativo en la eficiencia terminal, para los hombres es de 69.7% y para las mujeres de 83.1%, la reprobación en primaria es de 5.5% en los hombres y en las mujeres de 3.0%. En secundaria se registró 31.9% de reprobación en hombres y el 16.0% en mujeres. Finalmente otro de los indicadores a considerar en el fracaso escolar es el de la deserción el cual representa el 0.7% en los hombres y el 0.2% en las mujeres de primaria. En secundaria se registró el 11.0% de deserción en hombres y el 5.8% en las mujeres.

Se entiende el fracaso escolar como la desincorporación de los estudiantes por un periodo parcial o de forma permanente del sistema educativo. Las cifras arriba mencionadas proporcionan la concreción de un hecho social, el estado de la educación en México, lo cual lleva a plantearse los siguientes cuestionamientos ¿Qué pasa con la educación que no garantiza la continuidad de la formación en los adultos? Planteado de diferente manera y considerando la finalidad que históricamente se había asignado a la educación en este país, ¿Qué pasa con la sociedad moderna que no puede garantizar el desarrollo tecnológico de su país?

La presente investigación tiene como objetivo, identificar la implicación del discurso institucional sobre la representación social del fracaso escolar y su relación con la práctica social del maestro.

Si bien los estudios que se realizan alrededor del tema del fracaso escolar corresponden a una tradición evaluativa sobre conocimientos, currículum y programas, es necesario abordarlo desde una perspectiva psicosocial, que permita comprender el pensamiento social que se entreteje alrededor de dicho fenómeno. Es necesario dilucidar ¿Cuál es el contenido de los discursos que se construyen en torno a la educación?, ¿Cuáles son las imposiciones de la autoridad educativa hacia la práctica docente?, ¿Cuál es la influencia de los discursos institucionales en la construcción de la representación social del fracaso escolar en los maestros?

En educación se puede encontrar discursos que denotan abuso de poder, dominación, desigualdad y exclusión. El fracaso escolar se enuncia a partir de hechos como rezago educativo, deserción escolar, insuficiencia de calidad y equidad educativa y por lo tanto contrastes en los resultados educativos.

El contenido de la representación social del fracaso escolar, estudiado en la escuela secundaria técnica número 14, se asocia principalmente con actitudes de los estudiantes hacia la escuela, con la relación que tienen con sus padres haciendo énfasis en circunstancias socio económicas.

REVISIÓN DE LITERATURA

Capítulo 1. Teoría de las representaciones sociales

La necesidad de generar una perspectiva psicosocial para el estudio y la comprensión de la educación, lleva a pensar en la teoría de las representaciones sociales como una mirada teórica que permita mostrar las condiciones sociales que intervienen en la problemática del fracaso escolar, reconocer la interacción que los sujetos, envueltos en la práctica educativa, tienen con este fenómeno psicosocial.

La teoría de las representaciones sociales recupera la dimensión psicosocial de los fenómenos sociales, entendiendo el fracaso escolar como un fenómeno social del que los actores involucrados tienen una representación social, su estudio se convierte en un medio por el cual comprender la construcción de la realidad, que en las condiciones particulares de la ciudad de Querétaro y de los espacios educativos, se imprimen en el pensamiento social de los sujetos involucrados.

La relevancia del estudio de las representaciones sociales en educación puede situarse desde diferentes perspectivas, en este trabajo se pretende identificar la relación que existe entre la construcción social que se hace del fracaso escolar, qué relación establecen los sujetos que participan en estos espacios con respecto a dicho objeto, reconocer el papel que juegan en la vida cotidiana qué sentido se les da cuando se vive cerca de este fenómeno, cuando se es parte de una escuela que experimenta el fracaso escolar.

También es un recurso para recuperar la relación social, histórica y cultural de los fenómenos sociales, en este caso del fracaso escolar.

En este capítulo se pretende mostrar de manera breve y concisa los orígenes de dicha teoría así como los elementos que permiten utilizarla como herramienta de comprensión de la realidad. Por lo tanto no se pretende hacer una disertación teórica sobre los planteamientos de la teoría de representación social, sino que a partir de los planteamientos teóricos de la teoría de representaciones sociales, se busca generar un medio por el que se exponga y comprenda el fenómeno del fracaso escolar. Es así como a continuación se muestran aquellos planteamientos que considero pueden contextualizar el uso de este recurso teórico – metodológico para dicha tarea. Es necesario, entonces, contextualizar el surgimiento de dicha teoría, así como hablar de sus componentes esenciales y de las implicaciones que tienen en el campo de la psicología social.

1.1 Las representaciones colectivas de Durkheim

Como principal antecedente a las representaciones sociales, están las representaciones colectivas, en este apartado se da una breve exposición de la construcción teórica de las representaciones colectivas, tomando como referente la revisión realizada por Jorge Ramírez Placencia (2007).

Para Durkheim el objeto de estudio de la sociología son las representaciones colectivas. La facultad de conocer, tiene un acto propio que es la idea y lo característico de la idea es ser representativa (Ramírez, 2007).

“Una representación no es en efecto, una simple imagen de la realidad, una sombra inerte proyectada en nosotros por las cosas; es una fuerza que suscita en su alrededor [dentro del organismo] un torbellino de fenómenos orgánicos y físicos” (Durkheim, 1893, citado en Ramírez, 2007).

Estas representaciones contienen, para Durkheim, sensaciones, imágenes y conceptos, la cual no se limita a la conciencia individual sino que es considerada como una afirmación realista sobre la sociedad, es así como se convierte en objeto de estudio de la sociología.

Durkheim postula la hipótesis de conciencia colectiva: “El conjunto de las creencias y de los sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, constituye un sistema determinado que tiene su vida propia, se le puede llamar la *conciencia colectiva o común* [...] Es el tipo psíquico de la sociedad, tipo que tiene sus propiedades, sus condiciones de existencia, su manera de desenvolverse, como todos los tipos individuales, aunque de otra manera (Durkheim 1893, citado en Ramírez, 2007:26). La intención fue ubicarla como una entidad aparte de la conciencia individual, sin embargo la presente hipótesis no le serviría para explicar las representaciones.

Las representaciones colectivas surgen cuando:

“Un determinado número de hombres reunidos son afectados de la misma manera por una misma circunstancia y son conscientes de esta unanimidad, al menos parcial, por la semejanza de los signos por los que se manifiesta cada sentimiento particular. ¿Qué sucede entonces? Cada cual se representa confusamente el estado en el que se encuentran los demás alrededor de él. Se forman en la mente imágenes que representan las diferentes manifestaciones emanadas desde diversos puntos de la muchedumbre con sus diversos matices... Una vez despiertas en mi conciencia, estas variadas representaciones empiezan a combinarse las unas con las otras y con las que constituye mi propio sentimiento. De este modo se forma un estado nuevo que ya no me es propio en el sentido en que lo era el precedente” (Durkheim, 1893, citado en Ramírez, 2007:33).

Las representaciones colectivas tienen un carácter coercitivo, el cual comprobaba que su naturaleza no era individual. Dicha coerción puede ser moral o lógica. Durkheim identifica un rasgo de las representaciones sociales que tomará más relevancia, reconoce dichas representaciones como un cuerpo de ideales “los principales fenómenos sociales, religión, moral, derecho, economía, estética, no son otra cosa que sistemas de valores y, por lo tanto, ideales” (Durkheim, 1911, citado en Ramírez, 2007:37).

Durkheim se dio a la tarea de explicar el proceso de objetivación de las representaciones colectivas, el cual implica un proceso de simbolización, evolucionando de un paradigma de la conciencia a un paradigma lingüístico. Aunque consideraba que las representaciones colectivas eran resultado de la acción y la reacción de las conciencias, requerían de intermediarios, los cuales eran los símbolos que se encarnan en objetos, personas y fórmulas verbales determinadas.

“A través de ellos [símbolos] se articula la esfera de lo sagrado, pero a la vez hacen posible que los individuos se sientan como miembros de una misma sociedad. La fabricación de los lazos de pertenencia a una misma comunidad moral se expresa en ellos y depende al mismo tiempo de ellos. Por eso Durkheim no duda en considerar que es posible por medio de los símbolos que la sociedad toma conciencia de su propia existencia y puede perpetuar tal conciencia a lo largo del tiempo... La existencia de un orden de ideas con una base simbólica, que expresa de múltiples modos a la sociedad y da forma a su unidad y permanencia en el tiempo, no puede sostenerse sin que sea necesaria una periódica revitalización emocional de la sociedad que lo ha creado y que es creada por él. El paso del tiempo y las preocupaciones utilitarias asociadas a la supervivencia cotidiana son, en opinión de Durkheim, fuentes de permanentes de desgaste del universo de las representaciones colectivas. De ahí la importancia del ritual, que tiene precisamente la función de regenerar ese orden de ideas y los sentimientos que lleva asociados...” (Durkheim, 1912, citado en Ramírez, 2007: 39-40).

Durkheim identificó dos tipos de representaciones colectivas: los conceptos y los ideales. Ubicó las sensaciones y las imágenes como representaciones individuales, dejando a los conceptos como representaciones colectivas.

Los conceptos son formas fijas de pensar, articuladas lingüísticamente. Mientras que las sensaciones y las imágenes están en constante flujo y transformación. El concepto tiene la característica de ser potencialmente universal, son impersonales, la función de los conceptos “es expresar realidades” (Durkheim, 1911, citado en Ramírez, 2007:43). Los ideales son aspiraciones colectivas, su función es “transfigurar las realidades a las que se refieren” (*ibídem*). Los ideales no son inmutables, ni impersonales, pero si universales.

“Los conceptos son abstractos, los ideales son concretos: los primeros sirven para simbolizar los objetos; los segundos, por su parte, son simbolizados por las cosas. Desde esta perspectiva se debe comprender los ideales, como elementos que ordenan y dan sentido a la realidad moral, en tanto ésta se

muestra no sólo como una realidad coercitiva sino deseable” (Durkheim, 1906, citado en Ramírez, 2007: 43-44).

Para Durkheim los dominios de las representaciones colectivas, específicamente de los conceptos sería el pensamiento lógico y de los ideales el razonamiento moral.

1.2 Los orígenes de la teoría de las Representaciones Sociales

De acuerdo a varios autores que trabajan la teoría de las representaciones sociales, señalan que el concepto es presentado por primera vez en 1961 por Serge Moscovici en la publicación de su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*. El concepto de “representación colectiva” se retoma de la sociología para después generar una teoría de “representación social” desde la psicología social, lo que representa una nueva perspectiva de estudio para ésta.

Es importante señalar el análisis que Moscovici hace de las representaciones colectivas para darle un giro conceptual en representaciones sociales.

“Según Moscovici (1984) Durkheim había concebido el término de representación colectiva para dar cuenta de una serie de formas intelectuales que comprendían la religión, los mitos, la ciencia e inclusive las creencias, las emociones y las ideas. Estas representaciones, que tenían como rasgo distintivo su inmutabilidad, se imponían inexorablemente sobre los sujetos haciendo prevalecer sus contenidos. Las representaciones colectivas, así consideradas, *poseen un carácter si no trascendental, al menos supraindividual* (Moscovici, 1986 citado en González, 2001: 131).

“Las representaciones sociales son aquellas que pertenecen a nuestra sociedad actual, que están en nuestro terreno político, científico y humano y que no han tenido el tiempo suficiente que les permitiera una sedimentación adecuada para convertirse en tradiciones inmutables” (Moscovici, 1984 Citado en González Pérez, 2001: 131).

El carácter colectivo de la representación supone la apropiación de imágenes dadas por la tradición a diferencia de la representación social que se da en función de la relación de un contenido (objeto) y de otro sujeto (considerando su posición en la sociedad), es buscar la relación del sujeto con el mundo y las cosas. “Siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan, categorías tomadas de un fondo común de cultura, Estas categorías son categorías de lenguaje” (Jodelt, 1986).

El aporte teórico de la representación social, desde su origen, se relaciona con la comprensión de la vida cotidiana, del conocimiento social que permite a los individuos convivir en sociedad a partir de ideas compartidas por el espacio en el que conviven y que su particularidad los distingue de otros espacios sociales, según las palabras de Denise Jodelt (1986), tras un estudio sobre la imagen de París, en una representación se condensa en una imagen cosificante, historia, relaciones sociales y prejuicios.

1.3 El sentido común, contenido de las representaciones sociales

Hablar de representaciones sociales implica hablar del pensamiento y del conocimiento social que se genera en la vida cotidiana, el problema tal como lo indica Moscovici y Hewstone (1986: 679) es: “¿Cómo piensan los individuos?, ¿Cómo comprenden los individuos su mundo?, ¿Cómo utilizan la información transmitida por la ciencia o la experiencia común?” El planteamiento sería a partir del sentido común, del conocimiento práctico que se genera todos los días en la relación de los sujetos con su mundo.

Reconocer la trascendencia de la información en el mundo contemporáneo, es comprender la construcción social que los sujetos hacen de su mundo social, ante la posibilidad de desaparecer la distancia a través de la internet o de la relevancia de los medios de comunicación, al poner todo tipo de información al alcance de la sociedad. Sin embargo, esta posibilidad, implica que los sujetos representen esa información con conocimientos y lenguaje propios.

Moscovici y Hewstone (1986) plantean que existe una división en la sociedad, a partir de los conocimientos que se generan, por un lado, están los conocimientos científicos elaborados por especialistas, por otro lado, están los conocimientos “profanos”, populares que son representados por los sujetos sin las reglas y criterios que implican los conocimientos científicos. Es así como Moscovici vislumbra una oportunidad para “comprender la vida informal de todos los días”.

Para comprender este conocimiento popular es necesario describir el tipo de conocimiento y a los individuos que conocen, conocer el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los miembros de la sociedad, es decir, sistematizar el sentido común.

Según Duhem (1981, citado en Moscovici y Hewstone, 1986: 684)

“El fondo del sentido común no es un tesoro enterrado en el suelo al que no viene a añadirse pieza alguna; es el capital de una sociedad inmensa y prodigiosamente activa, formada por la unión de las inteligencias humanas; siglo tras siglo, este capital se transforma y se acrecienta; la ciencia teórica contribuye en gran parte a estas transformaciones, a este aumento de riqueza, difundiéndose incesantemente a través de la enseñanza, la conversación, los libros y los periódicos. La ciencia penetra hasta el fondo del conocimiento vulgar, despierta su atención sobre los fenómenos hasta entonces olvidados; le enseña a analizar nociones que se habían mantenido confusas y enriquece así el patrimonio de las verdades comunes a todos los hombres o, al menos, a todos aquellos que han alcanzado cierto grado de cultura intelectual”.

Moscovici y Hewstone identifican dos formas de sentido común.

“Primero, en tanto que cuerpo de conocimientos producido de forma espontánea por los miembros de un grupo, basado en la tradición y el consenso. Siendo un conocimiento de primera mano, es en su terreno donde nace y prospera la ciencia. Segundo, en tanto que suma de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana. En este sentido, el sentido común es penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia. Este es un conocimiento de segunda mano que se extiende y establece constantemente un nuevo consenso acerca de cada descubrimiento y cada teoría. Añadamos que cada una de las formas tiene sus propios medios de comunicación. En todas partes, el antiguo sentido común sigue la vía oral, la de las conversaciones y los rumores. Es un pensamiento mediante palabras. El nuevo sentido común, situado a un lado de esa vía, se difunde a través de la imprenta y la película. Se convierte, de forma más completa, en un pensamiento a través de imágenes” (1986: 685).

El conocimiento de sentido común proviene del esfuerzo que realizan los sujetos por comprender la información que recibe, son conocimientos que se construyen en conversaciones, de la observación, de la reflexión personal de cada sujeto frente a temas de interés personal, los cuales están relacionados con conocimientos científicos. La práctica, desde esta perspectiva es el deseo de conocer pero sobre todo de comprender lo que vivimos y experimentamos en la vida cotidiana. De esta forma se genera conocimiento científico alrededor del fracaso escolar y los diferentes actores sociales que intervienen en este fenómeno, a partir de la información a la que acceden así como del conocimiento con el que cuentan, pero sobre todo de las conversaciones que se generan con otras personas que participan en este proceso, es así como los sujetos construyen una representación social del fracaso social. El ejemplo que ilustra esta idea es el trabajo que se realiza desde las direcciones de las instituciones educativas para generar reformas educativas que trabajen por la calidad de la educación, las cuales se sustentan en evaluaciones del sistema educativo.

En el proceso de la representación entra en contacto no solo el pensamiento y el lenguaje, sino el significado que depende de un sistema conceptual, una ideología, una ontología y un punto de vista. El interés de la teoría de las representaciones sociales radica en la comprensión de la elaboración de dicho sistema.

La representación en sí es un acto cognitivo que implica aprendizaje aunque cabe enfatizar que las representaciones tienen un carácter social en tanto que se necesita de otro y del mundo externo para lograr generarlas. Las representaciones también tienen un carácter transformativo si consideramos que la realidad social se encuentra en constante movimiento.

Moscovici y Hewstone identifican procesos internos y externos que llevan a cabo la transformación de las representaciones sociales.

“Los procesos externos describen los cambios sufridos por las teorías de la ciencia a fin de convertirse en representaciones de sentido común. Los

procesos internos conciernen a las transformaciones registradas en el interior de estas mismas representaciones” (1986: 695).

Procesos internos:

- La personificación de los conocimientos y de los fenómenos. Refiere a la apropiación del conocimiento, es decir, el paso de un conocimiento científico “impersonal” a un conocimiento personal “propio”.
- La figuración. Se refiere a la sustitución o superposición de imágenes a los conceptos. “Toda representación participa, antes que nada, de nuestra imaginación, enriqueciéndola y concretizándola”.
- La ontización. Es la posibilidad que tienen las representaciones sociales de hacer corresponder cualidades, fuerzas y cosas a las ideas o las palabras.

Dentro del proceso de representación social cabe la posibilidad de imputar la realidad, a partir de las divergencias que aprecian los sujetos de su realidad, es decir, a partir de los prejuicios. Lo que implica tener una visión distinta de la realidad. Moscovici y Hewstone (1986) identifican algunos elementos que propician dicha imputación:

- a) “La autoridad, de una persona, de un grupo o de una obra que, en virtud de su competencia, declara que una información traduce un estado de hecho y que a una noción corresponde una cosa” (1986: 705).
- b) “La reducción a la matriz de las nociones e imágenes de una representación social” (1986: 706). Se intenta aplicar el mismo esquema a toda información. Es decir, se imputa la realidad a una parte de la información. Resultado de este elemento es el conservadurismo.
- c) “La positividad, significa la repetición en forma afirmativa de una información, minimizando sus aspectos negativos y sus calificaciones particulares” (1986: 707).

Conocer estos elementos permite comprender las distintas posiciones que asumen algunas personas dentro de un mismo grupo y de esta forma comprender no solo las representaciones sociales sino las prácticas sociales.

Comprender las representaciones sociales también implica conocer la historia de la sociedad, es decir, una representación social se construye a partir de lo que se ha vivido y se comprende no solo de lo que ocurre en la vida cotidiana sino de cómo se ha vivido a través de la historia. En México la historia de la educación pública es relevante para comprender la situación actual de la misma y también para comprender cómo se construye la representación del fracaso escolar. A través de las representaciones sociales se recupera tanto espacio como formas de vida de la sociedad, aspectos particulares de los distintos entornos sociales.

1.4 El concepto de las representaciones sociales

La propuesta de concepto de representaciones sociales, es tomada de Denise Jodelet (1986: 474), la cual cito a continuación:

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás”.

Ampliando este concepto me gustaría agregar algunas ideas de Jodelt (1986) para comprender este tipo de conocimiento “socialmente caracterizado”. Las representaciones sociales pertenecen a una realidad concreta, se constituyen a partir de imágenes, sistemas de referencia, categorías que ordenan circunstancias, fenómenos e individuos, también tiene que ver con teorías que establecen hechos sobre los individuos.

Algunas particularidades sobresalientes que propone Jodelet (citado en González, P., 2001) son:

- La vitalidad; “se expresa en el hecho de que los estudios sobre la representación social están en auge” (2001: 129).
- La transversalidad; “refiere a la interdisciplinariedad que provoca el concepto de representación social” (*Ibídem*).
- “La complejidad de la teoría se hace patente al observar los distintos enfoques para abordar su estudio: desde la aproximación a las representaciones a través del análisis de procesos propiamente sociocognitivos, hasta el impacto de las representaciones en el funcionamiento del sistema social” (*Ibídem*).

Dichas particularidades nos permiten pensar en un planteamiento metodológico diverso que propicie una amplia comprensión del fenómeno estudiado.

En el trabajo de González Pérez (2001) se presentan algunas finalidades y funciones de las representaciones sociales, según los teóricos que han venido trabajando con esta propuesta:

Moscovici, 1984	Di Giacomo 1987	Páez, 1987	Jodelet, 1991
Participan en la integración de conceptos nuevos en nuestra red de conocimientos previos, haciendo familiar lo extraño.	Se erigen como modelos de interpretación que guían las acciones de los individuos.	Cumplen funciones de clasificación, orientación, interpretación y justificación de los comportamientos.	Participan en la difusión de conocimientos, en el desarrollo de los individuos y las colectividades, en el fortalecimiento de las identidades individuales y sociales, en la expresión de los grupos y en la transformación de la sociedad.

Cuadro 1.4.1 Finalidades y funciones de las representaciones sociales.

1.5 Características y tipos de las representaciones sociales

De igual forma González Pérez (2001) presenta según diversos autores cuáles son las características representativas que aporta el estudio de las representaciones sociales a la comprensión de las prácticas sociales.

Para Martínez y García (1992, citado en González, P., 2001: 130) las principales características de las representaciones sociales son:

- Son una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado, y diferente, por tanto, de las ideologías y de las ciencias.
- Para que una creencia se determine en representación social debe centrarse en objetos sociales.
- Una representación es social si es compartida por un grupo. Este lo incorpora a su realidad, previa categorización y explicación de sus características.

- Las representaciones sociales incluyen como elemento intrínseco una guía para las interacciones. Clasifica, explica y dispone afectiva y actitudinalmente a los sujetos respecto al objeto al que se refiere.

Tipos de representaciones:

Según Moscovici (*Ibíd*em):

- 1) “Representaciones hegemónicas, que dado su carácter coercitivo y predominante se asemejan a las representaciones colectivas. Su rasgo principal es que son ampliamente compartidas por los miembros de un grupo altamente estructurados”.
- 2) Representaciones emancipadoras, “son compartidas por subgrupos que tienen un contacto más o menos cercano y que poseen un cierto grado de autonomía de los elementos que interactúan en la sociedad. Pueden llegar a ser complementarias”.
- 3) Representaciones polémicas, “surgen de las relaciones conflictivas y polarizadas entre diversos grupos de la sociedad”.

La forma que adquieren estas representaciones es la de diálogos concretos o imaginarios.

Para Sperber (*Ibíd*em), desde una óptica antropológica:

- 1) “Representaciones públicas, que toman la forma de relatos susceptibles de registrarse, pero que sólo pueden comprenderse a la luz del segundo tipo de representaciones llamadas”;
- 2) “Representaciones mentales, se remiten a historias exteriorizadas. La permanencia durante generaciones de la cadena representaciones públicas – representaciones mentales – representaciones públicas, es el origen de las denominadas”;
- 3) Representaciones culturales.

Según la teoría del núcleo central, Flament (citado en Abric, 2001: 23) define dos tipos de representaciones:

- Las representaciones autónomas cuyo principio organizador se sitúa al nivel del objeto mismo.
- Las representaciones no autónomas, cuyo núcleo central se sitúa fuera del objeto mismo, en una representación más global en la que el objeto está integrado.

1.6 ¿Cómo se construyen las representaciones sociales?

En la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986) se plantea que el pensamiento social funciona a partir de algunas operaciones mentales como son:

El proceso de objetivación, permite intercambiar percepción y concepto. “Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos”. (Moscovici, 1976 citado en Jodelet, 1986: 481).

Dicho proceso implica tres fases, la primera es la “selección y descontextualización” de algunos elementos de una teoría, aquellos que concuerdan con los esquemas de referencia del sujeto. Después se crea un “núcleo figurativo”, es decir, se crea una estructura conceptual que permite comprender los conceptos que previamente se han seleccionado. Por último la “naturalización”, el núcleo figurativo se convierte en parte de la realidad de sentido común.

Las implicaciones de este proceso en la vida social, lleva a pensar en una construcción significativa de la realidad a partir de marcos referenciales puede ser desde determinado grupo social, en el cual se observen determinados valores, necesidades e intereses. De igual forma Jodelet recupera el término utilizado por R. Kaes (1976, citado en Jodelet, 1986) de organizadores socioculturales, puesto que de alguna manera propician una orientación a las percepciones y los juicios de una realidad construida socialmente.

El proceso del anclaje. “Implica la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra” (Jodelet, 1986: 486).

En este proceso se articulan las funciones básicas de las representaciones, la función cognitiva de integrar la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

El proceso de anclaje, según Moscovici permite comprender,

“cómo se confiere el significado al objeto representado, cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta, cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación” (*Ibídem*).

De los procesos ya mencionados debe entenderse a la representación como producto sociocultural que puede analizarse, según Herzlich (1975 citado en González, 2001: 143) en tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de la representación social.

La actitud, el sujeto toma una actitud valorativa frente a un objeto a representar, la cual puede ser positiva o negativa y es cuando el sujeto asume una posición frente a dicho objeto, del que se puede esperar que se construya una representación.

De acuerdo con Ibáñez (1988, citado en González, 2001: 143) el grado de información que posee un individuo sobre algún objeto a representar se relaciona con la inserción social de dicha representación. En esta dimensión se puede observar la influencia del entorno sociocultural.

El campo de la representación, refiere a cómo se integran jerárquicamente los elementos de la representación. La ideología de los individuos determina la composición y organización de dichos elementos.

1.7 Carácter significativo de la representación social

Denise Jodelet (1986) deja en claro, la importancia del carácter simbólico que tienen las representaciones sociales, no se trata de una simple reproducción, sino que tienen cierta autonomía y creación individual o colectiva, que desde su punto de vista conlleva algunas consecuencias:

1. El aspecto de imagen. Para Moscovici la representación social tiene dos caras, la cara figurativa y la cara simbólica, es decir “A toda figura corresponda un sentido y a todo sentido corresponda una figura” (Jodelet 1986: 476).

2. La imagen en la teoría de las representaciones sociales es entendida como una “constelación de rasgos de carácter concreto” (Jodelet, 1988: 477), es lo imaginario, individual o social.

3. Reconoce la interacción significativa de los sujetos con el mundo.

4. Siempre hay una actividad de construcción y de reconstrucción en el acto de representación. El sujeto es reconocido como sujeto social en tanto que su actividad es tanto simbólica como cognitiva (*Ibídem*).

5. “El juego del simbolismo social se impone a nuestro sujeto, el cual, a su vez, la manipula con fines de expresión [...] La categorización es una construcción ficticia, pero contiene elementos que circulan en el medio cultural” (Jodelet, 1986: 478).

La reflexión teórica para la comprensión del fracaso escolar como fenómeno social desde la teoría de las representaciones sociales implica tener una mirada donde el entorno socio histórico cultural tengan sentido en la forma en que los sujetos piensan y explican dicho fenómeno, es decir en mirar y comprender la vitalidad, la transversalidad y la complejidad de la representación social del fracaso escolar.

Para Abric (2001: 13), “las representación funciona como un sistema de integración de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas”. Abric, reconoce dos sistemas involucrados en la construcción de representaciones sociales, a continuación se mencionan.

1.8 La representación social como sistema sociocognitivo

Las representaciones sociales como sistemas sociocognitivo tienen dos componentes (*Ibidem*):

- Componente cognitivo, al ser un proceso psicológico, la representación se somete a los procesos cognitivos.
- Componente social, la representación también se determina por las condiciones sociales.

Por lo tanto, las representaciones sociales obedecen a la lógica cognitiva y a la lógica social, esto implica que puedan existir aparentes incoherencias en las representaciones debido a que cada componente tienen características específicas, sin embargo, las reglas de funcionamiento específico que se encuentran en la intersección de los procesos cognitivos y la lógica social los que permitan comprender la organización y coherencia de dichas representaciones.

1.9 La representación como sistema contextualizado

Siguiendo a Abric (2001), uno de los componentes fundamentales de la representación es su significación, la cual es determinada por el efecto que el contexto tiene sobre ella.

Primero por el contexto discursivo, por el que se formula la representación. El discurso permite entrar a las representaciones, por lo que es necesario analizar sus condiciones de producción así como la situación en la que se produce. Después el contexto social, conformado por el contexto ideológico y por el lugar que el individuo o grupo ocupa en el sistema social.

1.10 Funciones de las representaciones sociales

Las funciones de las representaciones sociales cumplen un papel en las prácticas sociales, dichas funciones son:

“Funciones de saber, permiten entender y explicar la realidad” (Abric, 2001: 15), integrando en los esquemas cognitivos nuevos conocimientos. También facilita la comunicación social, a partir de un marco de referencia que permite el intercambio social.

“Funciones identitarias, definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos” (Ibídem). Esto posibilita la integración de los individuos en los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados. Además permite los procesos de comparación social.

“Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas” (Abric, 2002: 16), en relación a la definición de la finalidad de la situación y a la gestión cognitiva que se adoptará frente a ésta. Las representaciones generan un sistema de anticipaciones y expectativas, las representaciones también prescriben comportamientos y prácticas obligadas. Definen lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.

“Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos” (Abric, 2001: 17). Esta función aparece después de la acción, de forma que perpetua y justifica la diferenciación social, la discriminación y el mantenimiento de la distancia social entre diferentes grupos.

1.11 Hipótesis del núcleo central

“La organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda la representación está organizada alrededor de un núcleo central, construido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación” (Abric, 2001: 18).

El núcleo central cumple dos funciones esenciales para las representaciones:

1. Función generadora, se crea o se transforma la significación de los elementos que constituyen la representación.
2. Función organizadora, es el elemento unificador y estabilizador de la representación.

El núcleo central constituye el elemento más estable de la representación.

Tiene dos dimensiones:

Dimensión funcional, definen los elementos para la realización de la tarea.

Dimensión normativa, comprende las dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas.

1.12 Elementos periféricos de la representación

Para Abric (2001), constituyen lo esencial del contenido de la representación, lo más accesible y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Son elementos jerarquizados en relación con el núcleo central, los más cercanos a él desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, los elementos más alejados al núcleo ilustran, aclaran y justifican el significado. Cumplen tres funciones:

- Función de concreción. Dependen directamente del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad, y permiten revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, hablan del presente y de lo vivido del sujeto.
- Función de regulación. Constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación.
- Función defensa. Resiste al cambio, debido a que las transformaciones ocasionarían un trastorno completo.

Flament (1989, citado en Abric, 2001) identifica tres funciones para los elementos periféricos:

- Son prescriptores de los comportamientos. Indican lo que es normal hacer o decir en una situación dada.
- Modulación personalizada. Se refiere a la apropiación individual de las representaciones.
- Protección al núcleo central. La cual corresponde a la función de defensa que señala Abric.

Desde la teoría del núcleo central, la organización y el funcionamiento se rige por un doble sistema; un sistema central, determinado socialmente y relacionado con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Su origen es global más que inmediato o personal, es decir, se refiere al sistema social dado. El siguiente sistema es el periférico, determinado por el contexto individual, asociado a las características individuales. Este sistema permite la adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una integración de las experiencias cotidianas.

“Es la existencia de ese doble sistema lo que le permite entender una de las características esenciales de la representación social que podría aparecer como contradictoria: son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles” (Abric, 2001: 27).

1.13 Representaciones sociales y prácticas sociales

A partir de las representaciones sociales se puede informar y explicar las relaciones sociales además implican un elemento esencial para la comprensión de las prácticas sociales, sin embargo no se puede confundir práctica social con representación, en este apartado hablaré de la relación que existe entre las prácticas sociales y las representaciones sociales como sistema sociocognitivo.

Para Abric (2001: 195) *las prácticas son sistemas de acción socialmente estructuradas e instituidos en relación con los papeles*. Cabe señalar que existen diferentes posturas con respecto a la relación entre las representaciones sociales y las prácticas sociales, para Beauvois y Joule (1981, citado en Abric, 2001: 197)

“las conductas de los individuos no resultan de sus creencias, de sus representaciones, tampoco de su sistema de valores, sino más bien del marco institucional, del entorno social y más precisamente del contexto de poder al

que están enfrentados y que los impone, les «extrae» las conductas. Son las prácticas que los sujetos aceptan realizar en su existencia cotidiana y que modelan, determinan, su sistema de representación o su ideología. La representación es generada entonces por un proceso de racionalización, que no se refiere a un saber ni a creencias, sino que resulta «de las condiciones objetivas de la producción de la conducta».

Desde esta perspectiva las prácticas crean las representaciones sociales. Sin embargo, para Abric (2001) esta perspectiva no toma en cuenta los factores culturales, los factores ligados al sistema de normas y valores ni los factores ligados a la actividad del sujeto. De los cuales la representación social está inscrita en un proceso temporal e histórico, también son prescriptivas en tanto que se relacionan con un sistema de valores y son parte de las representaciones sociales las actividades que realizan los sujetos tales como la precodificación de una situación, el sistema de expectativas y anticipaciones, la categorización, actividades que le permiten al sujeto organizar sus experiencias subjetivas que estructuran y dan forma a la interacción social. Estos procesos son los que hace que una representación sea una acción sobre la realidad.

Ciertas prácticas sociales permiten descubrir aspectos de la representación jamás verbalizados (Abric, 2001: 205). Por lo tanto en el estudio de las representaciones sociales es necesario tomar en cuenta actos y discursos de los sujetos implicados. Para Abric (2001: 207), la relación entre prácticas y representaciones está determinada por la naturaleza de la situación, en específico dos de sus características:

La parte de autonomía del actor en la situación, es decir, su lugar y las relaciones que mantiene en el sistema de poder o de obligaciones al que está enfrentado.

La presencia en la situación de elementos fuertemente relacionados con los afectos o con la memoria colectiva.

¿Cómo pueden influir las prácticas en las representaciones?

Como se ha mencionado la relación entre prácticas sociales y representaciones sociales depende de la naturaleza de la situación que se vive.

Abric (2001) cita a Flament para explicar la transformación que puede sufrir una representación con respecto a las prácticas sociales. Una representación puede cambiar sólo algunos elementos de su contenido y no de sus principios generadores y organizadores, en este caso la situación es reversible. Sin embargo cuando las prácticas son irreversibles el sujeto generará una transformación de la representación para poder restablecer su equilibrio cognitivo.

Flement (citado en Abric, 2001: 212) menciona tres tipos de transformaciones:

Transformación progresiva de la representación cuando las nuevas prácticas no están en total contradicción con el núcleo central de la representación. Entonces los esquemas activados por las nuevas prácticas se integran progresivamente a los del núcleo central y se fusionan con ellos para constituir un nuevo núcleo, una nueva representación.

Transformación resistente de la representación cuando las nuevas prácticas están en contradicción pero que permiten todavía que operen los mecanismos de defensa de la representación. Aparecen múltiples esquemas extraños que conduce, con el tiempo, a la transformación del núcleo central, de la representación.

Transformación brutal. Cuando las nuevas prácticas ponen en causa directamente la significación central de la representación sin posibilidad de recurrir a los mecanismos de defensa de la representación.

“Cualquier transformación entre las representaciones sociales y las prácticas llevan necesariamente a la transformación de una u otra” (Abric, 2001: 213).

Capítulo 2. Análisis del Discurso

“El discurso se concibe como una práctica social que se imbrica en otras prácticas sociales e interacciona con ellas: el discurso se ve conformado por las situaciones, las estructuras y relaciones sociales, etcétera, pero, a su vez, las conforma e incide sobre ellas bien cuestionándolas, bien consolidándolas” (Martín, 1996-1997:3).

El planteamiento desde el análisis crítico del discurso permite identificar cómo se construyen los acontecimientos, las relaciones sociales y el propio sujeto, pero haciendo énfasis en develar las implicaciones sociales de este proceso. Por ejemplo en la transmisión de ideologías, en el mantenimiento y refuerzo social y en la construcción del propio sujeto así como de la determinación de modos de subjetivación.

La perspectiva teórica del análisis del discurso se ha ido formalizando a partir de los diferentes estudios sobre los procesos psicosociales que se han realizado con el apoyo del análisis del discurso, este apartado se constituye por los antecedentes de dicha perspectiva teórica así como de la presentación de los elementos teórico – metodológicos que la constituyen desde la tradición del análisis crítico.

El análisis del discurso, desde los planteamientos de Garay, Íñiguez y Martínez (2005):

“es una alternativa metodológica para el estudio de procesos sociales y psicosociales que paulatinamente se fue convirtiendo en una perspectiva con un énfasis más teórico mediante una reconsideración del enfoque dominante en la Psicología Social contemporánea” (Íñiguez, 2003, citado en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005: 107).

2.1 Antecedentes del Análisis del discurso

Influencia del pensamiento del *segundo Wittgenstein* y sus reflexiones acerca de los “juegos de lenguaje”. Después, el *Giro lingüístico*, en el que el lenguaje adquiere una posición central, asumiéndose que la mayor parte de las acciones humanas son lingüísticas y llegando a afirmar “que todo es lenguaje”.

John Austin (1962, en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005), con su teoría de los Actos del habla, reconoce el lenguaje como una práctica social, el lenguaje actúa, por lo tanto es necesario considerarlo para comprender la interacción humana.

La perspectiva sociológica de la etnometodología de Harold Garfinkel (1967, citado en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005: 107),

“conforma una tercera influencia sobre el Análisis del Discurso y la Psicología Discursiva por la importancia que concede a los procesos involucrados en las prácticas que dan sentido a la vida cotidiana y al lenguaje como dimensión fundamental de dichas prácticas”.

También se considera el carácter intencional de los agentes sociales y la inherente reflexividad sobre las reglas, en las que los participantes pueden construirlas, reconstruirlas e incluso cambiarlas. Otra influencia es la importancia que se le da al contexto o la indexicalidad, propiedad por la que las acciones adquieren significado distinto en diferentes contextos; lo que permite la comprensión de dos aspectos, por un lado, de la posibilidad de ver las reglas sociales como algo flexible y en permanente estado de elaboración y, por otro, la posibilidad de entender cómo el significado es elaborado y compartido en cada proceso de interacción contextualizado.

La lingüística estructural. De la semiología se toma la noción de arbitrariedad del signo lingüístico de la teoría del signo de Ferdinand de Saussure (1916, en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005: 108). Lo que refiere a que,

“no existe una relación necesaria entre el significante y el significado, el significado se construye a partir de un sistema de oposiciones y diferencias. Sin embargo, la semiología concede demasiada importancia a la estructura del lenguaje, en perjuicio de su uso real, lo que constituye un punto de separación al Análisis del discurso y a la Perspectiva discursiva en Psicología Social”.

La hermenéutica, de Hans-Georg Gadamer (1975, en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005: 108), para quien:

“el lenguaje es el fundamento para que los seres humanos tengan mundo. El mundo es mundo en cuanto se convierte en tal a través del lenguaje; o lo que es lo mismo, el lenguaje adquiere existencia en la medida en que construye al mundo. El mundo está constituido lingüísticamente e, inseparablemente, el lenguaje implica construir el mundo”.

Michel Foucault (1966,1969, en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005: 108-109), para quien:

“el discurso es algo más que el habla, algo más que un conjunto de enunciados. El discurso es una práctica, y como cualquier otra práctica social, se pueden definir sus condiciones de producción. En ese sentido, todo discurso tiene un contexto de producción. Ese contexto es la formación discursiva. Foucault la concibe como un conjunto de relaciones que articulan un discurso, cuya propiedad definitoria es la de actuar como regulaciones del orden del discurso mediante la organización de estrategias, facultando para la puesta en circulación de determinados enunciados en detrimento de otros, para definir o caracterizar un determinado objeto. Los discursos son prácticas sociales o prácticas discursivas, entendidas como reglas, constituidas en un proceso histórico que van definiendo en una época concreta y en grupos o comunidades específicas y concretas, las condiciones que hacen posible una enunciación. Foucault no niega que los discursos tan solo se sirvan de signos para mostrar o revelar cosas. Los discursos hacen algo más que utilizar signos, lo que los vuelve irreductibles a la lengua y la palabra. En ese sentido, la tarea en el análisis consiste en tratar los discursos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan”.

2.2 Antecedentes inmediatos a la Psicología Discursiva

Charles Antaki (1981, en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005). Con sus investigaciones de las explicaciones cotidianas.

Jonathan Potter y Margaret Wetherel (1987, en Garay, Íñiguez y Martínez, 2005), revisaron temas clásicos de la psicología social como actitudes o representaciones sociales. Aportan una concretización metodológica de los principios socioconstruccionistas.

Michael Billig (1987, en Garay, Íñiguez y Martínez), reconceptualiza los procesos psicológicos, específicamente el pensamiento como proceso dialógico.

2.3 Orientaciones y tradiciones en el análisis del discurso

Históricamente se ubican los orígenes de este proceso en los años sesenta, con influencia del estructuralismo, marxismo y psicoanálisis. En Estados Unidos se inicia la etnografía de la comunicación. En los 80 comienzan a aparecer los trabajos denominados como análisis del discurso, en diferentes disciplinas como la lingüística, la psicología, la sociología, la antropología, la historia, etc.

Las tradiciones que en este apartado se presentan, son mencionadas por Lupicinio Íñiguez (2006):

1. **La sociolingüística interaccional.** Proviene de la antropología, la sociología y la lingüística. Su interés es por la cultura, la sociedad y el lenguaje. Se enfatiza el papel del contexto en el proceso comunicativo, como determinante en la construcción del significado, también se reconoce la naturaleza indexical del lenguaje.

“Gumperz, principal representante de esta tradición y citado por Íñiguez (2006), subraya cómo el acto de comprender las intenciones de un hablante o la simple interpretación de una información o de una comunicación son inseparables del contexto de producción”.

El tema que se trabaja desde esta tradición es sobre “el análisis de situaciones de interacción marcadas por una situación disimétrica de los/as participantes” (Íñiguez, 2006)

2. **La etnografía de la comunicación.** Se basa en la antropología y la lingüística. Su interés principal se centra en la competencia comunicativa, término de Noam Chomsky que refiere a la aptitud que los hablantes de una lengua tienen para producir y comprender un número ilimitado de frases inéditas para ellos; a la que Hymes añade, la aptitud para manejar en un contexto particular las reglas que permiten a una persona interpretar el significado de un enunciado. “Busca entender cómo el conocimiento social, psicológico, cultural y lingüístico gobierna el uso apropiado del lenguaje” (Íñiguez, 2006: 89).

En el plano teórico,

“La principal aportación de la antropología lingüística ha sido considerar al lenguaje como conjunto de estrategias simbólicas que son constitutivas de la sociedad y que hacen posible la de representación de los mundos posibles y reales a sus miembros. En el plano metodológico, su contribución ha sido la etnografía, ya que como forma de observación participante permite prestar atención a los elementos contextuales, históricos y culturales que vertebran las interacciones sociales significativas” (Íñiguez, 2006: 90).

Los temas que se trabajan desde esta tradición son: las políticas de la representación, la conformación de la autoridad, la legitimación del poder, el cambio social, las bases culturales del racismo y del conflicto étnico, el

proceso de socialización, la construcción social del sujeto, las emociones, la relación entre la acción ritual y las formas de control social, el dominio específico del conocimiento y la cognición, las políticas de consumo estético, el contacto cultural, etc.

3. **El análisis de la conversación.** Tiene su origen en la etnometodología. Se interesa en descubrir cómo la sociedad está organizada y cómo es su funcionamiento, a partir de las personas que interactúan. El lenguaje es considerado como portador de significados e ideas que los/as hablantes codifican en el interior de las palabras, sin tomar en cuenta otros aspectos de la expresión como la entonación, etc. (Íñiguez, 2006: 91). Desde esta perspectiva, el análisis del discurso estudia el orden, el desorden y la organización de la acción social cotidiana.

4. **El análisis crítico del discurso.** Se centra en el estudio de las acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso, como el abuso del poder, el control social, la dominación social, las desigualdades sociales, la marginación y la exclusión social. Desde esta perspectiva se utiliza la teoría como herramienta para abrir nuevos enfoques, donde el analista se convierte en “artífice a través de la implicación con aquello que estudia” (Íñiguez, 2006: 93). Se define el discurso como una práctica social, resaltando su carácter constitutivo.

5. **La psicología discursiva.** Se interesa en la construcción del conocimiento en el discurso, se interesa por:

“cómo se produce el conocimiento, cómo la realidad y cómo el propio proceso de conocer resulta *legible* y, en definitiva, cómo se construye la interpretación de la *realidad*. Su posición metodológica enfatiza el examen de las relaciones y las creencias en el habla, tal y como es usada por los participantes en una interacción social cualquiera” (Íñiguez, 2006: 95).

2.4 Elementos para el análisis del discurso

Íñiguez (2006) propone retomar la tradición anglosajona (giro lingüístico y la teoría de los actos del habla) y la francesa (orientación política y sociológica) para estructurar la práctica del análisis del discurso.

De la tradición anglosajona recupera la concepción de Austin, con su afirmación de que se pueden “hacer cosas con palabras”, en el cual es indispensable el trabajo interpretativo del investigador para comprender el uso del lenguaje en su contexto más allá del nivel de la palabra o frase, sacando a la luz todo lo que no está explicitado.

De la tradición francesa, en la que se ubican las aportaciones de Foucault, la escuela rusa y la teoría de la enunciación, se concibe al lenguaje como un “conjunto de instrumentos que pueden regular las relaciones sociales” (Íñiguez, 2006: 101). Desde esta perspectiva de análisis son necesarias tres operaciones: la diferenciación texto – discurso, la distinción locutor – enunciador y la operacionalización del corpus.

La diferencia entre texto y discurso. Un texto se puede considerar un conjunto de enunciados transcritos, no todos los textos pueden considerarse discursos. “Lo que convierte un texto dado en discurso es el hecho de que define en el espacio social una identidad propiamente enunciativa, que se circunscribe espacial e históricamente” (Íñiguez, 2006: 102). A esto se le agrega el valor que tiene para determinada colectividad, que implica creencias y convicciones compartidas.

El sujeto que construye se define como sujeto enunciador quien construye discursos desde la posición (instituciones de producción y difusión de discurso específicas, entendida como todo aquel dispositivo que delimita el ejercicio de la función enunciativa) que ocupa, es diferente al locutor.

“El enunciador es, lógicamente, diferente del locutor, puesto que éste es una realidad empírica y el enunciador una construcción textual. El enunciador es el autor lógico y responsable del texto, pero también está construido por él, y ambos aspectos son indisolubles” (Íñiguez, 2006: 101).

Para el análisis del discurso es necesario identificar la producción discursiva o el corpus, como le ha llamado la escuela francesa. Se consideran

tanto enunciados orales como textos previamente escritos, entre los cuales pueden ser artículos, documentos, informes, comunicados, estudios, etc.

Siguiendo a Íñiguez (2006) el análisis de discurso desde la tradición anglosajona implica tres etapas: primero, la definición del proceso que quiere analizarse, segundo la selección del material relevante para el análisis y por último el análisis propiamente dicho.

En la primera etapa se establece el foco del análisis, del que se busca identificar y explicar las relaciones sociales que se mantienen y que se promueven a través del lenguaje. Identificar tanto los aspectos constitutivos como los constituyentes de la relación social, así como los códigos formales y los informales, también las reglas explícitas e implícitas. Otro aspecto a identificar es la relación con otros discursos, aspecto denominado como intertextualidad.

Los discursos deben ser representativos, en el sentido de que los participantes de quienes se toma el corpus son miembros de un grupo o colectivo del que se hace el análisis.

En el análisis interesa identificar los efectos del discurso independientes a la percepción, los cuales están cargados de vehicular ciertos significados, ciertos sentidos, ciertas miradas, ciertos órdenes del mundo. Son efectos que operan por encima del nivel de lo individual y que se conectan con las relaciones sociales que se estudian.

Para realizar el análisis de discurso es necesario usar la misma herramienta en todo el corpus. Los niveles de análisis pueden ser: los actos de habla, es decir identificar los efectos que puede tener un acto de habla cuando dicho efecto implica hacer cosas; la pragmática, por la que se busca el significado tal y como se señala por la información contextual que asumen los hablantes. Este nivel de análisis puede identificar efectos de implicación, así como el conocimiento

que el hablante asume como compartido con la audiencia y para reconocer el efecto que ciertas expresiones tienen en función de su forma lingüística; la retórica, en este nivel se presta atención a la identificación de tipos argumentativos, figuras retóricas, secuencias tácticas y las formas estilísticas que ayudan a la persuasión; los repertorios argumentativos, identifica elementos esenciales y específicos que los hablantes utilizan para construir versiones de acciones, procesos cognitivos, etc. Permiten ver cómo los hablantes encaran las conversaciones y cómo se colocan temas de manera estratégica; por último identificar las polaridades u oposiciones en el desarrollo de una narrativa particular.

La propuesta de Íñiguez (2006) es hablar de prácticas discursivas que, al pertenecer al sujeto, son históricas, que permite conectar teóricamente las prácticas de análisis del discurso con el estudio de la estructura social, entendida como las reglas colectivas que estructuran el comportamiento y de alguna forma las condiciones de producción de discurso, por un lado, debido a que el lenguaje es parte de la sociedad, es un proceso social y está condicionado social e históricamente. Por otro lado, es una posición construccionista. Reconoce que el discurso está determinado por órdenes de discurso socialmente construidos, entendidos como los conjuntos de convenciones asociadas con las instituciones sociales. El discurso tiene efectos sobre las estructuras sociales y al mismo tiempo está determinado por ellas.

Para Luisa Martín Rojo (1996-1997) los discursos instituyen, ordenan y organizan nuestra interpretación de la sociedad. Los discursos no circulan libremente sino por medio de condiciones que regulan su producción y circulación, es así que podemos encontrar discursos autorizados pero también discursos desautorizados, discursos dominantes y discursos marginados.

También hay que reconocer los mecanismos que permiten que los discursos dominantes se interioricen, esto depende de la autodisciplina o el

autocontrol como “la acción que el individuo obra sobre sí, sobre su cuerpo, sus pensamientos, sus actos, hasta configurar una determinada subjetividad” (Martín Rojo, 1996 - 1997). Para comprender cómo se ejerce el poder a través del discurso, Martín Rojo (1996-1997: 10-31) señala los siguientes procesos:

1. Proceso de dominación. La normalización a través del discurso. “A través del discurso se constituyen saberes que modifican las relaciones de sujeto a objeto. Estos saberes constituyen los procesos de normalización”.

a. Objetivación. El individuo se constituye como objeto de un campo de saber, como objeto de conocimiento. El saber generado por las disciplinas consolida y cristaliza los procesos de objetivación.

b. Subjetivación. Los modos de objetivación pasan a ser modos de subjetivación y son utilizados por la persona para la comprensión de sí misma, cuando se convierten en formas de comprensión del individuo.

2. El orden de los discursos: El control de la producción y circulación de los discursos.

i. Control de los poderes del discurso.

1. Exclusión. Intervienen en el control de los poderes desestabilizadores y de transformación de los discursos, mediante los cuales se bloquea o se impide la producción de discursos o bien se neutraliza su poder. Hay dos procedimientos:

a. Prohibición y mecanismos de vigilancia ante la circulación de ciertos discursos.

b. Neutralización. Se refiere a la producción y transmisión persuasiva de una imagen negativa y deslegitimadora de la fuente de otros discursos y de otras representaciones e ideologías. Este proceso se puede generar en

tres direcciones: 1) la deslegitimación de la fuente; 2) la deslegitimación de otras representaciones e ideologías; 3) la deslegitimación de los propios discursos.

Este tipo de exclusión consiste en el establecimiento de una oposición de lo que se considera “normal” (nosotros) de lo “anormal” (ellos), lo cual provoca en el interlocutor un proceso de identificación, lo que implica según Foucault un deslindamiento, es decir que el sujeto al incluirse o excluirse, acepta implícitamente los valores que implican dicha posición.

ii. Control de la aparición de los discursos. Referido a las restricciones discursivas, consiste en lo que se dice y en el cómo se dice, en otras palabras la actitud del locutor hacia el discurso producido y la predisposición del interlocutor a valorar la información. No sólo implica la reproducción, sino la repetición de los discursos.

iii. Procesos que determinan las condiciones de la puesta en circulación de los discursos. Conciernen a las normas y restricciones que los discursos deben cumplir en los distintos contextos. Dicha regulación reproduce las diferencias sociales y de poder. No todas las regiones del discurso son igualmente abiertas: algunas como el discurso institucional, el discurso burocrático, son regiones cerradas en las que la producción del discurso está perfectamente regulada y restringida.

Graciela Reyes (1994), desde una perspectiva lingüística identifica algunos elementos de la intención comunicativa que se producen en los

enunciados, los cuales son útiles al realizar un análisis de discurso. A continuación se señalan.

“Un enunciado es una oración o un fragmento de oración realmente emitidos por alguien en un intercambio verbal. Un enunciado expresa una proposición y, además, puede y suele expresar significados no dichos explícitamente, pero inferibles gracias a una información contextual” (Reyes, 1994: 15).

Graciela Reyes, considera que un enunciado tiene autor con intenciones comunicativas, un destinatario que se sitúan en un lugar y espacio.

Dado que el enunciado implica una intención comunicativa se puede diferenciar la aserción, entendida como los enunciados declarativos de los que el autor se hace responsable; de la no aserción, enunciados declarativos en los que el hablante transmite proposiciones que no asume como verdaderas; también existen las pseudoaserciones, en las que no se asume lo que se dice; finalmente se encuentran las aserciones atenuadas o débiles, en las que se revela junto a la voz del hablante el pensamiento o la voz ajena.

Otra característica de los enunciados es el estilo indirecto o encubierto, por el que el hablante parece hacer aserciones, pero no las hace del todo, sino que expresa el punto de vista de otra persona. Sirve para asumir lo que dicen otros como si fuera propio, pero haciendo notar que lo ha dicho otro. Este estilo se puede presentar en las notas periodísticas, en la literatura y en el lenguaje coloquial.

El estilo indirecto se puede presentar de tres formas (Reyes, 1994):

- 1) Traslación de una proposición, mediante una oración subordinada precedida de *que*.
- 2) Encubierto o implícito. El locutor no recurre a la estructura sintáctica y deíctica del estilo indirecto.

3) Estilo indirecto libre, se refiere a una técnica literaria en la que se presenta el relato del narrador, generalmente en pasado, y en tercera persona) entremezclado con expresiones del personaje.

Un estilo cuasi indirecto, es el punto de vista, puesto que no se sabe hasta qué punto es nuestro punto de vista o simplemente estamos repitiendo el de los demás. El punto de vista es adoptar ideas ajenas como propias cuando se comparte una serie de conocimientos.

Los conectores intertextuales son expresiones lingüísticas que tienen como propiedad señalar la presencia de un texto ajeno, citado por el hablante para agregarle un comentario o para usarlo como apoyo de su argumento o para desmentirlo (Reyes, 1994). Estos conectores pueden ser los adverbios, tiempos verbales, entre otros.

Los conectores hacen referencia a que lo que se va diciendo siempre se relaciona con proposiciones que ya se han dicho. Algunos conectores son expresiones, otros conjunciones como los que se presentan a continuación: *puesto que, ya que, como, visto que, en vista de que, según, evidentemente, por supuesto, pero, sin duda*. Algunos tiempos verbales indican atribución.

La negación y la presuposición son construcciones que sirven para marcar doble discurso. Por ejemplo *sino, no*. En todos los casos la negación contiene una afirmación y se puede decir que la cita. Otra forma de negación es *al contrario*. Existen negaciones que no se refieren directamente a la realidad, sino que son reflexivas, se refieren al enunciado mismo, citándolo para censurar su forma (Reyes, 1994). La presuposición implica evocar un pensamiento o un enunciado para conectarlo con una afirmación propia. Algunos tipos de presuposiciones son:

a. **Presuposiciones de existencia.** Presuponen la existencia de la entidad a la que se refiere el enunciado.

b. **Presuposiciones factivas.** Se refiere al uso de verbos factivos como; *saber, darse cuenta, lamentar, alegrarse, sorprenderse, etc.* Los cuales presuponen la verdad de su complemento. Otras expresiones que pertenecen a este grupo es el verbo *descubrir*, construcciones escindidas por el uso de *casi* y las cláusulas adverbiales y relativas.

Como recurso discursivo, la ironía es denominada eco, se refieren a la repetición de un enunciado previo, en el caso de la ironía, Reyes (1994: 50), señala que “el hablante se hace eco del contenido de otro enunciado deformándolo, exagerándolo o modificándolo burlescamente, con la intención de mostrar una actitud negativa ante ese enunciado a hacia su autor”.

Otro recurso discursivo es el lenguaje figurado, por el que se altera el significado literal de una expresión para cumplir con una intención comunicativa.

“La ironía es una reflexión, más o menos compleja, sobre la realidad, sobre la relación entre el lenguaje y la realidad, y sobre la relación entre una frase y los usos previos de esa frase. En la ironía, es mucho más lo no dicho que lo dicho; su interpretación exige una serie de conocimientos sobre el mundo, sobre el hablante, sobre la relación entre hablante y oyente” (Reyes, 1994: 54).

La ironía se relaciona directamente con el humor, quien la utiliza recurre a un desdoblamiento a un *alter ego* ridículo, por lo general dicho alter ego se parece a personas reales, que de esta forma quedan ridiculizadas.

A continuación se presenta el cuadro 2.4.1 con el resumen, tomado de “Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos” (Reyes, 1994: 58):

TIPO DE CITA	FUNCIONES PREDOMINANTES
Estilo directo e indirecto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contar lo que dijo alguien. 2. Indicar la procedencia del conocimiento.
Estilo cuasi indirecto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apropiarse de un sistema conceptual ajeno (con mayor o menor disociación). 2. Indicar la procedencia del conocimiento. 3. Contar lo que dijo alguien.
Citas implícitas realizadas por conjunciones, adverbios, verbos, negaciones, presuposiciones, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicar la procedencia del conocimiento. 2. Corroborar o corregir una creencia anterior. 3. Recuperar una proposición del contexto para comentar, añadir, desmentir. 4. Relacionar un texto con una historia textual.
Ecos irónicos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar la incongruencia entre una proposición y la situación presente. 2. Reforzar valores compartidos.

Lo que se pretende al analizar discursos, es identificar el efecto que tienen en las relaciones sociales, “decir algo es hacer algo” (Austin, 1990) Es por esta razón que se hace referencia al planteamiento de Austin, quien define al acto de “decir algo” como un acto locucionario, el cual se constituye por ciertos elementos: el acto fonético, referido a la emisión de ciertos ruidos; el acto fático, consiste en la emisión de ciertas palabras; y el acto rético, concerniente al acto de utilizar las palabras con cierto sentido.

Austin (1990), propone llamar acto ilocucionario (acto al decir algo, es convencional) al acto locucionario (acto de decir algo), por el que se determina la forma en que se utiliza una locución considerando el número de sentidos distintos que se le puede dar a una expresión. También considera el acto perlocucionario, el cual considera “las consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos” (Austin, 1990: 145).

Considerando el efecto del discurso, se debe tomar en cuenta quién es el portavoz de tal discurso. En el caso de los discursos institucionales

“el poder de las palabras reside en el hecho de que quien las pronuncia no lo hace a título personal, ya que es solo su «portador»: el portavoz autorizado sólo puede actuar por las palabras sobre otros agentes y, a través de su trabajo, sobre las cosas mismas, en la medida en que su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y *de cuyo poder está investido*” (Bourdieu, 1999: 69).

Son actos autorizados que se acompañan de un reconocimiento legítimo, que a su vez legitiman a la persona, reconociendo su habilidad para producir determinado discurso. Conformándose de esta manera un discurso autorizado, centrado en las condiciones sociales de producción y reproducción. El discurso autorizado va acompañado de un ritual social, simbólico, que legitima a la persona que emite determinado discurso, lo que implica que actúe de forma particular que represente como agente de alguna institución. Si todo esto es reconocido por aquellos a quien está dirigido el discurso, entonces se reconoce la eficacia simbólica (Bourdieu, 1999) del discurso y de quien lo emite.

El sujeto de la enunciación se refiere a una instancia lingüística, presupuesta por la lengua; “una instancia subyacente a todo enunciado, que trasciende la voluntad y la intención de un individuo particular, para transformarse en una figura constituida, moldeada por su propio enunciado y existente sólo en el interior de los textos” (Filinich, 1998: 40-41). Será mejor referir a la instancia de la enunciación, desde una perspectiva semiótica, de la que forma parte tanto el sujeto enunciador como el sujeto enunciatario. En donde tiene lugar un intercambio comunicativo cargado de significación, la cual es la que interesa para el análisis, en otras palabras develar la imagen de destinatario explicitada o sugerida en el texto, la intención dialógica entre “un yo y un tú” (Filinich, 1998: 41).

Filinich reconoce que en el texto se pueden identificar las marcas del sujeto enunciativo, para lo que recupera a Kerbat-Orecchioni (1986, citado en Filinich, 1988: 41) quien realiza un análisis de los deícticos, tales como los

pronombres personales, demostrativos, localización temporal y espacial, términos de parentesco; y los subjetivemas, que son los indicadores de subjetividad, como los sustantivos axiológicos, adjetivos, verbos y adverbios subjetivos además de la subjetividad afectiva, interpretativa, modalizante y axiológica.

En la imagen que se genera en un discurso, el sujeto enunciativo se constituye así mismo y de igual forma construye una imagen del sujeto enunciatario (o narratario), para identificar sus huellas, apela a los estudios de Prince, quien identifica las señales por medio de:

“1) pasajes de relato en el que el narrado se refiere directamente al narratario (denominaciones como *lector*, *audiencia*, *mi amigo*, la segunda persona, etc.); 2) pasajes que implican al narratario sin nombrarlo directamente (el *nosotros* inclusivo, expresiones impersonales, el pronombre indefinido); 3) las preguntas o pseudo – preguntas que indican el género de curiosidad que anima al narratario; 4) diversas formas de negación: contradecir creencias atribuidas al narratario, disipar sus preocupaciones; 5) términos con valor demostrativo que remitirían a otro texto conocido por narrador y narratario; 6) comparaciones y analogías que presuponen mejor conocido el segundo término de la comparación; 7) las *sobrejustificaciones*: las excusas del narrador por interrumpir el relato, por una frase mal construida, por considerarse incapaz de describir un sentimiento” (Filinich, 1988: 42-43).

Los pronombres personales de la primera y la segunda persona remiten a la instancia de discurso, en la que el *yo* remite a quien enuncia y el *tu* a quien va dirigido el enunciado. Un uso de los pronombres en el discurso es el desplazamiento, por el que el pronombre asume diferentes significados. Por ejemplo, designando inclusión o apelando indirectamente a *otro* cuando el pronombre utilizado es el de la primera persona, generando la posibilidad de hacer circular otras voces en el interior del discurso propio es lo que Bajtín (1986, citado en Filinich, 1998) ha denominado la polifonía de la narración. Filinich recupera también los planteamientos de Ducrot (1994), quien postula que en un mismo enunciado se pueden reconocer más de un enunciador, por ejemplo en la ironía, en la que el ironista no asume la responsabilidad de lo afirmado sino que se le atribuye a otro. El ironista asume una posición de poder, de superioridad a través de la burla o la ridiculización. Otro caso es la cita, así como en la ironía el sujeto enunciador no asume la responsabilidad del discurso al utilizar una cita, aunque la

entonación en que se haga producirá otro significado. Finalmente la negación es otro recurso en que se observa la polifonía, en el que;

“se pone en escena, al menos, a dos enunciadores, al que es responsable de la afirmación que vehicula el enunciado negativo y al que asume la negación explicitada” (Filinich, 1998: 48).

Otro recurso discursivo son las modalidades que se pueden encontrar en los enunciados, las cuales determinan el significado de la intención comunicativa, de tal forma que,

“la modalidad implica la presencia de dos predicados uno de los cuales incide sobre la significación del otro” (Filinich, 1998: 85). “El efecto producido por la modalización es siempre el de una subjetivación de la acción” (Filinich, 1998: 86).

Filinich, presenta diferentes definiciones y clasificaciones para la función modal, las cuales coinciden poco, me parece que la postura que más coincide con la postura de la autora es la de Jespersen, para quien, en un modo verbal:

“un mismo significado puede ser expresado por distintos modos así como un mismo modo puede ser utilizado para transmitir significados diversos” (1975, citado en Filinich, 1998: 90).

Los clasifica en dos categorías; una conformada por las significaciones que llevan un elemento de voluntad (la orden, la obligación, el ruego, el consejo, el permiso, la promesa, el deseo, etc.); la otra las significaciones que no llevan elementos de voluntad (la necesidad lógica, la probabilidad, la duda, la condición, la capacidad, la concesión, etc).

La lógica modal toma como eje los enunciados modalizados, para lo que siguiendo a Filinich, incorpora dos nociones básicas: necesidad y posibilidad:

“Así, las proposiciones podrán ser contingentemente verdaderas o falsas (las que son verdaderas o falsas con respecto al mundo que describen pero que pueden ser lo contrario con respecto a otro mundo posible); o bien, necesariamente verdaderas proposiciones cuya verdad no depende del estado de mundo que describen, esto es, no está subordinada a la experiencia, (como en el caso de las tautologías) o necesariamente falsas (como las contradicciones)” (Filinich, 1998: 92).

Desde esta perspectiva se identifican tres tipos de necesidad o posibilidad: 1) modalidad alética, la cual refiere a la verdad necesaria o contingente; 2) la modalidad epistémica, comprende a las aseveraciones que

afirman o implican que una proposición o conjunto de proposiciones es sabida o creída, se relaciona con el carácter factivo (con los verbos como saber) y no factivo (con los verbos como creer, pensar) a los que se agregan el carácter contrafactivo (en el que el hablante se compromete a la falsedad de la proposición); finalmente 3) la modalidad deóntica, se refiere a las nociones de obligación y permisión. Una proposición que utiliza esta modalidad no describe un acto sino el resultado que se obtendrá si se realiza dicho acto. Los rasgos semánticos que caracterizan esta modalidad son: obligación/ permisión, futuridad y orientación hacia el otro.

La modalidad en lingüística, se refiere a la constitución de la frase, identificando dos niveles denominados, desde la gramática, dictum al contenido representativo y modus a la actitud del sujeto ante el contenido de la frase. Estos dos elementos se complementan para comunicar la reacción subjetiva de una representación.

La modalidad realiza la comparación entre un mundo expresado y un mundo de referencia, en donde el mundo de referencia implica el estado presente de hechos del hablante y el mundo expresado contempla los hechos hipotéticos, supuestos, contrafactual, etc. La divergencia entre el mundo expresado y el mundo referencial dan lugar a las diferentes modalidades negativas. Por otro lado la convergencia da lugar a la modalidad epistémica, la cual se guía por una estructura deíctica en la que se puede encontrar, según su funcionamiento, un *yo* o un *otro*. También se encuentra el rasgo deíctico, según su direccionalidad, puede partir del *yo* o llegar al *yo*, así como provenir del *otro* u orientarse hacia el *otro*.

El estudio de las modalidades en las proposiciones permite, desde la postura de la autora, un análisis sobre el significado que el sujeto construye cuando dice algo, lo cual sienta las bases para una concepción enunciativa del lenguaje sobre la constitución del significado permitiendo de esta forma el análisis desde una teoría semiótica de la enunciación. En la que se retoma a Stockinger

(1987, citado en Filinich, 1998), quien reconoce dos actos al interior del acto enunciativo:

“uno de ellos orientado hacia la elaboración del objeto discurso, el otro, destinado a comunicar el discurso con la finalidad de producir un cambio de estado en el destinatario” (Filinich, 1988: 105-106), que para Grize (s.f.) sería el nivel cognoscitivo y el nivel argumentativo, respectivamente.

Otro concepto que permite entender la diversidad de significados en la instancia enunciativa es el “giro modal” de Fontanille (1944, en Filinich, 1998). Se reconoce que:

“la modalización, en tanto proceso que implica la instauración de una relación de dependencia entre los enunciados modales y los enunciados descriptivos, abre un espacio por donde se vehiculan significados pasionales al provocar una suspensión de la acción para orientar el enunciado hacia las precondiciones subjetivas del accionar del sujeto” (Filinich, 1998: 107).

Se introduce una segunda enunciación (la dimensión pasional) que es la puesta de las pasiones en discurso, no solo se reconoce la combinación de modalidades sino la aparición de modulaciones, que son rasgos aspectuales y tensivos que acompañan a toda pasión, se refiere a la semantización de la afectividad. Todo lo anterior pone de manifiesto la presencia de múltiples sujetos en el interior de un discurso.

El análisis del discurso como apoyo metodológico para la presente investigación considera la recuperación de los discursos institucionales sobre la educación, identificando la posición enunciativa de la que se parte así como del poder legítimo con el que son investidos, dada su naturaleza. Mediante el análisis de discursos emitidos por la Secretaría de Educación, el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación se pretende identificar la implicación de dichos discursos en la representación social del fracaso escolar en el espacio específico de la Secundaria Técnica número 14. Identificar cuáles son los discursos que desde las instancias legítimas se enuncian con relación al fracaso escolar y cómo dichos discursos, a partir del análisis crítico del discurso, considerados actos sociales, se relacionan con el contenido de la representación social del fracaso escolar.

Capítulo 3. Historia de la Educación Pública en México

En este apartado se abordarán los hechos más representativos en cuanto a la educación pública, tratando de identificar los elementos ideológicos, políticos y metodológicos, que marcaron su constitución y que prevalecen hasta hoy.

Para la realización de esta tarea es necesario plantear algunas cuestiones tales como; ¿A partir de qué fecha el Estado comienza a preocuparse por la educación?, ¿Qué circunstancias obligan a pensar que la educación debe ser pública?, ¿Cuáles son las épocas representativas de la historia de la educación pública de México?, ¿Qué principios tiene la educación pública en México?

Comenzaré exponiendo las etapas históricas en las que la educación empieza a ser preocupación del Estado, para esto se recurrirá al análisis realizado por distintos autores que se han dedicado a estudiar la educación en nuestro país, tales como Pablo Latapí Sarre (2004), Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (2001), entre otros.

La historia de la educación pública inicia con la búsqueda de crear un “México moderno”, con las bases ideológicas y jurídicas del liberalismo;

“La educación pública mexicana nace con el liberalismo. Las leyes del 21 y 23 de octubre 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su inicio. Al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo, se define por vez primera, en el México recientemente independiente, la competencia del Estado respecto a la educación” (Solana, en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 1).

Sin embargo, es hasta el triunfo de la Reforma que el proyecto de una educación pública se ve como dependiente del Estado en tanto gratuidad y laicidad. Después de la Revolución queda establecida la Secretaría de Educación Pública, con la que se evidencian cuatro logros significativos para la educación pública:

- “Primero: la consolidación de la función educativa del Estado, establecida por el artículo 3º constitucional, que garantiza una educación popular, democrática y nacionalista.
- Segundo: la institucionalización de la educación, que ha dado por resultado un sistema educativo articulado, orgánico, sujeto a normas, en el

que participan coordinadamente la federación, los estados y algunos municipios y a la que se dedica una proporción considerable de recursos.

- Tercero: el avance persistente hacia la suficiencia educacional para hacer efectivas la igualdad de oportunidades y la justicia social.
- Cuarto: la profesionalización del magisterio, que hoy constituye la profesión más numerosa del país, la más vinculada al pueblo y una de las que mayores esfuerzos han hecho por superarse” (Solana en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 2-3).

En la época de la colonia, la educación en México estaba a cargo de la Iglesia, lo que implicaba que la educación tuviera un sesgo eminentemente religioso, preocupada por mantener los intereses de la corona española.

Una vez declarada la Independencia en México, se intentó resolver los conflictos sociales, sin embargo los intereses de los grupos privilegiados prevalecieron, ignorando la necesidad del pueblo. Es hasta 1854, con la Revolución de Ayutla (Ley Juárez, Ley Iglesias, Ley Lafragua, Ley Lerdo y Constitución Política de 1857) que se logran cambios importantes en el país, conformándose así como República Federal, Popular y Representativa. Después de la guerra que iniciaran los conservadores, los liberales logran llegar al poder con Juárez y muestran un gran interés por la educación y por mantener su control. En la Reforma Liberal de 1833 se establecen las tesis principales a las que aspiraba México en materia educativa, tales como:

1. “Se determina el control del Estado sobre la educación, creándose la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y territorios federales.
2. Se estatuyó que la enseñanza sería libre, pero que debía respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional.
3. Se sustrajo la enseñanza de las manos del clero, como recurso para encontrar una sólida formación ciudadana y para fundamentar la educación de los mexicanos en los conocimientos científicos más avanzados.
4. Se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres y para niños y adultos.
5. Se promulgó la fundación de escuelas normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su formación social y debidamente capacitado para instruir a los niños” (Bolaños, en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 20-21).

Después de esta reforma, los conservadores iniciaron la lucha, apoyando a Santa Ana mediante el Plan de Cuernavaca, en este período la educación nuevamente se ve afectada. En 1843 en el documento llamado Bases Orgánicas

se crea la Dirección General de Instrucción primaria, así como una Junta Directiva de Instrucción Superior, se reconocen los problemas por los que atraviesa la educación primaria, señalando la deficiencia de los programas y métodos de enseñanza.

En 1861 Juárez expide una Ley por la que se unificaba el plan de estudios de instrucción elemental y la creación del mayor número posible de escuelas primarias que atendieran las necesidades educativas del pueblo.

Al incluir la libertad de enseñanza en la Constitución mexicana se buscaba que las instituciones eclesiásticas no tuvieran el control de la educación, sin embargo en el tiempo de la Reforma (en el año de 1856) los conservadores aprovecharon esta connotación para inculcar ideas retardadas, por lo que se busca establecer un control estatal sobre la educación para garantizar una educación progresista, de base científica de acuerdo con las ideas del nuevo Estado mexicano. Después de varios intentos por emitir una ley que asegurara lo antes dicho, es en el gobierno de Ignacio Comonfort que se expide el Estatuto Orgánico (15 de mayo de 1856) donde se expresa:

“Quedan prohibidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones... La enseñanza privada es libre: el poder público no tiene más intervención que la de cuidar de que no se ataque la moral. Más para el ejercicio de las profesiones científicas y literarias, se sujetarán las que a él aspiren a lo que determinen las leyes generales acerca de estudios y exámenes” (Bolaños, en Solana, Cardiel, Bolaños: 24).

Dicha ley es incluida en la Constitución de 1857 en el Artículo 3º, de la siguiente manera “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio” (Bolaños, en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 26). Posteriormente con el Plan de Tacubaya da inicio la Guerra de los Tres Años o la guerra de contrareforma, la cual deja en una difícil situación económica y social al país.

La situación económica del país influye en la intervención del gobierno europeo, imponiendo el gobierno de Maximiliano de Austria. En materia de

educación Maximiliano instituye la Ley de Instrucción Pública en 1865, coincidiendo en gran medida con las leyes de Reforma, aunque solo se pone en vigencia en las poblaciones controladas por el gobierno extranjero. En dicho documento se establece que la educación sería gratuita, obligatoria y estaría bajo la conducción del Ministerio de Instrucción Pública a cargo de Francisco Artigas (Bolaño, en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004). Esta ley se refería a la educación primaria, secundaria y en general a las actividades educativas y culturales. También se hizo una revisión a la educación superior, estableciéndose seis carreras, tres con el rubro de literarias (establecidas en las escuelas de Derecho, Medicina y Filosofía) y tres prácticas (en las escuelas de Minas, Militar y Politécnica). En cuanto al laicismo en la educación, este gobierno solo limita la influencia de la Iglesia.

Una vez que regresa Juárez al gobierno y tras varios años de lucha, había mucho trabajo que hacer en materia de educación, puesto que no se tenía la infraestructura para atender a los niños y tampoco existía un método apropiado de educación. Aunado a esta situación seguía la pugna entre liberales y conservadores por los principios que debería regir a la educación como la obligatoriedad y el laicismo. A partir de este momento se generan importantes innovaciones en materia educativa.

En 1867 Juárez promueve el trabajo para convertir la educación en una función pública bajo el cargo del ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Martínez Castro. Para lo que se conforma una comisión para el estudio del problema educativo, en la que destacará Gabino Barreda cuyas ideas giraron en torno a:

“la formación del hombre con fundamento en la razón y la ciencia. Consideraba al orden como la base de la educación y el progreso como su fin más importante, pero sostenía además que solamente el positivismo podría organizar un verdadero sistema de educación popular, que constituiría el más vigoroso instrumento de la reforma social” (Bolaños, en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 31).

De este trabajo se publica el 2 de diciembre de 1867, la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios, lo que quiere decir que entraría en vigencia sólo en los estados que dependieran directamente del Ejecutivo Federal. Es en esta Ley en donde se proponía la unificación de la instrucción primaria, su obligatoriedad y gratuidad. También incluía un plan de estudios y ordenaba la creación de la Escuela Secundaria para Señoritas. Gabino Barreda influye en la creación de la Escuela Nacional Preparatoria como cimiento para la instrucción superior. Todo esto se establecía con la idea de que la enseñanza tuviera una base científica para la transformación de la sociedad. En 1869 se expide otra Ley de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios, en la que se elimina la enseñanza de la religión de tal manera que la educación elemental adquiriría las características de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Con la introducción de esta Ley se toman medidas para mejorar la atención educativa, tales como (Bolaños, 2004):

- La creación de escuelas necesarias para la población infantil.
- Creación de dos escuelas para adultos con las mismas asignaturas que en la escuela infantil, con lecciones sobre la Constitución Federal e historia.
- Las escuelas seguirían un reglamento y serían supervisadas por el Ministerio de Instrucción Pública.
- Para la segunda enseñanza, se ofrecería a hombres y mujeres, se diseña un plan de estudios en el que se incluían materias de cultura general.
- Para las mujeres que quisieran ser maestras debían aprender el método de enseñanza.
- Se revisa la organización de la Escuela nacional Preparatoria y se agregan materias: latín, griego, física, química y métodos de enseñanza para quienes se quisieran dedicar a la docencia.
- Aunque la Universidad había sido suprimida, se legisló para que algunas instituciones pudieran ofrecer el servicio. Según la ley de 1869 se establecen las carreras de medicina, veterinaria, farmacéutica, ingenieros de minas, ingenieros mecánicos, topógrafo, arquitectura y jurisprudencia; además de la escuela de comercio y administración, las de artes y oficios y las de bellas artes.

- Para la institución máxima de educación superior se crea la Academia de Ciencias y Literatura, la cual debía impulsar la investigación superior científica y formar profesores para los niveles superiores.

En materia pedagógica se inicia la investigación para la implementación del método más apropiado, el profesor Antonio P. Castilla es uno de los más dedicados en el tema y propone el método didáctico por su rapidez, seguridad y utilidad. También se interesó en los libros de textos que se ocupaban en el nivel elemental. Propone la creación de escuelas normales así como la necesidad de inspección escolar con la finalidad de unificar la enseñanza.

Para la nueva pedagogía se incluía como método la enseñanza objetiva, entendida desde el realismo pedagógico como la actividad de mostrar las cosas a los educandos antes que las palabras. También se consideraba la educación integral desde la que se buscaba “proporcionar una cultura general lo más amplia posible, sin descuidar ninguno de los aspectos de formación del ser humano” (Bolaños, en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 35).

En este proceso el papel del maestro será fundamental pues deberán ser:

“quienes buscaran los mejores caminos para hacer realidad el establecimiento de buenas escuelas y la organización de sistemas educativos eficientes que contribuyeran con su esfuerzo a la pesada tarea de la construcción del México nuevo” (Bolaños, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 36).

Sebastián Lerdo de Tejada asume la presidencia en 1872, convierte en constitucionales las leyes de Reforma, en 1874 dicta una ley en la que se prohibía la enseñanza religiosa en los planteles oficiales, en su lugar se impartiría enseñanza de moral laica. Durante este periodo José Díaz Covarrubias se hizo cargo de la educación pública, propone la educación integral, entendida como “aquella que permitía desarrollar todas las facultades intelectuales y afectivas de los niños y como la única educación capaz de iniciarlos en el conocimiento de las diversas ciencias” (Bolaños, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 38). Promueve la obligatoriedad de la educación a través del Código Civil de 1870, en el que se

fijaban sanciones a los padres que no cumplieran con dicho ordenamiento. También se preocupa por la formación de los profesores.

3.1 La educación en el periodo del porfiriato

En esta época se establecen las bases de la educación moderna y científica. Con la llegada del general Porfirio Díaz al poder prevalecerán las ideas liberales y positivistas en el ámbito de la educación. Del positivismo clásico se tomarán los objetivos principales; el amor como principio, el orden como base y el progreso como fin. Gabino Barreda hará algunos ajustes desde la ideología liberal a dichos objetivos, quedando Libertad, Orden y Progreso. Para lo cual se retoman las premisas principales del sistema positivista (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardie, Bolaños, 2004: 43-44):

- “La ley de los tres estados. Considera que una vez superados los pensamientos teológicos y metafísicos, serán solamente las verdades científicas, es decir, lo probado y lo real, los elementos que puedan aceptarse en la explicación de las leyes que producen y definen el acontecer.
- La clasificación de las ciencias. Las ciencias deben seguir un orden lógico a partir de las matemáticas; prosiguen la astronomía, la física, la química, la biología, hasta llegar finalmente a la ciencia más compleja, la sociología.
- La religión de la humanidad. Se excluye la necesidad de culto hacia deidades metafísicas y se considera que es la humanidad misma quien merece respeto y veneración”.

Por otro lado el liberalismo;

“El liberalismo político es la doctrina que proclama los derechos del hombre y la soberanía del pueblo. En contra de la forma de gobierno absolutista, enseña que todos los hombres son libres e iguales; que la libertad de cada persona se extiende hasta el punto en que no daña a los demás; que nadie impunemente puede atentar contra la persona o propiedad de otro; que todos los ciudadanos pueden desempeñar cargos públicos; que, en fin, todo hombre es libre para pensar y escribir” (Larroyo, 1970 citado en; Moreno y Kalbtk, 2004: 44).

De 1876 hasta mayo de 1877 ocupó el cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública el licenciado Ignacio Ramírez, cuyos ideales serían, “la transformación de las conciencias, un orden social más justo y más humano y un nuevo y auténtico sentido de la vida, de la sociedad y de la naturaleza” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 46). Durante el gobierno de Díaz, se

preocupó por la instrucción primaria, la instrucción de los indígenas, el papel de la mujer en la enseñanza y la educación superior. Continuó con la idea de educación integral además de que la educación debía basarse en la experiencia y en las necesidades sociales. Fomentó la calidad de los planes de estudios de las escuelas de estudio superior, protegió las bellas artes, fundó bibliotecas, creó becas y fomentó la instrucción popular. También pidió la igualdad civil y política de la mujer.

De 1877 a 1879 ocupó el cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública Protasio P. Tagle, conservó la misma línea pedagógica (liberal), filosófica (positivista) e ideológica (reformador).

“Ordenó se incluyera el principio de la “utilidad” en la enseñanza, mediante la introducción de asignaturas novedosas y prácticas, de tal modo que el estudio de las ciencias físicas y la historia natural tuvieran aplicaciones reales en la vida de los niños, para lo cual era recomendable que se ofrecieran “Lecciones de cosas” y que se efectuaran descripciones de los objetos, educando así las capacidades sensoriales, lo que facilitaría el aprendizaje” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 48).

Transformó a la Escuela Secundaria de Niñas en una institución que formaría a las maestras de primaria. Estableciéndose así el realismo pedagógico. En este periodo se constituyen las academias pedagógicas que tenían como propósito revisar y difundir entre el magisterio los resultados de la reforma.

Ezequiel Montes asume el cargo de Instrucción Pública en 1880. Liberal purista, suprime la lógica positivista de la educación preparatoria, al considerar que estaba en contra con el principio de libertad. Publica la ley de Instrucción Pública invalidando la Ley del 15 de mayo de 1869, la cual era de inspiración positivista.

Para 1882 la teoría pedagógica se había enriquecido, se habían incrementado el número de escuelas de instrucción elemental y superior en el país, así como las acciones que se tomaban para la formación del magisterio. También se realiza un Congreso organizado por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, en el que se discutió sobre:

- a) “Las condiciones higiénicas indispensables que deberían reunir los edificios escolares.
- b) El modelo de mobiliario escolar para satisfacer las exigencias de la higiene.
- c) Las características de los libros y útiles escolares.
- d) Los métodos de enseñanza para mejorar la instrucción de los niños sin comprometer su salud.
- e) La distribución diaria del trabajo escolar, según las diferentes edades de los educandos.
- f) Las precauciones que deberían tomarse en las escuelas para evitar la transmisión de enfermedades contagiosas entre los niños” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 53).

Aunque en el Congreso se acordó tomar en cuenta las medidas antes mencionadas, su aplicación fue desigual en las instituciones educativas de diferentes partes del país.

En septiembre de 1882 Joaquín Baranda asume el cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública, por 18 años,

“bajo su dirección se celebraron importantes congresos de Instrucción pública, el número y calidad de las escuelas se incrementó, la educación normal alcanzó niveles sin precedente, se dictaron diferentes leyes para cuidar de la correcta realización de los avances educativos bajo la vigilancia del Estado, y toda una generación de educadores mexicanos de alto nivel aportó sus experiencias para formar una teoría pedagógica tan avanzada que compitió con éxito frente a los sistemas educativos más importantes a escala mundial” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 54).

En 1883 se funda la denominada Escuela Modelo, en el estado de Veracruz, a cargo del maestro Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen, en la que se pusieron en práctica los principios de educación objetiva. Su plan de estudios contemplaba las asignaturas de lenguaje, cálculo, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, inglés, francés, moral, música y gimnasia. También fundó una escuela de párvulos, dando pie a la creación de escuelas para niños en edad preescolar a cargo del Estado.

Aunque existían escuelas normales en San Luis Potosí, Colima, Puebla, Guadalajara, Monterrey y otras poblaciones, faltaba unidad de criterio en cuanto a organización, planes y programas así como la intervención del gobierno federal

para la regulación de este nivel educativo. Así se inicia un periodo en el que el gobierno del Estado pondrá atención sistemática en la formación de docentes;

“En cuanto a la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de México, ya desde 1882 se realizaban estudios para su fundación, el Congreso de la Unión aprobó el decreto de creación el 17 de diciembre de 1885 y el 2 de octubre aprobó su reglamento” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 56).

Justificándola de acuerdo a la memoria de Baranda:

“La instrucción pública está llamada a asegurar las instituciones democráticas, a desarrollar los sentimientos patrióticos y a realizar el progreso moral y material de nuestra patria” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 57).

Con las medidas que se habían tomado en materia educativa, la instrucción pública elevó su calidad y se estaba en condiciones de pensar en la unificación de los sistemas educativos del país, para lo cual en 1888 los maestros Justo Sierra, Julio Zárate y Leonardo Fortuño conforman una comisión encargada en desarrollar un proyecto que posteriormente se convertiría en Ley.

En este marco Baranda decide organizar un congreso en el que se expusieran y discutieran los problemas en materia educativa, con el propósito de encontrar la mejor solución. Es así que tiene lugar el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, denominado “Congreso Constituyente de la Enseñanza”.

A continuación presento un fragmento del discurso inaugural del maestro Baranda en el que se expone la importancia de la educación pública para el desarrollo de la Nación:

“... La República, para existir, necesita de ciudadanos que tengan la conciencia de sus derechos y de sus deberes, y esos ciudadanos han de salir de la escuela pública, de la escuela oficial, que abre sus puertas a todos para difundir la instrucción e inculcar, con el amor a la Patria y a la libertad, el amor a la paz y al trabajo, sentimientos compatibles que hacen grandes y felices a las naciones...” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 60).

Uno de los temas tocados en dicho Congreso fue el de la Enseñanza elemental obligatoria en el que se acuerda que “es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular, teniendo por principio la uniformidad de la

instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 63). Se consideraba la enseñanza de niños y niñas por separado y que las clases de gimnasia y manuales fueran acordes al sexo. Otro tema que se abordó fue el concerniente a la educación rural, entendiendo que existirían escuelas en haciendas, rancherías y poblaciones que no fueran cabeceras municipales, por cada 500 habitantes se establecería una escuela; sin embargo se presentaron algunas dificultades en el establecimiento de escuelas rurales debido a la oposición de los caciques a quienes no convenía ninguna instrucción para sus trabajadores.

A pesar de las dificultades de la época, se reconoce el esfuerzo de innumerables maestros sobre todo comprometidos con el sector rural por elevar sus condiciones de vida a través de la educación.

Otros temas que se tocaron fueron sobre las escuelas de párvulos (para niños de 4 a 6 años) y las escuelas de adultos, la cual cobró gran importancia debido a las condiciones de analfabetismo que prevalecían en el país. Se discutía sobre actividades extraescolares culturales como la creación de agrupaciones artísticas, servicios bibliotecarios entre otras. También se habló de las Escuelas de instrucción primaria superior, que será el antecedente de la escuela secundaria actual; además de los Trabajos manuales y educación física. Por último se tocó el tema de “Emolumentos de los maestros”, “Intervención que el Estado debe tener en las escuelas privadas” (como garantía del cumplimiento de las disposiciones legales en materia de instrucción, especialmente en lo relativo a contenidos programáticos) y “Periodicidad de los congresos de instrucción” (entrecomillado del autor).

Al finalizar dicho Congreso existía gran entusiasmo en el magisterio por el trabajo que se realizaba, sin embargo solo se celebraría un Congreso más, lo relevante de estos Congresos es que se respetaron las resoluciones a las que se llegó en los Congresos de 1889-1890 y 1890-1891.

El segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública dio inicio el 1º de diciembre de 1890 con una duración de tres meses, en el que se dio continuidad al 1er Congreso en cuanto al tema de “Enseñanza elemental obligatoria” y la Instrucción primaria superior”; los nuevos temas discutidos fueron las “Escuelas normales”, “Instrucción preparatoria” y “Escuelas especiales” (entrecomillado del autor). En este congreso se continuó con la preocupación de la formación de los docentes mediante recursos metodológicos que soportaran los procesos de enseñanza, para lo cual se crearon guías para maestros así como academias regionales.

Más tarde Baranda trabaja en la elaboración de un proyecto de Ley de Instrucción Pública en el Distrito y Territorios Federales, la cual fue aprobada el 23 de mayo de 1888 por la Cámara de Diputados y posteriormente por la de Senadores, convirtiéndose así en Ley. Cuyo contenido más relevante es:

“La división de la instrucción primaria en elemental y superior, la primera a cargo de los municipios, aunque subvencionada por el ejecutivo, la segunda directamente atendida por éste; los planes de estudio; la gratuidad de todas las escuelas oficiales de instrucción primaria; la prohibición para que en estos establecimientos intervinieran miembros del clero; el nombramiento de maestros ambulantes en las localidades en donde no existieran escuelas; el carácter obligatorio de la instrucción primaria elemental, en el Distrito y territorios federales, ya fuera en planteles oficiales o particulares; las personas que ejercieran la patria potestad tenían la obligación de demostrar que los niños a su cargo recibían instrucción primaria elemental; las normas de vigilancia y las sanciones para los infractores” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 76).

El 28 de mayo de 1890 el Poder Legislativo autorizaba plenamente al presidente de la República a legislar en materia de educación.

“El 21 de marzo de 1891, se promulgó la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito y territorios de Tepic y Baja California, que consignaba de manera definitiva la facultad del Estado para intervenir en la educación pública y aunque no tenía vigencia directa sobre la totalidad de la Nación, marcaba ya los lineamientos que seguirían las autoridades de las distintas entidades federativas y los responsables de la educación en cada una de ellas” (Moreno y Kalbtk, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 77).

También se creó el Consejo Superior de Instrucción Primaria, que tenía como funciones, la supervisión, consultoría, nominación de profesores y selección

de textos escolares. Su contribución fue hacia la unificación de criterios en relación con la función social de la educación y al empleo de las mejores técnicas educativas.

De acuerdo con Moreno y Kalbtk;

“Al término de la gestión ministerial de Baranda, la educación presentaba ya favorables condiciones, sin precedente hasta entonces; la teoría pedagógica se había enriquecido, era palpable el aumento y desarrollo de las escuelas, especialmente las de instrucción primaria y, sobre todo, nuestra legislación garantizaba la educación pública, obligatoria, gratuita y laica como un derecho y como un deber del Estado (2004, p.81).

A la salida de Baranda, Justino Fernández se hizo cargo de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y como subsecretario, a cargo de la Instrucción Pública, Justo Sierra. Justino Fernández era director de la Escuela de Jurisprudencia, reconocido tanto por los positivistas como por los liberales. Por otro lado, Justo Sierra se separaba del positivismo radical y renovaba la obra educativa de Baranda.

La situación económica del país era crítica a manos del Secretario de Hacienda, Limantour, quién además de ser la persona más poderosa después de Díaz, había consolidado la deuda y convertido la crisis en prosperidad, dando la apariencia de progreso y riqueza al País. Riqueza que se apoyaba en la explotación, latifundio y servidumbre, progreso y miseria, hambre y despilfarro. El desarrollo industrial, en el campo de la minería, la agricultura, las explotaciones forestales, la navegación, entre otros, constituía la esperanza de progreso y bienestar. En 1901, Díaz expide la primera Ley del petróleo, la cual otorgaba concesiones a compañías, en su mayoría extranjeras, para la explotación de los mantos petrolíferos.

Justo Sierra desde la subsecretaría generó iniciativas de reforma para renovar la obra educativa de Baranda. En la gestión de Justino Fernández, se creó el Consejo Superior de Educación Pública, en sustitución de la Junta Directiva, el cual tenía como objetivo sostener la coordinación entre los diversos

establecimientos educativos para cumplir con la tarea de la educación pública, unificar los criterios de quehacer escolar en todos los niveles de educación y extenderlo a todo el país. Dicho consejo se formó por los directores generales de instrucción primaria y enseñanza normal, los directores de escuelas profesionales y especiales, otros funcionarios del ministerio y veinte personas seleccionadas por el gobierno entre los maestros más competentes de los servicios escolares. Toda esta labor se difundiría mediante planes de estudio, programas de enseñanza, métodos pedagógicos, libros de texto y otros materiales de trabajo. Otra característica de dicho consejo fue que pondría en práctica las recomendaciones generadas en los Congresos Nacionales de Instrucción. La misión de dicho consejo fue;

“unificar la educación pública en escuela nacional planteando metas que, por lo certeras, fueran capaces de movilizar la voluntad popular hacia el propósito concreto de formar varias generaciones de constructores de la patria que las viejas tradiciones liberales habían concebido, esto es, una nación moderna y progresista capaz de ofrecer a sus hijos una vida satisfactoria, producto del esfuerzo de sus recursos humanos y de la explotación de los recursos naturales de nuestro suelo, cuya evaluación era ponderadamente optimista” (Álvarez en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 90).

Cabe señalar que entre 1904 y 1910 el país se encontraba ante la preparación de la eminente lucha armada que daría fin a la dictadura porfiriana. Las preocupaciones que existían en el campo educativo eran que en lo didáctico se limitaban al uso del método experimental en la enseñanza de las ciencias naturales, y del método objetivo en otras disciplinas. En lo filosófico, todo el plan de estudios estaba impregnado por el pensamiento educativo de Comte y de Littré, de Mill y de Spencer; en lo político, prevalecían las ideas del liberalismo clásico, interpretadas por los hombres de la Reforma. Así se reconoce la gran fidelidad que existía por lo menos en lo teórico por las tradiciones de la Reforma, llevándose a cabo un gran homenaje a Juárez en este periodo.

La mayor contribución reconocida de Justo Sierra fue el plan de una educación al servicio del pueblo. Fomenta la educación de la mujer, mediante la creación de escuelas de labores femeniles. Plantea un nuevo liberalismo educativo, en el que se restaure la tradición liberal por la enseñanza de la historia

y la formación de un civismo constitucionalista, incluyendo a todos los mexicanos en el propósito de la unidad nacional. Entonces, la línea política de Sierra será la instrumentación de un nacionalismo liberal educativo.

En 1903 el Congreso de la Unión concedió al Poder Ejecutivo facultades extraordinarias en materia de legislación educativa. En 1908, Justo Sierra pone a consideración del Consejo Superior de Educación Pública un proyecto de Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y los territorios. En la que se establece la necesidad de diferenciar el concepto entre educación e instrucción, la propuesta de Sierra toma el concepto de educación, más tarde enriquecido por el de educación integral, entre lo físico, lo intelectual y lo moral, a lo que se le agregaría la educación estética y el concepto de educación nacional, en el que:

“ la Ley recomienda expresamente a los educadores se empeñen a desarrollar, en sus alumnos, el amor a la patria mexicana, la fidelidad a sus instituciones y la consagración entusiasta a la empresa del progreso de la Nación y el perfeccionamiento de sus habitantes” (Álvarez en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 99).

A Justo Sierra se le reconoce como conciliador en el tema de laicismo escolar, el cual alude a una escuela que no profesa ni combate religión alguna, como una escuela neutral que da apertura a la libertad de religión e igualdad de todos los credos religiosos ante la Ley. En cuanto a la obligatoriedad de la educación reconoce el deber del Estado de impartir educación a todos así como la obligación de todos a cooperar en la consecución de la meta.

El positivismo fue considerado en un principio como la doctrina del partido liberal, sin embargo durante el porfiriato se convirtió en plataforma política de la dictadura, como ya se ha mencionado, los principios liberales asumidos fueron libertad y progreso, aunque se asumió el orden también como principio, poniendo el orden social por encima de la libertad del individuo y convirtiéndose dicha libertad en una posible amenaza para el orden social;

“el positivismo no era ya la doctrina de la libertad, sino del orden y éste representaba someterse a intereses ajenos. El individuo era libre de obedecer, pero si no lo hacía la sociedad podía reprimirlo” (Álvarez en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 103).

En 1906 frente al rechazo que existía por la corriente positivista, un grupo de jóvenes estudiantes y escritores se reunieron para buscar doctrinas que respondieran a sus inquietudes, las cuales pusieron de manifiesto en la publicación "Savia moderna". Algunas de las filosofías que revisaron fue de Schopenhauer y Nietzsche, más adelante hablaron sobre el pragmatismo. Justo Sierra se une a este grupo en 1908. En 1910 se llevan a cabo las conferencias del Ateneo de la Juventud, en las que se expresa el rechazo al positivismo, considerándose una rebelión del pensamiento filosófico, el cual se identificará con el movimiento armado y algunos de sus integrantes se convertirán en militantes de la lucha política contra la dictadura, como José Vasconcelos.

En 1908, tras la entrevista que Díaz concede al periodista James Creelman, en la que habla de su no reelección, se inicia un clima de exaltación en el pueblo por la salida del poder del dictador. Sin embargo la situación económica del país era crítica; había hambre y miseria, las condiciones de trabajo eran bajo el sistema del peonaje y del feudalismo. Por otro lado aumentaban las manifestaciones políticas en donde se buscaba el aparente reconocimiento del pueblo hacia Díaz. Durante las celebraciones del centenario de la independencia, hubo gran apatía por parte del pueblo, pese a los actos planeados para la ocasión, como el Congreso Nacional de Educación Primaria, el Congreso Internacional de Americanistas, el Cuarto Congreso Médico Nacional, la Exposición Médica Mexicana, la Exposición de Arte Mexicano Contemporáneo y la inauguración de la Universidad de México. De esta manera, durante todo el mes de septiembre había algo que celebrar, el pueblo poco a poco se fue sumando a los festejos.

A manera de resumen, las acciones educativas que se realizaron durante el porfiriato se relacionan con la generación de teoría educativa a través de los congresos pedagógicos nacionales, el diseño de la educación popular y más adelante la integral, la educación liberal, la educación nacional, la educación para el progreso. Sin embargo, todas estas acciones no llegaron de forma equitativa a

todo el país, solo llegaron a la capital de la República, las capitales de los estados y algunas ciudades y poblaciones importantes. La población desatendida fue la campesina. Un ámbito educativo que fue atendido en este periodo fue la educación superior, todos los estados del país contaron con al menos una preparatoria, se impulsó a los institutos científicos y literarios, también se impulsó a las escuelas normales. En la capital del país se dio gran impulso a la educación artística aunque solo en algunos estados se abrieron escuelas de arte. Se introducen los jardines de niños, prosperaron las escuelas de artes y oficios, se resalta también la aparición de escuelas para mujeres.

3.2 Periodo de la Revolución mexicana

Durante el periodo de la revolución mexicana Gómez Navas ubica una educación popular, es decir, que esté al servicio de las mayorías y ser un instrumento de lucha contra las condiciones políticas, culturales y sociales que se vivían en el país en ese momento.

La educación pública buscaba la unificación nacional:

“La nación debía incorporar a todos sus miembros mediante la instrucción pública obligatoria. Se utilizaba el término “popular” porque iba más de acuerdo con el sentido que debía tener la educación pública en México” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 118).

Como se ha mencionado anteriormente el planteamiento de una escuela popular surge en el periodo en que Porfirio Díaz aun se encuentra en el poder, durante el cual la población marginada correspondía a los obreros y campesinos quienes vivían y trabajaban en situaciones miserables. En julio de 1906 surge el Programa y Manifiesto del Partido Liberal Mexicano, en el que además de denunciar las condiciones de vida de la mayoría de los mexicanos, el maestro Leopoldo Zea plantea lo que pretendía ser el principio de la reforma educativa:

“La instrucción de la niñez –apunta el Programa Liberal- debe reclamar muy especialmente los cuidados de un gobierno que verdaderamente anhela el engrandecimiento de la Patria. En la escuela primaria está la profunda base de la grandeza de los pueblos, y puede decirse que las mejores instituciones poco valen, y están en peligro de perderse, si al lado de ellas no existen múltiples y bien atendidas escuelas, en que se formen los ciudadanos que en lo futuro deban velar por esas instituciones. Si queremos que nuestros hijos

guarden incólumes las conquistas que hoy para ellos hagamos, procuremos ilustrarlos y educarlos en el civismo y el amor a todas las libertades” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 121).

En esencia se demandaba la atención educativa para todo mexicano, mediante la creación de instituciones educativas suficientes para evitar que la iglesia siguiera con este encargo al no haber suficientes escuelas, mejores salarios para los maestros, educación laica, obligatoriedad hasta los 14 años, enseñar artes y oficios, instrucción militar e instrucción cívica. La idea de este programa, era la de formar trabajadores productivos más que “señores de pluma y bufete” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 122).

El Plan de San Luis declara nulas las elecciones generales, dando inicio al levantamiento armado, aunque lo que impulsó al pueblo a unirse a esta lucha fue la demanda de la restitución de tierras a los campesinos e indígenas. El gobierno maderista se encuentra con un país en el que el 78.5% de la población era analfabeta y que entre once millones de habitantes eran obreros o campesinos, lo que significó pensar en un sistema educativo que pudiera atender a esta población para lograr la transformación de las condiciones sociales que imperaban en ese momento.

A pesar del levantamiento armado, el 28 de marzo rinden protesta los nuevos funcionarios, Jorge Vera Estañol es designado secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes y el 10 de mayo de 1911 presenta a la Cámara de Diputados la iniciativa de ley para establecer en la República *escuelas de instrucción rudimentaria*, la cual consideraba de acuerdo a Gómez Navas:

“Artículo 1º Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto impartir y difundir entre los individuos analfabetos, especialmente los de la raza indígena, los conocimientos siguientes: 1) El habla castellana. 2) La lectura. 3) La escritura. 4) Las operaciones más usuales de aritmética.

Artículo 2º Estas escuelas serán independientes de las de educación primaria, de las cuales estarán separadas.

Artículo 3º La instrucción rudimentaria se desarrollará cuando más en dos cursos anuales.

Artículo 4º El Ejecutivo irá estableciendo oficialmente las nuevas escuelas o fomentando el establecimiento privado de ellas en las diversas partes de la República, a medida que lo vayan permitiendo los recursos de que disponga.

Artículo 5º Los preceptos de esta ley no restringen ni afectan, dentro de cada Estado, la observancia de las leyes vigentes de educación primaria en el Distrito y territorios federales.

Artículo 6º Dentro de sus facultades constitucionales el Ejecutivo reglamentará esta ley” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 127).

Esta ley tenía el propósito de frenar los levantamientos que se estaban dando y de alguna manera demostrar al pueblo el interés que el gobierno tenía para servir al país, por lo tanto es considerada una ley que carece de planeación por su elaboración apresurada, sólo se aprobaron los artículos 1º y 2º de dicha ley. Finalmente renuncian Porfirio Díaz y Ramón Corral.

El 26 de mayo asume provisionalmente la presidencia de la República Francisco León de la Barra, dando continuidad a la revisión de la iniciativa de ley. El 30 de mayo 1911 el Congreso Federal expide el decreto promulgado por el presidente de la República el 1º de junio de 1911, "Artículo 1º Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para *establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria* (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 129). Tanto la Ley de Educación Primaria para el Distrito y territorios federales como la Ley de escuelas rudimentarias se consideran el legado en materia de educación primaria del porfiriato. La primera ley se caracterizó por el nombre que recibió posteriormente de Educación Integral y la segunda se caracterizó por ser una educación trunca ya que solo enseñaría a los indígenas a leer, escribir y las operaciones básicas de la aritmética, apegándose más al término de instrucción que de educación.

La persona encargada de aplicar la ley de la escuela rudimentaria fue Alberto J. Pani, subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, para lo que se dio a la tarea de hacer un estudio sobre su aplicación. Los resultados que encontró fueron, en primer lugar era tomar en cuenta el número de personas y sus condiciones socioeconómicas, en segundo lugar la enseñanza de la lectura, escritura y operaciones aritméticas no serían suficientes para el progreso que se esperaba, en tercer lugar los dos años que se sugerían en la ley no eran

suficientes para impartir la instrucción planeada y en cuarto lugar, los gastos que generaría la aplicación de la ley serían incosteables en su aplicación permanente, y por lo tanto la ley requeriría una modificación. De igual forma se propusieron algunas soluciones, como;

“1) modificar el ordenamiento jurídico puesto en vigor por el anterior gobierno, con el objeto de hacer realizable y útil el programa de estudios que ordena, y 2) buscar una forma de organización tal que permita, de acuerdo con el Artículo 1º del mismo Decreto, ampliaciones posteriores, pero produciendo siempre el rendimiento máximo según los recursos de que sucesivamente se pueda disponer” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 131).

Una vez con los resultados, Pani con la autorización de José María Pino Suárez, vicepresidente de la República, da a conocer mediante la prensa a la población en general los resultados, solicitando la opinión de la gente. Sin embargo, Pino Suárez, no toma a bien la buena aceptación del procedimiento democrático aplicado por lo que el subsecretario Pani renuncia a su puesto. Ante esto las escuelas rudimentarias tuvieron poco éxito. Aún así la ley para las escuelas rudimentarias daría inicio al principio de la federalización de la enseñanza, antecedente a la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

En las cuestiones políticas, Madero se enfrentaba por un lado a un gobierno que todavía era fiel a las ideas de Porfirio Díaz, lo que generaba malestar en la gente pues las cosas no cambiaban, y por otro lado a la urgencia del pueblo campesino por adquirir sus tierras como se había prometido en la lucha armada. Por lo que Zapata rompe relación con Madero y lanza el Plan de Ayala en el que manifiesta la necesidad de regular el derecho a la propiedad privada, específicamente en el caso de los campesinos, elabora la doctrina agraria y en materia educativa:

“alienta con sus principios y con su inspiración la creación de la escuela auténticamente mexicana: la escuela rural, la que al materializarse se preocuparía por solucionar las necesidades de alimentación, vestido y vivienda, así como otros incentivos que harían del campesino un hombre mejor” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 133-134).

Ante esta situación el país se encontraba muy inestable, se da la traición de Victoriano Huerta, el asesinato de Madero y Pino Suárez, ante lo cual se decreta el Plan de Guadalupe, en el que Venustiano Carranza es nombrado comandante supremo de las tropas revolucionarias para derrocar a Huerta, en dicho plan se plasmaba la idea de que, quien fuera jefe de la Revolución en ese momento se haría cargo interinamente del poder Ejecutivo federal y convocaría a elecciones generales. Huerta abandonó el poder el 15 de julio de 1914. Sin embargo las fuerzas revolucionarias se dividieron en dos, por un lado Carranza y por otro lado Villa, después de reformular el plan de Guadalupe, integrando la necesidad de formular las leyes agrarias para la repartición equitativa de tierras en el país, es él quien asumirá el poder.

Posteriormente se dicta la ley del 6 de enero, que será el antecedente inmediato a la reforma agraria. Su autor fue Luis Cabrera quien proponía tres tipos de tenencia de la tierra; la pequeña propiedad, el ejido y la propiedad comunal.

Ante estas manifestaciones se puede ver que existía una estrecha relación entre las exigencias agrarias y educativas que más adelante darán lugar a la Escuela Rural, considerada como la institución representativa de la educación popular en nuestro país.

En 1916 Venustiano Carranza convoca a un congreso constituyente, para entonces la legislación sobre la educación pública comprendía los principios de libertad de enseñanza, obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Es importante señalar que existían las escuelas privadas, las cuales tenían libertad de enseñar desde la orientación religiosa, sin embargo las escuelas oficiales se veían limitadas al no poder contradecir los principios religiosos para evitar atacar dichas creencias.

Dicho congreso se instaura el 1º de diciembre de 1916 en la ciudad de Querétaro, en el que Carranza presentaría a la asamblea el proyecto de reformas a la Constitución de 1917. Las reformas a considerar tenían el objetivo de

constituir una legislación social en la que se integraran disposiciones sobre reparto agrario, trabajo y educación, mediante las cuales se buscaba proteger a la población económicamente débil.

A continuación se presentan los artículos que refieren a la instrucción pública:

Artículo 3º “Habrá plena libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria, superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos”.

Artículo 31 “Son obligaciones de todo mexicano, concurrir a las escuelas públicas o privadas, los menores de 10 años, durante el tiempo que marque la Ley de Instrucción Pública en cada estado, a recibir la educación primaria elemental (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 141).

El dictamen de la Primera Comisión de Puntos Constitucionales sobre el artículo 3º llega a la conclusión de que se debe restringir la absoluta libertad para enseñar, con el siguiente argumento:

“Laica, la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental que se imparta en los establecimientos particulares” (Ibídem), también se hizo una acotación sobre el vocablo laico: “Se entiende por enseñanza laica, la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error, inspirándose en un criterio rigurosamente científico; no encuentra la Comisión otra palabra que exprese su idea, más que la de “laica”. De ésta se ha servido, haciendo constar que no es su propósito darle la acepción de neutral, pues esta idea de laicismo cierra los labios del maestro ante todo error revestido de alguna apariencia religiosa” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 141-142).

Para garantizar dichos preceptos la Comisión determina:

“Se prohíbe a las corporaciones religiosas, a los ministros de los cultos o a las personas pertenecientes a alguna asociación semejante, el poder establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 142).

Con la finalidad de que los particulares cumplieran con estos ordenamientos, se determina que serán sujetos a la vigilancia oficial. También se reguló la obligatoriedad de la enseñanza primaria así como la gratuidad.

Después de ser discutida, fue presentada y aprobada en la Asamblea Nacional en los siguientes términos:

“La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 147).

Como se puede ver se suprime la prohibición a los ministros de culto y personas pertenecientes a corporaciones religiosas a ser docentes. Sobre la obligatoriedad de la educación fue trasladada al capítulo II de la Constitución Política. El análisis que el autor realiza de estos acontecimientos muestra como el Artículo 3º permanece con los principios individualistas del liberalismo, que como los participantes de la Comisión mantendrían las diferencias entre clases sociales.

Los artículos que regulan la labor de la enseñanza son:

Artículo 3º, señala las condiciones a las que se deberá sujetar la educación primaria del país.

En la fracción III del Artículo 27, señala la posibilidad de adquisición de bienes raíces a las instituciones que se dediquen a la enseñanza.

En el artículo 31 en la fracción I, habla sobre la obligación de todos los mexicanos a que sus hijos asistan a la escuela primaria y a la educación militar.

El artículo 73 en la fracción IV, otorga al Congreso la facultad de legislar en todo lo relativo al Distrito y territorios federales, incluyendo lo referente a la legislación educativa. En la fracción XXVII también se le concede las atribuciones de establecer escuelas profesionales en cualquier punto del país.

Artículo 115 Se le otorga la instrucción pública al municipio.

Artículo 123 en su fracción XII designa que “en toda negociación agrícola, industrial, minera o de cualquier otra clase de trabajo, los patrones tendrán la obligación de establecer escuelas” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 149).

Artículo 130 indica que no tendrán validez los estudios hechos en establecimientos destinados a la enseñanza profesional de los ministros de los cultos.

Artículo 14 declara suprimida la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, debido a que la instrucción fundamental estaría a cargo de los municipios no sería necesaria una secretaría de Estado.

De esta manera los órganos encargados de organizar, dirigir y administrar la labor de la enseñanza se acordaron de la siguiente manera; las escuelas elementales estarían a cargo de los municipios, la enseñanza media, de los gobiernos de los estados, del Distrito y territorios federales, y la Universidad Nacional de México queda bajo el control del Departamento Universitario que depende del Poder Ejecutivo Federal.

El 1º de mayo de 1917 comienza a regir la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se instaló solemnemente el Congreso de la Unión y rindió protesta de ley como presidente constitucional de la nación Venustiano Carranza. El periodo de Carranza inició con grandes desigualdades sociales entre los mestizos, los indígenas y los criollos. Carranza se encargó de dar cumplimiento a los preceptos en materia de educación para que cada parte asumiera su compromiso con la educación, es así que su régimen se desarrolló bajo una organización educativa descentralizada. Sin embargo haber delegado la instrucción elemental a los ayuntamientos resultó una mala decisión, dado que no se contaba con los recursos e infraestructura suficiente, numerosas escuelas cerraron, a los maestros no se les pagaba su salario y comenzaron a haber marchas de protesta. En respuesta Carranza solicitó el apoyo de la iniciativa privada para que cooperara en el servicio educativo, desde luego que la iniciativa privada pondría como condición mantener una orientación dogmática y confesional, además de tratar de quedar al margen del control oficial como lo establecía el artículo 3º. Así, el presidente de la República hace llegar al H. Congreso la iniciativa de ley para reformar el artículo 3º:

“Es libre el ejercicio de la enseñanza; pero será laica en los establecimientos oficiales de educación y laica y gratuita la primaria superior y la elemental que se imparta en los mismos. Los planteles particulares de educación estarán sujetos a los programas e inspección oficiales” (Gómez, N. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 154).

De tal forma que las instituciones privadas podrían impartir educación religiosa, permitir que ministros de culto o personas pertenecientes a corporaciones religiosas dirigieran escuelas de instrucción primaria estando sujetas a los programas de inspección oficial, lo cual supondría que el Estado convalidara los estudios de dichos planteles, dándole así todas las facilidades a la educación privada, tal como en el periodo porfirista. Sin embargo no se dio seguimiento de esta iniciativa en las Cámaras legislativas llegando así, en 1920, a la caída de Carranza con el Plan de Agua Prieta.

3.3 La creación de la Secretaría de Educación Pública

En una breve síntesis se hará referencia a los antecedentes de la secretaría de educación pública, desde 1821 hasta 1841 fue la Secretaría del Despacho Universal de Justicia y Negocios Eclesiásticos. En 1841 se convierte en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En 1843 se integra a otros ramos de la administración y se reconoce como Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria. En 1861 reduciendo sus funciones, se designa como Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. En 1905 se convierte en Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuyo ámbito jurisdiccional abarcaba al Distrito y territorios federales únicamente. De ésta última se decreta su desaparición en el Artículo 14 Transitorio de la Constitución de 1917. En un principio se reduce dicha dependencia a la Dirección Universitaria, atendiendo únicamente a la educación superior. Sin embargo, como iniciativa de José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional de México, elabora un anteproyecto de Ley para reforma constitucional así como un proyecto de reforma de la Ley Orgánica de Secretarías de Estado; las cuales son aprobadas por la XXIX Legislatura del Congreso de la Unión, dando origen a la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes. Teniendo como consecuencia dos aspectos, el

primero referente al ámbito pedagógico mediante la sustitución del término instrucción por el de educación:

“La diferencia esencial entre *instruir* y *educar* reside en que instruir consiste en proporcionar información, sin preocuparse de su repercusión en el siquismo de niños y jóvenes; educar, en cambio, es corregir los defectos y fomentar las virtudes, según un viejo concepto pedagógico, siempre vigente y certero” (Iturriaga, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 158).

Por otro lado, referente al ámbito geográfico se inicia la federalización de la enseñanza.

En esta época México se posiciona como el segundo productor de petróleo en el mundo, lo que posibilita la generación de recursos para impulsar a la educación. El trabajo se enfocó:

“al estudio de programas de enseñanza primaria tanto en el campo como en la ciudad, en la difusión y cultivo de las bellas artes, en el impulso a la educación media y a los centros de docencia preescolar, en la proliferación de bibliotecas, en la edición de libros de texto gratuitos y en el reparto de desayunos escolares para una población infantil secularmente subalimentada” (Iturriaga, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 159).

Sin embargo el progreso no fue rápido, de acuerdo al autor debido a la carencia de un organismo administrativo específico para transmitir y difundir la enseñanza y la educación en todo el país, esto debido a que se consideraba que esta ley solo competía al Distrito y territorios federales, mientras que los Estados conservaban “plena y exclusiva soberanía en materia educativa” (Ibídem), por lo tanto la intención de federalizar la enseñanza atentaba con dicha soberanía. De esta manera se da inicio al debate por la iniciativa de Ley propuesta por Vasconcelos, la cual contó con grandes defensores, quienes dirigían la discusión hacia “la centralización de la ciencia y no a la soberanía de la ignorancia” (Manjarrez citado en Iturriaga, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 160). También hubo quien estaba en desacuerdo por lo que dieron otros argumentos contra la federalización referentes a la carencia de recursos económicos de las diferentes entidades para dar atención a todos. También en cuestiones laborales para los maestros de provincia en cuanto a su antigüedad generada hasta el momento, en caso de ser movido a otra entidad. El debate en gran medida se debió, según el autor, al espíritu anticarrancista que prevalecía en ese momento, el cual se fue diluyendo paulatinamente. Es de señalar que la federalización fue posible gracias

a la situación económica que atravesaba el país en ese momento, lo que permitió que extendieran los servicios educativos en todo el país, incluso el presupuesto destinado a la educación llegó a ser la cuarta parte del presupuesto federal. Existen registros en los que se reconoce la importante labor educativa que se hacía en México mediante el impulso de la escuela rural. También se considera a la Secretaría de Educación Pública, entre otras, como una institución que brota de la Revolución Mexicana y que “flota sobre un océano de sangre” (Iturriaga, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 164). La reforma de ley se aprueba y promulga el 20 de julio de 1921. El 29 de septiembre de 1921 se decreta la creación de la Secretaría de Educación Pública.

3.4 El periodo de José Vasconcelos

En 1920 Adolfo de la Huerta y Plutarco Elías Calles lanzan el Plan de Agua Prieta, en el que desconocen el gobierno de Venustiano Carranza. El 7 de mayo Carranza abandona la capital, el 21 de mayo es asesinado antes de llegar a Veracruz. El 23 el Congreso nombra como presidente provisional a Adolfo de la Huerta quien asume el poder el 1º de junio. Más adelante se llevarían a cabo las elecciones, resultando como presidente electo Álvaro Obregón.

Vasconcelos fue un gran seguidor del movimiento revolucionario pero es hasta el periodo de Obregón en el que asumirá un papel dentro del gobierno. Durante el periodo de Obregón, Vasconcelos se hará cargo de la rectoría de la Universidad para que una vez que se estableciera la Secretaría de Educación se hiciera cargo de estructurar la política educativa del país. Una de las acciones que llevó a cabo como rector de la Universidad fue:

“revisar las direcciones de los planteles, inició la dotación de desayunos gratuitos para escolares y comenzó a delinear la acción propia para que cuando la ley estableciera la Secretaría ya hubiese una práctica, una trayectoria que seguir y no esperar a que la ley creara la costumbre. La idea fundamental de la ley de Vasconcelos se sintetiza en la organización departamental de la Secretaría. Por una parte, la función básica se realizaría a través del Departamento Escolar, integrado por cuantas secciones hubiere menester, de acuerdo con la realidad escolar, en sus distintos niveles, desde el jardín de niños hasta la universidad. Las novedades vendrían con los departamentos que complementarían la tarea escolar: el de Bibliotecas y el de Bellas Artes. Con el primero se garantizaría el material de lectura, para

fortalecer la educación que se impartiría y el de Bellas Artes coordinaría las actividades artísticas, complementarias de la educación. Además de esos tres departamentos fundamentales, habría otros de carácter especial como el dedicado a la desalfabetización y a la educación indígena” (Matute, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 172-173).

En octubre de 1922, Vasconcelos toma protesta como titular de la Secretaría de Educación Pública. El fin de la educación estaría encaminado hacia un nacionalismo en el que la educación estuviera dirigida a todos los sectores de la sociedad, para lo cual era necesario que se eliminarán fronteras raciales y clasistas, en este proyecto se pondría especial atención a la educación indígena. Una de las primeras acciones realizadas por Vasconcelos fue realizar una campaña de alfabetización, solicitando voluntarios para realizar dicha tarea, en la que se buscaba “propiciar la comunicación del que sabe con el que no sabe” (Matute, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 174).

“Todos los elementos posibles debían converger en la creación de un nuevo mexicano producido por la Revolución, que pudiera llevar a cabo el ideal de la democracia maderista. Con esa transformación por vía educativa no fracasaría más el pueblo mexicano en su carrera hacia el ejercicio auténtico del gobierno; ya no más la ineptitud ancestral que se aducía como elemento que propiciaba el fracaso del pueblo mexicano para gobernarse, que dotaría al *demos* de bases suficientes para ejercer el *cratos*. Sólo así se liberaría de un pasado que lo encadenaba y sólo así podría asimilar un pasado para liberarse” (Matute, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 175).

Vasconcelos buscaba adquirir un modelo propio de enseñanza, así que se promovía que se experimentaran experiencias educativas y si daban resultados se reproducirían en otros lugares. El arte fue otra de las actividades que se promovieron, pintores y escultores se encargaron de decorar los diferentes edificios de las dependencias gubernamentales. Se creó un método para enseñar dibujo en las escuelas y que todos tuvieran oportunidad de expresarse. La música tuvo gran importancia, rehabilitándose la Orquesta Sinfónica Nacional. En 1924 se inauguró un Estadio Nacional para festivales culturales de participación masiva. Se impulsaron visitas de intelectuales al país. También se crearon nuevos planteles y escuelas. Este crecimiento no sólo se dio en el capital sino también hacia la provincia.

Otro de los pilares considerados por Vasconcelos fue la lectura:

“consiguió que el presidente Obregón permitiera que los Talleres Gráficos de la nación pasaran a la Secretaría de Educación y que, además, se dotara su Departamento Editorial de nuevas prensas. Asimismo, la Secretaría inició el establecimiento y dotación amplia de libros a las bibliotecas” (Matute, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 178).

Con estas acciones se abrieron 198 bibliotecas; de las cuales 64 eran municipales, 80 obreras y 54 escolares, en total 20 000 libros para todas ellas. Dos años después de iniciado este programa el número de bibliotecas incrementó a 671, incluidas 21 ambulantes y una circulante. Otro proyecto de Vasconcelos fue la creación de una Biblioteca Nacional, la cual se ubicaría frente a la Alameda Central, sin embargo el presupuesto no fue suficiente para su creación en dicho lugar, por lo que se ubicó en las calles de Uruguay hasta 1979. Creó dos bibliotecas importantes: la Iberoamericana, que poseía un acervo referido a la cultura, la historia y realidad latinoamericana, ubicada a un costado de la Secretaría de Educación. Y la Biblioteca Cervantes, referida a la literatura, ubicada en la colonia Guerrero. El propósito de Vasconcelos, además de la creación de las bibliotecas, era poner en los hogares de las familias mexicanas libros de índole técnica y obras clásicas de la literatura universal, por lo que edita a precios bajos obras como La Ilíada, La Odisea, las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides, tres volúmenes de Diálogos de Platón, entre otras. “Libros fundamentales en ediciones de gran tiraje, para que llegasen a todos lados y sirviesen de basamento espiritual en la formación de la nueva cultura mexicana” (Matute, en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 179).

Además de la publicación de literatura se publicó la revista *El Maestro*, a cargo de la Secretaría se publica una antología titulada *Lecturas clásicas para mujeres*, con la colaboración de Gabriela Mistral, con la cual se buscaba formar una imagen típica de la mujer latinoamericana y que se involucraran en la lectura, también una antología llamada *Lecturas clásicas para niños*.

Con estas acciones Vasconcelos logró promover la lectura mediante el acceso a los libros por diferentes medios, tanto por el bajo costo como por las múltiples bibliotecas creadas.

Cuando el periodo de Obregón llega a su fin Adolfo de la Huerta y Plutarco Elías Calles eran los principales aspirantes a la Presidencia. Adolfo de la Huerta protesta públicamente por los convenios de Bucareli con la finalidad de ganar reconocimiento de los norteamericanos e inicia una lucha contra el gobierno de Obregón. Sin embargo Obregón logra parar a los rebeldes esto causa un gran impacto en el erario público que repercute en el presupuesto de la Secretaría de Educación, por lo que Plutarco Elías Calles se posiciona como un buen candidato, cabe decir que no tenía buenas relaciones con Vasconcelos, así que renuncia a mediados de 1924, después de la inauguración del Estadio Nacional, asumiendo su cargo Bernardo J. Gastelum, quien le da continuidad al trabajo de Vasconcelos. En opinión de Matute:

“la inercia que llevaba la fuerza imprimida por Vasconcelos a la política educativa nacional se hizo sentir, no en el campo oficial, sino en la cultura mexicana. La obra trascendió los límites que impulso el momento, para sedimentarse en la sociedad a la cual estaba dirigida” (Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 182).

3.5 Los efectos de la Revolución en la educación mexicana

Uno de los aspectos que influye en la formación de la doctrina de la Revolución, surge en el Estado de México en 1915 con Pascual Morales Molina, quien crea las “Escuelas del lugar”, consiste en que cada comunidad tenga una escuela que responda a sus necesidades y características económicas, políticas y culturales de la región. Dicha doctrina consiste en:

“se estudian las condiciones socioculturales predominantes en *cada lugar* en su vivir cotidiano y con ese marco de referencia, se crea ahí la escuela capaz de movilizar las fuerzas internas y el potencial humano *del lugar*, para impulsar el desarrollo de la comunidad entera hacia mejores niveles de vida” (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 193).

El papel asignado al maestro, según Salvador Alvarado, gobernador de Yucatán, en esta etapa se refiere a:

“primero, ayudar a los alumnos a ver las cosas reales y, segundo, a ver esas cosas juntas, asociadas, tal como existen en realidad. No deben estimularse la formación de facultades mentales huérfanas, sino poner al niño en contacto directo con el objetivo, tal como es...” (1976, citado en Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 194-195).

Surge el Consejo Federal de Educación con el propósito de enseñar a vivir en la democracia al pueblo mexicano, la formación de dicho Consejo implicó tres etapas; la local, la estatal y la federal. Los representantes eran elegidos por todos los ciudadanos. Los Consejos locales se establecían en cada pueblo con más de 500 habitantes. Del total de representantes locales se elegían 5 representantes quienes formaban el Consejo de Educación Estatal. Del cual se elegiría a su vez dos representantes para integrar el Consejo Federal de Educación Pública, durante el mes de diciembre de cada año.

Se crean las Misiones Culturales cuya función además de preparar maestros era propiciar “el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela” (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004, p.207); se buscaba formar “líderes sociales” para cumplir con dicha función, lo que significó la “integración e incorporación a la vida nacional por el camino del desarrollo social” (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 209).

En 1825 se crea la primera Escuela Normal en el estado de Zacatecas, más tarde en 1828 se funda otra en Jalisco y en otras entidades, sin embargo seguían bajo el régimen prevaleciente durante la colonia; es así que en 1833 se crea la Dirección General de Instrucción Pública para dar ordenamiento al sistema educativo. Durante el movimiento de Reforma y el Segundo Imperio no se da dicho cambio, durante el Porfiriato el Estado asume la formación de los profesores tomando técnicas universales como base. Después de la Revolución la escuela normal responde a las necesidades y aspiraciones reales detectadas durante su curso. La escuela normal rural mediante prácticas de campo, trabajos de oficios y de pequeñas industrias así como de educación física y artística, busca formar

profesores capaces de detectar las necesidades de las comunidades campesinas e indígenas.

En 1925, el presidente Calles funda la Escuela Nacional de Maestros con el propósito de convertirse en un laboratorio de pedagogía con los postulados más modernos de la ciencia de la educación y orientar las tareas educativas a escala nacional, cumpliendo con tres propósitos fundamentales;

“a) formar maestros rurales y urbanos de educación primaria, misioneros, técnicos en educación y educadoras para jardines de niños, b) fundar la acción formativa en la enseñanza de oficios y pequeñas industrias con base en los estudios de botánica y zoología, física y química, pedagogía y psicología, c) hacer de la escuela un verdadero centro de pedagogía nacional para orientar la actividad educativa del país” (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 212).

Entre 1923-1933, las Normales Rurales y las Centrales Agrícolas se fusionaron en las Escuelas Regionales Campesinas, así como la creación del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural dentro de la Secretaría de Educación Pública. Esto implicó que la Secretaría de Educación Pública se limitara únicamente al ejercicio presupuestal dejando a dichas instituciones el papel educativo, es así como:

“mantuvieron vivo el espíritu de la Revolución en el campo, donde ayudan a la solución de los problemas rurales, de la habitación campesina y la dotación de tierras, la introducción de nuevos cultivos y el aprovechamiento racional de los recursos naturales, el combate contra las plagas y las enfermedades, y el mejoramiento de la explotación ganadera e industrias derivadas. Todo esto mediante una intensa actividad cultural, cívica y deportiva que al mismo tiempo proporciona recreación sana a la población” (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 213).

Al finalizar la década de los veinte, la escuela es convertida en un instrumento político de partido, abandonando la doctrina educativa que fundamenta a la escuela nacida de la Revolución.

Según Mejía Zúñiga;

“Algunos consideran que la escuela socialista de los años treinta es la prolongación de la escuela que surge de la Revolución, pero otros juzgan que es una desviación; hay quienes identifican a ambas, no obstante que una se acerca al dogmatismo en pos de un idealismo de raigambre histórica, y la otra entreteje su acción a la comunidad nacional con una realidad viviente; una es

la escuela socialista de los políticos; la otra la escuela socializadora de los educadores” (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 215).

Una vez concluida la Revolución mexicana, nace la escuela secundaria con sentido democrático, popular y nacionalista; sus principios eran;

“1º preparar para la vida ciudadana, 2º propiciar la participación en la producción y el disfrute de las riquezas y 3º cultivar la personalidad independiente y libre” (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 225). “La escuela tradicional del adolescente en México, como en casi todo el mundo un siglo antes, es simplemente la antesala de la universidad y, por tanto, el instrumento de selección de los elementos aristocráticos y de la alta clase media conforme al rango que ocupan en la sociedad, y no precisamente por sus capacidades (Ibídem).

La escuela secundaria nace en 1926 con Plutarco Elías Calles, como presidente.

En 1923 se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, con los objetivos de; 1) conocer el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano; 2) explorar el estado de salud de maestros y alumnos; 3) valorar las aptitudes físicas y mentales de los escolares para orientarlos en el oficio o profesión del que puedan obtener mayores ventajas; 4) diagnosticar a los niños anormales, y 5) estudiar estadísticamente las actividades educacionales en todo el país (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 227-228). Este departamento cambia de nombre en 1935 por el de Instituto Nacional de Psicopedagogía, poco después por Instituto Nacional de Pedagogía y en 1971 por Instituto Nacional de Investigación Educativa, cumple la función de:

“clasificar mediante pruebas de inteligencia a los educandos y estudia estadísticamente los resultados, para darlos a conocer a los maestros en gráficas de fácil visualización con las convenientes sugerencias para su aprovechamiento en el quehacer educativo” (Mejía, Z. en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 228-229).

A manera de epílogo, Mejía Zúñiga realiza un recuento de los presidentes que transitan por los veinte; Álvaro Obregón inicia su periodo de 1920 a 1924; Plutarco Elías Calles de 1924 a 1928; Emilio Portes Gil de 1928 a 1930, y la siguen Pascual Ortiz Rubio de 1930 a 1932 y Abelardo Rodríguez de 1932 a 1934.

“Todos se ajustan, en términos generales, a los mandatos de la Constitución Política y a las leyes que de ella emanan. Carranza diseña el escenario político de México y echa los cimientos del orden legal; Obregón orienta la vida política y traza los lineamientos de la reforma agraria, las directrices de la educación y los derroteros de la organización obrera, pero la Historia asigna a Calles la tarea de edificar la nueva estructura nacional sobre la base de la educación” (Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 232).

“Calles se propone levantar mil escuelas cada año, y lo logra; llevar la mística de la Revolución y los rudimentos de la cultura a todos los ámbitos del país, y las Escuelas Rurales y las que la complementan vitalizan el programa de secularización iniciado en 1833, al tiempo que miles de maestros nuevos rompen el velo cultural del feudalismo” (Ibídem).

3.6 La educación socialista

En 1934 los políticos radicales que seguían a Elías Calles buscaban terminar con el clero y proponen que sea mediante el socialismo.

Algunos antecedentes se ubican en Yucatán, gobernado por Salvador Alvarado, donde se funda el Partido Socialista Obrero, en 1916, el cual daría paso al Partido Socialista de Yucatán.

“El general carrancista promovió el feminismo... la educación racionalista, el mutualismo obrero... y el anticlericalismo acompañado de profesión de fe cristiana... Aceptaba las enseñanzas de Cristo que, en su interpretación, conducían al socialismo, pero pensaba que los curas eran cómplices de los amos, y que el ejercicio de la religión se purificaba por la misma obra revolucionaria” (Paoli, Francisco J. y Montalvo, Enrique. Citados en Sotelo, I., 2004: 243-244).

“Cuando la Constitución de 1917 impidió que Alvarado fuese electo gobernador, por no ser nativo del Estado, el Partido Socialista del Sureste apoyó a Carrillo Puerto, quien habría de prolongar la tendencia socialista” (Ibídem).

En Veracruz, Tabasco y Yucatán son los estados en los que se gestaría el movimiento socialista.

En materia de educación tanto Venustiano Carranza como Adolfo de la Huerta no dieron seguimiento al laicismo propuesto en el Artículo 3º, pues la educación dependía de cada Estado. Con la creación de la Secretaría de

Educación Pública en 1921 tampoco se dio seguimiento, fue hasta finales del periodo de Álvaro Obregón, que se reconoce la proliferación de colegios católicos particulares, lo cual resulta alarmante.

Es en el periodo de Calles donde inicia el conflicto con la Iglesia, puesto que Calles se propuso cumplir y obedecer las leyes de la Constitución mexicana.

“El 27 de enero de 1926 se publicaron en *El Universal* unas declaraciones del arzobispo de México, José Mora y del Río, contra los preceptos constitucionales restrictivos de las actividades eclesiásticas, desconociendo su validez” (Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 255).

“El conflicto pasó al campo educativo. El secretario de Educación, Manuel Puig Casauranc, dictó el 22 de febrero de 1926 un Reglamento Provisional de Escuelas Particulares y luego otro para la inspección y vigilancia de las escuelas citadas, con sanciones a toda infracción del Artículo 3º, que antes habían sido soslayadas. Por lo anterior muchos colegios particulares fueron clausurados y se retiró a sacerdotes extranjeros que dirigían otros. Sin embargo, los que simplemente eran profesores pudieron seguir ejerciendo conforme lo permitía el texto de la Constitución.

El Presidente expidió el 2 de julio un decreto que reformaba el Código Penal y en el que se extremaban las sanciones a los infractores del artículo 130 con exigencias para su estricto cumplimiento. A ese decreto – adicionado con los recientes acuerdos restrictivos- se le llamó Ley Calles; conminaba a que los sacerdotes se registraran y se limitó su número para ejercer en el Distrito Federal” (Ibídem).

Obregón es reelegido en 1927 y en 1928 es asesinado por José de León Toral.

En 1929, Calles crea el Partido Nacional Revolucionario. Emilio Portes Gil es designado presidente provisional, ante el asesinato de Obregón. En su periodo se dio continuidad a la orientación a socializar y popularizar la cultura, así como al trabajo que se realizaba en materia de educación. También dio solución a los conflictos religiosos otorgando amnistía a los cristeros de la Liga. El 10 de julio de 1929, concede autonomía a la Universidad Nacional. Dio continuidad al maximato, periodo comprendido entre la presidencia de Plutarco Elías Calles, Portes Gil, Ortiz Rubio, Abelardo Rodríguez y parte de la de Lázaro Cárdenas; en el que se presume que Elías Calles tenía el control del país.

En 1931, bajo la presidencia de Ortiz Rubio, Narciso Bassols asume la Secretaría de Educación, la primera de sus acciones fue cambiar el Decreto de 1926 por un Decreto Revisado para Escuelas Secundarias privadas, en el que se hacía extensivo el carácter laico de las primarias a las secundarias particulares. A través del presidente Ortiz Rubio se expide un reglamento en el que se prohibía a todo ministro o miembro de cualquier orden religiosa enseñar en escuelas de instrucción primaria, con la sanción de cerrar aquéllas que violaran tal orden.

Bassols continuó al frente de la Secretaría con el presidente Abelardo Rodríguez, buscando darle un sentido socialista a la educación pública, lo cual generaba posturas contrastantes de los diferentes grupos políticos.

En julio de 1933 se proclama la candidatura de Lázaro Cárdenas a la presidencia, proponiendo la sustitución de la educación laica por la socialista. Dentro de la Universidad Nacional surgieron posicionamientos de apoyo a las diferentes posturas. Vicente Lombardo Toledano, director de la Escuela Nacional Preparatoria, apoya dicho cambio. Por otro lado Antonio Caso se opuso a reconocer sólo una tendencia doctrinaria, dado que limitaba la libertad de cátedra, ante esta situación hubo una serie de manifestaciones que se oponían a dicha medida así como el rechazo hacia Narciso Bassols, secretario de educación. Ante lo cual el presidente Abelardo Rodríguez envía a la Cámara de Diputados la iniciativa de reforma a la Ley Orgánica de la Universidad de 1929, esta ley consagraba la plena autonomía de la Universidad.

En la Segunda Convención Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario, celebrada en la ciudad de Querétaro en diciembre de 1933, se designa como candidato a la presidencia a Lázaro Cárdenas para el periodo comprendido del 1º de diciembre de 1934 al 30 de noviembre de 1940. Para este periodo se proponía un enfoque laico, científico y racional a la escuela primaria, lo que ocasionó

conflicto entre aquellos que promovían la escuela socialista y aquellos que estaban totalmente en contra.

Cárdenas resulta electo el 4 de julio de 1934, y la reforma del Artículo 3º constitucional queda legalizada el 28 de noviembre, entrando en vigor el 1º de diciembre de 1934, asegurando de esta manera la exclusión total del Clero en materia educativa.

“Artículo 3º. La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado – Federación, Estados, Municipios – impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso con las siguientes normas:

I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente;

II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderán en todo caso al Estado;

III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, y

IV. El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.

Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos.

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

El Estado podrá retirar discrecionalmente en cualquier tiempo el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan” (Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 274-275).

En el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, Ignacio García Téllez fue designado secretario de educación. Su principal labor fue dar la orientación política y pedagógica al Artículo 3º, prepara los medios para implementarlo y preparar a los maestros. En 1935 formula su Programa de Educación Pública, en la que señala las características de la escuela socialista:

“la escuela debía ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y se consagraría especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria” (Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 276).

La pedagogía social estaba dirigida a la formación de obreros calificados, buscaba que las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas que por derecho propio les correspondían.

Se crea el Instituto de Orientación Socialista con la función de coordinar y unificar bajo una sola dirección la labor educativa de todo el país. Sus funciones se relacionaban con; la Reforma de los planes de estudio, libros de texto y programas de clases; la coordinación de la labor educativa desde el punto de vista técnico y administrativo; Difusión de orientación socialista entre el magisterio, la juventud y el proletariado; jornadas culturales de desfanatización; asistencia social por medio de jardines de niños, casas para huérfanos, comedores infantiles, etc.; liquidación del analfabetismo; enseñanza indígena mediante la preparación de profesores para difundir la cultura en idiomas indígenas con brigadas de asimilación y centros de educación indígena; creación del Instituto etno – demográfico para la investigación de las características de cada núcleo indígena; aumento de escuelas rurales; aumento de escuelas urbanas y semiurbanas; creación de escuelas para adultos; escuelas regionales campesinas y centros agrícolas; reorganización de escuelas normales; enseñanza secundaria; educación comercial; enseñanza técnico – industrial, a través de la selección y orientación profesionales y la fundación de la Escuela de Artes y Oficios así como de nuevas escuelas técnico – industriales, el Politécnico Nacional y escuelas de artes, industria y oficios; enseñanza técnica superior mediante programas de materia agrícolas, biológicas, económicas y ciencias físico – matemáticas

aplicadas; creación del Instituto de Arqueología, Etnografía e Historia; Bellas Artes al servicio de las clases trabajadoras; escuelas de arte; propaganda cultural; publicidad escolar por medio de publicaciones periódicas, folletos de gran difusión y periódicos murales; bibliotecas; programa de pedagogía e higiene; educación física; y reglamentación profesional.

Se generó un instructivo de trabajo para los maestros, en los que se señalaba desde la Secretaría de Educación las características de la educación socialista:

“de asistencia infantil, para remediar la mala nutrición y otras necesidades; coeducativa, para facilitar las relaciones normales entre hombres y mujeres, y darles iguales oportunidades; integral, para atender los aspectos físico, intelectual y social del niño, su ética socialista, su sensibilidad estética y todas sus actitudes; vitalista, porque armoniza las enseñanzas teóricas con su aplicación vital; progresiva, es decir gradual; orientadora, cooperativista y mexicana. El plan se apoyaba en los derechos y deberes de los niños; la acción de los maestros y la organización escolar; el funcionamiento de los jardines de niños y el programa de la escuela primaria debían contener: 1) Información científica fundamental. 2) Trabajo manual. 3) Experiencias que los niños deben adquirir sobre las ideas, sentimientos, creencias y actitudes que diferencian la conducta de los integrantes de una sociedad socialista de la de los de un régimen individualista” (Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 278-279).

Ante esta medida, el Clero inició una batalla para que la gente dejara de asistir a la escuela socialista, prohibiendo al buen católico su asistencia a ese tipo de escuelas e incluso amenazando con penas espirituales.

Por otro lado, la educación secundaria se hace obligatoria para la validez de grados superiores.

“El jefe de Enseñanza Secundaria, Juan B. Salazar boletínó un proyecto de Bases de la escuela secundaria socialista, con las siguientes características y finalidades: es una escuela media, democrática, socializante, selectiva, práctica, formativa del carácter y de la ciudadanía, prevocacional, que combate el intelectualismo burocrático; es la escuela de trabajo y de reconstrucción social, que atiende a la educación íntegramente; es escuela de cooperación y eminentemente social. (B. Salazar, Juan, citado en, Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 281).

Una de las consecuencias de esta reforma, la vivieron los maestros al ser agredidos por aquellas personas que estaban en contra de la política socialista.

El 13 de junio de 1935, Cárdenas disuelve su gabinete con la finalidad de romper todo lazo con el Jefe Máximo, y nombra a su nuevo gabinete, asignando a Gonzalo Vázquez Vela como secretario de educación.

El nuevo panorama socialista implicaba la selección de un enfoque, entre los cuales se encontraba el socialismo científico, el socialismo nacionalista, el socialismo anticlerical. Además habría que definir el tipo de pedagogía que se implementaría desde este nuevo enfoque, tomando como modelos a soviéticos como Makarenko, Blonsky y Pistrack.

El Plan de Acción de la Primaria adoptó un método globalizador, el cual fracasa, debido a las tareas que debía realizar el maestro:

“Los maestros tuvieron que trabajar como nunca ante este aluvión de nociones y múltiples actividades de carácter social –asambleas, festivales, manifestaciones, organización de comités, clubes, comisiones para gestionar servicios públicos, la participación en consejos técnicos para planear lo docente, las maniobras de enseñanza militar- que se impusieron a los alumnos de grados superiores, además de los trabajos en talleres con vías a la producción cooperativa que debía ser organizada, todo ello sin descuidar las materias instrumentales como las matemáticas y el lenguaje, más las complementarias deportivas y artísticas, agropecuarias y domésticas todas las cuales debían ajustarse a nuevas modalidades para las que muchas veces debía ingeniarse el maestro, o buscar instructivos” (Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 287).

El 21 de octubre de 1935 se creó el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica, se crea como órgano consultor para institutos que practicasen investigaciones científicas, así como regular a las instituciones de educación superior.

Se creó el Departamento de Educación Obrera y el Instituto Nacional de Educación Superior para Trabajadores, por los que se otorgarían becas a estudiantes obreros desde la secundaria hasta la profesional, aunque no se tuvo éxito.

El 8 de febrero de 1936 se crea la Universidad Obrera, con finalidades políticas orientadas por el socialismo.

Para atender a la población indígena, se creó, en 1936, el Departamento de Asuntos Indígenas, con un sistema que tenía escuelas primarias con internado, actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades. Actuaba como procuraduría de las necesidades comunales ante los gobiernos municipal, estatal y federal. Gestionaba las propuestas sobre introducción de agua, dotación de tierras, construcción de caminos, presas y escuelas (Bremauntz, Alberto; citado en Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 291).

Se formaron las escuelas regionales, resultado de la fusión de las escuelas normales rurales y centrales agrícolas. Fueron dotadas de un gran sentido social, puesto que se buscaba que los estudiantes regresaran a sus comunidades, aunque la mayoría de egresados fueron profesores y se debieron crear escuelas agrícolas para formar campesinos.

Se crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN), como antecedente inmediato se encuentra la idea concebida por Luis Enrique Erro, jefe del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, quien ideó un sistema educativo, con preparatoria técnica y escuelas superiores especializadas en diversos campos tecnológicos. Posteriormente, Juan de Dios Bátiz, en colaboración con el presidente Cárdenas, crea el IPN.

En 1938 se crea la Casa de España para recibir a los intelectuales republicanos de nacionalidad española que tuvieron que salir de su país a causa de la guerra civil. En 1940 la casa española se convierte en El Colegio de México.

En 1939 la Dirección de Antropología, dependiente de la Secretaría de Agricultura y Fomento se transformó en el Instituto de Antropología e Historia.

En materia educativa, el gobierno cardenista se enfrentó a dos problemas, por un lado la falta de unidad en el sistema educativo y por el otro las grandes diferencias que existían entre las diferentes organizaciones magisteriales en el país. Es así que en 1935 el subsecretario de educación, Gabriel Lucio promovió un plan para coordinar los métodos educativos en toda la Nación, con la seguridad de no lesionar la soberanía de los Estados.

En septiembre de 1935 la secretaría implementa un sistema de escalafón ante las demandas del magisterio, que tenía como finalidad igualar categorías y sueldos para los maestros rurales y urbanos.

El presidente Cárdenas promovió a través del general Múgica, la unificación de las diferentes organizaciones de maestros que existían, creándose en 1937 la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE). En 1938 la FMTE y la CTM crea el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM).

Como antecedente a la aparición del libro de texto gratuito, entre 1935 y 1940, la Comisión Editora de la SEP y el Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda, distribuyen publicaciones para las tareas escolares. Buscando dotar a los alumnos de libros de texto y unificar los conocimientos básicos y una ideología general.

En marzo de 1938 se crea el Partido de la Revolución Mexicana, modificando al Partido Nacional Revolucionario, buscando eliminar las influencias del maximato y consolidar el régimen político de Cárdenas. En el nuevo partido se agrupa el sector obrero de la CTM, el sector agrario de la Confederación Nacional Campesina, el sector popular con elementos de la clase media, maestros, profesionistas, etc., y el sector militar.

El candidato del nuevo partido resultó ser Manuel Ávila Camacho, quien proponía en materia educativa:

- I. “Precisar la orientación ideológica y pedagógica del Artículo 3º constitucional y adoptar las medidas necesarias para que todas las actividades educativas oficiales, en todos los grados de la enseñanza, así como las privadas en los grados primario, secundario y normal, se ajusten a la doctrina establecida en aquel precepto.
- II. Elevar de modo inmediato el nivel de cultura de la población extraescolar.
- III. Multiplicar las posibilidades de educación de la población en edad escolar.
- IV. Elevar el nivel de productividad de las instituciones educativas y mejorar la preparación profesional de los trabajadores de la enseñanza.
- V. Establecer el control del Estado sobre la preparación de los profesionales y técnicos egresados de los establecimientos de educación superior.
- VI. Fomentar la organización y el desarrollo del trabajo de investigación científica” (Sotelo, l., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 298).

En diciembre de 1939 se celebró, en la ciudad de México, la Conferencia Nacional de Educación, en la que se presentó lo que más tarde sería la Ley Orgánica de Educación, elaborada por Francisco Nicodermo, subsecretario de educación; Celerino Cano, Arnulfo Pérez H., Mario Aguilera Dorantes y José Santos Valdés. Dicha ley fue aprobada el 28 de diciembre por la Cámara de Diputados y dos días después por el Senado de la República.

“En el sistema educativo nacional quedaban comprendidos el Instituto Politécnico Nacional y las escuelas vocacionales y de bachillerato; conservaba su autonomía la educación superior universitaria. Se neutralizó el sentido antirreligioso de las épocas anteriores para dejar paso a temas como la democracia, la distribución de la tierra y el nacionalismo” (Sotelo, l., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 302).

Se crearon las Escuelas Hijos del Ejército, internados con todos los servicios de asistencia y enseñanza desde el jardín de niños hasta la enseñanza media, iniciaron cuatro y al finalizar el sexenio había diez escuelas.

Se crearon las escuelas fronterizas con la finalidad de fortalecer el sentido de nacionalidad en las poblaciones limítrofes con Estados Unidos.

Durante el periodo cardenista se acelera el reparto agrario, reafirmó la organización de los obreros, impulsó a los campesinos, equilibró las relaciones de

la clase patronal y la trabajadora. Terminó con las presiones de sistemas capitalistas extranjeros al expropiar el petróleo.

Manuel Ávila Camacho fue presidente del 1º de diciembre de 1940 al 30 de noviembre de 1946, su periodo se identifica por la “doctrina de la unidad nacional” (Sotelo,I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 306). Para lo cual era necesario asegurar el crecimiento económico del país así como el de la economía social. Además de la unidad nacional, su meta era la industrialización del país.

Debido a presiones de la izquierda, Ávila Camacho nombra a Luis Sánchez Pontón, titular de la SEP desde diciembre de 1940 hasta el 12 de septiembre de 1941. En este periodo la política educativa se basaba en:

“1) incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; 2) crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico, y 3) elevar la cultura general en el campo de la ciencia y el arte” (Sotelo,I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 309).

Reestructuró la SEP para hacer posible la unificación de los sistemas de enseñanza, quedando:

- 1) Dirección General de Enseñanza Primaria en los estados y territorios.
- 2) Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal.
- 3) Dirección General de Segunda Enseñanza.
- 4) Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica.
- 5) Dirección de Educación Extraescolar y Estética.
- 6) Dirección General de Educación Física.
- 7) Dirección General de Estudios Técnico – pedagógicos.
- 8) Dirección General de Administración.
- 9) Departamento de Servicios Médicos e Higiénicos.
- 10) Oficina Jurídica y de Revalidación de Estudios.
- 11) Oficina de la Comisión Mexicana de Cooperación Intelectual.
- 12) Oficina de Prensa y Publicidad.

A pesar que tanto la Federación como los estados incrementaron los servicios educativos, el secretario Sánchez Pontón no pudo conciliar las diferentes agrupaciones de maestros así como los conflictos generados por su posición radical en cuanto a la política socialista, llevan al presidente a relevarlo de su cargo y nombra, en su lugar, a Octavio Véjar Vázquez, quien asume el cargo a partir del 12 de septiembre de 1941. Su propuesta para el sistema educativo fue:

“1) atemperar ideológicamente los planes de estudio; 2) combatir a los elementos radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindicales; 3) buscar la unificación del magisterio; 4) incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza” (Medina, Luis., citado en, Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 311).

Para lo cual crea la Comisión de la Iniciativa Privada para coadyuvar al Estado en la solución de los problemas educativos.

Presenta en septiembre de 1941 el proyecto de la Segunda Ley Orgánica para la reglamentación del Artículo 3º, aprobándose el 31 de diciembre de 1941 y publicándose en el Diario Oficial el 23 de enero de 1942. Los principios de dicha Ley se basaron en la educación socialista. Reconociendo que:

“El socialismo de la educación mexicana es el forjado por la Revolución Mexicana.
La educación es un servicio público que corresponde al Estado, el cual regulará la acción educativa de la iniciativa privada.
La educación normal será de cinco tipos: rural, urbana, de especialización, de educadores de párvulos y educación normal superior.
No cae dentro de esta Ley la educación universitaria, que es autónoma.
La educación primaria será igual en toda la República, unisexual en principio y obligatoria para todos los habitantes del país” (Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 313-314).

Los logros de Véjar Vázquez:

1. “Transformó el Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza en la Escuela Normal Superior, en la ciudad de México.
2. Creó las escuelas prácticas de agricultura.
3. Amplió las funciones de la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios.
4. Expedió nuevos programas, con vigencia para todas las escuelas primarias de la República.
5. Instituyó la Dirección General de Profesiones.
6. Estableció el Observatorio Astrofísico de Tonanzintla, Puebla, fundado y dirigido por Luis Enrique Erro.

7. Creó el Seminario de Cultura Mexicana.
8. Fundó el Colegio Nacional, destacándose entre sus miembros, Mariano Azuela, Alfonso Caso, Antonio Caso, Carlos Chávez, Diego Rivera, Alfonso Reyes, Ignacio Chávez.
9. Estableció la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica.
10. Creó el Premio Nacional de Literatura.
11. Fundó la Escuela Nacional de Especialización en 1943” (Barbosa Heldt, Antonio, 1972 citado en, Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 314-315).

Por otro lado, ante las diferentes agrupaciones de docentes el ambiente se volvió complicado provocando que Véjar Vázquez tomara medidas extremas contra el

“caos agitado por los comunistas (Ibídem). Creó un clima de terror y persecución en el medio docente, que resultó completamente contrario a los propósitos que anunció de promover una escuela de paz y trabajo” (Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 316).

Por lo tanto su objetivo de unificar los diferentes grupos magisteriales fracasó. Octavio Véjar Vázquez renuncia a su cargo el 21 de diciembre de 1943.

El 24 de diciembre de 1943, Jaime Torres Bodet asume el cargo de secretario de educación, proponiendo una escuela para los mexicanos, amplia y activa, que prepare a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y de solidaridad nacional.

Su primera acción fue organizar el Congreso de Unificación Magisterial en diciembre de 1943, precedido por Luis Álvarez Barret. De este congreso surge el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, reconocido por decreto presidencial el 15 de marzo de 1944 como el único organismo representativo del magisterio.

Instituye la Comisión Revisora y Coordinadora de los Planes Educativos y Textos Escolares, la cual tenía como objetivo trazar los lineamientos de los planes, contenidos y métodos del sistema educativo. También indica cuales serán las

normas para dichos lineamientos; la primera, una doctrina de paz; la segunda, educación para la democracia, y la tercera una preparación para la justicia.

El 21 de agosto de 1944 el presidente expide la Ley de Emergencia para iniciar la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la cual consistía en:

“todos los mexicanos residentes en territorio nacional, sin distinción de sexo u ocupación, mayores de 18 años y menores de 60 años que supieran leer y escribir y no tuvieran incapacidad, tenían la obligación de enseñar a leer y escribir cuando menos a otro habitante de la República, entre los 6 y los 40 años, que no supiera hacerlo” (Sotelo, I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 319).

La campaña fue de tres etapas; la primera, de organización; la segunda, de enseñanza y la tercera, de revisión y exposición.

Dio continuidad al trabajo de Vasconcelos impulsando la Biblioteca, por la que divulgó tanto a autores clásicos universales como a mexicanos e incluso estudios modernos.

Por Ley del 30 de diciembre de 1944 se funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).

Por Ley del 23 de marzo de 1944 se crea el Comité Administrador, encargado de la construcción de escuelas. Además edifica el Conservatorio Nacional de Música, la Escuela Normal Superior y la ampliación y remodelación de la Escuela Nacional de Maestros.

La Reforma de la segunda enseñanza tenía las siguientes bases:

“1ª Unificar los planes y los programas con el fin de que respondan funcional y orgánicamente.

2ª Substituir los programas, preferentemente intelectualistas, por programas que no resulten meros catálogos científicos.

3ª Procurar por todos los medios que el educando no sea sólo receptor de la enseñanza.

4ª Atender cada vez más al trabajo por equipos, lo cual desarrollará, al mismo tiempo que el sentido de solidaridad social del grupo, la conciencia de las aptitudes individuales de cada uno de sus miembros.

5ª Preferir, a la yuxtaposición de asignaturas, un sistema coherente de conocimientos y actividades.

6ª Explorar la vocación del adolescente por medio de determinadas materias optativas.

7ª Reemplazar las tareas escolares a domicilio por horas de estudio dirigido” (Sotelo,I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 321).

El 23 de abril de 1944 se inauguró el Primer Congreso de Educación Normal, en el que se ve la necesidad de que los estudiantes realicen un bachillerato, así como de reformar los planes de estudio y ampliar los contenidos programáticos.

Se inicia la preparación de la Reforma al Artículo 3º con base en los principios acordados en la Conferencia Educativa, Científica y Cultural, celebrada en Londres, el 16 de noviembre de 1945. En la cual se habló de una:

“educación integral para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional, que coadyuvaran a la convivencia del mundo entero” (Sotelo,I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 322).

En dicha iniciativa de Reforma también participó el SNTE.

El 15 de octubre de 1944 se declara reformado el Artículo 3º constitucional y se publica el 30 de diciembre de 1946 en el Diario Oficial.

En la nueva reforma se suprime la orientación socialista, los nuevos principios que sustentan a la educación impartida por el Estado son: la educación integral, científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita. Una educación para mejorar la convivencia humana, basada en la libertad, la justicia y la paz.

El Artículo 3º, reformado en 1946:

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

I. Garantizada por el Artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, los fanatismos y los prejuicios. Además:

- a. Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b. Será nacional, en cuanto – sin hostilidades ni exclusivismos – atenderá a la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c. Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexo o de individualidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con Reformas y Adiciones, 1969. Citado en, Sotelo,I., en; Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 324-325).

3.7 Periodo de conciliación y consolidación del sistema educativo mexicano.

Durante el periodo de Ávila Camacho una de las necesidades apremiantes fue la industrialización debido, entre otras cosas a la escasez de productos industriales a causa de la Segunda Guerra Mundial.

Una vez concluido el periodo de gobierno de Ávila Camacho, siguió Miguel Alemán, quien reafirmaba la política democrática de las instituciones públicas, dirigida a la igualdad, entendida como el goce de los derechos y garantías individuales así como la “igualdad ciudadana”, en la que todos los habitantes de la República pudieran participar de los beneficios que podían obtenerse en la ciudad (Cardiel, R. en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004).

Se le dio prioridad a la enseñanza tecnológica puesto que se buscaba el crecimiento industrial, además de la protección arancelaria, un sistema de crédito y el crecimiento de infraestructura, incluyendo transporte y combustibles.

En relación con la educación la política de Miguel Alemán se centró en ocho puntos:

- I. “Reconociendo la trascendencia de la escuela rural, no sólo a nivel nacional sino internacional, plantea tres objetivos: a) una instrucción eficaz para el campesino; b) el mejoramiento de las condiciones económicas e higiénicas del campesino, y c) la creación de un espíritu cívico que haga sentir a cada niño campesino que es parte integrante de la Nación.
- II. Continuación de la campaña de alfabetización.
- III. Construcción de escuelas.
- IV. Capacitación magisterial.
- V. Libros.
- VI. La enseñanza técnica como parte del programa de industrialización del país.
- VII. Escuelas de agricultura mediante la creación de institutos dedicados al estudio de los cultivos más importantes.
- VIII. La alta Cultura. Contemplaba la construcción de Ciudad Universitaria así como la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes (Cardiel, R. en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 329-330).

Manuel Gual Vidal fue el responsable de la Secretaría de Educación Pública durante el periodo de Miguel Alemán.

Crea en 1947 la Dirección General de Enseñanza Normal, a cargo de Francisco Larroyo, quien difunde la filosofía crítica de Marburgo y en el campo educativo la pedagogía social. La cual se funda en una filosofía de la cultura y una teoría de valores.

“La cultura es la objetivación en bienes culturales de los valores de la verdad, la belleza, la justicia y lo útil, todo lo cual crea los sectores culturales de la economía, el derecho, la moral pública y el arte. La educación se concibe meramente como una función formativa de la cultura” (Cardiel, R. en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 333).

De esta corriente se desprende el concepto de la escuela unificada, que:

“funda en la totalidad de la cultura, en la conexión objetiva de los valores, unidos y dependientes entre sí, que aparecen en la sociedad humana. Esta pedagogía se titula social, porque supone considerar el ambiente social que nutre la cultura” (Cardiel, R. en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 334).

La educación estuvo vinculada con el desarrollo económico, a la escuela productiva y al aprender haciendo.

En 1947, desde la Dirección General de Educación Primaria, se creó un Centro Escolar de Demostración en la escuela República de Costa Rica, con el objetivo de mejorar la acción docente en todos los planteles mediante el trabajo realizado por un grupo selecto de docentes.

Se mejoraron los internados de enseñanza primaria, destinados a hijos de soldados rasos, obreros y campesinos.

Se propone el sistema de escuelas paralelas;

“que consiste en clases normales, en los seis grados de primaria; clases de aceleración, en cinco grados, para alumnos de desarrollo tardío; clases auxiliares en cuatro grados para niños que han reprobado, y clases para los niños bien dotados, en seis grados, pero con mayor extensión de conocimientos. Estas escuelas paralelas pretendían remediar la insuficiencia de la enseñanza simultánea, que no individualiza ni diversifica la enseñanza, según los diversos tipos y personalidad de los alumnos” (Cardiel, R. en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 337).

Se realiza el Proyecto de Santiago Ixcuintla, proyecto piloto para educación básica. Sus objetivos eran:

“proporcionar los rudimentos de la cultura, elevar las condiciones económicas y sanitarias, preparar a los alumnos en los ideales de la UNESCO (libertad, justicia y paz), aplicar los métodos de la enseñanza activa y de diferenciación e individualización docente, fomentar las artes y las técnicas y formar maestros. Las agencias educativas debían ser cinco: un jardín de niños, la escuela primaria, la misión cultural, una escuela de enseñanza agrícola elemental y una escuela normal” (Cardiel, R. en, Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 338).

Sin embargo los resultados no fueron los esperados ya que, según el autor, no era propósito del proyecto que la escuela se hiciera cargo o resolviera todos los problemas de la comunidad debido a que no cuenta con la capacidad técnica necesaria para hacerlo.

En 1951 se crea, en colaboración con la UNESCO teniendo como director a Jaime Torres Bodet, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), con la función de ser un centro modelo para la educación básica.

En 1947 el Director General de enseñanza Normal independiza el Departamento de educadoras de Párvulos, creando la Escuela Nacional de Educadoras.

En materia de educación normal se perfeccionaron los procedimientos didácticos, se impuso el sistema de grupos móviles, la prueba unificada en los reconocimientos semestrales, modificó el reglamento de los exámenes profesionales, estableció la tarjeta antropométrica, formó las academias de profesores, promovió la conversión de las escuelas normales rurales en escuelas productivas, dio impulso y una nueva orientación al Museo Pedagógico Nacional y al Instituto de Pedagogía.

En 1948 el Presidente de la República pone en marcha una campaña cívica, en la que se solicitaba el apoyo a todos los mexicanos, para recaudar fondos para la construcción de escuelas.

En el mes de noviembre de 1952 se hace entrega a la comunidad universitaria de la Ciudad Universitaria.

Para el desarrollo tecnológico se dio impulso al Departamento de Capacitación del Instituto Politécnico, para formar obreros calificados, además de construir el internado y más institutos regionales.

En 1947, el Departamento de Asuntos Indígenas pasó a formar parte de la Secretaría de Educación Pública, creándose la Dirección General de Asuntos Indígenas.

El 4 de diciembre de 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista, cuyo propósito fue crear centros coordinadores para el mejoramiento económico, social y cultural de los grupos indígenas.

En septiembre de 1934 se terminan las obras del Palacio de Bellas Artes, gracias al impulso de Alberto J. Pani, secretario de Hacienda y Crédito Público y el 1º de enero de 1947 empieza a funcionar el Instituto Nacional de Bellas Artes, con

esto se reconoce la importancia de la relación entre el arte y la educación completando así la ciencia, el civismo y el arte.

En 1948 se fundó el Museo Nacional de Artes Plásticas.

El 15 de mayo de 1950 se crea el Instituto Nacional de la Juventud con el propósito de estudiar los problemas juveniles y buscar medidas para resolverlos así como dar orientación en la vida social. Se establecieron talleres de capacitación, campos deportivos, clubes recreativos, etc.

Una observación hecha por el autor y que vale la pena resaltar es que durante este periodo presidencial los presupuestos asignados a Educación Pública decrecen considerablemente, de 14.211% del presupuesto federal, en 1947 a 10.696% en el último año del periodo de Alemán. También se reconoce la falta de atención dada al problema del analfabetismo así como al sector indígena y la enseñanza agrícola y la escuela rural.

El siguiente período corresponde a Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958), quien se enfrenta a un país con crecimiento en términos de infraestructura e industrialización, sin embargo también se enfrenta a una deuda en el extranjero que ocasiona una crisis económica y la devaluación de la moneda mexicana. Ante lo cual impuso una política de austeridad, a pesar de que se contuvieron los enormes gastos del gobierno, se aumento el gasto en educación, en los subsidios a las universidades, mejoran salarios emolumentos a los profesores. Logró mantener al país en orden, con estabilidad política e iniciar un desarrollo económico más seguro y equilibrado, que sería la base de la economía en épocas posteriores.

En términos de educación buscaba vigorizar la nacionalidad mexicana, elevar la cultura, orientar la educación para servir al desarrollo económico, mejorar los servicios sociales como el seguro social, la salubridad y la asistencia pública,

dictar medidas para proteger a la niñez y a la juventud, y dar el más amplio apoyo a la mujer, en los aspectos educativos, laboral y asistencial.

En este periodo fungió como secretario de educación José Ángel Ceniceros, con título de profesor aunque más tarde se titula en derecho. Reconocía el valor del artículo 3º constitucional como parte del sistema democrático enfocado al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

Se aplicó una política de incremento educativo. Durante el sexenio se incrementaron 2606 escuelas nuevas y se crearon 14 mil plazas para maestros. En el último informe del presidente Ruiz Cortines daba a conocer que de 7 400 000 niños en edad escolar, había 2 900 000 en escuelas federales y 1 500 000 en escuelas estatales, municipales o particulares, por lo que 3 000 000 de niños no tenían escuela. Con respecto a la segunda enseñanza y las escuelas normales no se tienen datos confiables que manifiesten su situación en este periodo (Cardiel, R. en Solana, Cardiel, Bolaños, 2004).

El 12 de junio de 1957 se crea el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el cual cumple la función de cuerpo de consulta para la Secretaría de Educación Pública y a las entidades federativas del país, además de proponer medidas para la unificación de la enseñanza en el país, la revisión de planes y programas de estudio, libros de texto, organizaciones escolares y proponga reformas a la legislación educativa. Dicho consejo se conformaba por ilustres y notables pedagogos, maestros distinguidos y representantes de universidades y entidades federativas.

Se hizo entrega de infraestructura al Instituto Politécnico Nacional así como se brindó el apoyo necesario para que la Universidad se adaptara a sus nuevas instalaciones.

Aunque al finalizar el periodo presidencial Miguel Alemán se enfrentó a algunas manifestaciones de estudiantes y obreros inconformes, se logró tranquilizar dichas manifestaciones. Así también en el periodo de Ruíz Cortines obtuvo reclamaciones por parte de los estudiantes ante el alza en los precios del transporte.

El Instituto Nacional de Bellas Artes realiza una gran cantidad de actividades culturales por todo el país, poniendo la cultura al servicio del pueblo mexicano.

Entre 1956 y 1958, el presidente tuvo que enfrentar algunos conflictos magisteriales entre los líderes del Sindicato Nacional y un grupo de maestros de primaria encabezado por Othón Salazar y Encarnación Pérez Rivero. En 1957 le dieron nombre a su agrupación de Movimiento Revolucionario Magisterial. El 15 de mayo el presidente Ruíz Cortines, anunció mejorías de sueldos, lo cual debilitó el movimiento. Aunque dicho movimiento siguió realizando acciones paralelas al Sindicato Nacional, por lo que el gobierno lo reprimió y encarceló a sus representantes, con lo cual el movimiento perdió fuerza.

El segundo período de Torres Bodet como secretario de educación.

El presidente Ruíz Cortines entrega la presidencia el 1º de diciembre de 1958 a Adolfo López Mateos, quien señala los aspectos a los que concedería mayor importancia durante su gobierno:

“aumentar el rendimiento de las actuales escuelas normales y crear otras en provincia para contar cada año con mayor número de profesores bien preparados; desarrollar la capacitación agrícola de los campesinos, y acelerar la capacitación técnica de los obreros” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 360).

Jaime Torres Bodet fue designado secretario de educación, quien presentó como primera acción su plan de trabajo a la opinión pública nacional por medio de la prensa. Reconoció los alcances que tenía el sistema educativo en cuanto a infraestructura, reconoció la persistencia del analfabetismo y el mal

aprovechamiento de muchos estudiantes. También reconoció la falta de presupuesto que había para combatir dicha situación. En las declaraciones hechas a la prensa cuestiona;

“¿Cómo allegar las sumas indispensables para que todos los niños de México reciban la educación primaria a que tienen derecho? y ¿Cómo dar mayor eficacia a la educación que reciben, en los planteles existentes, los escolares?” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004, p.362).

De esta manera fue dando a conocer las acciones que realizaría para cumplir las metas. Fortalecería la estructura general; dotaría a las escuelas, en la medida de lo posible, de material didáctico e incluso de medios audiovisuales como la radio, cinematográfico y televisión. También se propuso la revisión de los procedimientos contra el analfabetismo. Buscaría elevar el rendimiento de las escuelas normales y organizar otras con la finalidad de expandir la educación primaria. Para la formación tecnológica promovió la escuela activa, concebida para el trabajo. Y aseguró su apoyo a todas las instituciones creadas hasta el momento en materia de educación, ciencia y arte.

Como primera acción pidió la liberación de los líderes del Movimiento Revolucionario Magisterial, con lo cual demostraba la disposición del régimen para el diálogo entre los grupos disidentes.

Se crearon la Subsecretaría General de Coordinación Administrativa, la Subsecretaría de Asuntos Culturales y la Subsecretaría de Enseñanza Técnica. Se constituye la Comisión para el desarrollo del plan de expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria; la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito; la construcción del aula-casa prefabricada; se expide el Reglamento de la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional y el apoyo a la reforma académica de la Escuela Normal Superior.

Ante la problemática de atención a alumnos de primaria, el Ejecutivo envió al Congreso de la Unión una iniciativa para constituir una comisión encargada de realizar las investigaciones pertinentes y desarrollar un plan de acción. Los resultados a los que se llegó consideraban:

“alarmante el índice de los que, habiendo sido aceptados en las escuelas, truncaban sus estudios: de cien alumnos que ingresaron a la escuela primaria en 1951, 36 desertaron antes de pasar al segundo grado y sólo 30 concluyeron el sexto grado en 1956.

La cifra proporcional de deserción era mucho más alta en las escuelas rurales – entre otras razones, porque la mayoría de ellas sólo ofrecían los tres primeros grados –, lo que probaba que la igualdad de oportunidades educativas para todos los habitantes del país no pasaba de ser un buen propósito. [...] De cada mil alumnos que iniciaban el primer grado de primaria, sólo uno concluía los estudios de educación superior” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 368).

Reconocía que un plan educativo no bastaba para solucionar el problema social de la desigualdad, para Torres Bodet el plan:

“sólo enfoca la posibilidad de resolver el problema del gran número de niños en edad escolar primaria que no reciben la primera enseñanza primaria por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquier otra razón de orden escolar, así como de aquella porción creciente que ahora no concurre por motivos ajenos al sistema educativo y que irá incorporándose muy lentamente a la escuela conforme vayan mejorando las condiciones económicas y sanitarias del país, y generalizándose más todavía el interés por la educación” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004, p.369, entrecorrido del autor).

El 19 de octubre de 1959 la Comisión entregó a Torres Bodet el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México. El costo de dicho plan se estimó en nueve mil millones de pesos, dado el costo se propuso que dicha suma se entregara en un lapso de once años, para evitar la desestabilización económica del país, de ahí su reconocimiento como Plan de Once Años.

Las recomendaciones giraron principalmente en la construcción de infraestructura y en la preparación o capacitación de los profesores. Algunas de las medidas sugeridas fueron la nivelación en cuanto a salario de los docentes, dotar a las escuelas de campos deportivos, teatros, auditorios y bibliotecas; mejorar la administración de las escuelas, crear departamentos de investigación educativa, estadística escolar y manejo mecánico de datos, con el fin de inspeccionar y supervisar el plan.

El 1º de diciembre de 1959, López Mateos inaugura en la ciudad de Querétaro el XI Congreso Nacional Ordinario del SNTE, en donde anunció la implementación del Plan a partir del siguiente año.

En 1971, tras un estudio realizado, se dieron a conocer los resultados del Plan, los cuales mostraron que a pesar de los esfuerzos sólo se dio atención a un 33% de la población en edad escolar, Torres Bodet señala que la causa de la falla de este Plan se debió por un lado a que los datos recogidos por la Comisión no estaban apegados a la realidad y por otro lado el incremento en la población que no se había considerado. Sin embargo considera que de no haberse implementado dicho Plan las condiciones de la población serían peores.

Durante el periodo de 1958-1964, se construyeron más de 21 000 aulas. Se implementaron aula casa rural prefabricada, en las zonas rurales en donde se buscaba la participación de la comunidad en su construcción. Dichas aulas estaban adicionadas con equipo didáctico y una biblioteca con cuarenta volúmenes. La casa anexa estaba equipada con lo necesario para que el maestro pudiera establecerse en ella y evitara los viajes a centros urbanos.

Una de las acciones enmarcadas en la justicia social corresponde a la creación de los Libros de Texto Gratuitos puesto que garantizaban la calidad educativa a través del mínimo de conocimientos y destrezas que ofrecían los libros a los niños mexicanos sin distinción de la condición social o económica de su familia. Los temas abordados eran sobre la lengua nacional, las matemáticas, la explicación científica de los fenómenos físicos y sociales, así como la historia y la geografía de México (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004). Además en algunos casos, los libros de texto gratuitos representaban los únicos libros a los que tenían acceso los padres de familia por lo que el beneficio se extendía hacia la sociedad adulta también.

El 12 de febrero de 1958 se crea, por decreto presidencial, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Su primera acción fue establecer las normas y guiones técnico – pedagógicos a los que se sujetarían la elaboración de los libros. Después se hizo una convocatoria a escritores y pedagogos para que participaran en la elaboración de libros, cuadernos de trabajo e instructivos para el maestro. El ganador recibiría 50 mil pesos como pago total de sus derechos en el primer año y 25 mil pesos en los años subsecuentes en que se utilizara su obra. Sin embargo esta convocatoria no tuvo éxito, pues además de que se recibieron poco trabajos algunos no cumplían los requisitos establecidos, por lo que se decidió encomendar la elaboración de los textos a maestros competentes y reconocidos.

La ilustración de los libros se encargó a artistas reconocidos.

El 12 de febrero de 1960 se entrega al Presidente de la República la primera edición de libros editados, ante tal acto, Martín Luis Guzmán, presidente de la Comisión de Libros Gratuitos expresó:

“Son los libros más humildes, pero a la vez más simbólicos que una nación adulta podía ofrecer gratuitamente a sus hijos, y añadía, son los más simbólicos, porque con ellos se declara que, en un país amante de las libertades, como es México, el repartir uniforme e igualitariamente los medios y el hábito de leer, es algo que nace de la libertad misma” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 375).

En 1961 se abren los talleres de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, inaugurados por el Presidente de la República el 18 de julio de 1964.

A pesar del reconocimiento de la creación de los libros de texto gratuitos, hubo posturas en contra ante lo cual el secretario de educación expresó el proceso con el que habían sido elaborados y que desde luego representaban la base de la educación pública, con los contenidos mínimos, así que los maestros podrían sugerir algunos textos complementarios a quienes tuvieran posibilidad de acceder a otros textos. Así la postura en contra de los libros de texto se desvaneció poco a poco.

Se realizaron reformas al plan de estudio de la enseñanza secundaria:

“se redujo la carga académica, disminuyendo las materias de carácter netamente intelectual y se limita el tiempo a no más de 22 horas por semana. En total, asignaturas y actividades sumaban 33 horas por semana. Se daba suficiente flexibilidad a las actividades de educación artística, de educación física, de educación tecnológica y de educación cívica, para que pudieran adaptarse a las necesidades de cada región” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 380).

Se dotó de infraestructura a la escuela normal y se impulsaron los programas de mejoramiento profesional del magisterio.

La reforma de la educación normal se sustentó en los postulados de orden político, social, educativo y filosófico consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, además manifestaba las características del maestro que la institución se proponía preparar, desde el punto de vista de su formación social, psicopedagógica y científica.

“Se ampliaron los cursos de didáctica, preparación pedagógica y de psicología.

Se implantó la asignatura de política educativa de México, con carácter de obligatoriedad.

Se unificó la especialidad de historia de México e historia universal.

Se estableció un año introductorio para los alumnos sin antecedentes pedagógicos.

Se incorporaron a los planes de estudio los progresos de la ciencia en los campos de la pedagogía, psicología, la matemática, la biología y la física.

La especialidad de maestros de normal y técnicos en educación, se subdividió en dos ramas: psicología educativa y pedagogía.

Se implementa el doctorado en pedagogía.

Se establecen las carreras para la formación de maestros en orientación educativa y vocacional, dibujo técnico y actividades tecnológicas.

También fueron importantes los cursos de mejoramiento profesional y capacitación pedagógica destinados a los maestros en servicio” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 383-384).

En 1960 se fundan los Centros Regionales de Enseñanza Normal, donde se ponían en práctica los hogares sustitutos, apoyados en becas en efectivo que se entregaban a los alumnos. La primera generación egresa en 1963 y piden ser enviados a las comunidades que aún no cuentan con servicios de educación.

Se capacitó y se logró la titulación de 17 472 maestros.

Se crearon doce Subdirecciones Regionales, treinta y ocho Agencias Coordinadoras y un Cuerpo de Supervisión, lo cual permitió la descentralización del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, lo que favoreció la asesoría y apoyo a la capacitación brindada a los maestros. A los cursos por correspondencia se sumaron las lecciones impartidas por radio.

El Departamento Editorial y de Divulgación Pedagógica editó un Boletín del Instituto, la revista Temachtia, una serie editorial pedagógica y otra de cultura general. La Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional lanzó a la circulación 50 títulos y la colección “Técnica y Ciencia”.

El nuevo plan de estudio para las Escuelas Normales de Educación Primaria y de Educación Preescolar, puesto en marcha en 1963, tenía como objetivo profesionalizar la carrera magisterial. El plan comprendía cuatro años de estudio divididos en dos ciclos de enseñanza; el primer año o primer ciclo de la carrera se impartían conocimientos científicos, teóricos y prácticos que complementarían la cultura general. El ciclo profesional comprendía dos años de estudio y uno de extensión docente.

También había un año preparatorio en el que se incluían asignaturas y actividades de tipo cultural. Además de introducir al alumno a la actividad y el ambiente propio de la actividad docente, para investigar y afirmar su vocación.

El segundo y tercer año eran de carácter técnico – pedagógico.

Para este plan, las asignaturas se organizaban en cursos semestrales, cursándose tres en cada semestre durante los tres años de estudio, mientras que las actividades eran anuales. Se pretendía, además, abandonar los métodos expositivos e introducir otras metodologías como dinámicas de trabajo grupal que permitieran la adquisición del conocimiento de forma más firme, duradera y funcional.

En materia de desarrollo industrial, se invirtió mucho en la educación tecnológica, creándose la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, la cual brindaba atención al Instituto Politécnico Nacional y a los Tecnológicos Regionales. Durante el periodo de López Mateos se inauguró la Unidad Profesional de Zacatenco, que alojaba la unidad administrativa de la Dirección General, el Centro Nacional de Cálculo, el Centro Cultural, los Servicios Generales, la Unidad Deportiva, el Planetario Luis Enrique Erro, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, así como varias escuelas profesionales.

Durante este periodo se le daba importancia tanto al desarrollo tecnológico como intelectual, para lo que se retoma la idea de Torres Bodet al respecto:

“México necesita no sólo un alma de lujo con todas las galas académicas, ni sólo la vestida de overol en uniforme de trabajo, sino la que esté abierta a la acción y a la inteligencia, capaz de comprometerse lo mismo a la “investigación desinteresada” que a “las tareas de producción práctica”, según lo requiera el país. “Lo que más importa en el hombre es su unidad interior: la lealtad de su obra a su pensamiento, la adhesión de sus actos a sus principios” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 390).

Gracias al apoyo, brindado por el gobierno federal durante este sexenio,

“el Instituto Politécnico incrementó su población estudiantil de 22 200 en 1958 a 45 700 en 1964, prácticamente el doble. Los Institutos Regionales aumentaron, de ser 7 se incrementó a 11 y también se duplicó la población atendida” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 390-391).

En abril de 1961 se le otorga el carácter de organismo descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propios, al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CIEA-IPN), lo que le da un amplio grado de autonomía. Uno de los objetivos de este centro fue evitar “la fuga de cerebros”, proporcionando equipos y condiciones apropiadas para los científicos mexicanos, además de lograr este objetivo también se sumaron científicos extranjeros.

En 1963 también se crea el Centro Nacional de Cálculo del Instituto Politécnico Nacional, una de las finalidades eran crear los estudios de posgrado de computación.

En 1962 se realiza la Quinta Asamblea Plenaria del Consejo Técnico de la Educación, en la que Torres Bodet hace un llamado para la capacitación de aquellas personas que no logran acceder a la educación superior para su incorporación al trabajo productivo. Se pedía la elaboración de programas sencillos y prácticos para egresados de la escuela primaria, otros para trabajadores que ya laboran pero que no están calificados, finalmente otro para quienes terminaron la educación secundaria. Para 1963 el Consejo Técnico tenía preparado 24 programas de adiestramiento para el trabajo agrícola y 13 para el industrial. En agosto se inauguraron nueve centros de capacitación para el trabajo industrial y para abril se inauguraron 18 centros más. Los 28 centros podían atender a treinta mil alumnos. Con la finalidad de capacitar y vigilar a los centros de capacitación, se creó el Consejo nacional de Fomento de los Recursos para la Industria.

En 1959, la Escuela Normal Superior abre cursos para capacitar a los maestros de actividades tecnológicas. Para ingresar a estas escuelas era necesario tener completos los estudios de secundaria, los alumnos recibían formación técnica en la especialidad que posteriormente impartirían. Estas escuelas se establecieron en la ciudad de México, en Guanajuato y en Tamaulipas. Las especialidades a cursar eran de mecánica, electricidad, electrónica y construcción. Los egresados, además de poder realizar el ejercicio docente en la educación técnica media, podían continuar sus estudios en la carrera de ingeniería industrial o hacer la maestría de ciencias administrativas en el IPN.

Durante este sexenio, México tuvo gran participación a nivel internacional en materia educativa, participó en la Conferencia Regional Latinoamericana

celebrada en 1956 en Lima, Perú, en donde se elaboró el Proyecto Principal Núm. 1, con el objetivo de la planeación sistemática de la educación en la América Latina, la extensión de la educación primaria, la revisión de planes y programas de estudio, el mejoramiento de la formación de maestros y la preparación de cuadros de dirigentes y especialistas de educación. Fue Torres Bodet elegido como presidente del Comité Ejecutivo del proyecto.

En 1962 se realiza una reunión en Santiago de Chile con la finalidad de examinar la relación entre el desarrollo económico y la justicia social, por una parte, y la educación por la otra, y de proponer las medidas adecuadas. Torres Bodet, como representante de México, propuso que el 15% del total de los fondos de la Alianza para el Progreso se destinara a la educación pública, y que los países miembros se comprometieran a dedicar al mismo fin un mínimo de 4% del producto nacional bruto. Aunque fue un acuerdo consensado no se llevó a cabo.

En 1963 se realiza en Bogotá, Colombia, la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación donde se realizó:

“la cabal manifestación de la personalidad cultural de cada pueblo”, la libertad y la justicia social como condición inseparables de la convivencia entre los individuos y entre las naciones, y al papel que le toca a la escuela para inculcar en los educandos la conciencia de la solidaridad internacional” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 396-397).

En 1964, la Academia Mexicana de la Educación y la Liga Internacional de la Enseñanza, la Educación y la Cultura organizaron en forma conjunta la Asamblea Mundial de la Educación, que se realizó en la Unidad de Congresos del Centro Médico en la capital de la República.

Durante el periodo de Torres Bodet también se dio impulso a la obra museográfica como parte de la conservación del patrimonio cultural e histórico del país.

Torres Bodet partía de la idea que tanto gobierno como la población en general tenían como responsabilidad apoyar al desarrollo del país, concretamente en el gasto educativo. Pese a la convocatoria realizada para el Plan de Once Años, no recibió respuesta ni de los gobiernos estatales y municipales, ni de los particulares. Ante esta situación se decreta el impuesto adicional del uno por ciento, el cual sería destinado a la educación media y superior.

La educación superior se vio beneficiada con el aumento del subsidio que recibía de la Federación.

Descendió dramáticamente el analfabetismo aunque se prosiguió con el trabajo mediante unidades móviles que atendían núcleos pequeños de población y con la designación de promotores bilingües para las comunidades indígenas.

La idea de Torres Bodet era apearse al Artículo 3º, lo cual hacía notar constantemente en sus discursos, a continuación se presentan las ideas representativas del discurso realizado en la II Asamblea Plenaria del Consejo nacional Técnico de la Educación, en 1959:

“Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia “no solamente como una estructura jurídica y un régimen político” siempre perfectibles, sino como un sistema de vida orientado “constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas – en la cabal medida de lo posible – merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la Patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas. Un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva – de paz para todos y de libertad para cada uno – que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 399-400).

“Toda la política educativa de la administración se desarrolló en torno a la idea de que no es posible aislar las acciones educativas del contexto económico y social, por lo que era urgente pugnar por una transformación efectiva de las condiciones agrícolas e industriales de nuestro pueblo para favorecer el desarrollo” (Caballero, Medrano. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 401).

Los años de 1964 a 1976.

Para el autor, pese a que la infraestructura educativa crece constantemente y las reformas educativas aparecen en cada periodo, no se supera la problemática del analfabetismo y la calidad educativa desciende. Desde su punto de vista el fracaso del sistema nacional de educación es la formación cívica del pueblo.

“La realidad política y económica del país negaba fuera de la escuela, con hechos, lo que dentro de ella, con palabras, se enseñaba” (González, C. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 404).

En el periodo presidencial de Díaz Ordaz, de 1964 a 1970, Agustín Yáñez es el titular de la Secretaría de Educación Pública. Aunque el ambiente educativo basado en la educación es el humanista, se sustituye por una visión utilitaria, egoísta y funcional, por lo menos dentro del aula. El titular de la Secretaría propone su política educativa con total apego al Artículo 3º constitucional y siempre en previsión con el futuro. Propone una revisión educativa con los objetivos de: a) enseñar a pensar y a aprender; b) remodelar la conciencia de solidaridad; c) abandonar los dogmatismos sobrevivientes o recientes; d) practicar el civismo, y e) vincular la educación al desarrollo económico (González, C. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004).

En 1965 se integra la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, dirigido por Manuel Bravo Jiménez, para cumplir el propósito de alcanzar el más alto nivel de rendimiento en la educación. El informe presentado, enfatizaba la atención a la demanda de la educación primaria, incluían las estimaciones cuantitativas de maestros, aulas, laboratorios, así como el aumento de los servicios en el área de educación media, superior y técnica. Pretendían

asegurar la eficacia del sistema educativo. Sin embargo los acontecimientos de 1968 impidieron la puesta en marcha del plan, ocasionando algunos ajustes:

- a) "Orientación vocacional, no sólo en áreas escolares.
- b) La planeación integral de la educación enfocada a los requerimientos próximos y mediatos y la expansión de los servicios bajo el predominio de la calidad sobre la cantidad.
- c) La simplificación de los programas, distinguiendo las nociones fundamentales de las puramente informativas.
- d) La utilización de los medios masivos de comunicación en la enseñanza, en especial el radio, la televisión y el cine.
- e) La adopción de métodos pedagógicos eficientes: aprender haciendo en la primaria y enseñar produciendo en la medida.
- f) La unificación de la enseñanza media.
- g) El enriquecimiento cultural, humanista, de la enseñanza técnica y la creación de las carreras técnicas de nivel medio.
- h) La reorientación general de la educación en el sentido del trabajo productivo.
- i) El incremento de la acción cultural y de la labor editorial" (González, C. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 408).

Para combatir el analfabetismo se construyeron más centros de atención, se modificaron los métodos, se editaron folletos, se abrieron bibliotecas populares y se hizo uso de la radio y la televisión como medio de educación extraescolar. El plan de alfabetización consistió en unir recursos públicos y privados en cada entidad federativa, por zonas, a partir de las más desarrolladas económica y socialmente, se partía de la idea de que en estas zonas se podría motivar fácilmente el interés social.

En 1966 se crea el Servicio Nacional de Orientación Vocacional con el propósito de auxiliar al estudiante en la elección de carrera.

Al igual que en periodos pasados se le dio importancia a la construcción de escuelas tanto en nivel primaria como secundaria. En este sexenio se impulsó además a la educación superior, tanto en el área técnica como en la normal.

Se puso énfasis en tres aspectos fundamentales; formación cívica, formación cultural y formación tecnológica.

La reforma en educación normal partía desde el descubrimiento de la vocación verdadera por ser docentes, la formación moral para reconocer la trascendencia del papel que juegan en el desarrollo del país, y capacitación técnica profesional especializada de servicio social.

Se pone en marcha el programa de telesecundaria, como medio de atención a las localidades que carecen de escuela ó donde la escuela no sea suficiente para atender a toda la población. Las transmisiones se realizan en las teleaulas y la ventaja que presentan es que la exposición es mucho más cuidada y se evita la distracción de los alumnos.

Los métodos implementados fueron; para primaria el aprender haciendo, el cual habitúa al niño a comprender racionalmente lo que hace; y para secundaria el saber produciendo, consistía en actividades tecnológicas que buscaban hacer comprender la producción en serie, entender la necesidad de la supervisión, adquirir destrezas en el manejo de instrumentos, equipo y aparatos, y aprender a planear el trabajo.

En 1965, el secretario de educación, dispone que las escuelas de la enseñanza media, generales, prevocacionales, técnicas y normales, se ajusten al mismo plan y programa educativo de 1959. La diferencia radicaría en el número de horas destinadas a las actividades tecnológicas.

Se crearon 125 nuevas escuelas técnicas, de ellas, 8 institutos tecnológicos regionales. Se incluyeron en el plan de estudios materias humanísticas y se crearon las carreras de técnico y auxiliar técnico.

En 1966 se unifican los calendarios escolares, dejando las vacaciones para el verano, puesto que en los meses fríos y templados es cuando se da mayor aprovechamiento escolar.

En cuanto a la producción editorial, se imprimieron y distribuyeron 291 millones de libros y cuadernos de trabajo gratuitos y 600 mil manuales para el maestro de “Aprender haciendo”; 5.5 millones de cartillas de alfabetización y un millón de ejemplares de “Un paso más”, lecturas para recién alfabetizados; 185 libros para apoyo de la capacitación del magisterio; y 1 219 títulos de materias científicas, artísticas y culturales. Se hicieron 45 publicaciones periódicas.

En el ámbito artístico, se creó la Academia de Artes, el Museo de las Culturas, se hizo el Proyecto de la Biblioteca de la República, se fundó el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra de la Industria, y se estableció el Centro Latinoamericano de Estudios para la Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Se fundó la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena, además de la Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural; también el Centro de Educación para Adultos y la Escuela de Comunicación Educativa.

Se funda el Organismo Especializado de Naciones Unidas para la Propiedad Intelectual, como medida para los derechos de autor.

En el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez, de 1970 a 1976, Víctor Bravo Ahuja fue secretario de educación, realizó una reforma administrativa. Se crearon cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar; y Planeación y Coordinación Educativa.

En 1973 se inició un periodo de descentralización, se instalaron nueve unidades en las regiones en que se dividió el país y 37 subunidades en las ciudades más importantes. Los órganos centrales se limitaron a planear, evaluar, asesorar y coordinar integralmente el sistema educativo. También se obtuvo

mayor fluidez administrativa y se logró relacionar partidas presupuestales con dependencias y programas.

- a) El 14 de diciembre de 1973 entra en vigor la Ley Federal de Educación, la cual:

“establece que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que señale éste [...]. Organiza el sistema educativo nacional, distribuye la función social educativa, precisa las bases del proceso educacional y los derechos y obligaciones sobre la materia” (González, C. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 416).

Permanece la gratuidad en la educación impartida por el Estado, asegura el principio de libertad, en materia educativa. Establece el sistema nacional de créditos, por el que avala toda actividad profesional al expedir certificados, diplomas, títulos o grados académicos a quienes hayan cursado el tipo superior de educación, o concluido el medio, de acuerdo a los planes de estudio correspondientes.

- a) La nueva reforma educativa se fundamenta en una nueva educación que sirva a la construcción del futuro, de una sociedad más justa y más libre fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre. Sus directrices son la actualización, la apertura y la flexibilidad. La reforma fue integral en tanto articula orgánicamente los diversos componentes del sistema, y establece nuevos procedimientos de democratización al igualar la educación extraescolar con la escolar, fortalecer los mecanismos de actualización del maestro, ampliar la difusión de la cultura, e implica la revisión y actualización permanente de la legislación educativa (González, C. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004).

Para los programas de primaria se establecieron siete áreas programáticas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica. Los criterios sugeridos fueron: adaptabilidad; estructura interdisciplinaria; continuidad;

graduación; verticalidad y horizontalidad; educación armónica y capacidad creadora; pensamiento objetivo; educación democrática; preservación de los valores nacionales; solidaridad internacional; educación permanente; conciencia de situación histórica; verdades relativas; énfasis en el aprendizaje; preparación para el cambio.

Los objetivos del libro de texto gratuito fueron: 1) contribuir a la unidad nacional propiciando que todo mexicano tenga un nivel básico de cultura y, 2) lograr que todos los estratos socioeconómicos tengan acceso a libros de texto adecuados.

a) Los postulados de la educación media básica:

“1) la educación secundaria es parte de un proceso indivisible, forma un todo con la primaria, y es la educación mínima a que debe aspirar el mexicano; 2) la necesidad de flexibilizar este ciclo es urgente. Por una parte, es terminal de un ciclo; por otra, antesala de la educación media superior; es puente, transición entre dos ciclos” (González, C. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 418).

La Ley del 15 de enero de 1976, se reconoce como la Ley Nacional de Educación para Adultos, en la que se establece como parte del sistema educativo nacional a la educación general básica para adultos, está destinada a los mayores de 15 años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria. Este sistema se inscribe en la educación permanente. Al igual que la campaña de alfabetización establecida en el sexenio de 1970-1976.

Para la reforma de la educación normal se reforzaron los conocimientos científicos y humanísticos, a fin de que el normalista egresara con el grado de bachiller.

En 1975 se inicia el programa de actualización y mejoramiento del magisterio, en el que el profesorado en servicio podía aspirar al grado de licenciatura.

La Dirección General de Educación Extraescolar en el medio Indígena impulsa, proporciona y administra: escuelas albergue; centros de integración social; promotorías culturales y maestros bilingües; brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, y procuradurías de comunidades indígenas.

En noviembre 1975 se expide a ley que crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica, organismo colegiado de consulta que unifica y coordina los planes, programas y acciones de la educación técnica.

Dentro del IPN se realizan las siguientes reformas:

Las escuelas vocacionales se transforman en centros de estudios científicos y tecnológicos, con el fin de que el egresado obtenga un título profesional de técnico y el grado de bachiller en un ciclo de seis semestres.

La Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas tienen por objeto formar especialistas en áreas de la computación, la producción, la administración y la economía industrial.

Se reestructuró totalmente el Instituto a fin de descentralizar la administración e impulsar las actividades culturales. Se crearon las subdirecciones Técnica, Administrativa, de Acción Social y Promoción Profesional, de Planeación y Servicios Escolares y la de Difusión y Cultura. Durante el verano, los estudiantes integran brigadas de servicio social en los ejidos. Esta reestructuración se debió a la Nueva Ley Orgánica del 16 de diciembre de 1974.

La Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas se promulga el 6 de mayo de 1972, tiene como finalidad proteger la propiedad nacional, los testimonios artísticos y las zonas de exploración.

Se crean nuevos organismos:

En agosto de 1971, el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE). Sus finalidades:

1. “Fomentar, planear, coordinar y controlar la educación extraescolar.
2. Programar la investigación y experimentación educacional del país.
3. Asesorar a los organismos o instituciones con funciones semejantes.

Surge el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con el objeto de allegar recursos complementarios, económicos y técnicos para el desarrollo de la educación.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con el objetivo de asesorar y auxiliar al Ejecutivo Federal en el campo de la ciencia y la tecnología. Además de colaborar en la formación de personal de alto nivel docente y tecnológico, y en la creación de nuevos centros de investigación.

En 1974 inicia labores la Universidad Autónoma Metropolitana.

El Colegio de Bachilleres ofrece el ciclo superior de la educación media con un objetivo propedéutico que permita al alumno proseguir estudios superiores, y un objetivo terminal, que lo capacita para incorporarse a la actividad económica.

La Universidad Autónoma de Chapingo imparte educación superior para formar personal docente, investigadores y técnicos para el medio rural así como para obtener el mejor aprovechamiento posible de los recursos naturales” (González, C. En Solana, Cardiel, Bolaños, 2004: 424).

Capítulo 4. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB)

El 18 de mayo de 1992 se firmó el ANMEB por el Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, Elba Esther Gordillo, presidenta del SNTE, los gobernadores de los estados y como testigo de honor, el presidente Carlos Salinas de Gortari.

Los temas que se contienen en el ANMEB han sido preocupación de los representantes de la educación de hace algún tiempo.

El primero de ellos es la federalización o como aparece en el ANMEB, “reorganización del sistema educativo”, desde los años setenta se realizan estudios para descentralizar la enseñanza básica, puesto que se hace imposible el manejo financiero de la educación de todo el país desde la SEP.

El primer proyecto fue de descentralización administrativa, en 1958, se elaboró por maestros del SNTE y maestros de la Academia Mexicana de la Educación. Sin embargo no se aprobó por la dirigencia del sindicato.

En 1959 se hizo otra propuesta por la SEP, proponían transformar la administración educativa en los municipios, sin embargo el sindicato retrasó su ejecución.

En 1969 el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltee), propuso una descentralización progresiva, para lo que era necesario un organismo de planeación integral que conciliara la soberanía de los estados y reorganizara el sistema educativo, incluyendo la transformación de la supervisión y del sistema escalafonario; aunque se logró que el sindicato lo aceptara, el proyecto no prosperó.

En 1973 se pone en marcha el primer proyecto de descentralización, considerado exitoso, se crean nueve Unidades de Servicios Educativos Descentralizados (Usedes), fueron unidades administrativas, responsables de facilitar gestiones y trámites y de llevar la estadística educativa. También se crearon 30 Subunidades de Servicios Descentralizados (Subsedes), en las capitales de los estados y ciudades más importantes. Se señala que esta organización también fue útil para el sindicato pues le permitió mayor control del magisterio.

En el periodo de 1977 a 1982, a cargo de Fernando Solana, se crearon delegaciones en todos los estados, se transforman las escuelas normales y se crea la Universidad Pedagógica Nacional a cargo de la SEP, también se crea un sistema de seguimiento y evaluación del trabajo docente. En estos trabajos se mantuvo al margen al sindicato por lo que la relación entre la SEP y el sindicato fue tensa sobre todo por la disputa por el poder. La descentralización seguía argumentándose en la situación financiera, la mayor parte del presupuesto lo ponía el gobierno federal, además se consideraba que la repartición presupuestal no era equitativa entre los estados.

En el periodo de Miguel de la Madrid se anuncia el proyecto de la plena descentralización de la enseñanza básica, la cual se transfería a los gobiernos estatales y ante el anuncio realizado el sindicato se prepara para asumir su posición. En este sentido los dos secretarios de este periodo, Jesús Reyes Heróles y Miguel González Avelar, hicieron concesiones al sindicato, lo que permitió mejorar la relación entre la SEP y el sindicato pero frenó algunos puntos del proyecto.

En el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari, se le da continuidad al proyecto de plena descentralización, a cargo de Manuel Bartlett, sin embargo por diferentes circunstancias políticas no se pudo llegar a acuerdos.

Posteriormente con el secretario Ernesto Zedillo se logra concretar la firma del ANMEB entre la SEP y el sindicato.

Otro tema que se había planteado como problema educativo era el concerniente a la reforma curricular de la enseñanza primaria, a la revisión de planes, programas y libros de textos. Los antecedentes al ANMEB fueron a cargo de Fernando Solana, en 1978, quien propuso una reforma para las asignaturas de español y matemáticas. Así como las observaciones realizadas para varias asignaturas, por parte del Cinvestav.

Como tema importante a considerar en el ANMEB fue con relación a los maestros, la formación inicial, la actualización permanente, el salario profesional, la carrera magisterial y el aprecio social por la labor educativa. En el aspecto de carrera magisterial se buscó responder a dos necesidades, impulsar la calidad de la educación y mejorar la profesión docente profesional, material y socialmente.

El tema sobre la participación social fue ampliamente debatido, la posición del sindicato reconocía que el carácter público de la escuela era estrictamente referido al Estado y por lo tanto nadie más debía participar. Sin embargo dentro del Acuerdo se consideraba que el carácter público de la educación obedecía a que la escuela era “de todos” y por lo tanto la sociedad también debía participar.

Otros temas considerados fueron, la duración del calendario escolar, la equidad y los programas compensatorios, los cambios curriculares en historia de México y español, lectura de comprensión, entre otros. También se discutieron asuntos de niveles postbásicos como la ineficiencia y ausencia de rendición de cuentas de universidades públicas, la falta de coordinación de la educación media superior y la falta de vinculación entre la enseñanza tecnológica y el mercado laboral.

También se define el nivel básico como la preparación que todos requieren para acceder a niveles de educación superior. En este tiempo se proponía la obligatoriedad del nivel de secundaria, se argumentaba que la secundaria;

“incrementa la productividad, fortalece las instituciones sociales y económicas, contribuye a consolidar la cohesión social y la unidad nacional, mejora las condiciones de alimentación y salud, fomenta la conciencia de los derechos humanos y de la protección del medio ambiente y difunde actitudes cívicas con base en la tolerancia y el diálogo” (Latapí, S. 2004: 27).

En 1992, el secretario Zedillo ante las comisiones de Gobernación y Puntos Constitucionales y de Educación de la Cámara de Diputados, refiere a las necesidades de educación tales como el analfabetismo en que se encontraban más de seis millones de adultos, la primaria inconclusa de casi 12 millones de mexicanos, las desigualdades regionales, la calidad de la educación y la carencia de evaluaciones.

Durante el cuarto informe de gobierno del presidente Salinas, se da inicio al proceso de descentralización educativa para impulsar la modernización de la educación. El proceso fue negociado entre la SEP y el SNTE, para quien se garantizó la titularidad de la relación laboral pero planteando una sustitución de patrón, de la SEP pasaría a cada gobierno estatal. La SEP se comprometía a generar los recursos necesarios para dicha transición. Para lo que se firmaron acuerdos entre el gobierno federal y cada estado así como entre el SNTE y cada estado. Se accedía a la demanda del SNTE por establecer Carrera Magisterial. El propósito central de la SEP era la descentralización y la reforma integral de los planes, programas y libros de texto, también incluía una nueva política laboral para el magisterio. También se concebía la obligatoriedad de la secundaria, el aumento de días de clases entre otras cosas.

Durante este periodo se realizan dos reformas constitucionales importantes. La primera al artículo tercero constitucional, en la que se modera el radicalismo del texto en materia religiosa, se suprime el régimen de excepción

contra las asociaciones religiosas y la laicidad obligatoria para la enseñanza privada. La segunda reforma permite la elaboración de la Ley General de Educación, con base en los acuerdos trabajados. La cual se publicaría en 1993 en el Diario Oficial de la Federación.

En 1992 se realiza el Segundo Congreso Nacional Extraordinario

“en el que queda plasmado, en la reforma estatutaria aprobada, la celebración del Congreso Nacional de Educación – en dos ocasiones por gestión sindical – como órgano deliberativo del gremio “para analizar el sistema educativo y las políticas públicas en la materia, y formular propuestas desde el aula, desde la perspectiva de los maestros”” (SNTE, 1994 citado en Latapí, S., 2004: 31).

Después de haberse firmado el AMNEB se presentan las “Diez propuestas” del SNTE como resultado del primer Congreso Nacional de Educación.

“Las propuestas versan sobre los fines y objetivos de la educación en los albores del nuevo milenio, la federalización de la educación básica, la nueva gestión de los planteles, los cambios en preescolar, primaria y secundaria, la equidad como prerequisite de la calidad, la pluralidad cultural y étnica, la formación del magisterio, actualización y carrera magisterial, la vinculación de la educación con el sector productivo, el compromiso nacional para el financiamiento de la educación y los medios de comunicación como factor de la educación” (Latapí, S. 2004: 31-32).

El papel del SNTE ha trascendido en el sistema educativo no sólo por representar al magisterio sino por intervenir en el funcionamiento del sistema educativo. Al ser el único sindicato, mantiene el control de sus agremiados en lo relacionado a los intereses laborales, profesionales, técnicos y políticos.

“De él dependen los maestros en cuanto a su plaza, promoción, cambios de adscripción, evaluaciones, salarios y prestaciones, créditos, pensiones, becas, viajes, compras de terreno y vivienda” (Latapí, S. 2004: 33).

También se le ha permitido imponer a sus miembros para ocupar puestos de importancia en materia educativa de los estados, lo que ha influido en que el poder educativo del Estado obedezca a intereses del sindicato y no a las necesidades de la sociedad. Otra función ejercida es en la designación de plazas lo que implica una subordinación de los maestros al sindicato desde el inicio de su gestión en el sistema. Su influencia alcanza a las escuelas normales y en cierta forma a la UPN, al participar en la designación de directores, aprobación de planes

y programas de estudio, normas organizativas, entre otras. Otra función ejercida se refiere a la presión sobre directores y supervisores para priorizar el ejercicio docente a favor de las necesidades del sindicato más que a las labores docentes, para lo que avala conductas como la reducción del tiempo de clase, ausencias e indisciplinas. En la Ley General de Educación, gracias a los diputados del SNTE, se les exime a los trabajadores de la educación de ser objeto de sanciones. Es el sindicato el que se opone a la participación de los padres en la educación, para evitar cualquier tipo de reclamo o exigencias.

En el texto del ANMEB, en la edición del Consejo Nacional Técnico de la Educación, se encuentran anexados los discursos pronunciados por el presidente, en el que hace referencia a la gratuidad y laicidad de la educación, así como al aumento en la asignación presupuestal, los objetivos del nuevo federalismo y la reforma de los contenidos curriculares. En tanto, el discurso de Elba Esther Gordillo refiere a la renovación de la organización sindical. Por lo que, según Latapí, no refiere al ANMEB como tal. El discurso de Zedillo, secretario de educación, realiza una exposición detallada de algunos puntos del texto, así como de los temas que aparecerán en la Ley General de Educación. Los puntos que más enfatiza son los que se refieren a la participación social en la educación así como la descentralización.

Una vez firmado el Acuerdo se dio marcha a la descentralización, a través de reuniones temáticas con las autoridades de cada estado. Así también se dio rapidez a los trabajos para la reforma curricular. Los nuevos planes y programas entraron en vigor tres meses después de la firma, en septiembre de 1992, los libros de texto aparecieron gradualmente. Los cambios en materia curricular para primaria fueron sobre el dominio de la lectura, escritura y expresión oral en los dos primeros años, de tercero a sexto se le dedica también la mayoría de tiempo a matemáticas además de tiempo para ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica. En los dos últimos años adquiere importancia historia, educación artística y educación física. En secundaria se mantienen las prioridades de

primaria y se suman actividades académicas y de desarrollo como educación artística, física y tecnológica. “Se busca el desarrollo de sujetos autónomos, reflexivos, críticos, responsables, creativos y solidarios” (Latapí, S., 2004: 45).

Con relación a la formación del magisterio se dio inicio a la organización de Carrera Magisterial como un;

“sistema de promoción horizontal, con cinco niveles para los maestros de enseñanza básica a los que corresponderían importantes incrementos salariales. La SEP y el SNTE acordaron el sistema de evaluación, el cual integraba grados académicos, antigüedad, acreditación de cursos de actualización y superación y conocimientos de la asignatura que enseña. Empezó a operar el 14 de agosto de 1993” (Latapí, S., 2004:45).

A cada ámbito de la evaluación se le asignó un valor numérico en el que el total serían 100 puntos, de tal forma que a la antigüedad se le daban 10 puntos, al grado académico 15, al examen de conocimientos 25, desempeño frente a grupo 35 puntos y relación con los padres de familia y la comunidad 15 puntos. Posteriormente se crea una vertiente para personal directivo y personal técnico – pedagógico.

La ley General de Educación comprendía;

“la consagración del derecho a la educación, la obligación del Estado de impartir además de primaria, preescolar y secundaria, otros tipos de educación; garantizar el carácter nacional de la educación, definir las atribuciones propias de cada nivel de gobierno y las concurrentes, y poner fin a la indefensión jurídica de los particulares, en congruencia con el texto institucional. Además, en el proyecto de ley se incluyó la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, un importante articulado sobre la equidad, algunas normas fundamentales sobre financiamiento, el establecimiento del español como lengua nacional, el calendario escolar y un apartado sobre participación social y sus respectivos consejos” (Latapí, S., 2004: 47).

En el siguiente sexenio, el secretario Miguel Limón, continuó las mismas líneas de trabajo, realizó mejoras en la gestión escolar, impulsó a iniciativas de educación especial y de género, estableció estándares de calidad, proyectos de evaluación y reformas a la enseñanza media y media superior. Su periodo se caracterizó por la propuesta para la formación de valores.

En el periodo de Vicente Fox prevalecieron las políticas del ANMEB y se profundizó en algunos aspectos como en la equidad y calidad.

Según Latapí (2004) el ANMEB puede considerarse como política de Estado en tanto que varios órganos del Estado se involucren en su propuesta y formulación; que tenga base legal ya sea constitucional o ley secundaria o alguna otra disposición; que los ciudadanos la conozcan y la acepten; finalmente que las autoridades responsables rindan cuentas de la aplicación de dicha política.

Capítulo 5. La educación del siglo XXI

La educación parece ser una de las más importantes soluciones para la humanidad, en términos de justicia social, libertad y paz, ante las condiciones de un mundo globalizado. Para lo que la “Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI” de la UNESCO, se da a la tarea de pensar en una educación mundial que pueda contribuir al logro de dichas soluciones y que da a conocer mediante un Informe a la UNESCO en 1996.

Se habla de una educación que debe contribuir a superar las principales tensiones que ocasionan la problemática del siglo XXI; la tensión entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre tradición y modernidad, entre el largo plazo y el corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, entre el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, por último, la tensión entre lo espiritual y lo material.

Proponen:

“un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza entre una experiencia profesional y un regreso a la formación constituye una respuesta válida a las cuestiones planteadas por la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo. Un sistema así permitiría también reducir el fracaso escolar, causante de un tremendo despilfarro de recursos humanos que todo el mundo debe medir” (Delors, et.al, 1997: 14-15).

También proponen el concepto de educación para toda la vida que cumpla su función social en el trabajo y en la ciudad, que lleve a una sociedad educativa. En la que se aprende a conocer, se aprende a hacer y también se aprende a ser.

Se habla de una educación que combina la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares. Para lograr esto la Comisión propone una revisión de todos los niveles educativos para que garanticen el acceso a todos los estudiantes en beneficio del desarrollo y sobre todo en los países en desarrollo que permita

salir del ciclo de pobreza y subdesarrollo. Destaca el mal estado de la enseñanza secundaria.

La propuesta de trabajo implica llevar reformas para lograr cambios a largo plazo, se recomienda considerar tres agentes necesarios para lograr el éxito de las reformas; la comunidad local, las autoridades públicas y la comunidad internacional.

Así mismo sugiere la conveniencia de los sistemas educativos descentralizados que brinden mayor responsabilidad y capacidad de innovación en cada establecimiento escolar. Es necesario revisar las condiciones sociales, culturales y materiales de los maestros. Además del acceso a la formación permanente de los maestros. Es necesaria la cooperación internacional en beneficio de la educación para todos.

La Comisión propone que la educación se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que serán los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares garantizan el aprendizaje para toda la vida.

Aprender a conocer, se refiere a que las personas aprendan a comprender el mundo que les rodea, que despierte su curiosidad intelectual, que acceda al razonamiento científico, que adquieran un sentido crítico para descifrar la realidad. También contempla el acceso a la cultura general.

“Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (Delors, et.al, 1997: 93).

Aprender a hacer, se considera este pilar sobre todo ante las características productivas en las que se desenvuelve la actividad económica mundial, existe la necesidad de que las personas adquieran competencias para poder manejar las nuevas máquinas, las cuales cada vez son más complejas.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, implica que los estudiantes aprendan a trabajar colaborativamente, para lo que se considera necesario el conocimiento de uno mismo para descubrir y respetar al otro, como primer nivel. En este proceso el dialogo y el intercambio de argumentos, son instrumentos indispensables. En la escuela se debe iniciar con trabajos en proyectos comunes, los cuales los prepare para el trabajo cooperativo, en un segundo nivel, en el que implique un aprendizaje de resolución de conflictos.

Aprender a ser, promover el desarrollo global de cada persona.

“La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino... La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, incluso el gusto por la provocación son garantes de la creatividad y la innovación” (Delors, et.al., 1997: 101).

5.1 El papel del docente en la escuela del siglo XXI

En la educación del siglo XXI, los docentes juegan un papel importante en la medida en que deben propiciar la formación de actitudes para el estudio, despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente. Por esto debe promoverse el reconocimiento de su papel en la sociedad, dado que en la actualidad dicho papel está muy devaluado.

Las condiciones para el buen desempeño docente se reflejan en el tipo de contratación, la formación, su situación social y las condiciones laborales.

Los profesores deben poder enfrentar situaciones de pobreza, hambre, violencia y drogas, con los que llegan los estudiantes. De igual forma generar espacios extraescolares con actividades relacionadas al contenido de las asignaturas.

La propuesta de la Comisión se relaciona con que los profesores adquieran mayor participación en la dinámica educativa, no solo en la escolar. Es decir, que se relacionen directamente con las autoridades responsables de la

educación, así como replantear su papel en la concepción y ejecución de reformas, por la que el docente adquiera una actitud positiva ante las innovaciones educativas. En términos generales se busca que el docente mejore su función social y laboral.

En el ámbito escolar se espera que el docente presente los conocimientos en forma problemática, situándolos en un contexto. También debe promover el desarrollo autónomo de sus estudiantes para el pleno desarrollo de sus personalidades.

Ante el panorama tan complejo de la atención educativa, el docente debe tener competencias pedagógicas variadas y poseer cualidades humanas de autoridad y también de empatía, paciencia y humildad. Esta tarea implica mejorar la calidad y motivación de los docentes en servicio y en formación. La Comisión sugiere adoptar algunas medidas para lograr el objetivo; mejorar la selección en el proceso de contratación; promover la formación inicial universitaria sobre todo para la enseñanza secundaria; promover la formación continua de docentes mediante el uso de las nuevas tecnologías; considerar la contratación de docentes con formación pedagógica para que contribuyan en la renovación de las prácticas educativas; el control, mediante una evaluación basada en el diálogo para la reflexión sobre el logro en la evolución del conocimiento, los métodos y las fuentes de información; incorporar la participación de personas externas, concretamente a los padres y a expertos en diferentes materias; propiciar una correspondencia entre la exigencia de formación y trabajo del docente con sus condiciones laborales, tanto en materia salarial como en insumos de trabajo; finalmente, incorporar medios de enseñanza, tales como las tecnologías de la comunicación con la finalidad de generar medios alternativos de acceso al conocimiento.

Otra sugerencia relacionada con la formación del docente se refiere a la posibilidad de que los profesores ejerzan otras profesiones fuera de su labor escolar, lo cual les permitiría familiarizarse con otros aspectos del mundo del

trabajo. Otra alternativa sería promover la movilidad docente con la finalidad de que los docentes adquieran mayor experiencia.

Las ventajas del maestro que pertenece a la comunidad es el nivel de implicación que tiene con la tarea educativa, puesto que son más conscientes de las necesidades de la comunidad. Se busca, entonces, generar vínculos más estrechos entre comunidad y escuelas.

Se propone que los responsables de las escuelas tengan una formación específica en la administración con la finalidad de asignarles mayor poder de decisión y de gratificaciones.

5.2 La participación del Estado en la educación del siglo XXI

La principal demanda a la educación es la educación para todos. Y al ser ésta responsabilidad del gobierno, generalmente se toman decisiones de carácter sociopolítico.

La Comisión propone realizar una evaluación de la educación, considerando aspectos como la oferta educativa, los métodos de enseñanza, el financiamiento, la gestión, la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo. Dicha evaluación debe ser de carácter público.

La Comisión enfatiza la pertinencia de descentralizar los sistemas educativos. Esta medida deberá incidir directamente en el incremento de la calidad educativa, puesto que implicaría elevar el sentido de responsabilidad de los individuos y las colectividades, así como estimular la innovación y participación de todos. Para que esto ocurra es necesario que tanto gobiernos, como las instituciones que forman a los sistemas educativos, muestren voluntad y disposición para generar un espacio donde se tomen decisiones democráticas.

Para lograr la autonomía de las instituciones escolares es necesario que se dé una buena gestión de los recursos, así como que se asignen claramente los papeles que cada agente va a desempeñar, con la finalidad de favorecer la cooperación entre docentes, autoridades, padres y comunidad. Para lo cual es indispensable el uso del recurso de la negociación y la concertación.

La descentralización tiene éxito, solo cuando se logra producir una administración central sólida, de otra forma pueden prevalecer los fenómenos de exclusión social.

La responsabilidad de la educación pertenece al Estado, el cual se debe encargar de generar políticas educativas a largo plazo que garanticen continuidad en la toma de decisiones y en las reformas, además de asignarle un carácter nacional, reconociendo el papel que juega en la sociedad. El papel del Estado se concreta en:

“hay que guiar a todos los agentes de la educación hacia objetivos colectivos respetando los valores comunes” (Delors et al., 1997: 182).

La Comisión reconoce el problema sobre el financiamiento de la educación tanto en países desarrollados como en países en desarrollo para lo que señala algunas orientaciones: antes que nada, ver a la educación como una inversión, acudir a inversiones privadas y diseñar sistema de financiamiento mixto que garanticen la gratuidad de la educación. Sin embargo, señala la importancia de que los recursos recibidos en educación superior sean públicos. Con estas medidas se busca evitar las desigualdades sociales, de aquí la necesidad de atender a grupos desfavorecidos, así como garantizar el respeto a la equidad y el mantenimiento a la cohesión social. Se considera que la descentralización puede contribuir a la solución del financiamiento, puesto que los recursos se asignarían de acuerdo a las necesidades locales. Una propuesta, considerada audaz, sugiere brindar crédito para poder estudiar.

Es necesario buscar los medios para que los estudiantes tengan acceso al uso y al aprendizaje por medio de la tecnología, si no se garantiza el acceso se acrecentaría la brecha de desigualdad de oportunidades. La tecnología debe verse como una herramienta para la educación a distancia así como para la educación de adultos. Las ventajas para estas modalidades educativas son; que el alumno puede avanzar a su ritmo, la posibilidad para el docente de organizar los aprendizajes en niveles heterogéneos, la interactividad de los estudiantes con la información y el conocimiento, además de que se convierte en una herramienta para combatir el fracaso escolar.

“La Comisión estima que la cuestión de empleo de las nuevas tecnologías en la educación es una decisión de carácter financiero, social y político y debe situarse en el centro de las preocupaciones de los gobiernos y de las organizaciones internacionales” (Delors et al., 1997: 197-198).

En resumen, la Comisión considera que a través de la cooperación internacional se puede garantizar el fortalecimiento de la infraestructura, la elaboración de políticas educativas así como la implementación y uso de nuevas tecnologías, son consideraciones prioritarias para que la educación alcance sus objetivos.

5.3 La cooperación internacional para la escuela del siglo XXI

Problemas a los que se enfrenta la comunidad global:

“crecimiento demográfico acelerado, el derroche de los recursos naturales y la degradación del medio; la persistente pobreza de gran parte de la humanidad; la opresión, la injusticia y la violencia que aun padecen millones de individuos exigen medidas de corrección de gran envergadura. Únicamente una cooperación internacional renovada en su espíritu y reforzada en sus medios podrá aplicarlas” (Delors et al., 1997: 203).

La Comisión considera que en la actualidad la función educativa es esencial para el desarrollo nacional y humano, por lo tanto debe considerarse universal, lo que implica el trabajo cooperativo entre las naciones del mundo. Por medio de la educación la comunidad internacional tiene el propósito de fundar su futuro.

A continuación se presentan las recomendaciones de la Comisión de acuerdo a las áreas que permitan trabajar por el “futuro del siglo XXI”:

De acuerdo con la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing, en septiembre de 1995, garantizar la igualdad de acceso a jóvenes y mujeres a la educación permanente, así como erradicar el analfabetismo femenino.

La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada en Copenhague, en marzo de 1995, garantizar el acceso universal y equitativo a una enseñanza de calidad, para corregir las desigualdades sociales.

En países altamente endeudados, convertir la deuda en acciones a favor de la educación.

Recomienda la creación de un observatorio sobre la aplicación de las nuevas tecnologías y la evolución de las sociedades y de los procesos educativos. También propone conceder sellos de calidad a los programas de cómputo educativo además de fomentar la producción de dichos programas que respeten la especificidad de cada pueblo.

Reorientar la cooperación internacional hacia el combate contra la pobreza, en el terreno de la educación para beneficiar de una enseñanza a quienes se han visto excluidos de ella. En otras palabras implementar un programa de “colaboración en pie de igualdad”.

Incrementar, por medio de la cooperación internacional, las capacidades de investigación de los países pobres para que disminuya la brecha de desigualdad entre éstos y los países ricos.

Finalmente la Comisión declara, la necesidad de que la UNESCO apoye mediante los Estados Miembros, en la tarea que se ha propuesto y ha quedado plasmada en el informe. Que la UNESCO pueda contribuir, mediante la educación, a abrir las mentes de los imperativos de la solidaridad internacional. Que mediante la educación, se promueva el desarrollo duradero, que asegure la cohesión social y la participación democrática. Para la Comisión, la finalidad social de la educación no debe perder de vista la primacía del ser humano y de los ideales que la comunidad internacional proclamó cuando se fundaron las naciones unidas,

orientadas hacia la instauración de una auténtica cultura de la paz (Delors, et al. 1997).

METODOLOGÍA

Capítulo 6. Diseño de investigación

El objetivo de esta investigación fue identificar la implicación del discurso institucional sobre la representación social del fracaso escolar y su relación con la práctica social del maestro. El diseño de investigación es de carácter cualitativo tomando elementos cuantificados, la cual se pensó en dos momentos que a continuación se mencionan.

El primer momento estuvo en función del apoyo metodológico desde el análisis del discurso con el objetivo de identificar los discursos que se generaron en torno a la educación en diferentes instituciones, específicamente de fuentes impresas como las periodísticas, publicaciones de docentes y discursos oficiales recuperados de fuentes oficiales, para lo cual se seleccionaron algunos artículos de finales de año de 2006 hasta el año 2008. En concreto el corpus para el análisis se conformó por discursos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ), la Secretaría de Educación Pública (SEP), revista de análisis político así como periódicos de circulación nacional.

Para el estudio de la representación social del fracaso escolar se consideró la participación de una escuela de educación básica que tuviera interés en participar en el estudio y que estuviera familiarizada con la problemática del fracaso escolar. Así se decide trabajar con la secundaria técnica n. 14 “Ricardo Pozas Arciniega”. También se consideró una escuela del turno vespertino ya que de acuerdo a la opinión de algunos docentes, es en este turno donde los alumnos tienen menor aprovechamiento escolar y por lo tanto mayores posibilidades de reprobación y de deserción escolar. Otra consideración fue el programa “alumnos condicionados”, implementado por el maestro Mauro Zúrita Fonseca para combatir rezago y deserción escolar lo cual hizo cumplir la condición de ser una escuela familiarizada con el problema del fracaso escolar, además de mostrar interés por

participar en el estudio de la representación social del fracaso escolar. Con dichos elementos la muestra cumple con la condición de ser población representativa del fenómeno del fracaso escolar.

6.1 El análisis del discurso

El objetivo fue identificar el pensamiento social que se entretene discursivamente, desde instancias legitimadas por su posición enunciativa, en torno a la educación con base en indicadores para el análisis crítico del discurso.

Dichos indicadores fueron tomados de la perspectiva de análisis crítico del discurso, la cual se centra en el estudio de las acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso, como el abuso del poder, el control social, la dominación social, las desigualdades sociales, la marginación y la exclusión social. Desde esta perspectiva se utiliza la teoría como herramienta para abrir nuevos enfoques, donde el analista se convierte en “artífice a través de la implicación con aquello que estudia” (Íñiguez, 2006: 93). Se define el discurso como una práctica social, resaltando su carácter constitutivo. Esta investigación se sustentó en la perspectiva de Lupicinio Íñiguez, quien propone el análisis de las prácticas discursivas, también de Luisa Martín Rojo (1996 – 1997), para quien el discurso está en función de las condiciones de producción y circulación que regulan su autorización o su desautorización, su dominación o su marginación, otra perspectiva fue retomada de Graciela Reyes (1994), para identificar la intención comunicativa por medio de las citas, el análisis del efecto del discurso en las relaciones sociales de Austin (1990), el efecto del discurso a través del discurso autorizado de Pierre Bourdieu (1999), finalmente la teoría de la enunciación de María Isabel Filinich (1998).

A continuación se presentan los indicadores con los que se realizó el análisis crítico del discurso correspondiente a cada perspectiva teórica.

Para el análisis de las prácticas discursivas fue necesario identificar el proceso por el que se realizó el análisis, en este caso el análisis crítico del discurso, después identificar el material para el análisis y finalmente realizar el análisis propiamente dicho.

Desde las condiciones de producción y circulación del discurso (Martín, R., 1996-1997), es necesario identificar los procesos de dominación, por los que se normaliza el discurso y el orden de los discursos, que refiere al control de producción y circulación, ubicados en el control de los poderes del discurso, el control de la aparición del discurso y procesos que determinan las condiciones de la puesta en circulación del discurso.

Según Graciela Reyes (1994), para el análisis de la intención comunicativa es necesario el análisis del uso de las citas dentro del discurso, las cuales son usadas mediante estilos directos o indirectos, cuasi indirectos, citas implícitas y ecos irónicos.

Austin (1990), propone el análisis del efecto del discurso en las relaciones sociales al identificar los actos locucionarios, los actos ilocucionarios y perlocucionarios.

EL discurso autorizado de Pierre Bourdieu (1999), nos permite analizar la eficacia simbólica desde la posición de que se habla como un acto autorizado.

Finalmente la teoría de la enunciación de Filinich (1998), permitió el análisis de la instancia de la enunciación por medio de las marcas del sujeto enunciativo como son los deícticos, subjetivemas, la cita, la negación y la función modal.

Como se mencionó anteriormente, se realizó una selección de artículos publicados en la prensa escrita de diferentes fuentes enunciatoras relacionadas

con la educación, de las cuales algunas sirvieron para contextualizar el momento histórico por el que atraviesa la educación pública en México y otros sirvieron en concreto para recuperar discursos relacionados con el fracaso escolar para el análisis que en esta investigación se propone.

Del SNTE se utilizó el tomo 1 y 2 del Documento de Discusión del IV Congreso Nacional de Educación (2006). Así como el mensaje (2007 y 2008), emitido por la secretaria de educación y coordinadora general de la USEBEQ y del Profr. Abel Espinoza Suárez, secretario general de la sección XXIV del SNTE, publicado en el “Proyecto de catálogo 2007 Comisión Estatal Mixta de Escalafón de la USEBEQ”. Se retomaron artículos de las revistas “Educare nueva época” (noviembre de 2006). Así como “2001 Educación” (marzo 2008). También se utilizaron artículos publicados en el periódico de La Jornada; del mes de julio, agosto, septiembre, octubre de 2007; y de mayo de 2008. Finalmente fue necesario conocer las propuestas de la Secretaría de Educación en el Estado de Querétaro para lo que se visitó la página de internet, en agosto de 2007.

6.2 Representaciones sociales

Dado que las representaciones sociales se definen por su contenido y organización, es necesario considerar tres tiempos en el proceso de estudio de la representación del fracaso escolar.

1º Sobre la identificación del contenido de la representación.

2º El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía.

3º La determinación del núcleo central.

El método que utilicé para la identificación del contenido de la representación es la asociación libre la cual se basa en la producción verbal, permitiendo la expresión discursiva sin límites, es decir mediante este método se identifican elementos implícitos o latentes que no podrían recuperarse mediante

métodos que se centran en la expresión discursiva tales como la entrevista.

También;

“permite recoger y analizar un conjunto de relaciones significativas de la naturaleza del sujeto, o de ciertas dimensiones de esta representación. Finalmente puede permitir identificar los «términos bisagra», es decir, los términos que organizan un conjunto de relaciones significativas o que intervienen en la transformación de la significación de diferentes cadenas” (Abric, 2001: 64).

La carta asociativa, propuesta por Abric (2001) consiste en tres fases:

1. A partir de un término inductor, en este caso el fracaso escolar, se producen asociaciones libres (máximo 5).
2. Una vez que se cuenta con esta producción se pide al sujeto una segunda serie de asociaciones a partir de un par de palabras que contengan, por una parte el término inductor inicial y cada uno de los términos asociados producidos por el sujeto en la primera fase.
3. Cada una de estas cadenas asociativas es utilizada para solicitar nuevas asociaciones por parte del sujeto.

Para la identificación de la organización y de la estructura de una representación es necesario que el sujeto efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción, lo que permite reducir los índices de interpretación del investigador alrededor de la representación.

Para este trabajo se utilizó la “constitución de conjunto de los términos”, la cual consiste en pedir al sujeto que agrupe en «paquetes» los ítems que ha producido, pidiéndole que «ponga juntos los términos que van bien juntos», después se le preguntará sobre los motivos de esos reagrupamientos además el sujeto deberá otorgarle un título a cada uno de los conjuntos que ha constituido. A partir de este método se pretende abordar los principios de construcción de la representación (Abric, 2001: 65-66).

Para llevar a cabo el proceso de jerarquización se utilizó el método de “los tris jerárquicos sucesivos” el cual consiste en primer lugar en recolectar un

conjunto de asociaciones concernientes al objeto de representación estudiado. En segundo lugar se propone al sujeto una lista de 32 ítems de los que se le pide dividirlo en dos, en los 16 más característicos y en los 16 menos característicos. De los 16 ítems más característicos se repite la operación en 8, después en cuatro, después en dos para llegar al más característico (Abric, 2001: 66-68).

Para el estudio del núcleo central de la representación del fracaso escolar se pretende identificar el tipo de relación que existe entre los elementos de la representación, identificados con las técnicas aplicadas.

Algunos cuestionamientos que permiten el análisis de la naturaleza de la representación y de su estructura una vez que se han obtenido los datos: ¿La representación es autónoma o no? ¿A qué fondo de creencias se le vincula? ¿Cuáles son sus elementos centrales? ¿Qué tipos de prescriptores condicionales le son asociados? La naturaleza de la representación determina su significación y su papel en la interacción social.

Partiendo de que el fracaso escolar es un problema social en el sistema educativo me interesa mostrar la relación que existe entre la representación y las prácticas sociales ya que "*Ciertas prácticas sociales permiten descubrir aspectos de la representación jamás verbalizadas*". (Abric, 2001: 205)

El análisis de cualquier práctica social supone que sean tomadas en cuenta por lo menos dos factores esenciales:

- Las condiciones sociales, históricas y materiales en las que ella se inscribe.
- Su modo de apropiación en el que los factores cognitivos, simbólicos, representacionales desempeñan igualmente un papel determinante.

El análisis de la relación entre la práctica social de los docentes y la representación social del fracaso escolar será abordada desde la aplicación de

una entrevista, entendiendo que, en tanto que existe una relación entre prácticas sociales y representaciones sociales, me interesa cómo las representaciones del fracaso social determinan la estructura y el funcionamiento de un grupo de docentes que trabaja dicho fenómeno. Por lo que es necesario tomar en cuenta que “el comportamiento de un grupo de resolución de un problema no está determinado por el tipo de tarea que efectúa, sino por la representación que se hace de esa tarea. El conjunto de los procesos y comportamientos del grupo determina la representación, en donde se puede observar que:

- La naturaleza de las relaciones que el grupo desarrolla y la estructura de comunicación que adopta están determinadas por la representación de la tarea;
- El tipo de producción del grupo y sus resultados, así como por
- El tipo de progresión cognitiva que utiliza.

Es necesario mostrar la apropiación de la situación por el sujeto, en este caso el docente, la significación central que él le atribuye, su sistema de representaciones sociales que conducen al docente a aceptar o no las condiciones de su trabajo.

Algunos cuestionamientos que permiten el análisis de las prácticas sociales: ¿Son impuestas o por lo menos parcialmente escogidas? ¿Qué tipo de compromiso del actor social en esas prácticas deriva de circunstancias reversibles o no? ¿Están en acuerdo o contradicción con los elementos centrales de las representaciones que interpelan? ¿Pueden ser integradas en las representaciones al simple precio de modificaciones menores de algunos esquemas periféricos? ¿Cuáles son sus finalidades (operatoria, social, ideológica...)?

6.3 Escuela secundaria técnica no. 14 Ricardo Pozas Arciniega

El estudio sobre la representación social del fracaso escolar se realizó en la Escuela Secundaria Técnica No. 14, ubicada en la calle Popocatéptl s/n, colonia Loma Bonita, en la zona oeste de la ciudad de Querétaro.

Se eligió esta escuela debido a que se ha implementado un programa para “alumnos condicionados” mediante el cual previenen la reprobación y la deserción escolar, por lo tanto el fracaso escolar.

6.3.1 Historia de la Escuela Secundaria Técnica No. 14¹

Se fundó en el año de 1981, su plantilla inicial fue de 15 elementos; el director, 8 maestros, 3 secretarias y 3 intendentes. Iniciaron con 200 alumnos, formando 4 grupos de primer grado, se impartían los talleres de secretariado, dibujo técnico y electrónica. Inicialmente no contaban con edificio propio por lo que solicitaron las instalaciones de la Escuela Secundaria No. 6 por 30 días, después ocuparon por seis meses, aproximadamente, las instalaciones de la Academia Cultural de la Sección 24 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, ubicadas en Madero No. 115.

En marzo de 1982 ocuparon sus propias instalaciones en la colonia Loma Bonita. La construcción constó en tres etapas, en la primera se construyeron 4 aulas, el patio de maniobras, talleres de electrónica y secretariado, un laboratorio así como un módulo sanitario. En la segunda etapa, se agregó el taller de máquinas y herramientas, la planta administrativa, plaza cívica y 6 aulas más; después se construyeron 2 aulas, un laboratorio y la biblioteca. En la tercera etapa se construyeron tres aulas más, la sala de maestros y la remodelación de la plaza cívica. Finalmente la infraestructura de la secundaria es de 18 aulas, 4 talleres, 2 laboratorios y sala para maestros.

6.3.2 Anuario Estadístico 2009-2010

Es el documento en el que se registran el total de inscripciones al inicio del ciclo, también la existencia de quienes permanecen durante el ciclo escolar y finalmente los aprobados al final del ciclo. Según los datos, a continuación expuestos, se puede observar que durante el ciclo escolar 2009-2010, en el turno

¹ Información proporcionada por el Maestro Mauro Zúrita Fonseca.

matutino se inscribieron un total de 773 alumnos y alumnas, de los cuáles al término del ciclo escolar permanecían el 94.56% de alumnos y alumnas; y sólo el 74.12% permanecen en condiciones de aprobados (as). En el caso del turno vespertino el total de alumnos y alumnas inscritas es de 587, de los cuales permanecen al concluir el ciclo escolar solo el 83.3%, y en calidad de aprobados y aprobadas sólo es el 47.35%. Según estos datos podemos observar que existe una cantidad considerable de deserción, reprobación y atraso escolar; y, como se puede observar, es el turno de la tarde en el que más de la mitad de los estudiantes pueden ubicarse en condiciones de fracaso escolar.

Como dato referencial se incluye la plantilla laboral. A continuación se presenta una tabla con los datos del turno matutino y vespertino.

TURNO MATUTINO		TURNO VESPERTINO	
HOMBRES		HOMBRES	
Inscripción total	359	Inscripción total	374
Existencia	339	Existencia	308
Aprobados	240	Aprobados	150
MUJERES		MUJERES	
Inscripción total	414	Inscripción total	213
Existencia	392	Existencia	181
Aprobadas	333	Aprobadas	128
INSCRIPCIÓN TOTAL	773	INSCRIPCIÓN TOTAL	587
Total existencia	731	Total existencia	489
Total aprobados	573	Total aprobados	278

Cuadro 6.3.2.1 Datos sobre Anuario Estadístico 2009-2010.

PLANTILLA TOTAL	
Categorías de contratación	Total personas contratadas, turnos mixtos.
Directivo	5
Intendencia	13
Administrativos	17
Asistencia educativa (Prefectura, trabajo social y orientación).	12
Mantenimiento	1
Aula de medios	1
Docentes para talleres	
Máquinas y herramientas	3
Electrónica	3
Dibujo	2
Secretariado	3
Docentes	
Educación Artística	2
Educación Física	2
Ciencias Sociales	10
Ciencias Naturales	7
Inglés	3
Matemáticas	6
Español	5
TOTAL	95

Cuadro 6.3.2.2 Datos sobre el total de la plantilla docente de la escuela Secundaria Técnica 14 Ricardo Pozas Arciniega

6.3.3 Marco normativo para las escuelas secundarias técnicas

Acuerdo 97, establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. Se publica en el Diario Oficial de la Federación el 3 de diciembre de 1982.

Considera que “la educación secundaria técnica fortalece en los educandos el desarrollo integral de su personalidad, tanto en lo individual como en lo social, les brinda una formación tecnológica que facilita su incorporación al trabajo productivo y además les da bases para la continuación de estudios superiores”. También considera que la educación secundaria técnica deberá mantenerse al margen de cualquier doctrina religiosa y tomara como base los

conocimientos científicos. Además de la formación de la personalidad del educando se busca la formación en el arte, justicia social, con conciencia sobre la realidad nacional, una formación humanística, científica, técnica y artística. Así como fomentar en el educando la necesidad de la educación permanente y proporcionar una formación general que lo habilite para el preingreso al trabajo y el acceso al nivel educativo inmediato superior.

RESULTADOS

Capítulo 7. Resultados

7.1 Resultados del análisis crítico del discurso

En este apartado se hace referencia a los textos que han servido para contextualizar la situación política y social de la educación en México y por lo tanto de aquellos temas que se abordan en referencia a dicha situación en la actualidad. La selección de discursos corresponde al periodo comprendido de julio de 2007 a octubre de 2008. También se toma en cuenta una revista emitida por la Secretaría de Educación Pública de noviembre de 2006. Dichos textos se relacionan con hechos tales como el nombramiento de presidenta vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a la maestra Elba Esther Gordillo, la Alianza por la Calidad de la Educación entre gobierno federal y el SNTE y los resultados de las distintas evaluaciones y/o estudios que se realizaron al sistema de educación básica del país. También se han retomado aquéllos que muestran diferentes perspectivas de la educación pública de nuestro país a futuro.

El corpus para el análisis de las prácticas discursivas, se conformó por discursos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ), la Secretaría de Educación Pública (SEP), revistas de análisis político así como periódicos de circulación nacional.

Los textos que sirvieron para contextualizar los discursos sobre la educación pública son sobre todo textos periodísticos en los que se recuperan, a partir del recurso de la cita, los discursos de diferentes actores del ámbito educativo; como secretaria de educación, dirigentes sindicales, ex secretarios de educación e investigadores educativos, permitiendo un análisis intertextual. El análisis crítico de estos discursos pretende identificar el discurso que circula en la vida cotidiana sobre la educación, a qué personajes y desde qué posiciones se les da voz y sobre todo qué es lo que se dice de la educación pública, en especial

cuando se hace alusión del fracaso educativo. Es decir, cuál es la acción social que se ejerce mediante el discurso en el ámbito de la educación pública.

A continuación se presentan los titulares de los textos seleccionados de la prensa escrita, utilizados para contextualizar la producción discursiva sobre la educación pública:

- **Documento de discusión Tomo 1 y 2. Educar es el camino. IV Congreso Nacional de Educación. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2006)**

- Presentación (pág. 5).

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en este IV Congreso Nacional de Educación, busca delinear, desde una perspectiva integral, multidisciplinaria y de largo plazo, los contenidos: el modelo y las prácticas pedagógicas; el sistema de gestión escolar; el rol del docente y el financiamiento, que permitan al SNTE proponer una política educativa que garantice una educación integral y de calidad para todos, de acuerdo con las necesidades de la competitividad económica, la gobernabilidad democrática y la equidad social del país.

Revista Educare Nueva Época, es una revista que la Subsecretaría de Educación Básica pone a disposición de los maestros y maestras de educación básica como medio de comunicación para dar a conocer métodos y prácticas educativas exitosas dentro del aula. Inicia en 2005.

- **Revista: Educare. Nueva Época.**

Año 2. Número 6. Noviembre 2006

- **Sección: Contextos. Maestros y escuelas en el siglo XXI. Nuevos parámetros para la enseñanza y el aprendizaje.** Por Alba Martínez Olivé. Directora General de Formación Continua para Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica. (pp. 8-10).
- **Sección: Contextos. Aprender para comprender en la escuela secundaria.** Por Rebeca Reynoso Angulo. Encargada del

despacho de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica. (pp. 11-14)

- **Sección: Perspectivas. Dos propuestas de Educación para el siglo XXI. Por Jesús Morales Bermúdez.** Rector de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (pp. 16-18).

- **Proyecto de catálogo 2007. Comisión Estatal Mixta de Escalafón. Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro.**

- Mensaje de la Lic. María Guadalupe Murguía Gutiérrez, Secretaria de Educación y Coordinadora General de la USEBEQ.

[...] El escalafón representa para los trabajadores de la educación la vía para obtener, de forma transparente y objetiva, un ascenso con base en sus méritos académicos y profesionales. [...]

- Mensaje del Profr. Abel Espinoza Suárez, Secretario General de la Sección XXIV del S.N.T.E.

La educación renovada que requiere el país y que busca integrar al hombre a la comunidad para que participe con eficacia en el desarrollo nacional, es un proceso permanente de cambio individual y de transformación social que recae mayormente en los trabajadores de la educación; Reconocer esta actividad como un elemento clave para la mejora de un país, de una sociedad, de un individuo; Supone realizar un esfuerzo por proveer a quienes la ejercen de herramientas que les permitan realizar un trabajo profesional caracterizado por la más alta calidad, por lo tanto, debe ser prioridad para las autoridades educativas. [...]

- **La Jornada**

Domingo 8 de julio de 2007

Laura Poy Solano y Antonio Heras (primera página):

En secreto consuman *elbazo* en el SNTE

- Asume control total del sindicato.
- Reconocerla como presidenta vitalicia, la instrucción tajante a delegados.
- Ninguna mención al acuerdo “unánime” en el comunicado oficial sobre la reunión.

- Guardias privados y traslados sin previo aviso, parte de la estrategia de hermetismo.
- Decisión patológica de la maestra; busca atrincherarse al prever su derrumbe: CNTE.

Sección Editorial (p.2): Elba Esther Gordillo, en la mira

Sección POLÍTICA (p.3) Laura Poy y Antonio Heras: A hurtadillas, se adjudica Gordillo presidencia “vitalicia” del SNTE

- El acuerdo causa malestar e incertidumbre entre miembros de la propia cúpula sindical.
- Delegados otorgan a la maestra “voto de confianza” para designar dirigentes en las entidades.
- Le dan amplios poderes para nombrar grupo que desplazaría al Comité Ejecutivo Nacional.

Sección Política (pp. 3-4) Laura Poy Solano “Patológico”, el comportamiento de Elba Esther, señala la CNTE

- Impediremos que continúe la dictadura caciquil y corrupta, advierte.

- PROCESO Semanario de información y análisis político.

No. 1605. **5 de agosto de 2007**

Sección: educación (pp. 12-16).

- **Todo el dinero, todo el control: Rosalía Vergara.** Apoyo determinante de Felipe Calderón en 2006, Elba Esther Gordillo pretendió influir a favor del PAN en la elección de gobernador en Baja California. De su éxito o fracaso dependerá que alcance o no su objetivo: el control de la Secretaría de Educación Pública. Aun si lo logra vendrán nuevos retos: enfrentar a la base sindical afectada por la reforma de la Ley del ISSSTE y a los cacicazgos regionales del sindicato que no se beneficiaron con su “presidencia vitalicia”.

- Página oficial de USEBEQ. Consultada el 15 de agosto de 2007.

<http://www.usebeq.sep.gob.mx/calidad/vision.html>

- **Política de calidad de la USEBEQ:** Asumimos el compromiso de brindar servicios educativos de calidad, mediante la vinculación comprometida de los diferentes actores que integramos el sistema de Educación Básica, a través del Programa Sectorial cumpliendo con la normatividad, en un marco de

mejora continua para el desarrollo armónico de las niñas, niños y adolescentes.

- **Nuestra Misión:** Brindar una Educación Básica de calidad con equidad, que contribuya al desarrollo armónico de niñas, niños y adolescentes, en un marco de valores universales para que la generación presente y las futuras sean cada vez mejores.
- **Nuestra Visión:** En el año 2009, el Sistema de Educación Básica en Querétaro está posicionado entre los diez mejores del país, asume retos en un marco de mejora continua y contribuye de manera significativa en el desarrollo armónico de niñas, niños y adolescentes.
- **Valores que asumimos y promovemos:** Actitud de Servicio, Compromiso, Honestidad, Justicia, Lealtad, Orden, Respeto, Responsabilidad.

La revista Educación 2001 es una publicación mensual sobre información y análisis educativo. Fue creada en 1995.

- **EDUCACIÓN 2001** Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 149. Octubre 2007

- **Sección: Política Educativa. Las mejores escuelas de México** (Pp. 12-29)
Sin autor.
La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) se aplicó el pasado ciclo escolar a 10 millones 148 mil 666 alumnos de tercero a sexto grados de primaria y de tercero de secundaria en 121 mil 585 escuelas del país. Se publican aquí las cinco escuelas primarias y secundarias que obtuvieron los puntajes más altos en cada una de las entidades del país.
- **Sección: Política Educativa. La Evaluación Educativa: Un Proyecto a largo plazo.** Por, Guillermo Solano – Flores. (Pp. 37y 38)
Aunque la evaluación no es una actividad nueva, su impacto en la vida de las sociedades es mayor en la actualidad por varias razones. Una es que ahora se habla más abiertamente de ella y el público y las instituciones esperan o demandan tener acceso a sus resultados. Otra razón es que, ahora, las personas y las instituciones son evaluadas con más frecuencia y las consecuencias de este hecho son más claras.

- **EDUCACIÓN 2001** Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 154. Marzo 2008

- **Sección: Política Educativa. El bono educativo y la calidad de la educación.** Por, Eduardo Andere M. (Pp. 7-11)
¿Es el bono educativo la puerta de entrada a la calidad de la educación? La respuesta es no. Nada parece más alejado de la realidad que la creencia de que las escuelas privadas son mejores que las públicas. Igualmente alejada de la realidad es la creencia de que el bono educativo, voucher, resolverá nuestros problemas de calidad (Andere, 2006, 183).
- **Sección: Política Educativa. Una solución al problema educativo en México.** Por, Santos Mercado Reyes. (Pp. 23-24).

El sistema de vouchers o bonos educativos, que empezó a funcionar en 1992 en Wisconsin y Milwaukee, consistía en cheques que se entregaban al alumno o padre de familia para pagar la colegiatura en la escuela que libremente eligieran los alumnos. Un sector propone que en México se aplique el sistema de bono educativo en todas las escuelas.

- **La Jornada**

Sábado 17 de mayo de 2008

Primera página, Laura Poy y Mariana Chávez: “Irreal”, el acuerdo Calderón – Gordillo

- Maestros defienden a la escuela pública.
- Se pagan de modo ilegal \$42 millones al año a “comisionados” del SNTE en Querétaro: ASF.

Sección: política (página 9), Laura Poy Solano: La alianza para la educación, otro pacto político alejado de la realidad, estiman.

- Las limitaciones para enseñar, tanto en la escuela pública como en la privada: docentes.

Sección: Estados, Mariana Chávez (corresponsal): Querétaro: al año se erogan ilegalmente \$42 millones en comisiones al SNTE.

- Servicios educativos tiene 128 empleados que ocupan 240 plazas, revela informe de la ASF.
- La auditoría no finca responsabilidades, pues es una costumbre en beneficio de maestros: funcionario.

- **Proyecto de catálogo 2008. Comisión Estatal Mixta de Escalafón. Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro.**

- Mensaje de la Lic. María Guadalupe Murguía Gutiérrez, Secretaria de Educación y Coordinadora General de la USEBEQ.

El trabajo realizado profesionalmente y con calidad requiere siempre de una justa remuneración. Mediante el proceso de escalafón, es posible para las

personas que fortalecen sus conocimientos y demuestran en su práctica diaria iniciativa y eficiencia, obtener un ascenso laboral que se traduzca en un salario mejor y el reconocimiento social a su quehacer.

- Mensaje del Profr. Jesús Galván Méndez, Secretario General de la Sección XXIV del S.N.T.E.

La tarea educativa es fundamental en la formación de niños, jóvenes y adultos, a tal grado que todo país que aspire a lograr niveles significativos de bienestar para su población deberá antes revisar a fondo su sistema educativo y proponer políticas y estrategias que la mejoren sustancialmente. Y en esto resulta importante la labor que llevan a cabo en las escuelas los maestros y el personal de apoyo y asistencia, quienes con su trabajo cotidiano refrendan su compromiso de efectuar acciones pertinentes que contribuyan a consolidarla, a ofrecerla con calidad, equidad e integridad.

Los textos aquí seleccionados muestran el contexto económico, histórico y social de la educación pública. Como primer punto se hizo referencia a las condiciones de circulación de los discursos seleccionados.

Los textos del SNTE, el Proyecto de Catálogo de la Comisión Mixta de Escalafón así como la revista Educare (publicación de la SEP), son textos dirigidos exclusivamente al ámbito magisterial por lo que su acceso impreso se limita a espacios escolares, sin embargo se puede tener acceso vía Internet. Su difusión en las escuelas depende de los representantes sindicales o de la distribución que la dirección escolar realice de la revista. En el caso del Proyecto de Catálogo es entregado a los maestros inscritos en el proceso de Carrera Magisterial.

Los textos seleccionados de la prensa escrita corresponden a la Jornada, publicación diaria de noticias nacionales e internacionales de circulación nacional. También se retoman textos del semanario Proceso, revista de análisis político con larga trayectoria. Así como textos de la revista mensual Educación 2001, en donde se hace análisis educativo.

Con esta selección se pretende conocer qué temas se discuten públicamente y por lo tanto qué acciones sociales se realizan en torno a la educación pública.

De la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro, publica en su página de Internet su política de calidad así como su misión y visión. Su política educativa gira en torno a la educación de calidad en apoyo al desarrollo armónico de niños, niñas y adolescentes.

Los discursos emitidos por instituciones oficiales como el SNTE o la SEP nos permiten identificar el discurso oficial sobre la educación pública. También es necesario establecer la relación que guardan dichas instituciones.

La Secretaría de Educación Pública se encarga de la organización, planeación y evaluación de la educación básica a nivel nacional. Desde esta institución se establecen las políticas educativas. Sin embargo mediante el proceso de descentralización cada Estado ha ganado cierta autonomía en lo que se refiere a la administración educativa. El SNTE se establece como agrupación de trabajadores de la educación. La relación que establece con la SEP es estrecha como queda de manifiesto en los Proyectos de catálogo para el escalafón. En donde se legitima la relación laboral entre Estado y magisterio. La SEP genera un discurso en torno a la necesidad de transformación del sistema educativo. En este sentido el SNTE con base en los temas abordados en los Documentos de Discusión propone un panorama de cambio donde la calidad es tema central.

La revista Educare por su naturaleza está directamente relacionada con la SEP, por lo que sus participaciones corresponden a personal del sistema educativo. Los artículos que se retoman se enmarcan en el planteamiento de la “educación del futuro”, de la necesidad de transformación de los docentes hacia el siglo XXI, docentes que sean capaces de lograr que sus alumnos desarrollen competencias para la vida.

En este sentido, el Rector de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas hace dos propuestas de educación para el Siglo XXI, que se sustentan en

los Siete Saberes de la Educación así como en los Cuatro Pilares de la Educación. Lo que implica que el docente se convierta en un mediador del aprendizaje del alumno, quien debe jugar un papel mucho más activo para el desarrollo de habilidades con la finalidad de que exista una construcción de conocimientos más firme.

La revista 2001 por su parte produce un discurso más analítico, considerando que en general los artículos se derivan de investigaciones educativas o bien de investigadores analizando la realidad educativa. Los artículos se relacionan con la consecuencia de la evaluación educativa en México, primero se hace referencia a lo que es necesario para evaluar el contenido de un sistema educativo. La importancia de que en el diseño del instrumento participen especialistas de medición, del contenido a evaluar, de psicólogos, pedagogos y de docentes que imparten la asignatura. Del esfuerzo que ha realizado México en materia evaluativa y de la necesidad de que esta práctica tenga continuidad y estabilidad.

También se da a conocer el objetivo de la prueba ENLACE a partir de lo que se encuentra en la página oficial, se reconoce como una prueba que pretende obtener información adicional sobre el funcionamiento escolar en México a través de los aprendizajes en la asignatura de Español y Matemáticas.

Una vez justificada la necesidad de la evaluación educativa se añaden las soluciones que pueden incidir, en el campo de lo hipotético, a solucionar el problema de la calidad educativa. La solución importada del país vecino, sería la implementación del “bono educativo” o “voucher”; por el cual, los padres deciden en qué escuela quieren que estudie su hijo (a), puede ser pública o privada. La intención es que la escuela se vea presionada para brindar un buen servicio y no quedarse sin alumnos y por lo tanto sin dinero. Sin embargo en voz de especialistas esta situación es poco factible para nuestro país puesto que el gobierno no podría otorgar los recursos suficientes para que los padres eligieran la

escuela de su preferencia. Según Andere (2008) la probabilidad de la segregación aumentaría, es decir, quienes podrían aprovechar este tipo de instrumento serían las familias con recursos. La posibilidad de la transformación en la educación debe buscarse en otros ámbitos tales como la certificación y la preparación de los maestros por ejemplo, para que todas las escuelas sean buenas y que niños y niñas de México tengan las mismas posibilidades de éxito.

Del diario la Jornada se recuperan artículos en los que los principales actores son representantes de las instituciones y organizaciones educativas y por lo tanto representan el discurso legitimado sobre las acciones educativas. En el periodo seleccionado se hace referencia a dos aspectos centrales, el primero el nombramiento de Elba Esther Gordillo como presidenta vitalicia del SNTE y el segundo la evaluación educativa asociada con la reforma educativa y la alianza por la calidad de la educación. En estos artículos se manifiesta la estrecha relación de Gordillo con el Presidente de la República, la cual representa un apoyo más en el aspecto político que en el educativo para la presidencia; y para el sindicato implica mayor influencia en la secretaría de educación.

Con relación a la alianza por la calidad, se hace referencia a un artículo en el que se apela a la experiencia de maestros jubilados, para quienes la labor educativa no se reduce a un estímulo económico sino a un servicio a la patria. En experiencia de estos docentes, hace 50 años la escuela pública era reconocida por la labor que los docentes desempeñaban en ella e incluso era superior a la educación privada. Consideran que es un pacto fuera de la realidad y que lo que se hace ahora es denostar a la educación pública.

Otro tema fue el pago realizado por la SEP a los comisionados del SNTE, para lo cual existe cierta ambigüedad puesto que por un lado lo reconocen las autoridades de la USEBEQ como un pacto histórico no escrito y por parte del sindicato se niega dicho pago.

De la revista Proceso la nota *Todo el dinero todo el poder*. La alianza entre gobierno y sindicato representa un sometimiento del organismo sindical hacia el Estado que incide negativamente en el desarrollo de la escuela pública. De ahí que la resistencia como la CNTE y la organización Dignidad Magisterial, busquen un movimiento que democratice al sindicato, rechazando el nombramiento de presidenta vitalicia, rechazando la nueva Ley del ISSSTE e incluso rechazando los actos de corrupción de los miembros de la CNTE que frenan las metas de lucha.

En términos generales se puede decir que el discurso dominante sobre la educación pública se sustenta en la búsqueda de la calidad educativa, lo que implicaría una transformación en el sistema educativo, la cual tendría repercusiones en la formación y en la práctica docente, por un lado, y por otro en la estructura política del sistema educativo. Dicha estructura política está representada por un lado por los dirigentes de la SEP y por otro por las condiciones propias del SNTE.

El proceso de dominación que se identifica sería la objetivación, es decir, la condición actual de la educación pública se convierte en un objeto de estudio, de análisis, del que hay que tomar distancia para encontrar una solución. El orden del discurso depende del control de la aparición de los discursos así como de las condiciones de la puesta en circulación, de tal manera que encontramos el discurso oficial que puede hablar de las condiciones de la educación o del sistema educativo; también tenemos el discurso que apoya al discurso oficial, que también tiene una posición legitimada y es la que produce el SNTE; y desde luego dentro de este orden debe aparecer el discurso disidente ya sea por una posición enunciadora política o académica. Es así que podemos tener acceso a estos tres tipos de discurso alrededor de los cuales se generarán otros que busquen sustentar o descalificar dichas posiciones. Pero que por las condiciones de circulación no encontraremos en ciertas instancias enunciadoras diferentes discursos, puesto que no les corresponde, por ejemplo en el caso de la revista

Educare no encontramos artículos que se relacionen con temas específicos como “la alianza por la educación” o la “reforma educativa”. También podemos observar el uso del recurso de la cita, generando un dialogo intertextual, para legitimar posturas específicas tales como la defensa de la educación pública o la pertinencia de la reforma educativa, etc.

7.1.1 Discursos sobre el fracaso escolar

Este apartado corresponde a los textos relacionados con discursos que abordan la problemática de la educación pública, asociada con el fracaso escolar, entendido como la falla del sistema educativo para que los alumnos tengan acceso a la educación pública de calidad:

- La Jornada

Martes 14 de agosto de 2007

Mariana Norandi (Primera página) SEP: la principal reforma para el país es la educativa

- Sin ella ninguna agenda es posible, dice Vázquez Mota.
- “Menor brecha social si se mejora la calidad de la enseñanza”.
- Firma un convenio de colaboración con 11 gobiernos estatales.
- Se fortalecerán programas en 100 municipios de gran marginación.

Sección Sociedad y justicia (página 37) Mariana Norandi. La reforma más apremiante es la educativa, afirma Vázquez Mota

- Firma convenio para mejorar la enseñanza en los 100 municipios más pobres.
- Anuncia la secretaria inversión para infraestructura y mantenimiento en instalaciones del Conafe.

- La Jornada.

Miércoles 15 de agosto de 2007

Ángel Bolaños (Primera página) 210 mil becas del GDF a alumnos de bachillerato

- Se invertirán \$1,250 millones en los próximos 10 meses.
- Estudiantes del IEMS, de la UNAM y del IPN, los beneficiados.
- Ebrard: es la apuesta más inteligente para enriquecer la ciudad.
- De la Fuente: política pública que apunta en dirección correcta.

Sección: La capital (pp.38-39) Ángel Bolaños Sánchez. Blinda el GDF la educación de 210 mil alumnos de bachillerato

- “Estas son las políticas públicas que requerimos”, afirma el rector de la UNAM.
- Presentó Ebrard un programa de estímulos para este sector. Es el más importante, dice.

Sección: La capital. (pp.38-39) Ángel Bolaños Sánchez. De la Fuente exhorta a elevar la calidad del nivel medio superior a escalas internacionales

- Axel Didriksson, en entrevista para la Jornada.
- Construir una agenda con todos los sectores, el objetivo.

Sección: La capital (p.39) Ángel Bolaños Sánchez. Se inicia un acuerdo social por la educación en el DF

- Axel Didriksson, en entrevista para la Jornada.
- Construir una agenda con todos los sectores, el objetivo.

- La Jornada

Martes 25 de septiembre de 2007

Sección: Sociedad y justicia. Karina Avilés: Convoca la SEP a empresarios a participar en la educación pública

- Según Manuel Arango la IP puede intervenir en el diseño de contenidos curriculares.

- Vázquez Mota pretende enseñar el “espíritu emprendedor” en primarias y secundarias.

- **La Jornada.**

Lunes 15 de octubre de 2007

Primera página, Karina Avilés: De cada 100 niños que ingresan a primaria sólo 14 acaban una carrera

- 12 millones de menores, sin acceso a educación básica.

Sección: Sociedad y justicia (página 44), Karina Avilés: Sólo el 14% de estudiantes llegan a la universidad

- Falla del sistema educativo mexicano, admite la SEP.
- 22 de cada 100 no terminan primaria y 32 la secundaria.

- **EDUCACIÓN 2001** Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 149. Octubre 2007

Sección: Política educativa: La educación en el primer informe de gobierno 2007. Por, Raymundo Carmona León (pp. 30-32).

“Lo que tenemos es una indefinición del proyecto educativo de este sexenio”: especialistas.

Sección: Política educativa: Claroscuros en el aprendizaje de niños y jóvenes mexicanos. Por, Leticia Araujo Morales (pp. 33-36).

- **PROCESO** Semanario de información y análisis

No. 1605. **5 de agosto de 2007**

Sección: educación (pp. 6-11).

- **La SEP acosada: Rodrigo Vera y Rosalía Vergara.** En su desinterés por la educación pública y en su acatamiento a compromisos evidentes, el presidente Felipe Calderón ha dado amplias atribuciones a Elba Esther Gordillo para que ate y desate en la SEP. En su carrera por controlar la dependencia, la dirigente magisterial pretende incluso contribuir a la caída de Josefina Vázquez Mota. Y es factible que lo logre. Por el momento, la titular de la dependencia está contra las cuerdas.

- **Educación 2001** Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 154. Marzo 2008

Sección: Opinión. La calidad, gran desafío para México (pp. 41-43)

Raymundo Carmona León.

- *Subrayó Andreas Schleicher, jefe de la División de Indicadores y Análisis de la Dirección para la Educación de la OCDE, en su visita a México con motivo de los resultados de PISA 2006.*

- **PROCESO** Semanario de información y análisis.

No. 1668. 19 de octubre de 2008 (pp. 6-12)

- **Sección: Política: Alianza por la simulación. José Gil Olmos.** La impugnada Alianza por la Calidad de la Educación, el insólito acuerdo con Televisa para organizar un torneo escolar de fútbol, las movilizaciones de los maestros en varios estados y la represión, así como su estrecha relación con Felipe Calderón, colocan de nuevo a Elba Esther Gordillo en el corazón de las pugnas políticas, en camino a las elecciones del año próximo. Eso y el cobro de facturas obliga a la Secretaría de Educación Pública a firmar la mencionada alianza con quien, en dos décadas de cacicazgo, ha sido la responsable fundamental del desastre educativo.

7.1.2 Análisis e interpretación de las prácticas discursivas sobre el fracaso de la educación

Si se entiende que el análisis crítico del discurso estudia acciones sociales puestas en práctica a través del discurso, en educación se pueden encontrar discursos que denotan abuso de poder, dominación, desigualdad y exclusión. El fracaso escolar se enuncia a partir de hechos como rezago educativo, deserción escolar, insuficiencia de calidad y equidad educativa y por lo tanto contrastes en los resultados educativos, problemas económicos que implican la necesidad de becas, también se legitima el mismo fracaso escolar por la necesidad de una transformación en el sistema educativo a través de una reforma educativa, así como en la publicación en revistas de educación, de análisis político y periódicos de circulación nacional, de muestras estadísticas sobre rendimiento y

aprovechamiento escolar. Cabe señalar que el discurso apela constantemente a la formación y/o capacitación de los docentes así como al mejoramiento de la infraestructura escolar.

Considerando que los textos seleccionados son de publicaciones periodísticas se hace la siguiente precisión, la intención comunicativa de las notas periodísticas es la de informar, para lo cual recurren al uso de la intertextualidad, es decir, apelan a instancias enunciativas divergentes sobre un mismo tema, muestran así las diferentes discursos que puede generar una nota. Se reconoce el uso del recurso de la cita directa, con la clara intención de contar lo que los representantes de las distintas instituciones relacionadas con el sistema educativo tienen que decir. Lo cual permite recuperar la intención comunicativa de las instancias enunciatoras.

Se identifica la referencia que hacen diferentes sujetos de la enunciación a la historia de la Educación Pública en México, lo que permite señalar continuidades y discontinuidades del fracaso escolar. La más representativa es sobre los diferentes acuerdos o alianzas que se establecen entre el gobierno federal y el SNTE. Como son el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992, para el periodo de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo; se ajusta como Pacto para la Calidad Educativa, en el periodo de Fox y en el periodo de este estudio la Alianza para la Calidad de la Educación.

Parte del análisis implica el reconocimiento de la instancia enunciativa y por lo tanto la eficacia de lo que enuncia, es decir, “el poder de las palabras reside en el hecho de que quien las pronuncia no lo hace a título personal, ya que es solo su «portador»: el portavoz autorizado sólo puede actuar por las palabras sobre otros agentes y, a través de su trabajo, sobre las cosas mismas, en la medida en que su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido” (Bourdieu, 1999: 69). Es

así como el discurso generado por Josefina Vázquez Mota, Secretaria de Educación Pública, representa a la Secretaría de Educación Pública.

También se identifica el uso de subjetivemas o indicadores de subjetividad tales como adjetivos, verbos, sustantivos axiológicos, que tienen como efecto modalizar el discurso para subjetivar la acción social.

La función modal de los discursos permite el análisis sobre el significado que el sujeto construye cuando dice algo. Se reconoce que “la modalización, en tanto proceso que implica la instauración de una relación de dependencia entre los enunciados modales y los enunciados descriptivos, abre un espacio por donde se vehiculan significados pasionales al provocar una suspensión de la acción para orientar el enunciado hacia las precondiciones subjetivas del accionar del sujeto” (Filinich, 1998: 107). Se introduce una segunda enunciación (la dimensión pasional) que es la puesta de las pasiones en discurso, no solo se reconoce la combinación de modalidades sino la aparición de modulaciones, que son rasgos aspectuales y tensivos que acompañan a toda pasión, se refiere a la semantización de la afectividad.

Según Filinich (1998) la lógica modal incorpora dos nociones: necesidad y posibilidad, que pueden ser de tres tipos: 1) modalidad alética, la cual refiere a la verdad necesaria o contingente; 2) la modalidad epistémica, comprende a las aseveraciones que afirman o implican que una proposición o conjunto de proposiciones es sabida o creída, se relaciona con el carácter factivo (con los verbos como saber) y no factivo (con los verbos como creer, pensar) a los que se agregan el carácter contrafactivo (en el que el hablante se compromete a la falsedad de la proposición); finalmente 3) la modalidad deóntica, se refiere a las nociones de obligación y permisión. Una proposición que utiliza esta modalidad no describe un acto sino el resultado que se obtendrá si se realiza dicho acto. Los rasgos semánticos que caracterizan esta modalidad son: obligación/ permisión, futuridad y orientación hacia el otro.

Un elemento más de análisis en el proceso de interpretación es el espacio social. Según el planteamiento de Bourdieu “El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación: El capital económico y el capital cultural” (2007: 30). Este espacio se conforma por una estructura objetiva en donde se organizan las prácticas y las representaciones de los agentes y una estructura simbólica, entendiendo esta estructura como aquella en la que se perciben las mismas a través de sus “categorías sociales de percepción, de sus principios de visión y división, las diferencias de las prácticas, los bienes poseídos, las opiniones expresadas se vuelven diferencias simbólicas y constituyen un verdadero *lenguaje*” (Bourdieu, 2007: 34). Incluir esta categoría de análisis en los discursos sobre fracaso escolar tiene como objetivo encontrar los principios de diferenciación o distinción que existen necesariamente en las relaciones sociales, las cuales se ven atravesadas no sólo por el material simbólico del lenguaje sino por las propiedades de la corporeidad del espacio físico por el que se determinan las prácticas sociales y que no son reconocidas en los discursos oficiales, lo que permite preguntar ¿qué efectos genera este vacío de reconocimiento en los actores sociales? Permitiendo hacer un análisis de la relación entre las posiciones sociales, las disposiciones y las tomas de posición. Dar cuenta no solo de lo que se hace sino de cómo se hace. Este concepto permite pensar que no existe sólo un fracaso escolar, sino que el espacio social determina el tipo de fracaso del que se habla y de su relación con el sistema educativo, también podría pensarse incluso que lo que es fracaso para unos es un éxito en otros espacios.

A continuación se muestran los fragmentos de los textos seleccionados en cursiva y el análisis propiamente.

La primera nota seleccionada es ***SEP: la principal reforma para el país es la educativa.*** (2007: 37) Hace referencia a un convenio que se firmará entre

diferentes estados, se busca fortalecer a la CONAFE para reducir las brechas y las distancias que existen en el país.

Algunas declaraciones de la secretaria de educación, Josefina Vázquez

Mota:

“Creemos que sin educación no habrá justicia; creemos que sin educación no habrá posibilidad de libertad; creemos que sin educación no tendremos mujeres más fuertes, más libres y más valientes también”.

Agregó que este sexenio tiene dos grandes retos en su agenda educativa: mejorar la calidad y lograr la equidad para, con ello, combatir la pobreza y “cerrar las brechas y las distancias que hoy existen en el país”.

Sección: La capital (pp. 38-39) Ángel Bolaños Sánchez. *Blinda el GDF la educación de 210 mil alumnos de bachillerato.*

- *“Estas son las políticas públicas que requerimos”, afirma el rector de la UNAM.*
- *Presentó Ebrard un programa de estímulos para este sector. Es el más importante, dice.*

En el acto, realizado en el Museo estación Indianillas, en la colonia Doctores, el mandatario capitalino dijo que “esta es la apuesta más inteligente que podemos hacer si la ciudad de México desea que la próxima década, como es nuestro propósito, sea una de las más prósperas del mundo, con una mejor distribución del ingreso, hoy extremadamente concentrado”. [...]

A cambio, deberán retribuir a la ciudad con un compromiso por escrito de realizar algún tipo de servicio a la comunidad en las colonias donde residen, como pueden ser cursos de alfabetización, capacitación a padres de familia, información a la comunidad, capacitación contra las adicciones, monitoreo de fallas de los servicios públicos y promoción de actividades deportivas. [...]

De allí la importancia de evitar que los problemas económicos sean un obstáculo para que los jóvenes continúen sus estudios y que este programa de becas del gobierno de la ciudad, se extienda a todo el conjunto de instituciones públicas que imparten estudios de bachillerato.

Sección: La capital. (pp.38-39) Ángel Bolaños Sánchez. *De la Fuente exhorta a elevar la calidad del nivel medio superior a escalas internacionales.*

El rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente, dijo que son cuatro los principales problemas que confrontan a la educación media superior en el país: la cobertura insuficiente, la deserción, la calidad y la desigualdad del mismo sistema educativo. [...]

Por ello, advirtió, en su conjunto el sistema no ha podido realmente ser el mecanismo de equidad que debería. “Al final de cualquier análisis, ese y no otro tiene que ser el objetivo final de todo sistema educativo, un sistema

educativo que no es capaz de promover la igualdad y la capitalidad social de los sectores más desprotegidos a través de la educación es un sistema educativo que no está cumpliendo cabalmente con su misión fundamental y creo que parte del problema había sido la ausencia de políticas que fueran justamente a la raíz del problema, al centro del problema como es el programa que hoy se anuncia”, apuntó. [...]

Y para concluir su mensaje ante el mandatario capitalino, el rector de la UNAM dejó en claro que se deben ser los elementos exclusivamente académicos y no los económicos, ideológicos, étnicos o religiosos, los que determinen quienes pueden continuar en el sistema educativo, “y les aseguró que veremos en los próximos años a decenas de miles de jóvenes mexicanos alcanzando metas insospechables por el simple hecho de que tuvieron acceso a un sistema público de educación como el que ofrecemos las instituciones en México”.

Sección: La capital (p.39) Ángel Bolaños Sánchez. Se inicia un acuerdo social por la educación en el DF.

- *Axel Didriksson, en entrevista para la Jornada.*
- *Construir una agenda con todos los sectores, el objetivo.*

[...] Son 10 las propuestas de acción y concertación planteadas en dicho acuerdo: que cada estudiante, independientemente de su situación socioeconómica, tenga la oportunidad de concluir por lo menos el bachillerato; impulsar reformas que lleven a una eventual integración en un solo ciclo a la educación básica y la media superior; asegurar que los docentes cuentan con las herramientas y recursos pedagógicos para su pleno desempeño, así como promover mecanismos que garanticen el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y apoyar a las delegaciones y escuelas en el mejoramiento de su infraestructura.

Además, promover la cooperación interinstitucional, crear un sistema de redes de evaluación de las escuelas públicas y privadas; promover nuevos métodos, técnicas y contenidos que mejoren la calidad de materias como ciencias, matemáticas, medio ambiente y formación ciudadana; impulsar una “red de escuelas en transformación” y un programa de talento jóvenes en todas las áreas del conocimiento. [...]

Señaló que para algunas de estas acciones se requerirá el acuerdo con las autoridades federales y un modelo diferente de descentralización de los servicios educativos, ante la situación real de que algunas entidades, ante la falta de complementariedad en la transferencia de recursos, la experiencia ha sido poco exitosa y en muchos casos un fracaso. [...]

El espacio social es parte importante de los discursos generados. Las notas señaladas apelan a él; tanto por el lado económico como por el cultural justifican la necesidad de una reforma educativa que termine con la brecha, que existe en el país. Tanto la secretaria de educación como los gobernadores reunidos para destinar fondos a la educación de los municipios más pobres aluden a estos espacios, como espacios donde no hay “justicia, libertad o mujeres más

fuertes, libres y valientes”. Sin embargo las instituciones encargadas de aminorar la brecha, el conafe, es diferente en estructura e infraestructura de la SEP.

Más evidente se hace en el evento celebrado por el jefe de gobierno, Marcelo Ebrard y los representantes de las principales instituciones de educación pública superior del país, UNAM e IPN, celebrada en la colonia Doctores. Esto enfatiza la preocupación que se transmite al asignar becas a estudiantes de educación media superior del DF para asegurar sus estudios posteriores. Desde luego este discurso se legitima al ser los representantes de dichas instituciones quienes abalan la acción para beneficio del país, quienes reconocen las brechas educativas que hay en el país, los problemas económicos como principal causa de deserción en el nivel medio superior. Juan Ramón de la Fuente agrega las condiciones de la educación pública que provocan dicha situación, tales como la “falta de cobertura, la calidad y la desigualdad del sistema educativo”, además reconoce la falta de políticas para enfrentar el problema de desigualdad en términos de falta de acceso a la educación pública.

Si bien el estudio del presente trabajo se ha enfocado a la educación básica, discursos que refieren a un nivel superior permiten dimensionar el impacto de un sistema educativo de mala calidad, que se reconoce en la falta de capital social, desde la perspectiva de De la Fuente. Es decir, si primaria y secundaria son el nivel en donde se genera la desigualdad, dicha desigualdad se concreta en la preparatoria, provocando la percepción de un sistema que excluye sobre todo a la población marginada, pero más que nada a la imposibilidad de un “capital social” que apueste por la educación y por el beneficio del país.

Finalmente en la misma publicación, el último texto que aparece es referido a una nota que desde luego sigue con la misma temática de las anteriores y refiere a generar la posibilidad de que los estudiantes de la ciudad de México tengan acceso al bachillerato, es decir que tengan los recursos para concluir sus estudios de dicho nivel, lo anterior dicho por el secretario de educación del DF. Sin

embargo, utiliza el “pero”, habiendo referencia al apoyo de recursos y por lo tanto la imposibilidad de generar una acción como esta, puesto que en cada uno de los discursos, a pesar de la asignación de recursos la principal problemática sigue vigente; por un lado la falta de cobertura escolar y por otro la situación económica del país.

En el mismo año y al siguiente mes, el panorama educativo da un giro de 180°, la secretaria de educación pública en compañía con los principales representantes del sector empresarial, hace una atenta invitación a generar “el espíritu emprendedor”, en esta nota el autor apela a una “verdad deóntica” (Filinich, 1998), hacia la SEP, puesto que es sabido que dicha institución es la responsable exclusiva del diseño educativo del país. Retomando el referente histórico, esta nota tiene una implicación que no debe dejarse pasar, si la razón de que la educación en México sea público, es decir, sea responsabilidad del Estado ha sido para beneficio del país y para el progreso de los mexicanos, aceptar la ayuda de la iniciativa privada implicaría que dicho propósito no se cumpliera pues la educación tendría como propósito formar “espíritus emprendedores” para el beneficio del sector privado y no para beneficio de todos los mexicanos como históricamente se había concebido. A continuación, los textos.

Sección: Sociedad y justicia. Karina Avilés: *Convoca la SEP a empresarios a participar en la educación pública.*

- *Según Manuel Arango la IP puede intervenir en el diseño de contenidos curriculares.*
- *Vázquez Mota pretende enseñar el “espíritu emprendedor” en primarias y secundarias.*

[...] Josefina Vázquez Mota, anunció que en el próximo ciclo escolar se introducirán “por primera vez” contenidos de finanzas y economía, con “espíritu emprendedor”, desde primero de primaria hasta secundaria.

[...] los representantes del mundo empresarial se felicitaron por el hecho de que desde la educación pública se pida al sector privado su participación en las escuelas del Estado, Manuel Arango señaló que ahora la empresa puede intervenir también “en el diseño” de los contenidos curriculares, aunque, de acuerdo con la ley, ésta es responsabilidad exclusiva de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el nivel básico. [...]

Así, convocó a las empresas a que “vuelvan a la escuela” para “enseñar currículas”, capacitar y no estar ajenas a lo que ocurre dentro de las aulas de la educación pública. Expresó su convicción de que, al igual que los científicos, los “emprendedores” no surgen por generación espontánea y se deben empezar a formar desde niños. [...]

Sección: Sociedad y justicia (p.44), Karina Avilés: Sólo el 14% de estudiantes llegan a la universidad.

- *Falla del sistema educativo mexicano, admite la SEP.*
- *22 de cada 100 no terminan primaria y 32 la secundaria.*

En México la falta de estrategias para mantener a niños y jóvenes en el sistema educativo no ha funcionado como debiera, pues de cada 100 alumnos que entran a primaria sólo 14 terminan la licenciatura, además de que existen 12 millones de entre seis y 12 años que no asisten a la escuela.

En el estudio Retos educativos de la Secretaría de Educación Pública queda clara la crisis del sistema en materia de cobertura y acceso, pues entre la primaria y los estudios profesionales se “pierden” 86 por ciento de alumnos.

[...] “Los mayores desafíos están en secundaria, ya que 18 de cada 100 estudiantes reprueban y 79 de cada 100 culminan sus estudios en el tiempo” normal, señala la SEP. Además la deserción en este nivel es de 7.1 por ciento, pero en educación media superior asciende a 16.3 por ciento. [...]

Además, en sólo seis estados y la capital del país se concentra 50 por ciento de la matrícula de educación básica. Dichas entidades son el Estado de México (13.1 por ciento), Distrito Federal (7.1), Veracruz (6.8), Jalisco (6.3), Puebla (5.6), Chiapas (5) y Guanajuato (5 por ciento).

También se observa un importante rezago entre la población de seis a 19 años. [...]

Un mes después el panorama regresa a la realidad cuando la SEP reconoce la falla del sistema educativo, esta falla se ubica en la imposibilidad de mantener a los estudiantes en la escuela y de ofrecer a todos los mexicanos en edad escolar la posibilidad de estudiar. Esto se abala con datos concretos, estadística, el 86% de estudiantes se “pierden” (comillas del autor) entre la primaria y los estudios profesionales. El uso de la modalización mediante el verbo perder enfatizado con comillas nos remite a pensar en un descuido, un daño, una disminución, exclusión. También muestra contrastes al señalar que el 50% de la matrícula de educación básica se ubica en sólo cinco estados del país; una vez más se puede enfatizar la desigualdad social en términos de acceso a la educación.

Otro espacio discursivo diferente a los textos periodísticos son los textos de análisis educativo, en los que se publican artículos que resultan de investigaciones o de análisis de investigadores educativos, por lo que la legitimación discursiva busca otro efecto, distinto al señalamiento del poder aunque con el mismo efecto político, mostrar una realidad social referida a la atención de la educación pública mexicana. Del artículo que sigue, se sustentan los datos de instancias internacionales, como ya hemos visto en otros casos, aquí con la finalidad de manifestar la falta de planeación educativa en el proyecto nacional de desarrollo, se alude a la pregunta para mostrar la incertidumbre educativa, la referencia a partir de otras instancias enunciatoras de la realidad educativa.

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática. No. 149. Octubre 2007

Sección: Política educativa: *La educación en el primer informe de gobierno 2007* (pp. 30-32) Raymundo Carmona León.

“Lo que tenemos es una indefinición del proyecto educativo de este sexenio”: especialistas.

De ser el eje rector para el desarrollo de México, la agenda educativa pasó a convertirse en un programa más de la política social. Lo anterior, señaló el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), quedó de manifiesto en el Primer Informe de Gobierno del Presidente Felipe Calderón. [...]

[...] hoy asiste a la escuela el 95% de la población de cuatro a 14 años de edad, y que el 90.7% de los alumnos se concentra en escuelas oficiales administradas por el Gobierno. [...]

[...] Para los especialistas el Informe tiene graves omisiones y silencios sobre temas que preocupan a la ciudadanía, como la cancelación del programa Enciclomedia para secundaria, los recursos adicionales para la rebonificación del magisterio, los alcances de la prueba ENLACE y las acciones para mejorar el aprovechamiento escolar para los alumnos...

Asimismo, indicaron que el Informe y la SEP omitieron señalar la agenda de pendientes con el Congreso, como las reformas relativas al financiamiento educativo, la obligatoriedad del primer año de preescolar, la definición de responsabilidades entre la Federación y los estados y la descentralización de los servicios educativos del DF.

Roberto Rodríguez, aseveró que les preocupa que no se tenga claridad hacia dónde va la política educativa, y cuestionó ¿a dónde quieren llegar dentro de seis años, cuáles son sus prioridades, cómo se concreta en políticas públicas el proyecto de largo plazo expresado en la constitución? “Lo que tenemos es una indefinición del proyecto educativo en este sexenio”.

En la nota **Claroscuros en el aprendizaje de niños y jóvenes**, se utilizan diferentes resultados de evaluaciones educativas para validar los resultados y por lo tanto legitimar el estado de la educación pública, en este caso contrastante.

Llama la atención la participación de los representantes de la Universidad Iberoamericana y el Director del Programa de Política Educativa Internacional de la Oficina de Educación y Globalización de la Universidad de Harvard, dado la referencia que se hace desde diferentes instancias enunciadoras al suponer que la política educativa se está perfilando hacia la privatización. Así el discurso se puede leer como un discurso distorsionado en el que se pone al servicio del mercado a la educación pública, es decir, plantea un cambio de objetivo que no necesariamente es positivo para el país. Pues las necesidades internacionales pueden no estar relacionadas con las necesidades del pueblo de México. Sobre todo cuando se deja ver que esta educación podría estar en función de la mano de obra barata y no del crecimiento científico de los mexicanos, por ejemplo.

Se señalan indicadores específicos de dicho “claroscuro” el rezago en la educación, la edad. Son los niños que cursan con la edad normativa quienes tienen mejores resultados. También refiere a que la única falla del sistema educativo, se encuentra en la carencia de infraestructura.

Este discurso coloca a la educación, por un lado, en el ámbito de lo privado, pues apela a la participación familiar para incrementar la calidad educativa. Es una instancia enunciadora legitimada por un instrumento científico avalado no sólo por una instancia oficial, el INEE, sino por expertos en educación, representantes de Universidades. El discurso se vale de un subjetivema como la referencia a las “grandes” brechas educativas que existen entre escuelas indígenas y estudiantes de escuelas privadas, por la diferencia de edad y para poder destacar los resultados de CONAFE. Lo que da sentido al título “claroscuros” en el aprendizaje de niños y jóvenes mexicanos. Sin embargo, no se

incluye la participación del maestro o de los aprendizajes de niños y jóvenes mexicanos en la presentación de los resultados de esta prueba.

Por otro lado nunca se deja ver la evaluación de la contraparte, es decir, por qué no se incluyeron en este proceso los planes y programas de estudio en los que se fundamenta la práctica educativa, tanto del sistema como de los profesores, las formas de evaluar que tiene la SEP. Vale la pena indagar en los resultados de CONAFE, pues de alguna forma es una institución con cierta autonomía, por lo menos en prácticas educativas. Creo que en esta parte se puede mostrar que la posible causa de resultados tan bajos sí depende del sistema más que de los actores.

Si leemos el último párrafo donde se muestra que el bajo rendimiento escolar está relacionado con las condiciones socioculturales de la familia y la infraestructura escolar, pareciera que se usan los discursos para dibujar las necesidades de cambio en ámbitos muy específicos que como se deja ver son más a nivel superficial. De esta forma, lo que sea necesario cambiar, sea la infraestructura (incluidos los maestros) ó la familia, pero no los contenidos ni el sistema. No se habla pues de que se extienda el horario de clases o de que los maestros tengan un mejor salario para no cubrir doble plaza y puedan tener más tiempo para preparar las clases y descansar.

Podemos ver un discurso distorsionador de las verdaderas necesidades de la educación con un fin que se lee, está dirigido a la privatización, perdiéndose el sentido de la educación pública. Este sentido que se ubica en su propia historia y que retomo de Fernando Solana:

“Esta historia de la educación pública en México es un relato colectivo sobre una de las luchas más calladas y apasionantes en que han persistido, durante más de un siglo, miles de mexicanos, para construir una nación más independiente, más justa, más rica y más democrática” (2004: 1).

Siguiendo la lógica del discurso distorsionador y tratando de hacer un ejercicio de intertextualidad, en estos discursos se busca legitimar resultados negativos en factores externos tales como las condiciones económicas o socioculturales de las familias. Tal vez para ocultar un Sistema viciado por prácticas políticas, lo cual se ve claro en la relación que a nivel político; Presidencia – Dirigente del SNTE, se establece, incluso dejando fuera a la representante de la SEP. Y que lo que se dice ante esta alianza se deja oculto, sin hablar claro sobre su contenido, ni siquiera se habla claramente de los beneficios que nos puedan llevar a pensar en la necesidad de una reforma en la educación o en una alianza por la calidad educativa.

Sección: Política Educativa. Leticia Araujo Morales. *Claroscuros en el aprendizaje de niños y jóvenes mexicanos* (pp. 33-36)

[...] En los resultados derivados de la aplicación de los Excale para medir el aprendizaje obtenido en matemáticas entre los estudiantes de sexto grado, se encontró que casi 70% de los alumnos se ubica en los dos niveles de logro más bajos; en una situación semejante se encuentran quienes estudian tercero de secundaria ya que se encontró que 81% de los estudiantes evaluados tiene un desempeño que no alcanza los conocimientos básicos. [...]

[...] Una de las conclusiones a las que se arribó en este estudio es que en todas las asignaturas los estudiantes en edad normativa tienen mejores resultados que aquellos que están en extra – edad. Los estudiantes que se encuentran en esta condición son generalmente aquellos que reprueban, que tienen un ingreso tardío o que salieron del sistema y volvieron a entrar. Por tanto, de acuerdo con el director de Pruebas y Medición, habría que cuestionarse si la reprobación está siendo efectiva como un instrumento para mejorar la calidad de la educación porque lo que muestran los resultados casi de manera sistemática es que no lo está siendo de ninguna forma. En el análisis de los resultados por entidades se encontró que para la modalidad Urbano Público destacan Baja California, Distrito Federal y Nuevo León, ya que se encuentran casi de manera constante en sus resultados de aprendizaje por arriba de la media nacional, mientras Guerrero, Michoacán y Yucatán se ubican en el sentido contrario. [...]

[...] El capital cultural se refiere a todas aquellas variables sociales que ayudan a que el estudiante tenga una cultura escolar y que la favorezcan en ese sentido o, como lo explicó el doctor Backhoff, “si el niño tiene padres educados, si vive en un lugar que tiene televisión, si tiene Internet, libros y si los padres quieren que el estudiante estudie y posteriormente llegue a la universidad o no”. [...]

Significa que el capital cultural de la familia del estudiante impacta al estudiante y se puede convertir en un elemento predictor de los resultados en aprovechamiento escolar. Esto significa que el logro educativo de los alumnos está relacionado fuertemente con las condiciones socioculturales de las familias. De la misma forma se encontró una relación que se podría explicar así: “a mayor infraestructura o mejores condiciones escolares mejores aprendizajes y viceversa”, y ejemplificó con los resultados de la modalidad

indígena “que tienen las peores condiciones escolares y también los aprendizajes más bajos”.

Dentro de las notas periodísticas podemos encontrar diferentes teorías alrededor del fracaso escolar, las cuales son sustentadas en análisis de diferentes personalidades que conocen el sistema educativo por la participación directa o indirecta que han tenido dentro de la SEP, es así como la nota de la Jornada refiere al análisis que hace el exsecretario de educación pública, Manuel Bartlett, para quien las acciones de Felipe Calderón implican la renuncia del Estado a dirigir el sistema educativo y dejarlo en manos del SNTE, agrega que no es función del sindicato hacer proyectos educativos lo cual compete a la SEP exclusivamente. El efecto que esta situación puede tener en la realidad educativa, es que la presidenta del sindicato siga ejerciendo mediante prácticas corruptas los nombramientos, las dirigencias e incluso la asignación de plazas del sistema educativo. Sin embargo si tomamos como referencia el factor histórico, dicha postura pierde veracidad en tanto proviene de un ex servidor público que no puede dar cuenta de que la situación actual de la educación en México se debe al nombramiento de Josefina Vázquez Mota o al apoyo que ha brindado Calderón a la presidenta del sindicato, sino que es una condición que ya tiene tiempo y que en parte ha tenido que ver con el partido al que pertenece. Es así que en la misma nota se recupera la opinión de un investigador educativo que respalda el hecho de que las prácticas del sindicato se caracterizan por ser corruptas, señala el bajo rendimiento educativo del país apelando a los resultados emitidos por el Banco Mundial, una institución ajena al gobierno y al sindicato, por lo tanto con una postura imparcial a quien se le puede confiar los resultados. Desde estos discursos se puede apreciar un sistema educativo con el poder para influir en la vida política del país por lo que la secretaría se encuentra acosada no por la función social que representa sino por el poder político que se le ha asignado. Por lo que Bartlett termina la nota expresando que la situación implica una desnacionalización de la educación que fortalece a la educación privada. A continuación el texto.

PROCESO Semanario de información y análisis No. 1605. 5 de agosto de 2007. Sección: educación. p. 6

Rodrigo Vera y Rosalía Vergara: La SEP acosada

[...] La enconada lucha por el poder que libran Elba Esther Gordillo, lideresa del sindicato magisterial, y Josefina Vázquez Mota, secretaria de Educación Pública, no es más que un “conflicto” creado por el propio presidente Felipe Calderón, asegura Manuel Bartlett, exsecretario de Educación Pública...

Bartlett apunta: “Calderón está renunciando a su responsabilidad de ejercer el poder en materia educativa”. Por eso lamenta que, debido a sus “compromisos personales” con la maestra Elba Esther, el presidente esté destruyendo todavía más al sector educativo: “Es un crimen entregar la educación como pago a servicios personales”...

... El conflicto no es ideológico. Es una lucha por el control de la Secretaría Pública, por ver quién controla los nombramientos, la aplicación del presupuesto dentro de la dependencia y todas esas cosas. [...]

Bartlett señala que Calderón se equivocó al cederle espacios, dentro de la SEP, al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE):

“La función del sindicato es defender laboralmente a los trabajadores del gremio, que son el grupo más numeroso de los empleados del Estado, y el más sufrido. Debe cuidar, pues, de sus salarios, sus pensiones, sus mejoras laborales.

“Pero el sindicato no es la autoridad educativa. Para eso está la SEP. De manera que se equivoca el presidente Calderón al creer que el sindicato es la educación. Provocó el conflicto al darle al SNTE una función que no le corresponde.

“Por ejemplo, acaba de recibir un proyecto educativo de manos de la líder del sindicato, cuando ese proyecto debió venir de él, como presidente de la República, y ser desarrollado por la propia Secretaría de Educación Pública. Así, Calderón está creando además una confusión terrible”.

Otra muestra del “desinterés” del presidente por la educación –prosigue Bartlett - fue poner a Vázquez Mota al frente de la SEP, pues “el perfil de la señora con todas las cualidades personales que pueda tener, no se apega a la defensa del artículo tercero constitucional, a la responsabilidad de formar en la educación laica, humanista y democrática a millones de niños mexicanos”. [...]

Así mismo, Gordillo se está valiendo de spots radiofónicos para posicionarse... Gordillo también viene pregonando las ventajas de su proyecto educativo que, el 22 de mayo pasado, entregó personalmente a Calderón, Un nuevo modelo educativo para el México del siglo XXI.

Este proyecto del sindicato, a decir de Carlos Ornelas Navarro, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, sólo es una “buena propuesta para los líderes corruptos, para los dirigentes seccionales del SNTE, para la red clientelar increíblemente corrupta, pero no para la educación mexicana”. [...]

Hasta la UNESCO, en un informe que elaboró este año, Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué se puede hacer?, pone al sindicato de Gordillo como paradigma de la corrupción educativa a nivel mundial.

Indica que “el SNTE ha establecido un sistema de patrocinio e, incluso, la venta de posiciones a docentes”. Y agrega que “algunas malas prácticas de despliegue o promoción del personal están sujetas al pago de sobornos”. [...]

Noé Rivera, dirigente de la organización Dignidad Magisterial, señala: “La maestra trae una agenda electorera y quiere posicionarse en materia presupuestal entre el gobierno federal y los estatales. Y el yerno fue puesto en el cargo para trabajar a favor de ella”, dice Rivera. [...]

Mientras continúa el conflicto provocado por Calderón, el nivel educativo del país está por los suelos. El Banco Mundial, en su informe México, nota sobre los determinantes de la política en materia de aprendizaje, señala que alrededor de 52% de la población adulta carece de las aptitudes y los conocimientos básicos para hacer de México una economía competitiva. [...] “El aprovechamiento escolar promedio de la población mexicana de 15 años y mayores es un decepcionante 7.2 años, comparado con 7.6 en Chile, Uruguay y Perú; 8.8 en Argentina; y de 10 y 12 años en otros países más avanzados, miembros de la OCDE”. [...] En esa prueba (PISA), “los estudiantes de México y otros países latinoamericanos se encontraron entre los estudiantes con el peor desempeño”. En 2003, se repitió la prueba y los resultados fueron más decepcionantes porque “México decayó en las tres materias”. Eso sí, quedó por encima de Indonesia, Macedonia y Albania. El informe del Banco Mundial agrega que en México “la calidad escolar se ha quedado atrás respecto del incremento de la matrícula, y un número cada vez mayor de niños, especialmente pobres y los que viven en zonas rurales, se están educando en escuelas de baja calidad”. Propone que se amplíe la cobertura de educación primaria y secundaria, porque es baja comparada con la de países de nivel económico similar. Pide incluir en la cobertura a zonas remotas o desfavorecidas y a escuelas que atiendan a grupos vulnerables. Bartlett señala que la educación privada es la única que se beneficia con este deterioro del sistema educativo estatal, recrudescido por el conflicto Gordillo – Vázquez Mota. “Todo esto fortalece a la educación privada, un gran negocio en el que ya están metidos intereses extranjeros sin ninguna limitante. Es una desnacionalización, una colonización más. El Banco Mundial se asombra por lo que nos pasa, pero sus recursos van a parar también a las escuelas privadas”.

La modulación del discurso permite mostrar por un lado los hechos tal como ocurren y por otro manifestar las posibilidades de un mundo hipotético. En este caso la referencia es la falta de calidad y equidad en la educación, así como la deserción escolar. Sin embargo en este artículo se da prioridad al problema de la calidad sobre el problema de la equidad, claro se pretende legitimar la práctica evaluativa para la exclusión y en el último párrafo queda de manifiesto cuando se apela al deber de la educación de evitar que se vayan los estudiantes “pero” que no tiene razón de ser en tanto afecte la calidad educativa. A continuación el texto.

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática. No. 154. Marzo 2008

Sección: Opinión. La calidad, gran desafío para México (pp. 41-43)
Raymundo Carmona León.

Subrayó Andreas Schleicher, jefe de la División de Indicadores y Análisis de la Dirección para la Educación de la OCDE, en su visita a México con motivo de los resultados de PISA 2006.

En México, el problema de la calidad es más grande que el de la equidad, pues aunque parece tener un sistema muy integrado es uno de los países con gran proporción de jóvenes en los niveles más bajos de competencia en lectura, matemáticas y, sobre todo, con dificultades en los principios básicos de los conocimientos científicos. Por ello, mejorar el rendimiento es el gran desafío para el sistema educativo mexicano.

Así lo afirmó Andreas Schleicher, jefe de la División de Indicadores y Análisis de la Dirección para la Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) [...]

“¿Qué hemos encontrado en PISA? ¿Qué es lo que hace la diferencia? Algunos de los sistemas educativos más exitosos tienen grandes expectativas en los estándares educativos, pero también apoyan el desarrollo educativo dentro de la escuela; entonces es una combinación entre altas expectativas y una cultura de apoyo en las escuelas”, puntualizó. [...]

Actualmente los maestros y las escuelas tienen poca información sobre los resultados de su trabajo, “hay muchas creencias y tradiciones”, por lo que “hay que cambiar a un sistema en el cual los maestros trabajen en un ambiente donde saben lo que están haciendo y obtengan la información en las escuelas”, advirtió [...].

La prueba se ha desarrollado a partir de las nuevas competencias, aclaró, porque las sociedades necesitan cada vez menos personas que reproduzcan lo memorizado, “esto ya no es una ventaja, las economías necesitan a quienes sean capaces de analizar, utilizar el conocimiento creativo, crear nuevos conocimientos y trabajar juntos en lugares heterogéneos”. [...]

“Entonces, el primer desafío es que no se nos vayan, mantenerlos en la escuela, pero tenemos que reflexionar si, efectivamente, nuestras políticas de aceptar que se nos vayan quedando tienen razón de ser. Yo creo que no”, concluyó.

El título de la nota; **Alianza por la simulación**, muestra una ironía de la Alianza por la Educación, pactada entre el Presidente de la República y la Presidenta del SNTE. Parte del hecho de “la alianza no por la educación” sino por el poder que representa dicho pacto, de tal forma que es el Presidente quien pacta con el sindicato a través de su representante; y no la SEP quien define la política educativa con los maestros. La simulación está entonces en el hecho de que pactan dos personas y no dos instituciones; además de que dicho pacto no se reconoce por la calidad de la educación sino por el desastre educativo. La nota se sustenta en estudios realizados por la OCDE, por la Fundación IDEA y por los resultados del INEE; se afirma entonces, la “magnitud del desastre”. El desastre radica en que si el compromiso depende sólo del Presidente de la República y de la presidenta del sindicato, ya no es necesario involucrar al Congreso del Estado

en la toma de decisiones para las políticas educativas, ahora solo depende de dos personas, poniendo a la educación al margen de la democracia.

PROCESO Semanario de información y análisis. No. 1668. 19 de octubre de 2008. p.6

Sección: Política. José Gil Olmos: *Alianza por la simulación*

[...] El éxito de Elba Esther Gordillo como socia política de Felipe Calderón es directamente proporcional al desastre de la educación pública nacional. [...]

En septiembre de 2005, cuando renunció a la secretaría general del PRI, ya había asimilado el arte de ejercer presión corporativa, de utilizar el presupuesto para sus fines personales y, sobre todo, la magia de las alianzas de conveniencia. Meses antes, el Instituto Federal Electoral le había dado el registro al Partido Nueva Alianza, creado con estructura y fondos del SNTE.

Desde entonces la palabra "alianza" se ha convertido en el talismán de la segunda etapa de su carrera, la de operadora electoral decisiva en una democracia todavía plagada de lagunas jurídicas y en la que prevalecen los intereses del poder "real", como la propia Gordillo se refiere a los poderes informales. Esa palabra aparece también en el acuerdo que originó la actual revuelta magisterial: la Alianza por la Calidad de la Educación.[...]

Sin embargo, la buena relación con Calderón también viene de antes. En esa misma edición, Gordillo reconoció: "Con Zedillo se vino una situación complicada... cuando firmé el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. No se cumplió, alcé mi voz en el Senado... ¿Y qué sucedió? Nada, mis compañeros guardaron silencio y fue un panista, Felipe Calderón, quien me dio la mano". [...]

Lo relevante es que ahora los proyectos más importantes del presidente dependen en buena medida de que los acuerde con la presidenta del SNTE. [...]

Además, el jueves 16, en medio del escándalo, el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, encabezado por Rafael Ochoa, emplazó a la titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, a cumplir los acuerdos que contiene la ACE, entre ellos la difusión de sus contenidos. Advirtió que de no haber una respuesta a más tardar el 15 de diciembre, podrían "iniciar acciones que nos conduzcan a las soluciones que exigimos y consideramos justas". [...]

Sin embargo, las escuelas y todo el sistema educativo mexicano requieren más que cifras para mejorar, si se toman en cuenta las estadísticas con que diversos organismos internacionales han elaborado el diagnóstico del sistema educativo del país. Cifras que no obtuvieron de los detractores de Gordillo ni de Calderón, sino del propio gobierno federal. [...]

México ocupa el sexto lugar entre los 30 países que la integran por el monto de la inversión pública que le dedica a la educación. [...]

Pero ese esfuerzo no se refleja en la calidad integral de la educación: con un promedio de 8.8 de escolaridad, la población mexicana está en el lugar 29 entre sus "socios" ricos.

El millonario presupuesto tampoco incide en el salario de los profesores. [...]

Los estudios de la OCDE realizados en 2003 y 2005 señalan que los alumnos de educación básica en México padecen un alto déficit en el uso de tecnología, así como la saturación de las aulas: en preprimaria había 15.3

alumnos por docente, 16.7 en primaria y 13.4 en secundaria. Otro pésimo lugar en el ranking. [...]

Con base en datos recabados en 2005 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el documento establece que casi 2 de cada 10 estudiantes de primaria no adquieren siquiera las competencias básicas en matemáticas y lectura; más de 50% sólo tienen los conocimientos mínimos de cada materia; y únicamente 3 de cada 10 tienen un conocimiento “adecuado” de nivel medio o avanzado.

En secundaria, la situación es peor: casi un tercio de los alumnos no tienen siquiera las capacidades básicas de lectura correspondiente a su grado. En matemáticas, más de la mitad carecen de esas habilidades.

Otra característica nociva que se marca en el documento de IDEA es la desigualdad en el sistema educativo nacional, ya sea entre regiones, de las escuelas públicas respecto de las privadas, entre población indígena y no indígena, y también por género: las mujeres asisten menos a las aulas que los hombres. [...]

Únicamente el 9.6% de las escuelas del país cuentan con suficiente infraestructura, mobiliario y equipo básico; y menos de la mitad de los directores manifiestan que los centros escolares están en buenas o muy buenas condiciones.

Las cifras son aún peores en cuanto a la dotación de computadoras y el uso de internet. Únicamente 5.2% de las primarias y 11.3% de las secundarias tenían conexión.

La fundación IDEA también señala en el mencionado estudio los factores que pueden inhibir o estimular el aprendizaje. Entre ellos, identifica el método pedagógico, la distancia a la que viven los profesores y directores de las escuelas, la inscripción de docentes y directivos en el Programa de Carrera Magisterial, su formación académica, las condiciones de los planteles escolares, así como el uso de materiales curriculares y didácticos. [...]

El resultado de la Alianza por la Educación, desde el punto de vista de Artemio Cruz se adjetiva como modelo fatal que tiene como consecuencia:

(Artemio Cruz, dirigente de la sección 18 del SNTE, con sede en Michoacán, sostiene que en casi 20 años de estar al frente del sindicato magisterial Gordillo “ha seguido un modelo educativo que arranca con Miguel de la Madrid y se consolida con Carlos Salinas de Gortari, el cual se ubica dentro del modelo mundial de producción”).

Las consecuencias, sostiene, han sido catastróficas: por un lado, alta deserción escolar, mayor marginación, la desarticulación del sistema educativo y abandono de la construcción, equipamiento y mantenimiento de las escuelas; y por el otro, “el modelo de aprendizaje tiene un rezago tremendo en los términos de conocimiento, de integralidad, de ciencia y tecnología, y en los términos de memoria histórica”.

Además, señala que el inusitado poder político de Gordillo se le ha otorgado desde la Presidencia de la República, en distintos sexenios, a fin de que mantenga sometido al sistema educativo, primero a los modelos neoliberales, y después a los intereses electorales de los gobernantes en turno, “sobre todo desde 2006 a la fecha”. [...]

Otra consecuencia de esta alianza es la función educativa, Cruz apela a la función histórica de la educación pública, la cual implicaba la preparación del pueblo mexicano para el progreso del País, pero que en la actualidad se conduce a los intereses del mercado, “sometiendo al sistema educativo”.

-¿Por qué dice que la ACE está encaminada a la privatización educativa? – Porque hoy el modelo educativo ya no responde al modelo de educación pública de Estado sino al mercado, a la idea de que la escuela debe estar vinculada a las empresas, y que la educación tiene que responder a los grandes intereses de las empresas del país y del mundo. Por eso en México se quiere preparar a los alumnos para las grandes empresas para la mano de obra que es muy barata pero está calificada. Precisa que privatizar la educación no significa entonces que se vayan a vender los servicios educativos ni los edificios a la iniciativa privada, sino someter el sistema educativo al interés del mercado y no al interés de la nación. [...]

En este artículo también se muestra la histórica relación sindical con el gobierno, la cual ha buscado la calidad educativa a través de diferentes acuerdos de trabajo, nos permite identificar la continuidad en el discurso de la calidad en la historia de la educación pública, al mismo tiempo dicha búsqueda implica la afirmación del fracaso escolar.

El fracaso escolar no designa a un sujeto en específico (alumno, maestro), sino que se atribuye a un espacio en concreto, a una cultura que tiene cierta historia, la cual se funda en tradiciones donde el autoritarismo ha sido la idea principal, y que sigue arraigada en la forma de educar y que es éste el verdadero fracaso de la educación: la imposibilidad de cambiar un sistema.

7.2 Resultados técnica asociativa

Instrumento, carta asociativa. Se aplicó a 14 maestros de “la escuela secundaria Técnica 14”. Se utilizó para identificar el contenido de la representación social del fracaso escolar.

1ª fase asociación libre de la frase “fracaso escolar”

	GÉNERO	MATERIA (S) QUE IMPARTE	ASOCIACIÓN CON FRACASO ESCOLAR		
			1ª Serie	2ª Serie	3ª Serie
1	Masculino	Historia de México, Formación cívica y ética, tutoría.	Desinterés.	Poca educación de los padres.	Abandono.
			Falta de comunicación.	Inestabilidad emocional del niño.	Ignorancia.
			Desigualdad.	Hogares disfuncionales.	Trabajo y abandono.
			Incomprensión.	Falta de comunicación.	Desinterés.
			Medio ambiente.	Poca sensibilidad.	Exceso de libertad.

Cuadro 7.2.1 Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 1

2	Femenino	Ciencias III	Falta de comprensión	Práctica inútil.	Presentar contenidos de forma útil para el estudiante.
			Habilidades cognitivas deficientes	No desarrollo pleno de habilidades.	Realizar actividades para el desarrollo de habilidades cognitivas.
			Desmotivación.	Desinterés del alumno.	Estrategias de enseñanza y dinámica de clase.
			Desinterés.	Falta de motivación.	Motivación de alumnos.
			Conflictos familiares.	Falta de apoyo.	Educación incompleta (fragmentada).

Cuadro 7.2.2 Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesora participante 2

3	Masculino	Inglés	Reprobación.	Desinterés.	Apatía.
---	-----------	--------	--------------	-------------	---------

			Falta de interés.	Falta de apoyo.	Motivación.
			Falta de apoyo.	Falta de apoyo por parte de los padres.	Situación económica.
			Irresponsabilidad.	Inmadurez. No valoran el estudio.	Falta de atención a los jóvenes.
			Inmadurez.	Inconsciencia.	Comunicación.

Cuadro 7.2.3 Respuesta a técnica asociación libre de la frase "Fracaso escolar". Profesor participante 3

4	Masculino	Español	Familia.	Poca voluntad.	Desinterés.
			Drogas.	Poca voluntad.	Indisposición.
			Irresponsabilidad.	Poco interés.	Motivación.
			Desintegración familiar.	Unidad familiar.	Interés.
			Ausencia del padre de familia.	Poca voluntad.	Poco interés.

Cuadro 7.2.4 Respuesta a técnica asociación libre de la frase "Fracaso escolar". Profesor participante 4

5	Femenino	Historia y formación cívica.	Desinterés.	Deserción.	Reprobación.
			Irresponsabilidad.	Reprobación.	Vagancia.
			Ausentismo.	Noviazgo.	Ocio.
			Falta de recursos económicos.	Papás.	Adicciones.
			Problemas familiares.	Familia.	Sociedad.

Cuadro 7.2.5 Respuesta a técnica asociación libre de la frase "Fracaso escolar". Profesora participante 5

6	Masculino	Ciencias II	Desintegración familiar.	Niños desatendidos.	Fracaso.
			Madres solteras.	Descuido por la madre.	Bajo rendimiento.
			Padres que trabajan.	Descuido.	Desinterés.
			Personas de escasos recursos.	Ausentismo.	Falta de posibilidad económica para mandarlos a la escuela.
			Poco interés por el estudio.	Falta de apoyo.	Desinterés.

Cuadro 7.2.6 Respuesta a técnica asociación libre de la frase "Fracaso escolar". Profesor participante 6

7	Masculino	Taller máquinas y herramientas, cívica – ética, y orientación.	Atención papás.	Escucha a los hijos.	Comunicación.
			Motivación papás.	Amor al hijo – trabajo.	Éxito.
			Interés de padres y alumnos.	Amor.	Éxito.

			Proyecto de vida.	Escucha, motivación.	Éxito, compromiso.
			Evaluación. No aplicación correcta de acuerdo 200 ² .	Mejorar la evaluación.	Evaluación integral.

Cuadro 7.2.7 Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 7

8	Femenino	Geografía, formación cívica y ética, ciencias sociales y tutorías.	Deserción.	Falta de interés.	Falta de motivación.
			Ausentismo.	Irresponsabilidad.	Convencimiento.
			Desinterés.	Sin motivación.	Deserción (balazo).
			Incumplimiento.	Irresponsabilidad.	Falta de motivación por parte del profesor
			Irresponsabilidad.	Convencimiento a los alumnos.	Motivación.

Cuadro 7.2.8 Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesora participante 8

9	Masculino	Matemáticas.	Irresponsabilidad.	Flojera.	Trabajo.
			Mediocridad.	Adolescentes.	Medio ambiente, entorno.
			Mala actitud.	Alumnos y compañeros.	Sin plan de vida.
			Poca disposición.	Padres de familia.	Apoyo.
			Deshonestidad.	Valores.	Desatención.

Cuadro 7.2.9 Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 9

10	Femenino	Taller de secretariado.	Problemas económicos.	Mala alimentación.	Bajo rendimiento.
			Problemas familiares.	Desinterés.	Pensamiento en los problemas (dispersos).
			Problemas personales.	Bandas (amenazas).	Ausentismo por violencia.
			Callejeros.	Malas amistades.	No hacen tarea ni tienen material.
			Motivación.	No apoyo de papás a hijos.	Desinterés.

Cuadro 7.2.10 Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesora participante 10

11	Masculino	Taller de electrónica.	Autoestima baja.	Amor.	Familia.
			Desintegración	Comunicación.	Familia.

² Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación de aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal. En el que se indica la obligación por parte de las instituciones a ejercer una evaluación permanente y sistemática. (recuperado 21 de mayo 2011).

			familiar.		
			Recursos económicos.	Dinero.	Papás.
			Mala alimentación.	Dinero.	Matrimonio.
			Falta de interés.	Motivación.	Disgusto.

Cuadro 7.2.11 Respuesta a técnica asociación libre de la frase "Fracaso escolar". Profesor participante 11

12	Masculino	Matemáticas.	Comunicación.	Padres.	Deserción.
			Familia.	Comunicación.	Malos entendidos.
			Respeto.	Valores.	Mala interpretación.
			Interés.	Atención.	Falta de preparación de padres de familia.
			Resultados.	Malos resultados.	Decepción.

Cuadro 7.2.12 Respuesta a técnica asociación libre de la frase "Fracaso escolar". Profesor participante 12

13	Masculino	Geografía, asignatura estatal, orientación y tutoría.	Falta de apoyo de los padres de familia.	Ausentismo de padres en juntas. No saben cómo van sus hijos.	No conocen el avance de sus hijos.
			Falta de interés de los alumnos.	Falta de diálogo entre padres e hijos.	Malas influencias.
			Falta de apoyo de autoridades educativas.	Falta de acercamiento de directivos a las escuelas.	Desconocimiento de las necesidades de la escuela.
			Medio geográfico inmediato.	Delincuencia, vandalismo y adicciones.	Falta de seguridad pública.
			Falta de innovaciones didácticas.	Falta de cursos de actualización.	Clase ejemplar (muestra) por parte de los directivos.

Cuadro 7.2.13 Respuesta a técnica asociación libre de la frase "Fracaso escolar". Profesor participante 13

14	Masculino	Ciencias I.	Ausentismo de niños.	Desintegración familiar.	Bajo aprovechamiento. Deserción.
			Desinterés de niños.	Ausentismo de padres de familia.	Imagen negativa de la escuela.
			Desinterés de padres.	Economía.	Recursos materiales limitados.
			Falta de apoyo de familia.	Nivel académico de los padres.	Atención académica de padres a hijos.
			Que les hayan	Temor por llamar	Indisciplina.

			quitado autoridad (por los derechos humanos).	la atención.	
--	--	--	---	--------------	--

Cuadro 7.2.14 Respuesta a técnica asociación libre de la frase “Fracaso escolar”. Profesor participante 14

2ª fase: Constitución de conjuntos de los términos. Sirvió para identificar la estructura y organización de la representación social del fracaso escolar. Una vez concluido la fase de asociación libre, se pidió a los profesores ordenar los términos que habían asociado con el fracaso escolar y asignarle un título. A continuación se muestran los resultados que coinciden en numeración con los cuadros anteriores:

1			
1. Poca educación de los padres.	2. Abandono.	3. Ignorancia.	4. Falta de comunicación.
5. Medio ambiente negativo.	6. Exceso de libertad.	7. Falta de comunicación.	8. Inestabilidad emocional del alumno.
9. Incomprensión.	10. Desinterés.	11. Desigualdad.	12. Trabajo y abandono.
13. Falta de empleo.	14. Trabajo mal remunerado	TÍTULO:	
Los jóvenes y los problemas de educación.			
El profesor agrupa mostrando consecuencias.			

Cuadro 7.2.15 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 1

2	
Educación fragmentada Presentar contenidos de forma útil para el estudiante Falta de comprensión Práctica inútil Realizar actividades para el desarrollo de habilidades cognitivas Habilidades cognitivas deficientes No desarrollo pleno de habilidades	Conflictos familiares Estrategias de enseñanza – aprendizaje Motivación de alumnos Desmotivación Falta de apoyo Desinterés Falta de estimulación
Título:	
Lo que impide o ayuda a lograr el aprendizaje significativo	Factores que afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno

El maestro agrupa las palabras en función de las habilidades cognitivas.

Cuadro 7.2.16 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesora participante 2

3						
Comunicación	Falta de apoyo de padres		Falta de atención a los jóvenes	Motivación	TÍTULO	Atención a los jóvenes
Situación económica	Falta de interés		Inconsciencia	Apatía		Condiciones actuales
Falta de apoyo	Inmadurez	Irresponsabilidad	Reprobación			Carencia de valores
El profesor agrupa mostrando consecuencias.						


Cuadro 7.2.17 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 3

4		
Ausencia familiar.	Título: “Lo que fundamenta el perfil de la persona”.	El maestro agrupa mostrando consecuencias.
Unidad familiar.		
Interés.		
Irresponsabilidad.		
Desintegración familiar.		
Drogas.		
Ausencia del padre de familia.		
Desinterés.		
Indisposición.		
Poca voluntad.		
Motivación.		

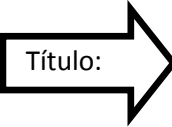
Cuadro 7.2.18 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 4

5			
Papás – Problemas familiares		Hogar	La maestra agrupa las palabras brindando cierta relación entre circunstancias, espacios y consecuencias.
Ausentismo – Reprobación		Escuela	
Irresponsabilidad – Familia		Estudiantes	
Recursos económicos – Deserción		Trabajo	
Adicciones – Vagancia		Adolescencia	
Desinterés – Ocio		Comunidad	
Sociedad			

Cuadro 7.2.19 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesora participante 5

6				
Falta de interés por el estudio	Problemas económicos	Fracaso		“Necesidad de empleo bien pagado”.
Madres solteras	Bajo rendimiento	Descuido por la madre		“Hombres más conscientes de sus actos”.
Padres de familia que trabajan		Niños desatendidos		“Necesidad de empleo bien pagado”.
Desintegración familiar	Desinterés	Ausentismo		“Problemas familiares”.
El maestro agrupa mostrando consecuencias.				

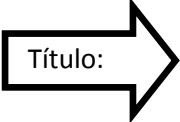
Cuadro 7.2.20 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 6

7		
Amor	Título: “Éxito”.	El maestro agrupa mostrando consecuencias.
Atención		
Escucha		
Comunicación		
Motivación		
Evaluación		
Proyecto de vida		
Éxito		

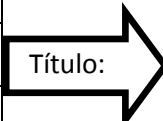
Cuadro 7.2.21 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 7

8					
Sin motivación	Desinterés	Ausentismo	Deserción		“Deserción”.
Falta de interés	Incumplimiento	Irresponsabilidad			“Falta de interés”.
Motivación		Convencer a los alumnos			“Convicción”
La profesora agrupa mostrando consecuencias.					

Cuadro 7.2.22 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesora participante 8

9						
Irresponsabilidad	Mediocridad		Mala actitud			“Antivalores”
Poca disposición	Flojera		Deshonestidad			“Actitud”
Sin plan de vida	Valores	Trabajo	Entorno			“Plan de vida”
Alumnos y compañeros	Adolescentes	Padres de familia	Apoyo	Desatención		“Trabajo en equipo”
El profesor agrupa mostrando consecuencias.						
En los grupos titulados antivalores y actitud, el profesor refiere a que éstos están arraigados. Considera el trabajo, los valores y el entorno como la base del plan de vida. En el grupo de trabajo en equipo refiere al apoyo de los padres y la atención de los docentes, menciona que los docentes desatienden a los alumnos.						

Cuadro 7.2.23 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 9

10					
No apoyo de papás a hijos (influye en los tres subgrupos)					
Problemas económicos Mala alimentación No hacen tarea No tienen material Dispersos		Problemas familiares Motivación Desinterés Bajo rendimiento		Ausentismo por violencia Bandas Problemas personales Callejeros Malas amistades	
Título:					
“Empleos mal pagados”.		“Desintegración familiar”.		“Malas influencias”.	
La profesora agrupa mostrando consecuencias.					

Cuadro 7.2.24 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesora participante 10

11		
Familia	Papás	Disgusto

Matrimonio Amor Motivación Mala alimentación Recursos económicos	Desintegración familiar	Falta de interés Baja autoestima Dinero Comunicación
Título:		
“Familia”.	“Papás”.	“Comunicación”.
El profesor resalta la importancia de la familia, menciona que primero es la familia, en el segundo grupo atribuye a los papás la desintegración familiar, finalmente en el tercer grupo menciona la falta de comunicación como el canal por el que se pueden derivar estas circunstancias en los alumnos y convertirse en el “arroz negro”.		

Cuadro 7.2.25 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 11

12						
Resultados	Familia		Comunicación	Interés		“Proyecto de vida”.
Falta de preparación	Malos resultados	Atención	Mala interpretación	Decepción		“Fracaso escolar”.
Respeto	Comunicación	Valores	Padres			“Hogar”.
El profesor agrupa enfatizando en el interés para que haya buenos resultados.						

Cuadro 7.2.26 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 12

13		
Entorno.	Falta de apoyo de autoridades.	Falta de apoyo de los padres.
Falta de seguridad pública.	Falta de cursos de actualización.	Falta de interés de los alumnos.
Malas influencias.	Falta de innovaciones didácticas.	Desconocimiento de las necesidades de la escuela.
Delincuencia, vandalismo, adicciones.	Ofrecer a profesores clase muestra.	Ausentismo de padres de familia.
		Falta de diálogo entre padres e hijos.
		Los padres no conocen el avance académico de sus hijos.
“Factores que perjudican el entorno del alumno”.	“Innovaciones de actualización para los	“Factores sociales que influyen para que el alumno

	maestros”.	pueda aprender”.
El profesor agrupa mostrando las necesidades para que se lleve a cabo el proceso educativo.		

Cuadro 7.2.27 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 13

14			
Economía	Ausentismo	Falta de apoyo de padres de familia	Desintegración familiar
Recursos limitados	Nivel académico de los padres	Temor por llamar la atención	Ausentismo de padres de familia
Imagen negativa de la escuela	Bajo aprovechamiento	Que se les haya quitado la autoridad a los profesores	Desinterés de padres
Atención académica de los padres		Indisciplina	Desinterés de niños
<div style="border: 2px solid black; width: 30%; margin: 0 auto; padding: 5px;">Título:</div>			
Economía baja	Grado de estudio	Disciplina limitada	Desmembramiento ruptura de factores educativos
El profesor agrupa mostrando en los primeros casos causas y en los siguientes grupos consecuencias del fracaso escolar.			

Cuadro 7.2.28 Resultado Constitución de conjuntos de los términos.

Profesor participante 14

3ª fase: Los tris jerárquicos sucesivos. Se utilizó para la jerarquización de las asociaciones relacionadas con la representación social del fracaso escolar. Después de haber recolectado las asociaciones concernientes al “fracaso escolar”, se propone al sujeto una lista de 32 ítems, de los que se dividieron en dos, los 16 más característicos y los 16 menos característicos, posteriormente se repite la operación en ocho, en cuatro y en dos, para finalmente llegar al más característico.

A continuación se presentan el cuadro con los 32 ítems y posteriormente el caso de cada uno de los participantes en esta investigación:

1 Desinterés	2 Falta de motivación	3 Conflictos familiares	4 Desinterés del alumno
5 Motivación	6 Falta de comunicación	7 Incomprensión	8 Medio ambiente
9 Hogares disfuncionales	10 Nivel académico de los padres	11 Abandono	12 Reprobación
13 Falta de apoyo de los padres	14 Falta de recursos económicos	15 Falta de atención a los jóvenes	16 Familia
17 Irresponsabilidad	18 Ausentismo	19 Habilidades cognitivas deficientes	20 Ausencia del padre de familia
21 Bajo rendimiento	22 Malas influencias	23 Descuido de padre / madre	24 Falta de apoyo de autoridades educativas
25 Sociedad	26 Adicciones	27 Ocio	28 Desconocimiento de las necesidades de la escuela
29 Falta de innovaciones didácticas	30 Noviazgo	31 Fracaso	32 Sin plan de vida

Cuadro 7.2.29 Ítems seleccionados para la técnica Tris jerárquicos sucesivos

1	3, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32	16
	3, 6, 7, 9, 13, 23, 27, 32	8
	3, 7, 9, 32	4
	9, 32	2
	9 HOGARES DISFUNCIONALES	Principal

Cuadro 7.2.30 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 1

2	2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 27, 29	16
	2, 3, 7, 17, 18, 19, 22, 29	8
	2, 3, 17, 19	4
	2, 19	2
	2 FALTA DE MOTIVACIÓN	Principal

Cuadro 7.2.31 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesora participante 2

3	2, 3, 4, 6, 9, 11, 14, 15, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 32	16
	6, 9, 11, 14, 15, 23, 27, 32	8
	9, 14, 15, 32	4
	9, 15	2
	15 FALTA DE ATENCIÓN A LOS JOVENES	Principal

Cuadro 7.2.32 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 3

4	2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 27, 32	16
	2, 3, 13, 15, 17, 20, 22, 23	8
	3, 13, 22, 23	4
	3, 23	2
	3 CONFLICTOS FAMILIARES	Principal

Cuadro 7.2.33 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 4

5	2, 3, 4, 8, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 32	16
	3, 4, 8, 14, 18, 20, 22, 26	8
	3, 8, 14, 26	4
	3, 14	2
	3 CONFLICTOS FAMILIARES	Principal

Cuadro 7.2.34 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesora participante 5

6	17, 20, 22, 23, 26, 30, 32, 14, 13, 11, 10, 9, 7, 5, 4, 3	16
	3, 4, 9, 10, 14, 23, 22, 17	8
	9, 14, 17, 23	4
	9, 14	2

	9 HOGARES DISFUNCIONALES	Principal

Cuadro 7.2.35 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 6

7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 22, 23, 29, 32	16
	2, 6, 12, 13, 18, 22, 29, 32	8
	2, 13, 29, 32	4
	2, 29	2
	29 FALTA DE INNOVACIONES DIDÁCTICAS	Principal

Cuadro 7.2.36 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 7

8	3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 25, 27	16
	3, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15	8
	6, 10, 13, 15	4
	13, 15	2
	13 FALTA DE APOYO DE LOS PADRES	Principal

Cuadro 7.2.37 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesora participante 8

9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 14, 15, 17, 18, 19, 24, 26, 29, 32	16
	2, 3, 15, 17, 19, 24, 26, 29	8
	2, 3, 17, 19	4
	17, 19	2
	17 IRRESPONSABILIDAD	Principal

Cuadro 7.2.38 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 9

10	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 17, 21, 22, 23, 26, 27, 32	16
	3, 4, 6, 12, 17, 21, 22, 23	8
	3, 4, 22, 23	4
	3, 23	2
	3 CONFLICTOS FAMILIARES	Principal

Cuadro 7.2.39 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesora participante 10

11	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 25, 26	16
	2, 3, 6, 8, 9, 14, 20, 23	8
	2, 3, 9, 14	4
	2, 3	2
	3 CONFLICTOS FAMILIARES	Principal

Cuadro 7.2.40 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 11

12	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 23, 27, 32	16
	1, 3, 4, 6, 9, 15, 17, 23	8
	1, 6, 17, 23	4
	6, 23	2
	23 DESCUIDO DE PADRE/MADRE	Principal

Cuadro 7.2.41 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 12

13	3, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 17, 19, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 32	16
	4, 6, 8, 13, 17, 24, 29, 32	8
	6, 13, 24, 32	4

	13, 24	2
	13 FALTA DE APOYO DE LOS PADRES	Principal

Cuadro 7.2.42 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 13

14	1, 2, 3, 4, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 22, 23, 24, 26, 32	16
	1, 9, 10, 13, 14, 19, 24, 32	8
	1, 9, 10, 13	4
	1, 9	2
	1 DESINTERÉS DE LOS NIÑOS	Principal

Cuadro 7.2.43 Resultado técnica Tris jerárquico sucesivo. Profesor participante 14

7.2.1 Análisis de los resultados de la técnica asociativa.

El contenido de la representación social del fracaso escolar, estudiado en la escuela secundaria técnica número 14, se asocia principalmente con actitudes de los estudiantes hacia la escuela (irresponsabilidad, reprobación, falta de disposición, etc.), con la relación que tienen con sus padres haciendo énfasis en circunstancias socio económicas (hogares monoparentales, padres sin preparación académica, etc.), es decir, debido a la necesidad de los padres por trabajar largas jornadas, existe una desatención o abandono hacia sus hijos, quienes pierden el interés por la escuela. Al mismo tiempo dichas circunstancias las relacionan con mala comunicación entre padres e hijos, así como hogares disfuncionales y pérdida de valores.

También se asocia con relaciones entre pares, por ejemplo, noviazgo, pertenencia a grupos de adolescentes con prácticas vandálicas o de consumo de drogas, lo cual lleva a los estudiantes al ausentismo, al incumplimiento, a la falta de disposición, a la desmotivación y a la deserción.

Sólo en un caso se asocia con la relación entre la dinámica de enseñanza del docente y la falta de habilidades académicas desarrolladas por los estudiantes. Así mismo hubo una asociación entre el fracaso escolar y la carencia institucional por apoyar a los docentes en la atención a los alumnos.

También se identifica en un caso la relación del fracaso escolar con el éxito escolar, cuando existen las condiciones necesarias de atención y afecto en el contexto familiar.

La organización del contenido de la representación social del fracaso escolar estuvo en función de las condiciones con las que se asoció el fracaso escolar hacia el resultado, es decir se identifica que el fracaso escolar es el producto de una serie de condiciones socio económicas del estudiante. De tal forma que, si las condiciones son adversas el resultado se asocia con el fracaso, las asociaciones se estructuran en función a condiciones específicas de los distintos espacios sociales, es decir, el fracaso escolar tiene relación con las condiciones laborales que afectan a los padres y por tanto a la relación entre padre e hijo; a las condiciones sociales, relacionadas con la falta de valores y la exposición de los adolescentes a drogas o malas influencias, familias disfuncionales y la carencia de un plan de vida; finalmente se relacionó con las condiciones escolares inadecuadas para la atención de los estudiantes y que tiene que ver con los recursos de formación continua de los profesores.

Finalmente la jerarquización del contenido de la representación social del fracaso escolar estuvo en función de otorgar la característica más representativa a las condiciones familiares (hogares disfuncionales, conflictos familiares y falta de atención a los estudiantes), coincidiendo diez profesores con dicha característica, en segundo lugar, tres profesores asociaron el fracaso escolar con actitudes de los jóvenes hacia la escuela (irresponsabilidad, falta de motivación y desinterés), sólo un profesor asoció el fracaso escolar con la falta de innovaciones didácticas, atribuyendo la principal característica del fracaso escolar al desempeño docente.

Relación entre práctica social y la representación social del fracaso escolar

Se aplicaron dos entrevistas, la primera al maestro Mauro Zúrita Fonseca, responsable del programa “alumnos condicionados”, la segunda entrevista se realizó al director de la escuela secundaria número 14, profesor Feliciano Cabral Zúñiga. Las preguntas realizadas al maestro Mauro fueron formuladas para conocer el funcionamiento del proyecto de alumnos condicionados, la relación entre maestros y padres de familia, maestros y alumnos y padres de familia e hijos. También se indaga la relación de la escuela con instituciones oficiales para la solución del problema del fracaso escolar. El trabajo se enfoca en la integración del padre/ madre a las actividades de los alumnos en la escuela, que se acerquen a los maestros, que se involucren a los problemas de sus hijos y a que hagan compromisos junto con ellos para mejorar sus calificaciones. También se reconoce el entorno social de las familias con hijos con problemas académicos, aunque se busca superar esas condiciones. Se retoma el trabajo con los adolescentes desde el cambio de actitud, tomando en cuenta valores y asumiendo las consecuencias de sus actos, siempre con la posibilidad de encontrar soluciones a los problemas. Hay que señalar que se reconoció que no en todos los casos se tiene éxito, hay casos que se tienen que dar de baja porque no ha resultado ninguna de las estrategias aplicadas o porque el ambiente de la escuela no es el apropiado para casos particulares. Se habla de las características de los estudiantes, en tanto, que son alumnos que vienen de otras escuelas y buscan no trabajar en la parte académica. Se pudo observar que los elementos del contenido de la representación social del fracaso escolar concuerdan con las prácticas sociales que se llevan a cabo en la secundaria, predominando el trato con los padres por parte de los maestros y las actitudes de los adolescentes hacia la escuela, es decir, centrando la causa del fracaso escolar en la composición familiar, en primer lugar y en el entorno social en segundo lugar.

Las preguntas realizadas al profesor Feliciano Cabral, fueron sobre el funcionamiento del programa de “alumnos condicionados”, del impacto que ha tenido en el trabajo de los profesores en la secundaria, de la imagen que se tiene de la secundaria en la sociedad y en otras instituciones educativas, del apoyo interinstitucional para la problemática del fracaso escolar, del registro que se lleva sobre el problema, finalmente sobre la opinión que tiene acerca de la postura que tienen la SEP, USEBEQ y SNTE sobre el fracaso escolar.

El profesor hace algunos señalamientos que me parece importante mencionar, por ejemplo que el programa de “alumnos condicionados” nace con el propósito de trabajar con los niños que no fueron aceptados en otras secundarias y que adeudan materias o que son repetidores, sin embargo señala que en un inicio solo se contaba con un psicólogo y que estaba en calidad de elemento prestado, es decir, su plaza no correspondía propiamente a la secundaria. Una vez que se soluciona, se pone en marcha el programa para “alumnos condicionados”, en el que se buscó que los papás de niños con problemas académicos estuvieran conscientes y fueran, sistemáticamente partícipes de la trayectoria escolar de sus hijos como condición para aceptarlos en la escuela.

Las limitantes que ha tenido el programa han sido el número de alumnos en la escuela y que prácticamente el maestro Mauro es quien se encarga de este programa, por otro lado se han probado diversas estrategias para integrar a los alumnos con problemas en la dinámica escolar, otro problema ha sido que algunos alumnos tienen adicciones y que muchas veces esto imposibilita que puedan permanecer en la escuela. Un dato importante es que menciona cómo han tenido que trabajar él y el maestro Mauro para generar un ambiente en el que el alumno tome conciencia de sus actos para evitar salir de la escuela “haciendo el teatro de darlo de baja”. Reconoce que la imagen de la escuela no es la mejor, ni para las instituciones educativas ni para la sociedad, específicamente los padres de familia. Señala que es muy distinta la dinámica del turno matutino y la del vespertino y que por tal motivo muchos padres no están de acuerdo en que manden a sus hijos a esta secundaria. Se hace mención de que a aquellos alumnos que no se les da ingreso en otras secundarias por problemas de conducta o académicos se les dice

“vayan a la 14 ahí si se les acepta”, esta postura es al mismo tiempo de una imagen negativa y de reconocimiento, específicamente de la USEBEQ, dice, ellos saben lo que se está haciendo y por eso nos mandan a los niños que nadie acepta, *estamos cuidándolos para tratar de sostenerlos lo más que se pueda*. También hace alusión a los resultados de la prueba enlace en la cual la escuela no está tan desfasada con el resto de las secundarias. Señala la posición de la escuela, la cual es de no rechazar a los estudiantes y de no negar la educación a nadie, respetando el derecho de los niños a acceder a la educación. Señala como referencia el registro de alumnos que ingresan, egresan, repiten o desertan de la secundaria, para mencionar que los resultados demuestran que la estrategia de trabajo que siguen da resultados.

En cuanto a programas de apoyo para evitar la deserción escolar, reconoce que no existe alguno que él conozca ni por parte de USEBEQ o el SNTE ni la SEP, aunque en las reuniones de directores es un tema que preocupa en tanto que cada escuela se posiciona con el promedio general de sus estudiantes, no hay una estrategia institucional específica para combatir el problema del fracaso escolar. Manifiesta que aunque las instituciones oficiales de educación están preocupadas por el problema del fracaso escolar, es una labor titánica por la variedad de factores que están involucrados.

Para concluir añade que el trabajo que tienen en la escuela depende mucho del trabajo que todos realizan allí, que se concentran en los estudiantes que están allí y que aquellos que de plano no quieren estudiar o se han rezagado demasiado son canalizados a otras instancias para su atención o bien son enviados a INEA para que puedan concluir con sus estudios. Es interesante escuchar su énfasis por el trabajo en equipo ya que menciona que actualmente tenían 200 alumnos, aproximadamente, que traían alguna problemática y que es difícil trabajar con ellos para que no influyan en sus compañeros. Con esta entrevista también se puede identificar la coincidencia entre el contenido de la representación social del fracaso escolar, cuando se refiere al contexto social y familiar de los estudiantes como causa de la problemática de los estudiantes.

De las entrevistas se puede deducir que la finalidad de la representación social del fracaso escolar de la escuela secundaria número 14 es operatoria, en el sentido de darle un causa identificada en la familia o en las influencias de pares de los alumnos, con la finalidad de que funcione un programa en el que el trabajo entre maestros y padres de familia permita que los alumnos y alumnas no abandonen la escuela y mejoren su aprovechamiento escolar.

7.3 Conclusiones

El fracaso escolar del sistema educativo mexicano es un tema ampliamente estudiado, desde diferentes perspectivas como la política, la social, la psicológica y la educativa. En este trabajo se propone el análisis desde la perspectiva psicosocial, la cual proporciona las herramientas para comprender la problemática en un espacio social concreto lo que a su vez permite pensar la problemática más allá de lo dicho en el contexto macro social. El estudio realizado se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales y se considera el análisis crítico del discurso como apoyo metodológico.

Las representaciones sociales permiten la articulación entre el sujeto y lo social, en este caso sobre el fenómeno social del fracaso escolar en la secundaria técnica número catorce, buscando establecer una relación con los discursos difundidos en los medios de comunicación y los resultados de las técnicas asociativas. El hecho se vislumbra en que lo dicho del sistema educativo en los medios de comunicación, por los representantes de dicho sistema, no se relaciona con lo dicho sobre la realidad educativa por profesores de un espacio social concreto.

El estudio de las representaciones sociales permite el análisis de diferentes aspectos como los sociales, cognitivos, afectivos, del lenguaje, de la comunicación que intervienen en la realidad social. El fracaso escolar representa un reconocimiento negativo para la comunidad educativa frente a la sociedad. Los padres saben que sus hijos asisten a una escuela “mala”, los maestros saben que sus alumnos no tienen buen rendimiento escolar y que por lo tanto esto repercute en la fama de la escuela en la que trabajan, sin embargo, en la secundaria donde se realizó la presente investigación, se asumió una posición frente a dicha problemática, se ha reconocido y se ha decidido trabajar para modificar la realidad de sus estudiantes. Se ha generado el sentimiento de que la “técnica 14 está haciendo algo para evitar la deserción escolar”. De esta forma se genera un sentimiento positivo por el trabajo que los profesores realizan, “el mayor

reconocimiento es que USEBEQ ha mandado a muchos estudiantes con repetidores o con pobre aprovechamiento escolar”.

La representación social del fracaso escolar se objetiva a través de las relaciones intrafamiliares y socioeconómicas de las familias de estudiantes de secundaria. Condiciones que caracterizan a la mayoría de los estudiantes de dicha secundaria, por lo cual permite que los profesores en la posición en la que se encuentran con respecto al problema, asuman una actitud de reconocimiento y por tanto de trabajo para su solución. Sin embargo, es necesario enfatizar que la representación social del fracaso escolar, por parte de los docentes de la escuela secundaria técnica 14, se asocia con un sentido común exculpabilizador que corresponde a la tendencia a responsabilizar a la familia y a los problemas de desviación social.

Uno de los modos de divulgación de la información es la difusión que se hace a través de medios masivos tales como la prensa escrita. Estos medios influyen de alguna manera en los modelos sociales. En la escuela secundaria técnica No. 14, no hay medios de comunicación al alcance de los profesores, si bien esto no exenta a los profesores de conseguir por sus propios medios información para generar una opinión con respecto al problema, sí evidencia la imposibilidad de asumir una posición social frente a los discursos que se generan en diferentes instancias, las cuales sí hablan del fracaso escolar. Cabe señalar que la difusión de artículos educativos no es considerada por la institución.

Partiendo del hecho de que los medios masivos de información están al alcance de todos, se considera que pueden servir de referencia para el estudio de la representación social del fracaso escolar, por lo que se considera el análisis crítico del discurso para establecer la existencia o ausencia de dicha relación. Los textos seleccionados para el análisis crítico del discurso, en un primer momento, muestran el contexto económico, histórico y social de la educación pública en México. Con esta selección se pretende conocer qué temas se discuten

públicamente y por lo tanto qué acciones sociales se realizan en torno a la educación pública.

El discurso dominante sobre la educación pública se sustenta en la búsqueda de la calidad educativa, lo que implicaría una transformación en el sistema educativo, la cual tendría repercusiones en la formación y en la práctica docente, por un lado y, por otro, en la estructura política del sistema educativo. Dicha estructura política está representada por los dirigentes de la SEP y por las condiciones propias del SNTE.

En educación se puede encontrar discursos que denotan abuso de poder, dominación, desigualdad y exclusión. El fracaso escolar se enuncia a partir de hechos como rezago educativo, deserción escolar, insuficiencia de calidad y equidad educativa y por lo tanto contrastes en los resultados educativos, problemas económicos que implican la necesidad de becas, también se legitima el mismo fracaso escolar por la necesidad de una transformación en el sistema educativo a través de una reforma educativa, así como en la publicación en revistas de educación, de análisis político y periódicos de circulación nacional, de muestras estadísticas sobre rendimiento y aprovechamiento escolar. Cabe señalar que el discurso apela constantemente a la formación y/o capacitación de los docentes así como al mejoramiento de la infraestructura escolar. A partir de la entrevista realizada al director de la secundaria se evidencian las contradicciones del sistema educativo por el que se genera la exclusión, la inexistencia de verdaderos apoyos institucionales y el enmascaramiento de la realidad educativa.

El fracaso escolar no designa a un sujeto en específico (alumno, maestro), sino que se atribuye a un espacio en concreto, a una cultura que tiene cierta historia, la cual se funda en tradiciones donde el autoritarismo ha sido la idea principal, y que sigue arraigada en la forma de educar y que es éste el verdadero fracaso de la educación: la imposibilidad de cambiar un sistema.

Queda claro que en el contenido de la representación social del fracaso escolar de la escuela secundaria, no se identifica la relación con el discurso de calidad educativa, tampoco se relaciona con las carencias del sistema de educación pública, como tal, aunque sí coincide en relacionarlo con problemas económicos de las familias mexicanas; sin embargo, la diferencia se ubica en el caso de los medios masivos en la necesidad de proporcionar becas y en la secundaria en la desatención de los estudiantes por parte de sus padres.

En ningún momento el contenido de la representación social se relaciona con la ineficiencia del sistema educativo para formar ciudadanos con las mismas oportunidades para un país justo y democrático.

Cabe señalar que otra coincidencia aunque no fue predominante para los profesores, ya que sólo uno la mencionó, es la formación docente; el cual es un discurso reiterativo en los medios de comunicación. Podríamos decir, que la representación social que tienen los profesores de la escuela secundaria técnica número 14, se sostiene en una ideología de reconocimiento del problema y al relacionarla con las condiciones sociales de los estudiantes se ven posibilitados en tomar acciones para la mejora social de dichos alumnos. En la secundaria se reconoce el fenómeno como un hecho social no privativo de este espacio sino una situación general al menos para las escuelas secundarias del estado. Los profesores señalan que es algo para lo que no existe solución dentro de la escuela, pues se debe más a una condición social y económica y, en tal sentido, tratan de cumplir la meta de que los estudiantes obtengan el nivel. En cuanto a los aspectos afectivos se observaron diferentes posiciones, las más fueron de preocupación hacia las relaciones intrafamiliares de los estudiantes, otros sobre las habilidades cognitivas y solo unos pocos a una especie de relación entre condiciones intrafamiliares e incapacidad de la escuela por resolver esos problemas.

En concreto, el contenido de la representación social del fracaso escolar, estudiado en la escuela secundaria técnica número 14, se asocia principalmente con actitudes de los estudiantes hacia la escuela, con la relación que tienen con

sus padres haciendo énfasis en circunstancias socio económicas. Al mismo tiempo dichas circunstancias las relacionan con mala comunicación entre padres e hijos, así como hogares disfuncionales y pérdida de valores. También se asocia con relaciones entre pares. Sólo en un caso se asocia con la relación entre la dinámica de enseñanza del docente y la falta de habilidades académicas desarrolladas por los estudiantes. Así mismo hubo una asociación entre el fracaso escolar y la carencia institucional por apoyar a los docentes en la atención a los alumnos. Otra asociación que aparece en un caso es la relación del fracaso escolar con el éxito escolar, cuando existen las condiciones necesarias de atención y afecto en el contexto familiar.

La organización del contenido de la representación social del fracaso escolar estuvo en función de las condiciones con las que se asoció el fracaso escolar hacia el resultado, es decir, se identifica que el fracaso escolar es el producto de una serie de condiciones socio económicas del estudiante.

La jerarquización del contenido de la representación social del fracaso escolar estuvo en función de otorgar la característica más representativa a las condiciones de relaciones interfamiliares, en segundo lugar con actitudes negativas de los jóvenes hacia la escuela, finalmente, sólo un profesor asoció el fracaso escolar con la falta de innovaciones didácticas, atribuyendo la principal característica del fracaso escolar al desempeño docente.

Se pudo observar que los elementos del contenido de la representación social del fracaso escolar concuerdan con las prácticas sociales que se llevan a cabo en la secundaria, predominando el trato con los padres por parte de los maestros y las actitudes de los adolescentes hacia la escuela, es decir, se centra la causa del fracaso escolar en la composición familiar, en primer lugar y en el entorno social en segundo lugar.

De las entrevistas se puede deducir que la finalidad de la representación social del fracaso escolar de la escuela secundaria número 14 es operatoria, en el sentido de darle una causa identificada en la familia o en las influencias de pares de los alumnos, con la finalidad de que funcione un programa en el que el trabajo entre maestros y padres de familia, permita que los alumnos y alumnas no abandonen la escuela y mejoren su aprovechamiento escolar. Y de esta manera enfrentar el problema del fracaso escolar.

La presente investigación sirve de medio para conocer la realidad educativa en un espacio social. Conocer el contenido de la representación social del fracaso escolar y vincularlo con los discursos generados en los medios masivos ha implicado relacionarlo con el devenir histórico del sistema educativo mexicano, se ha reconocido la función social asignada a la educación pública desde la Revolución mexicana, la cual ha representado el medio de transformación social para generar justicia social. Sin embargo, la lógica de mercado a la que se ha sometido el país desde la firma del tratado de libre comercio ha tenido repercusiones en las instituciones públicas, una de ellas la educativa.

Los intereses educativos no están al servicio del progreso del país sino de los intereses del mercado. La misma educación se ha convertido por un lado en negocio para la iniciativa privada y por otro en instrumento político, del que se sirve el SNTE, principalmente, y los partidos políticos en segunda instancia.

Históricamente se reconoce la incapacidad de cobertura de la educación pública como principal razón para dar cabida a la educación privada. Está de más señalar lo que esto representa para la sociedad mexicana, lo principal, segregación y exclusión, por lo tanto desiguales oportunidades para los mexicanos. Antes de que apareciera el discurso de calidad en educación, a finales de la década de los 50, se hablaba de rendimiento escolar en lugar de calidad educativa, lo que implicaba que se trabajara en un proyecto educativo para el

progreso de los mexicanos, la calidad educativa entra más en la lógica de la competencia y la certificación. Todo esto concluye en la subjetivación de la educación pública, de la que la calidad depende de algunos espacios y horarios, de la que necesita buscar el apoyo de toda la sociedad (principalmente de los grandes empresarios) para formar mexicanos capaces de participar en la industria transnacional. En fin la educación pública se convierte en el reflejo de la sociedad mexicana y el fracaso escolar para los maestros de una secundaria de la ciudad de Querétaro se relaciona con las condiciones socio – económicas de sus estudiantes y no con un fallido sistema educativo.

Los investigadores educativos encuentran un sistema obsoleto, un país que se ha desarrollado y un sistema educativo incapaz de evolucionar. Parece que todo se ha dicho sobre el fracaso escolar o educativo, es necesaria la descentralización, la certificación de los docentes, un cambio estructural. Sin embargo, no se ha dado paso a las experiencias de cada espacio social, escuchar las necesidades o los recursos de las diferentes instituciones educativas. Mediante la investigación psicosocial de las representaciones sociales, se abre la posibilidad no de buscar la certificación educativa, sino de dar sentido a las prácticas ejercidas en los diferentes espacios sociales; por tanto, replantear el significado de la educación pública y generar condiciones democráticas para las nuevas generaciones de mexicanos, tal vez pensar en un país culto, creativo., inquisitivo, más que competente. Sirva este trabajo para que los profesionales de la educación tengan una herramienta de pensamiento social.

LITERATURA CITADA

Bibliografía

Abric, J.C. (2004). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En: Abric, J.C. (dir.), *Prácticas sociales y representaciones*. (pp.11-32). México: ediciones Coyoacán.

Abric, J.C. (2004). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: Abric, J.C. (dir.), *Prácticas sociales y representaciones*. (pp. 53-74). México: ediciones Coyoacán.

Álvarez, B.L. (2004). Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 83-115). México: Fondo de Cultura Económica.

Austin, J.L. (1990). Conferencia VIII. En: Austin, J.L. *Cómo hacer cosas con palabras*. (pp. 138-152). Barcelona: Paidós.

Bolaños, M.R. (2004). Orígenes de la educación pública en México. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 11-40). México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1999). El lenguaje autorizado: las condiciones sociales de la eficacia del discurso ritual. En: Bourdieu, P., *¿Qué significa hablar?* (pp. 67-77). Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2007). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En: Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. (pp. 23-40). México: Siglo veintiuno editores.

Caballero, A. & Medrano, S. (2004). El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 360-402). México: Fondo de Cultura Económica.

Cardiel, R.R. (2004). El período de conciliación y consolidación 1946-1958. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp.327-359). México: Fondo de Cultura Económica.

Del Río, E. (2004). *El fracaso de la educación en México*. México: Grijalbo.

Delors, J. (1997). La educación o la utopía necesaria. En: Delors, J. et.al., *La educación encierra un tesoro*. (pp. 9-27). México: UNESCO.

Delors, J., et.al. (1997). De la comunidad de base a la sociedad mundial. En: Delors, J. et.al., *La educación encierra un tesoro*. (pp. 31-47). México: UNESCO.

Delors, J., et.al. (1997). Los cuatro pilares de la educación. En: Delors, J. et.al., *La educación encierra un tesoro*. (pp. 89-103). México: UNESCO.

Delors, J., et.al. (1997). El personal docente en busca de nuevas perspectivas. En: Delors, J. et.al., *La educación encierra un tesoro*. (pp. 155-171). México: UNESCO.

Delors, J., et.al. (1997). El papel del político: tomar decisiones en educación. En: Delors, J. et.al., *La educación encierra un tesoro*. (pp. 173-200). México: UNESCO.

Delors, J., et.al. (1997). La cooperación internacional: educar a la aldea global. En: Delors, J. et.al., *La educación encierra un tesoro*. (pp. 201-217). México: UNESCO.

Farr, R.M. (1986). Las representaciones sociales. En: Moscovici, S., *Psicología Social II*. (pp. 495-506). Buenos Aires: Paidós.

Filinich, M.I. (1998). Discurso, texto y contexto. En: Filinich, I. *Enunciación*. (pp. 29-35). Buenos Aires: Eudeba.

Filinich, M.I. (1998). El sujeto de la enunciación. En: Filinich, I. *Enunciación*. (pp. 37-48). Buenos Aires: Eudeba.

Filinich, M.I. (1998) Modalidades y enunciación. En: Filinich, I. *Enunciación*. (pp. 85-110). Buenos Aires: Eudeba.

Flament, C. (2004). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En: Abric, J.C. (dir.), *Prácticas sociales y representaciones*. (pp. 33-52). México: ediciones Coyoacán.

Garay, A., Íñiguez, L., Martínez, L.M. (2005). (7 de diciembre de 2009). La perspectiva discursiva en psicología social. En: Garay, A., Íñiguez, L., Martínez, L.M. *La perspectiva discursiva en psicología social. Subjetividad y procesos cognitivos*. (pp. 105-130). Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Recuperado de <http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/handle/123456789/240>.

Gómez, N.L. (2004). La Revolución mexicana y la educación popular. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 116-156). México: Fondo de Cultura Económica.

González, C.A. (2004) Los años recientes. 1964-1976. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 403-425). México: Fondo de Cultura Económica.

González, P. M. A. (2001). La teoría de las representaciones sociales. En: González, P.M.A. & Mendoza, G. J. (comps.), *Significados colectivos: Procesos y reflexiones teóricas*. (pp. 127-153). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Estado de México.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2007). Educación. En: *Mujeres y Hombres en México 2007*. México:INEGI.

Íñiguez, R.L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En: Íñiguez, R.L. (ed.) *Análisis del discurso*. (pp.83-123). España: UOC.

Iturriaga, J.E. (2004). La creación de la Secretaría de Educación Pública. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 157-165). México: Fondo de Cultura Económica.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S., *Psicología Social II*. (pp. 469-494). Buenos Aires: Paidós.

Latapí, S. P., (2004). El contexto: génesis, contenidos y políticas del ANMEB. En: Latapí, S. P., *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. (pp. 19-52). México: Fondo de Cultura Económica.

Mejía, Z.R., (2004). La escuela que surge de la Revolución. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 183-233). México: Fondo de Cultura Económica.

Martín, R.L. (otoño 1996 – primavera 1997). El orden social de los discursos. *Discurso. Teoría y Análisis*. 21/22. (pp. 1-37).

Matute, A. (2004). La política educativa de José Vasconcelos. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 166-182). México: Fondo de Cultura Económica.

Moreno, S. & Kalbtk. (2004). El porfiriato. Primera etapa (1876-1901). En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 41-82). México: Fondo de Cultura Económica.

Moscovici, S. & Hewstone, M., (1986). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, S., *Psicología Social II*. (pp. 679-710). Buenos Aires: Paidós.

Prado de Sousa, C. (2007). Representaciones sociales y el imaginario de la escuela. En: Arruda, A. & De Alba, M. (Coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. (pp. 199-231). España: Anthropos.

Ramírez, P.J. (2007). Durkheim y las representaciones colectivas. En: Rodríguez, S. T. & García, C. M. L. (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (pp. 17-50). México: Universidad de Guadalajara.

Reyes, G. (1994). El estilo indirecto encubierto. En: Reyes, G. *Los procedimientos de citas: citas encubiertas y ecos*. (pp. 15-24). Madrid: Arco/Libro, S.L.

Reyes, G. (1994). Los conectores intertextuales. En: Reyes, G. *Los procedimientos de citas: citas encubiertas y ecos*. (pp. 38-49). Madrid: Arco/Libro, S.L.

Reyes, G. (1994). Los ecos irónicos. En: Reyes, G. *Los procedimientos de citas: citas encubiertas y ecos*. (pp. 50-59). Madrid: Arco/Libro, S.L.

Solana, F. (2004). Introducción. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 1-10). México: Fondo de Cultura Económica.

Sotelo, I.J. (2004). La educación socialista. En: Solana, F., Cardiel, R. R., Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México*. (pp. 234-326). México: Fondo de Cultura Económica.

Valencia, A.S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En: Rodríguez, S. T. & García, C. M. L. (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (pp. 51-88). México: Universidad de Guadalajara.

Textos para análisis de discurso.

Andere, M.E. (2008). El bono educativo y la calidad de la educación. *Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. 154. p.7.

Araujo, M. L. (2007). Claroscuros en el aprendizaje de niños y jóvenes mexicanos. *Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. 149. p.33.

Avilés, K. (2007). Convoca la SEP a empresarios a participar en la educación pública. *La Jornada*. 8297. p. 38.

Avilés, K. (2007). De cada 100 niños que ingresan a primaria sólo 14 acaban una carrera. *La Jornada*. 8317. p. 1.

Avilés, K. (2007). Sólo el 14% de estudiantes llegan a la universidad. *La Jornada*. 8317. p.44.

Bolaños, A. (2007). 210 mil becas del GDF a alumnos de bachillerato. *La Jornada*. 8256. p. 1.

Bolaños, S. A. (2007). Blinda el GDF la educación de 210 mil alumnos de bachillerato. *La Jornada*. 8256. p. 38.

Bolaños, S. A. (2007). De la Fuente exhorta a elevar la calidad del nivel medio superior a escalas internacionales. *La Jornada*. 8256. p. 38.

Bolaños, S. A. (2007). Se inicia un acuerdo social por la educación en el DF. *La Jornada*. 8256. p.39.

Carmona, L. R. (2007). La educación en el primer informe de gobierno 2007. *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. 149. p.30.

Carmona, L.R. (2008). La calidad, gran desafío para México. *Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. 154. p.41.

Chávez, M. (2008). Querétaro: al año se erogan ilegalmente \$42 millones en comisiones al SNTE. *La Jornada*. 8529. p.24.

Editorial. (2007). Elba Esther Gordillo, en la mira. *La Jornada*. 8218. p.2.

Martínez, O. A. (2006). Maestros y escuelas en el siglo XXI. Nuevos parámetros para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista: Educare. Nueva Época*. 6. p.8.

Mercado, R. S. (2008). Una solución al problema educativo en México. *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. 154. p.23.

Morales, B.J. (2006). Dos propuestas de Educación para el siglo XXI. *Revista: Educare. Nueva Época*. 6. p.16.

Norandi, M. (2007). SEP: la principal reforma para el país es la educativa. *La Jornada*. 8255. p. 1.

Norandi, M. (2007). La reforma más apremiante es la educativa, afirma Vázquez Mota. *La Jornada*. 8255. p. 37

Olmos, J.G. (2008). Alianza por la simulación. *Proceso*. No. 1668. p.6.

Poy, S. L. & Heras, A. (2007). En secreto consuman el bazo en el SNTE. *La Jornada*. 8218. p. 1.

Poy, S. L. & Heras, A. (2007). A hurtadillas, se adjudica Gordillo presidencia "vitalicia" del SNTE. *La Jornada*. 8218. p. 3.

Poy, S.L. (2007). "Patológico", el comportamiento de Elba Esther, señala la CNTE. *La Jornada*. 8218. p.3.

Poy, L. & Chávez, M. (2008). "Irreal", el acuerdo Calderón – Gordillo. *La Jornada*. 8529. p.1.

Poy, S.L. (2008). La alianza para la educación, otro pacto político alejado de la realidad, estiman. *La Jornada*. 8529. p.9.

Reynoso, A.R. (2006). Aprender para comprender en la escuela secundaria. *Educare. Nueva Época*. 6. p.11.

Sin autor. (2007). Las mejores escuelas de México. *Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. 149. p. 12.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2006). Presentación. *Documento de discusión Educar es el camino. IV Congreso Nacional de Educación. Tomo 1*. p.5.

Solano – Flores, G. (2007). La Evaluación Educativa: Un Proyecto a largo plazo. *Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. 149. p.37.

Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro. (15 de agosto de 2007). Página oficial. Recuperado de:

<http://www.usebeq.sep.gob.mx/calidad/vision.html>

Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro. (2007). Mensaje de la Lic. María Guadalupe Murguía Gutiérrez, Secretaria de Educación y Coordinadora General de la USEBEQ. *Proyecto de catálogo 2007. Comisión Estatal Mixta de Escalafón*. p.II.

Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro. (2007). Mensaje del Profr. Abel Espinoza Suárez, Secretario General de la Sección XXIV del SNTE. *Proyecto de catálogo 2007. Comisión Estatal Mixta de Escalafón*. p.III.

Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro. (2008). Mensaje de la Lic. María Guadalupe Murguía Gutiérrez, Secretaria de Educación y Coordinadora General de la USEBEQ. *Proyecto de catálogo 2007. Comisión Estatal Mixta de Escalafón.* p.II.

Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro. (2008). Mensaje del Profr. Abel Espinoza Suárez, Secretario General de la Sección XXIV del SNTE. *Proyecto de catálogo 2007. Comisión Estatal Mixta de Escalafón.* p.III.

Vera, R. & Vergara, R. (2007). La SEP acosada. *Proceso.* 1605. p.6.

Vergara, R. (2007). Todo el dinero, todo el control. *Proceso.* 1605. p. 12.

APÉNDICE

En este apartado se presenta el resumen de los artículos seleccionados para el análisis de discurso. Se transcribe textualmente algunos fragmentos de las notas periodísticas así como de los artículos seleccionados.

1. La Jornada

Domingo 8 de julio de 2007

Laura Poy Solano y Antonio Heras (p.3):

En secreto consuman *elbazo* en el SNTE

- Asume control total del sindicato.
- Reconocerla como presidenta vitalicia, la instrucción tajante a delegados.
- Ninguna mención al acuerdo “unánime” en el comunicado oficial sobre la reunión.
- Guardias privados y traslados sin previo aviso, parte de la estrategia de hermetismo.
- Decisión patológica de la maestra; busca atrincherarse al prever su derrumbe: CNTE.

Sección Editorial (p. 2): Elba Esther Gordillo, en la mira

... Ante este panorama, las distintas corrientes del magisterio disidente, que aparentemente han superado sus diferencias, declararon que dicho frente tiene dos objetivos principales: “la derogación de la ley (del ISSSTE) y su salida inmediata del gremio para exigir que pague por sus crímenes”.

Existe confianza entre los profesores de que los días de Elba Esther Gordillo al frente del sindicato estén contados. Después de todo, aseguran, el repudio a su dirigencia es abrumador. En unas semanas, una vez que termine el periodo vacacional y se reanuden las clases, la disidencia magisterial tendrá oportunidad de mostrar su fuerza para impulsar la democratización del SNTE.

Sección POLÍTICA (p. 3) Laura Poy y Antonio Heras: A hurtadillas, se adjudica Gordillo presidencia “vitalicia” del SNTE

- El acuerdo causa malestar e incertidumbre entre miembros de la propia cúpula sindical.
- Delegados otorgan a la maestra “voto de confianza” para designar dirigentes en las entidades.
- Le dan amplios poderes para nombrar grupo que desplazaría al Comité Ejecutivo Nacional.

En un cónclave realizado en Rosarito, Baja California –luego de un cambio de sede de último minuto-, delegados asistentes al 23 Consejo Político Nacional Extraordinario votaron por unanimidad la ratificación de la dirigente como “máxima autoridad del sindicato”, además de otorgarle “amplios poderes” para la creación de un consejo consultivo que podría asumir las funciones del Comité Ejecutivo Nacional (CEN)...

De acuerdo con delegados asistentes al encuentro, la medida causó “mucho malestar y generó incertidumbre porque no quedó totalmente claro qué pasará con la renovación de las dirigencias seccionales al suspenderse el congreso nacional del próximo año, lo que para muchos significa que se acabó la carrera por los puestos de poder, pues al nombrar presidenta indefinida a Gordillo todos los demás mandatarios también se alargan indefinidamente, incluido el cargo de Ochoa Guzmán”.

Con el subtítulo: Silencio absoluto:

Bajo la consigna de guardar “silencio absoluto” acerca de los acuerdos del encuentro, la cúpula del SNTE se reunió desde las primeras horas de este sábado para “afinar los últimos detalles”, luego de un encuentro de los secretarios generales seccionales con Ochoa Guzmán, quien se comunicó directamente con Gordillo para informarle que “tenía el apoyo unánime”, a pesar de que un sector de la dirigencia elbista habría expresado que la decisión causaría “molestia y rechazo en las bases magisteriales”...

De acuerdo con fuentes cercanas a la cúpula magisterial, luego de que se diera a conocer a la opinión pública la decisión de otorgar la presidencia “indefinida” del SNTE a Gordillo Morales, se reforzaron las medidas de control ante la “molestia e incluso amenazas de la dirigencia de sancionar a quienes dieron información a los medios de comunicación”.

Finalmente con el subtítulo: Ninguna referencia del sindicato al nombramiento.

Por la noche, en un comunicado de prensa, el SNTE sólo abordó algunos acuerdos alcanzados en la reunión, como la creación de una comisión del CEN del sindicato para “convocar” al magisterio oaxaqueño a construir alternativas que permitan superar las diferencias en la entidad, pues destacaron que el objetivo de la negociación es “garantizar el cumplimiento de los servicios educativos” en el estado.

También se pronunciaron por transparentar los recursos que se destinan a los créditos de vivienda complementarios que otorgan el ISSSTE y el Fovissste, con la realización de sorteos certificados ante notario público y con la presencia de autoridades del instituto para “garantizar la pulcritud de su asignación”.

Sección Política (pp.3-4) Laura Poy Solano “Patológico”, el comportamiento de Elba Esther, señala la CNTE

- Impediremos que continúe la dictadura caciquil y corrupta, advierte.

Maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) calificaron de comportamiento “patológico” la decisión de Elba Esther Gordillo Morales de asumir una presidencia “indefinida” en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y aseguraron que “atrincherarse en el sindicato no es más que el resultado del temor y nerviosísimo que le provoca su inminente salida”...

Afirmaron que, a diferencia de las movilizaciones de 1989, cuando miles de maestros salieron a las calles para exigir la democratización del gremio y la

salida de Jonguitud Barrios, “los objetivos que hoy defendemos son más importantes e incluyentes: se trata de defender la seguridad social no sólo de maestros, sino de todos los trabajadores, además de construir un proyecto alternativo de nación en el que sea posible una representación democrática de la clase trabajadora”.

Subtítulo: Entre mafias.

Por su parte, Raquel Sosa, secretaria de educación, ciencia y cultura del “gobierno legítimo”, calificó de “nuevo atropello” contra los maestros la decisión de Gordillo de nombrarse presidenta “indefinida” del SNTE. “Esto es resultado de un cacicazgo criminal protegido desde el gobierno ilegítimo de Felipe Calderón, lo cual resulta muy normal, porque entre mafiosos siempre se juntan”...

En tanto Sergio Ramírez, catedrático de la Universidad Autónoma Metropolitana y experto en el sistema educativo nacional, afirmó que reditar la historia de líderes “vitalicios” es resultado de una “coyuntura política en la que, por un lado, se pretende proyectar fuerza, pero al mismo tiempo se reconoce de manera involuntaria la debilidad de los liderazgos personales, mediáticos y totalmente verticales”.

El especialista destacó que con esta decisión, tomada en un contexto político y presidencial muy diferente al que prevaleció durante los gobiernos priístas, el SNTE se “está jugando su futuro, pero también (está en entredicho) el de las corrientes democráticas, que deberán asumir los retos de esta coyuntura y tratar de construir una alternativa sólida que haga frente al modelo caciquil y antidemocrático del gremio magisterial”.

2. La Jornada

Martes 14 de agosto de 2007

Mariana Norandi (Primera página) SEP: la principal reforma para el país es la educativa

- Sin ella ninguna agenda es posible, dice Vázquez Mota.

- “Menor brecha social si se mejora la calidad de la enseñanza”.
- Firma un convenio de colaboración con 11 gobiernos estatales.
- Se fortalecerán programas en 100 municipios de gran marginación.

Sección: Sociedad y justicia (p. 37) Mariana Norandi. La reforma más apremiante es la educativa, afirma Vázquez Mota

- Firma convenio para mejorar la enseñanza en los 100 municipios más pobres.
- Anuncia la secretaria inversión para infraestructura y mantenimiento en instalaciones del Conafe.

La reforma educativa es el cambio estructural más importante que necesita el país, expresó la titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Josefina Vázquez Mota; sin ella ninguna otra agenda es posible, ni la de gobernabilidad, ni la de reconciliación, ni la de competitividad, expresó la funcionaria tras firmar un convenio de colaboración con 11 entidades, que tiene el propósito de que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) mejore la enseñanza inicial y básica en los cien municipios más marginados de la nación...

La titular de la SEP se refirió a un estudio que mencionó el gobernador de Durango, de acuerdo con el cual el 56 por ciento de los mexicanos piensan que la reforma “más urgente” que se debe impulsar es la educativa, “frente a 14 por ciento que opina debe ser la fiscal”.

Vázquez Mota aseveró: “señor gobernador, nosotros somos parte de ese 56 por ciento.

“Creemos que sin educación no habrá justicia; creemos que sin educación no habrá posibilidad de libertad; creemos que sin educación no tendremos mujeres más fuertes, más libres y más valientes también”.

El convenio –al que Conafe destinará 60 por ciento de su presupuesto- se aplicará en Durango, Guerrero, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz, Chiapas, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Oaxaca, anunció la funcionaria federal.

Agregó que este sexenio tiene dos grandes retos en su agenda educativa: mejorar la calidad y lograr la equidad para, con ello, combatir la pobreza y “cerrar las brechas y las distancias que hoy existen en el país”.

Insistió en que ha llegado la hora de una gran reforma educativa, y aseveró: “si en el municipio sucede la mejora de la calidad y el cierre de las brechas de desigualdad, ocurrirá también a escala nacional”.

Indicó que con la firma del convenio se busca trabajar para evitar que siga creciendo el rezago educativo y, al mismo tiempo, atender al atraso ya existente...

Miércoles 15 de agosto de 2007 Angel Bolaños (Primera página) 210 mil becas del GDF a alumnos de bachillerato

- Se invertirán \$1,250 millones en los próximos 10 meses.
- Estudiantes del IEMS, de la UNAM y del IPN, los beneficiados.
- Ebrad: es la apuesta más inteligente para enriquecer la ciudad.
- De la Fuente: política pública que apunta en dirección correcta.

Sección: La capital (pp.38-39) Ángel Bolaños Sánchez. Blinda el GDF la educación de 210 mil alumnos de bachillerato

- A. “Estas son las políticas públicas que requerimos”, afirma el rector de la UNAM.
- B. Presentó Ebrad un programa de estímulos para este sector. Es el más importante, dice.

El jefe de Gobierno del Distrito Federal, Marcelo Ebrad Casaubon, anunció una inversión de mil 250 millones de pesos, en los próximos diez meses, para becar a 210 mil estudiantes de bachillerato de la red de preparatorias del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), así como de las escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y otras instituciones públicas...

En el acto, realizado en el Museo estación Indianillas, en la colonia Doctores, el mandatario capitalino dijo que “esta es la apuesta más inteligente que

podemos hacer si la ciudad de México desea que la próxima década, como es nuestro propósito, sea una de las más prósperas del mundo, con una mejor distribución del ingreso, hoy extremadamente concentrado”...

El funcionario explicó que el monto del estímulo se otorgará de acuerdo con el desempeño del estudiante: aquellos que tengan promedio de 6.0 a 7.5 recibirán 500 pesos mensuales (5 mil pesos en 10 meses); los que promedian 7.6 a 9.0 obtendrán 600 pesos mensuales (6 mil pesos en todo el ciclo escolar) y los que tienen una calificación general de 9.1 a 10 tendrán una beca de 700 pesos al mes (7 mil pesos en total)...

“El programa – anunció Carrillo Huerta-, otorgará beneficios adicionales, incluidos un seguro médico contra accidentes, descuentos en servicios que ofrece el Gobierno del Distrito Federal y en el acceso a eventos oficiales realizados en la ciudad, así como cursos de regularización”.

A cambio, deberán retribuir a la ciudad con un compromiso por escrito de realizar algún tipo de servicio a la comunidad en las colonias donde residen, como pueden ser cursos de alfabetización, capacitación a padres de familia, información a la comunidad, capacitación contra las adicciones, monitoreo de fallas de los servicios públicos y promoción de actividades deportivas.

Subtítulo. Evitar obstáculos: Villa Rivera.

El director general del IPN, Enrique Villa Rivera, refirió que el Politécnico es la institución pública que beca a un mayor número de estudiantes, pero reconoció que esto es insuficiente ante el crecimiento de la demanda de espacios, donde sólo en el instituto pasó de 1.9 millones de estudiantes matriculados a 3.6 millones en 2006, pero del total de jóvenes que buscan acceder a educación media superior, sólo 58 por ciento encuentra espacio en el sistema educativo.

De allí la importancia de evitar que los problemas económicos sean un obstáculo para que los jóvenes continúen sus estudios y que este programa de becas del gobierno de la ciudad, se extienda a todo el conjunto de instituciones públicas que imparten estudios de bachillerato.

Sección: La capital. (pp.38-39) Ángel Bolaños Sánchez. De la Fuente exhorta a elevar la calidad del nivel medio superior a escalas internacionales.

El rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente, dijo que son cuatro los principales problemas que confrontan a la educación media superior en el país: la cobertura insuficiente, la deserción, la calidad y la desigualdad del mismo sistema educativo...

Por ello, reconoció el esfuerzo que realiza el gobierno de la ciudad con este programa, “estas son las acciones que requerimos, no es la única, necesitamos otras adicionales, complementarias, porque cuando se habla en la retórica de las políticas de Estado, el compromiso del Estado, tenemos que plasmarlas en acciones concretas de gobierno y esta es una de ellas, una política pública que apunta en la dirección correcta, porque está tratando de abatir el grave problema de la desigualdad en el contexto de la educación media superior de nuestro país”...

Si bien se avanza en el tema de la cobertura y el de la permanencia con el programa de estímulos a estudiantes de bachillerato, que con una bolsa superior a los mil 250 millones de pesos, “es, a mi juicio, uno de los pasos más decididos que se han dado en la historia de la educación pública en nuestra ciudad”, el rector De la Fuente advirtió que un grave problema que no se ha podido resolver es el de hacer de la educación un instrumento de capilaridad social y muestra de ello es que el sistema educativo es un sistema de contrastes, con áreas de excelencia reconocidas mundialmente y otras con rezagos lamentables.

Por ello, advirtió, en su conjunto el sistema no ha podido realmente ser el mecanismo de equidad que debería. “Al final de cualquier análisis, ese y no otro tiene que ser el objetivo final de todo sistema educativo, un sistema educativo que no es capaz de promover la igualdad y la capitalidad social de los sectores más desprotegidos a través de la educación es un sistema educativo que no está cumpliendo cabalmente con su misión fundamental y creo que parte del problema

había sido la ausencia de políticas que fueran justamente a la raíz del problema, al centro del problema como es el programa que hoy se anuncia”, apuntó...

Y para concluir su mensaje ante el mandatario capitalino, el rector de la UNAM dejó en claro que se deben ser los elementos exclusivamente académicos y no los económicos, ideológicos, étnicos o religiosos, los que determinen quienes pueden continuar en el sistema educativo, “y les aseguró que veremos en los próximos años a decenas de miles de jóvenes mexicanos alcanzando metas insospechables por el simple hecho de que tuvieron acceso a un sistema público de educación como el que ofrecemos las instituciones en México”.

Sección: La capital (p.39) Ángel Bolaños Sánchez. Se inicia un acuerdo social por la educación en el DF

- Axel Didriksson, en entrevista para la Jornada.
- Construir una agenda con todos los sectores, el objetivo.

El programa de estímulos para el bachillerato universal 2007-2008 marca el inicio de un “acuerdo social por la educación en la ciudad de México”, en el que se buscará comprometer a todos los sectores involucrados: padres de familia, maestros, estudiantes, instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil, empresarios, y otros, en la construcción de una agenda que eleve la calidad, la cobertura social y la innovación en materia educativa, afirmó el titular de la Secretaría de Educación (SE), Axel Didriksson Takayanagui...

Son 10 las propuestas de acción y concertación planteadas en dicho acuerdo: que cada estudiante, independientemente de su situación socioeconómica, tenga la oportunidad de concluir por lo menos el bachillerato; impulsar reformas que lleven a una eventual integración en un solo ciclo a la educación básica y la media superior; asegurar que los docentes cuentan con las herramientas y recursos pedagógicos para su pleno desempeño, así como promover mecanismos que garanticen el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y apoyar a las delegaciones y escuelas en el mejoramiento de su infraestructura.

Además, promover la cooperación interinstitucional, crear un sistema de redes de evaluación de las escuelas públicas y privadas; promover nuevos métodos, técnicas y contenidos que mejoren la calidad de materias como ciencias, matemáticas, medio ambiente y formación ciudadana; impulsar una “red de escuelas en transformación” y un programa de talento jóvenes en todas las áreas del conocimiento.

En el subtítulo: Proyectos en marcha.

Refirió que son cuatro o cinco los libros de texto que el gobierno pretende distribuir, otro que ya está también casi terminado es el que se refiere a la historia de las delegaciones políticas, en el que participan cronistas de las mismas demarcaciones, así como el escritor Carlos Monsivais, y se pretende elaborar una sobre la historia de la ciudad de México y otro sobre medio ambiente, en el que se toquen aspectos de protección civil y los riesgos que enfrenta la capital, como la actividad sísmica y los hidro-meteorológicos.

Señaló que para algunas de estas acciones se requerirá el acuerdo con las autoridades federales y un modelo diferente de descentralización de los servicios educativos, ante la situación real de que algunas entidades, ante la falta de complementariedad en la transferencia de recursos, la experiencia ha sido poco exitosa y en muchos casos un fracaso...

La Jornada

Martes 25 de septiembre de 2007

Sección: Sociedad y justicia. Karina Avilés: Convoca la SEP a empresarios a participar en la educación pública. p. 38

- Según Manuel Arango la IP puede intervenir en el diseño de contenidos curriculares.
- Vázquez Mota pretende enseñar el “espíritu emprendedor” en primarias y secundarias.

Al exhortar a la empresa privada para que participe en la escuela pública, la responsable de la política educativa del país, Josefina Vázquez Mota, anunció

que en el próximo ciclo escolar se introducirán “por primera vez” contenidos de finanzas y economía, con “espíritu emprendedor”, desde primero de primaria hasta secundaria.

En un desayuno con miembros de la iniciativa privada llamado Nuestros hijos y nietos, empleados o empresarios, los representantes del mundo empresarial se felicitaron por el hecho de que desde la educación pública se pida al sector privado su participación en las escuelas del Estado, Manuel Arango señaló que ahora la empresa puede intervenir también “en el diseño” de los contenidos curriculares, aunque, de acuerdo con la ley, ésta es responsabilidad exclusiva de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el nivel básico...

La funcionaria insistió en la enseñanza del “espíritu emprendedor” para lo cual adelantó que la SEP ya trabaja con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y el Banco de México con el objetivo de poner en marcha esta visión.

Así, convocó a las empresas a que “vuelvan a la escuela” para “enseñar currículas”, capacitar y no estar ajenas a lo que ocurre dentro de las aulas de la educación pública. Expresó su convicción de que, al igual que los científicos, los “emprendedores” no surgen por generación espontánea y se deben empezar a formar desde niños...

Al término del desayuno, Lorenzo Servitje, cofundador de una de las multimillonarias empresas de pan de caja, consideró que Vázquez Mota “se está tropezando con dificultades serias por los rezagos que ha habido en este terreno” y, con relación a su preferencia para que continuara Reyes Tamez al frente de la SEP, añadió: “ya veo que salió Josefina y lo está haciendo muy bien”. En tanto, Manuel Arango, otro de los prominentes empresarios, calificó de “excelente” la propuesta de que la empresa participe en la escuela pública y señaló que cada sector – llámese sindicato magisterial, académicos o intelectuales- no debe seguir defendiendo su coto de poder, sino tener apertura “para los cambios”.

Más tarde, la titular anunció el programa Prep@rate, mediante el cual con recursos públicos se otorgarán becas a 643 jóvenes de escuelas públicas y privadas para que estudien el bachillerato en línea. Para ello, la iniciativa privada, como Microsoft, la Asociación de Banqueros de México y la Fundación Televisa,

también aportará recursos. Pero será la SEP la que aportará becas y el pago de las colegiaturas requeridas por medio de un fondo de 12 millones de pesos. Los jóvenes cursarán este bachillerato a distancia en el sistema Tec-Milenio del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en el Colegio de Bachilleres y en sistema de la SEP que utiliza el modelo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La Jornada.

Lunes 15 de octubre de 2007

Primera página, Karina Avilés: De cada 100 niños que ingresan a primaria sólo 14 acaban una carrera

- 12 millones de menores, sin acceso a educación básica.

Sección: Sociedad y justicia (página 44), Karina Avilés: Sólo el 14% de estudiantes llegan a la universidad (Texto completo)

- Falla del sistema educativo mexicano, admite la SEP.
- 22 de cada 100 no terminan primaria y 32 la secundaria.

En México la falta de estrategias para mantener a niños y jóvenes en el sistema educativo no ha funcionado como debiera, pues de cada 100 alumnos que entran a primaria sólo 14 terminan la licenciatura, además de que existen 12 millones de entre seis y 12 años que no asisten a la escuela.

En el estudio *Retos educativos de la Secretaría de Educación Pública* queda clara la crisis del sistema en materia de cobertura y acceso, pues entre la primaria y los estudios profesionales se “pierden” 86 por ciento de alumnos.

La deserción se presenta de la siguiente forma: de 100 alumnos que entran a primaria, 22 se quedan en el camino, pero en secundaria este número aumenta a 32; sin embargo, del 68 que sigue estudiando sólo egresa la mitad.

En el ingreso a bachillerato desertan otros 10 y durante los estudios de preparatoria otros 16, de tal forma que de los 100 iniciales sólo 24 completan este nivel educativo. De éstos, 21 alumnos llegan a la universidad, pero sólo 14 la terminan.

Si en lugar de bachillerato el estudiante opta por una carrera de técnico profesional, el ingreso es aún menor, ya que sólo entran siete y terminan tres.

“Los mayores desafíos están en secundaria, ya que 18 de cada 100 estudiantes reprueban y 79 de cada 100 culminan sus estudios en el tiempo” normal, señala la SEP. Además la deserción en este nivel es de 7.1 por ciento, pero en educación media superior asciende a 16.3 por ciento.

Algunos de estos problemas serán analizados en el seminario Retos y perspectivas de la educación básica, en el que participarán expertos de la UNESCO, como Margarita Poggi y Emilio Tenti, además de académicos de instituciones del país y de universidades europeas.

Con el subtítulo: Situación en los estados.

En el informe se advierte también que sólo 14 por ciento de la población de 15 años y más ha cursado una carrera universitaria, pero 44 de cada 100 personas se encuentran en rezago educativo.

Esto significa que hay 6 millones (8 por ciento) de ciudadanos de 15 años o más que son analfabetas, 11.5 millones (15.4 por ciento) sin primaria terminada y 17 millones (23.2 por ciento) sin secundaria concluida.

Además, en sólo seis estados y la capital del país se concentra 50 por ciento de la matrícula de educación básica. Dichas entidades son el Estado de México (13.1 por ciento), Distrito Federal (7.1), Veracruz (6.8), Jalisco (6.3), Puebla (5.6), Chiapas (5) y Guanajuato (5 por ciento).

También se observa un importante rezago entre la población de seis a 19 años. En Chiapas, por ejemplo, 10.1 por ciento de los niños de seis a 14 años no tienen acceso a la educación, pero entre los jóvenes de 15 a 19 años la cifra se incrementa a 50 por ciento.

En contraste, en el DF 3.3 por ciento de la población de seis a 14 años no tiene acceso a la educación y para el caso de las personas de entre 15 y 19 años, más de 30 por ciento no asisten a la escuela.

La Jornada

Sábado 17 de mayo de 2008

Primera página, Laura Poy y Mariana Chávez: “Irreal”, el acuerdo Calderón – Gordillo

- **Maestros defienden a la escuela pública.**
- **Se pagan de modo ilegal \$42 millones al año a “comisionados” del SNTE en Querétaro: ASF.**

Sección: política (p. 9), Laura Poy Solano: La alianza para la educación, otro pacto político alejado de la realidad, estiman

- Las limitaciones para enseñar, tanto en la escuela pública como en la privada: docentes.

Docentes con más de 50 años de servicio afirmaron que la llamada Alianza para la Calidad de la Educación, impulsada por el gobierno federal y la dirigente nacional del gremio magisterial, Elba Esther Gordillo, es “uno más de los pactos políticos que se construyen fuera de la realidad, distantes de la escuela pública, de los maestros y de los niños”.

Quienes hablan con burla y desprecio del magisterio nacional, al que “acusan de todos los males, desconocen que durante muchas décadas fuimos los formadores de grandes hombres y mujeres del país; incluso quienes tenían los mejores ingresos enviaban a sus hijos con nosotros, pero hoy se pretende denostar a la escuela pública como lo peor”, dijeron.

En México, insistió María de Lourdes Pinto, profesora de educación primaria con más de 50 años de servicio, hay muy buenos maestros, a pesar de que “siempre hay unos cuantos que prefieren tirar todo por la borda, pero han sido mayoría quienes realizamos nuestro trabajo con mucho amor, aunque el magisterio siempre ha estado necesitado de recursos, de apoyo pedagógico, y a veces hasta de cosas tan indispensables como que los niños tuvieran qué comer”.

Desde los años 50 del siglo pasado, cuando había enormes requerimientos para realizar la tarea educativa, los maestros, insistió, “siempre sacamos fuerza de nuestra propia necesidad para salir adelante, y no fueron

pocas las ocasiones en que los profesores daban a sus alumnos hasta la torta que traíamos de casa, porque siempre había quienes sólo comían una o dos veces al día”.

Tras cumplir con un servicio en el que atendió a miles de niños en la delegación Coyoacán, en la capital del país, Pinto afirmó que las diferencias sociales entre los estudiantes de las “mejores colonias y de aquellas donde falta todo se pueden superar si a los alumnos de escasos recursos se les dan los incentivos...

Ahora, lamentó, “se nos acusa de todos los males de la educación, y muchos profesores jubilados nos preguntamos si se ha olvidado que los grandes hombres y mujeres de hoy pasaron por la escuela pública. Que importantes creadores, como Diego Rivera, a quien no pocos vimos pintar sus murales en la Secretaría de Educación Pública, exaltaron el lugar que debe ocupar la educación pública en México.

Por ello, maestros jubilados del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación afirmaron que a los sectores sociales que hoy se preguntan “en manos de quién están nuestros hijos, habría que decirles que a los maestros que ejercen ahora y quienes estuvimos en el servicio la mayor parte de nuestra vida, no nos mueve el interés económico, aunque siempre hemos estado necesitados, porque para muchos han transcurrido años antes de recibir incrementos salariales de 25 pesos”.

No obstante, destacaron que el “colmo de la burla y el desprecio es que ahora se pretenda premiar a los que rindan más, como si la educación fuera sólo cuestión de entregar un buen producto”.

Y advirtieron que mientras el interés personal siga ocupando el primer lugar de la agenda educativa, nuestro país “sólo podrá ir hacia atrás, no de cara al futuro, pues se ha olvidado que no podemos jugar con uno de los pilares de la nación: la educación”.

Causa tristeza, afirmaron, que se siga abusando de la labor educativa que “debería ser no sólo una prioridad de Estado, sino un servicio a la patria”.

Sección: Estados, Mariana Chávez (corresponsal): Querétaro: al año se erogan ilegalmente \$42 millones en comisiones al SNTE p. 24

- Servicios educativos tiene 128 empleados que ocupan 240 plazas, revela informe de la ASF.
- La auditoría no finca responsabilidades, pues es una costumbre en beneficio de maestros: funcionario.

La Auditoría Superior de la Federación (ASF) reveló que cada año autoridades educativas de Querétaro destinan ilegalmente al menos 42 millones de pesos al pago de 259 comisionados – la mayoría con dobles plazas-, a tareas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La ASF hace la observación de que estos pagos, vía presupuesto federal, son ilegales, pero no finca responsabilidad alguna porque es una “costumbre” que data de años y es a favor del sindicato, dijo Raymundo Gómez Trejo, coordinador operativo de la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado (USEBEQ)...

En todos los casos “los empleados no cuentan con el oficio de comisión correspondiente. Al respecto, la entidad fiscalizada argumentó que estos trabajadores no están comisionados realmente pero por limitaciones del sistema de nóminas no se tienen actualizados los centros de trabajo en los que laboran, lo que revela un inadecuado control presupuestal del gasto por servicios personales”.

Según el documento, la Ley de los Trabajadores al Servicio del Estado y Municipios no estipula que la administración estatal deba pagar de su presupuesto las actividades sindicales de los burócratas.

Gómez Trejo indicó que “históricamente” han pagado a los burócratas como si realizaran labores de enseñanza en aula, cuando están comisionados para desempeñar actividades sindicales. “Lamentablemente esta situación es cuestionada porque se dice que el sindicato debería pagar a su personal con los recursos que recibe de las cuotas de sus agremiados”.

Guadalupe Murguía Gutiérrez, titular de la Secretaría de Educación en la entidad, señaló que ese pago es resultado de convenios firmados “antes del

proceso de federalización en que el personal que está comisionado al SNTE se le paga su sueldo como si estuviera en servicio”, una situación de la que, dijo, opera igual en todos los sistemas de educación básica de todos los estados.

Jesús Galván Montes, dirigente estatal del SNTE, dijo que esta agrupación, que tiene 16 mil afiliados, “toda la vida requiere de hombres y mujeres que hagan el trabajo de representación”, y negó que USEBEQ emita pagos para comisionados.

PROCESO Semanario de información y análisis No. 1605. 5 de agosto de 2007

Sección: educación.

Rodrigo Vera y Rosalía Vergara: La SEP acosada. En su desinterés por la educación pública y en su acatamiento a compromisos evidentes, el presidente Felipe Calderón ha dado amplias atribuciones a Elba Esther Gordillo para que ate y desate en la SEP. En su carrera por controlar la dependencia, la dirigente magisterial pretende incluso contribuir a la caída de Josefina Vázquez Mota. Y es factible que lo logre. Por el momento, la titular de la dependencia está contra las cuerdas.

La enconada lucha por el poder que libran Elba Esther Gordillo, lideresa del sindicato magisterial, y Josefina Vázquez Mota, secretaria de Educación Pública, no es más que un “conflicto” creado por el propio presidente Felipe Calderón, asegura Manuel Barlett, exsecretario de Educación Pública...

Barlett apunta: “Calderón está renunciando a su responsabilidad de ejercer el poder en materia educativa”. Por eso lamenta que, debido a sus “compromisos personales” con la maestra Elba Esther, el presidente esté destruyendo todavía más al sector educativo: “Es un crimen entregar la educación como pago a servicios personales”...

... El conflicto no es ideológico. Es una lucha por el control de la Secretaría Pública, por ver quién controla los nombramientos, la aplicación del presupuesto dentro de la dependencia y todas esas cosas...

Barlett señala que Calderón se equivocó al cederle espacios, dentro de la SEP, al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE):

“La función del sindicato es defender laboralmente a los trabajadores del gremio, que son el grupo más numeroso de los empleados del Estado, y el más sufrido. Debe cuidar, pues, de sus salarios, sus pensiones, sus mejoras laborales.

“Pero el sindicato no es la autoridad educativa. Para eso está la SEP. De manera que se equivoca el presidente Calderón al creer que el sindicato es la educación. Provocó el conflicto al darle al SNTE una función que no le corresponde.

“Por ejemplo, acaba de recibir un proyecto educativo de manos de la líder del sindicato, cuando ese proyecto debió venir de él, como presidente de la República, y ser desarrollado por la propia Secretaría de Educación Pública. Así, Calderón está creando además una confusión terrible”.

Otra muestra del “desinterés” del presidente por la educación –prosigue Barlett - fue poner a Vázquez Mota al frente de la SEP, pues “el perfil de la señora con todas las cualidades personales que pueda tener, no se apega a la defensa del artículo tercero constitucional, a la responsabilidad de formar en la educación laica, humanista y democrática a millones de niños mexicanos”.

Recalca que la “visión sectaria” de Josefina – a quien se le liga con los grupos de derecha que piden instrucción religiosa en la escuela pública – no encaja en esa secretaría, a la que considera “la más grande y la más importante” del gobierno federal...

Subtítulo: Descalificaciones.

... En una entrevista publicada el pasado 23 de julio en el diario *El Universal*, dijo que la titular de la SEP “no sabe nada” del tema educativo, es doctrinaria y ha “politizado” a la secretaría.

“Nosotros deseamos que la SEP se despolitice, y no queremos que desde la SEP se adoctrine”, declaró Gordillo.

Señaló también que la secretaría enfrenta presiones de grupos conservadores...

Para prolongar su período en la dirigencia del SNTE – que vencería en marzo de 2008 -, Gordillo logró, que en una reunión realizada en Tijuana del 5 al 7 de junio pasado, el Consejo Nacional Extraordinario del sindicato la designara “líder vitalicia”. Pero ante las múltiples protestas, este órgano tuvo que rectificar y señaló que el mandato de la maestra se ampliará sólo hasta 2012.

Así mismo, Gordillo se está valiendo se *spots* radiofónicos para posicionarse...

Gordillo también viene pregonando las ventajas de su proyecto educativo que, el 22 de mayo pasado, entregó personalmente a Calderón, Un nuevo modelo educativo para el México del siglo XXI.

Este proyecto del sindicato, a decir de Carlos Ornelas Navarro, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, sólo es una “buena propuesta para los líderes corruptos, para los dirigentes seccionales del SNTE, para la red clientelar increíblemente corrupta, pero no para la educación mexicana”.

Por su parte, Vázquez Mota ya amenazó con desterrar precisamente esa “impunidad” que impera entre las huestes sindicales de la maestra. Dijo el pasado 9 de julio:

“Lo primero que tenemos que hacer es evitar la impunidad que ha prevalecido en muchos espacios... Hay que mirar hacia el futuro, se requieren nuevas prácticas, se deben dejar las anclas que no permiten avanzar... Debemos tener el valor de cumplir la ley”.

Hasta la UNESCO, en un informe que elaboró este año, *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué se puede hacer?*, pone al sindicato de Gordillo como paradigma de la corrupción educativa a nivel mundial.

Indica que “el SNTE ha establecido un sistema de patrocinio e, incluso, la venta de posiciones a docentes”. Y agrega que “algunas malas prácticas de despliegue o promoción del personal están sujetas al pago de sobornos”...

Manuel Barlett comenta que son viejos los conflictos del sindicato con las autoridades educativas, él mismo los vivió cuando fue secretario de Educación Pública, durante el gobierno salinista:

“Es un problema antiguo. Yo mismo viví las tensiones. Primero cuando el maestro Carlos Jonguitud era el líder sindical, después con la maestra Gordillo. Varios secretarios fueron sus víctimas por no ser lo suficientemente firmes en defender la autoridad de la SEP.

Subtítulo: Pago de facturas.

Noé Rivera, dirigente de la organización Dignidad Magisterial, señala que el yerno de la maestra incrustado en la SEP, Fernando González, se dedica a organizar reuniones con los secretarios estatales de Educación, para intervenir en las asignaciones presupuestales a ese rubro, “un recurso altamente político – electoral”, argumentando que actúa a nombre de sus suegra, pero sin tener el consentimiento de la SEP.

“La maestra trae una agenda electorera y quiere posicionarse en materia presupuestal entre el gobierno federal y los estatales. Y el yerno fue puesto en el cargo para trabajar a favor de ella”, dice Rivera...

Mientras continúa el conflicto provocado por Calderón, el nivel educativo del país está por los suelos. El Banco Mundial, en su informe *México, nota sobre los determinantes de la política en materia de aprendizaje*, señala que alrededor de 52% de la población adulta carece de las aptitudes y los conocimientos básicos para hacer de México una economía competitiva.

Elaborado en 2005, el informe asegura que los indicadores educativos de México son “significativamente más pobres” en relación con los de sus principales socios comerciales. “El aprovechamiento escolar promedio de la población mexicana de 15 años y mayores es un decepcionante 7.2 años, comparado con 7.6 en Chile, Uruguay y Perú; 8.8 en Argentina; y de 10 y 12 años en otros países más avanzados, miembros de la OCDE”.

Estos magros resultados quedaron confirmados con la participación de México en el primer Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), de la OCDE, realizado en el 2000, y donde se midió el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia.

En esa prueba, “los estudiantes de México y otros países latinoamericanos se encontraron entre los estudiantes con el peor desempeño”. En 2003, se repitió la prueba y los resultados fueron más decepcionantes porque “México decayó en las tres materias”. Eso sí, quedó por encima de Indonesia, Macedonia y Albania.

El informe del Banco Mundial agrega que en México “la calidad escolar se ha quedado atrás respecto del incremento de la matrícula, y un número cada vez mayor de niños, especialmente pobres y los que viven en zonas rurales, se están educando en escuelas de baja calidad”.

Propone que se amplíe la cobertura de educación primaria y secundaria, porque es baja comparada con la de países de nivel económico similar. Pide incluir en la cobertura a zonas remotas o desfavorecidas y a escuelas que atiendan a grupos vulnerables.

Barlett señala que la educación privada es la única que se beneficia con este deterioro del sistema educativo estatal, recrudescido por el conflicto Gordillo – Vázquez Mota.

“Todo esto fortalece a la educación privada, un gran negocio en el que ya están metidos intereses extranjeros sin ninguna limitante. Es una desnacionalización, una colonización más. El Banco Mundial se asombra por lo que nos pasa, pero sus recursos van a parar también a las escuelas privadas”.

Medita un momento y concluye:

“Tal vez esto es lo que se quiere... Son los efectos deseados.

Rosalía Vergara: Todo el dinero, todo el control. p. 12. Apoyo determinante de Felipe Calderón en 2006, Elba Esther Gordillo pretendió influir a favor del PAN en la elección de gobernador en Baja California. De su éxito o fracaso dependerá que alcance o no su objetivo: el control de la Secretaría de Educación Pública. Aun si lo logra vendrán nuevos retos: enfrentar a la base sindical afectada por la reforma de la Ley del ISSSTE y a los cacicazgos regionales del sindicato que no se beneficiaron con su “presidencia vitalicia”.

A más de 60 años de su creación y bajo el dominio de Elba Esther Gordillo, su “presidenta vitalicia”, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sigue manteniendo el control del magisterio y de la disidencia sindical con los mismos mecanismos que antaño utilizaba el sindicalismo corporativo.

Entre los métodos utilizados por Gordillo para mantenerse al frente del sindicato más grande de Latinoamérica – cuenta con alrededor de 1 millón y medio de afiliados – y controlar las millonarias sumas que cada mes se generan por concepto de cuotas sindicales se encuentran, entre otros, los siguientes: entrega discrecional de créditos hipotecarios, venta de plazas, negociación de ascensos y creación de cacicazgos regionales.

Estos elementos de control los utiliza Gordillo para fines particulares, denuncia Artemio Ortiz, dirigente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores del Educación (CNTE), disidencia del sindicato oficial.

Por su parte, Noé Rivera, integrante de la organización Dignidad Magisterial y exoperador político de la maestra, asegura que ella utiliza al SNTE con propósitos electorales, como en los comicios de 2006 cuando le brindó a Felipe Calderón el apoyo del magisterio. Advierte que la líder pretendió repetir ese esquema a favor del candidato del PAN, José Guadalupe Osuna Millán, quien contendió con el priista Jorge Hank Rhon por el gobierno de Baja California este domingo 5...

Debido a los compromisos de Gordillo con el poder, el SNTE se encuentra sometido a los designios del actual gobierno que está empeñado en cancelar el desarrollo pleno de la escuela pública en el país.

Subtítulo: La sombra del 89.

En lo que se refiere a la política sindical, asegura que los liderazgos del SNTE a nivel regional no están conformes con la decisión de prorrogar la presidencia de Gordillo, pues creyeron que el carácter de vitalicio también se extendería a las dirigencias seccionales y al ver que no sería así, manifestaron su desacuerdo.

Tanto Rivera como Ortiz coinciden en que esta inconformidad, sumada al rechazo a la reforma a la Ley del ISSSTE y la modificación al régimen de pensiones de los trabajadores al servicio del Estado, incluidos los integrantes del SNTE, forman parte de las condiciones que podrían ocasionar el debacle de Gordillo, promovida incluso por el mismo gobierno...

Por lo anterior, plantean que se presenta un contexto similar al de 1989, cuando desde el gobierno se decidió la defenestración del entonces dirigente del SNTE, Carlos Jonguitud, quien fue sustituido por Gordillo en un acto de traición.

La diferencia, precisa Ortiz, es que ahora la CNTE está en un proceso de concientización de sus bases en Michoacán, Tlaxcala, Zacatecas y Guerrero, y al movimiento se está sumando gente de Baja California, Chihuahua, Coahuila, Durango y Tabasco; aunque en esta última entidad la presencia no rebasa más de 30 personas, de acuerdo con un maestro de la región.

Pero el objetivo principal del movimiento, dice, consiste en abrogar la reforma a la Ley del ISSSTE, rescatar al sindicato, expulsar a Gordillo y su camarilla de la dirigencia del mismo, y “asumir un nuevo rol desde la expectativa y visión de los trabajadores, de nuestro proyecto educativo, sindical y de seguridad social, y ya se está dando el salto a la lucha popular”...

Sin embargo, en una serie de asambleas realizadas del 17 al 27 de julio pasado en el monumento a la Revolución el marco del curso “El Educador Popular”, los maestros se quejaron de que “Elba entrega dinero a gente de la CNTE. Que siguen las luchas encarnizadas por puestos de dirección en Oaxaca, Zacatecas, Chiapas y Guerrero, y que sigue pensando que se debe pedir cuentas a la maestra sobre las cuotas sindicales, cuando el objetivo es expulsarla del SNTE”.

Señalaron que el problema real de la coordinadora es de dirección, pues hay lugares, como en Oaxaca, “donde no hay liderazgos”. Además, no han elaborado planes para democratizar a la CNTE y al SNTE para colocarlos “en posiciones de poder”, porque los maestros sólo son “carne de cañón de la burguesía”...

Por lo pronto, Ortiz comenta que el plan de acción de la CNTE es presentar el 18 de agosto próximo un informe nacional sobre las condiciones del ISSSTE en clínicas y hospitales, para contraponerlo a los 10 puntos que anunció Calderón para mejorar la calidad del servicio social y los rezagos en la institución en 90 días.

Además, anuncia que para el próximo 25 de agosto, la CNTE realizará la reunión nacional de dirigencias, delegaciones, secciones y direcciones del SNTE, para definir la jornada de lucha, para armar un congreso de las bases y nombrar una nueva dirigencia que cancele la “presidencia vitalicia” de Gordillo.

PROCESO Semanario de información y análisis. No. 1668. 19 de octubre de 2008

Sección: Política. José Gil Olmos: Alianza por la simulación. La impugnada Alianza por la Calidad de la Educación, el insólito acuerdo con Televisa para organizar un torneo escolar de fútbol, las movilizaciones de los maestros en varios estados y la represión, así como su estrecha relación con Felipe Calderón, colocan de nuevo a Elba Esther Gordillo en el corazón de las pugnas políticas, en camino a las elecciones del año próximo. Eso y el cobro de facturas obliga a la Secretaría de Educación Pública a firmar la mencionada alianza con quien, en dos décadas de cacicazgo, ha sido la responsable fundamental del desastre educativo.

El éxito de Elba Esther Gordillo como socia política de Felipe Calderón es directamente proporcional al desastre de la educación pública nacional.

Protagonista de pactos con los presidentes, conjuras con gobernadores, dirigentes sindicales y funcionarios públicos, y traiciones a todos ellos cuando aparecieron otros prospectos con mayores cuotas de poder, la dirigente llegó a la cima de su poder y de su riqueza mediante alianzas abiertas durante las presidencias de los panistas Vicente Fox y Felipe Caldeón.

En septiembre de 2005, cuando renunció a la secretaría general del PRI, ya había asimilado el arte de ejercer presión corporativa, de utilizar el presupuesto para sus fines personales y, sobre todo, la magia de las alianzas de conveniencia. Meses antes, el Instituto Federal Electoral le había dado el registro al Partido Nueva Alianza, creado con estructura y fondos del SNTE.

Desde entonces la palabra “alianza” se ha convertido en el talismán de la segunda etapa de su carrera, la de operadora electoral decisiva en una democracia todavía plagada de lagunas jurídicas y en la que prevalecen los intereses del poder “real”, como la propia Gordillo se refiere a los poderes informales. Esa palabra aparece también en el acuerdo que originó la actual revuelta magisterial: la Alianza por la Calidad de la Educación.

El 7 de julio de 2007, en un acto que desconcertó hasta sus incondicionales, se hizo nombrar presidenta vitalicia del SNTE durante el 23 Consejo Político Nacional Extraordinario. Los delegados, estupefactos, se enteraron de que tal decisión fue aprobada “por unanimidad”.

Desde entonces todo ha sido ascenso para Elba Esther Gordillo. Incluso se le atribuye el desplazamiento de Josefina Vázquez Mota – otrora principal operadora política de Calderón – a un segundo plano después de disputarse con Gordillo los espacios de poder en el sector educativo, en jaloneos que ocuparon las primeras planas de la prensa durante los inicios del sexenio...

Sin embargo, la buena relación con Calderón también viene de antes. En esa misma edición, Gordillo reconoció: “Con Zedillo se vino una situación complicada... cuando firmé el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. No se cumplió, alce mi voz en el Senado... ¿Y qué sucedió? Nada, mis compañeros guardaron silencio y fue un panista, Felipe Calderón, quien me dio la mano”.

Ahora Calderón le ha dado la mano a Gordillo en diversos actos públicos, igual que al gobernador de Puebla, Mario Marín, y que al dirigente petrolero Carlos Romero Deschamps. Lo relevante es que ahora los proyectos más importantes del presidente dependen en buena medida de que los acuerde con la presidenta del SNTE...

Es difícil no relacionar esta advertencia con el más reciente escándalo de la lideresa: el regalo de 59 camionetas Hummer a los dirigentes seccionales del SNTE (*Reforma*, 12 de octubre) en plena efervescencia del conflicto magisterial y tras una serie de manifestaciones multitudinarias y batallas campales de profesores con policías en varios estados y en la Ciudad de México...

Además, el jueves 16, en medio del escándalo, el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, encabezado por Rafael Ochoa, emplazó a la titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, a cumplir los acuerdos que contiene la ACE, entre ellos la difusión de sus contenidos. Advirtió que de no haber una respuesta a más tardar el 15 de diciembre, podrían “iniciar acciones que nos conduzcan a las soluciones que exigimos y consideramos justas”.

La diputada y vocera del SNTE, Silvia Luna, que defendió la entrega de las Hummer alegando que son para una rifa, enumeró las demandas que no ha resuelto la SEP: rehabilitar 10 mil planteles este año, elegir 14 mil para equiparlos con computadoras; reformular el Programa de Carrera Magisterial; crear el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica; basificar a 25 mil maestros e intervenir en las negociaciones salariales en Baja California Sur, Guerrero, Michoacán, Morelos, Sinaloa, Tlaxcala y la región de La Laguna.

Sin embargo, las escuelas y todo el sistema educativo mexicano requieren más que cifras para mejorar, si se toman en cuenta las estadísticas con que diversos organismos internacionales han elaborado el diagnóstico del sistema educativo del país. Cifras que no obtuvieron de los detractores de Gordillo ni de Calderón, sino del propio gobierno federal.

Subtítulo: La magnitud del desastre.

...De acuerdo con el estudio *Education at a glance 2007 (La educación de un vistazo)* realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2007, México ocupa el sexto lugar entre los 30 países que la integran por el monto de la inversión pública que le dedica a la educación. En este rubro sólo es superado por Islandia, Estados Unidos, Corea, Dinamarca, Nueva Zelanda y Suecia.

Pero ese esfuerzo no se refleja en la calidad integral de la educación: con un promedio de 8.8 de escolaridad, la población mexicana está en el lugar 29 entre sus “socios” ricos.

El millonario presupuesto tampoco incide en el salario de los profesores. Según el estudio, mientras en Luxemburgo, Suiza y Corea el salario anual de un maestro de primaria es de 48 mil 983 dólares y de secundaria o equivalente es de 51 mil 879, en México es de 27 mil 824 y 35 mil 286 dólares, respectivamente...

Uno de éstos es el Índice de Desarrollo Humano (IDH), establecido por el PNUD y que incluye mediciones como la esperanza de vida al nacer, tasa de alfabetización de adultos y tasa bruta combinada de matriculación en enseñanza primaria, secundaria y nivel medio superior, así como el PIB *per cápita*. En 2005, entre 175 países, México se colocó en el lugar 52, lo que no parece tan bajo. Sin embargo, tan sólo en América Latina, el IDH de México es inferior al de Cuba, Costa Rica, Uruguay y Argentina. Y, sobre todo, queda muy lejos de los otros países de la OCDE, los más desarrollados del mundo.

Los estudios de la OCDE realizados en 2003 y 2005 señalan que los alumnos de educación básica en México padecen un alto déficit en el uso de tecnología, así como la saturación de las aulas: en preprimaria había 15.3 alumnos por docente, 16.7 en primaria y 13.4 en secundaria. Otro pésimo lugar en el *ranking*.

A su vez, en el documento *La educación básica en México: clasificación estatal y recomendaciones*, de 2006, la Fundación IDEA señala que en México prevalece una educación de mala calidad, caracterizada por baja escolaridad, malos resultados en pruebas estandarizadas de aprovechamiento académico y escaso beneficio económico para los profesores y para las personas que se dedican a sus carreras.

Con base en datos recabados en 2005 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el documento establece que casi 2 de cada 10 estudiantes de primaria no adquieren siquiera las competencias básicas en matemáticas y lectura; más de 50% sólo tienen los conocimientos mínimos de

cada materia; y únicamente 3 de cada 10 tienen un conocimiento “adecuado” de nivel medio o avanzado.

En secundaria, la situación es peor: casi un tercio de los alumnos no tienen siquiera las capacidades básicas de lectura correspondiente a su grado. En matemáticas, más de la mitad carecen de esas habilidades.

Otra característica nociva que se marca en el documento de IDEA es la desigualdad en el sistema educativo nacional, ya sea entre regiones, de las escuelas públicas respecto de las privadas, entre población indígena y no indígena, y también por género: las mujeres asisten menos a las aulas que los hombres.

El estudio de IDEA precisa que a nivel de educación básica el aspecto determinante en la enseñanza es el hogar, no el centro escolar. Por lo tanto, los niveles socioeconómicos pesan en la desigualdad. Por ejemplo, mientras que en las escuelas del Valle de México (incluido el Distrito Federal) y de la frontera norte los índices de escolaridad son relativamente altos, en el sur prevalecen los rezagos.

De igual forma, en las zonas indígenas el 16.4% de los niños no asisten a la escuela, en el 20% de los planteles no se imparten los seis grados de primaria, y sólo el 28% tiene profesores para distintos grados...

Únicamente el 9.6% de las escuelas del país cuentan con suficiente infraestructura, mobiliario y equipo básico; y menos de la mitad de los directores manifiestan que los centros escolares están en buenas o muy buenas condiciones.

Las cifras son aún peores en cuanto a la dotación de computadoras y el uso de internet. Únicamente 5.2% de las primarias y 11.3% de las secundarias tenían conexión.

La fundación IDEA también señala en el mencionado estudio los factores que pueden inhibir o estimular el aprendizaje. Entre ellos, identifica el método pedagógico, la distancia a la que viven los profesores y directores de las escuelas, la inscripción de docentes y directivos en el Programa de Carrera Magisterial, su formación académica, las condiciones de los planteles escolares, así como el uso de materiales curriculares y didácticos...

Es decir, la manipulación política de los profesores por parte de la dirigente máxima del poderoso sindicato corporativo, Elba Esther Gordillo, se refleja directamente en las estadísticas que miden el desempeño del Estado mexicano.

Subtítulo: Modelo Fatal.

Artemio Cruz, dirigente de la sección 18 del SNTE, con sede en Michoacán, sostiene que en casi 20 de años de estar al frente del sindicato magisterial Gordillo “ha seguido un modelo educativo que arranca con Miguel de la Madrid y se consolida con Carlos Salinas de Gortari, el cual se ubica dentro del modelo mundial de producción”.

Las consecuencias, sostiene, han sido catastróficas: por un lado, alta deserción escolar, mayor marginación, la desarticulación del sistema educativo y abandono de la construcción, equipamiento y mantenimiento de las escuelas; y por el otro, “el modelo de aprendizaje tiene un rezago tremendo en los términos de conocimiento, de integralidad, de ciencia y tecnología, y en los términos de memoria histórica”.

Además, señala que el inusitado poder político de Gordillo se le ha otorgado desde la Presidencia de la República, en distintos sexenios, a fin de que mantenga sometido al sistema educativo, primero a los modelos neoliberales, y después a los intereses electorales de los gobernantes en turno, “sobre todo desde 2006 a la fecha”...

Resume Artemio Cruz: “Ese modelo se aplicó con Zedillo ya como presidente, se ajustó con Fox en 2002 bajo el nombre de Pacto para la Calidad Educativa y hoy lo ajustaron nuevamente con la ACE para cerrar el círculo cancelando todos los derechos laborales de los trabajadores de la educación y ajustando la currícula. Por eso ya no hicieron reformas constitucionales, sino sólo el acuerdo entre Elba Esther y Felipe Calderón”.

-¿Por qué dice que la ACE esta encaminada a la privatización educativa?
– Porque hoy el modelo educativo ya no responde al modelo de educación pública de Estado sino al mercado, a la idea de que la escuela debe estar vinculada a las

empresas, y que la educación tiene que responder a los grandes intereses de las empresas del país y del mundo. Por eso en México se quiere preparar a los alumnos para las grandes empresas para la mano de obra que es muy barata pero está calificada.

Precisa que privatizar la educación no significa entonces que se vayan a vender los servicios educativos ni los edificios a la iniciativa privada, sino someter el sistema educativo al interés del mercado y no al interés de la nación...

Nacido en la montaña guerrerense y formado como maestro en la escuela socialista durante la época del general Lázaro Cárdenas, Othón Salazar se indigna ante cacicazgo de Gordillo. Pero lo que más le irrita a este viejo luchador social es la Alianza por la Calidad de la Educación que el SNTE firmó con el gobierno de Felipe Calderón.

“Nunca, ni en los peores momentos, conocí a una dirigente magisterial sindical con un estado de conciencia tan vendido a los intereses económicos y del gobierno”, sostiene.

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 149. Octubre 2007

Sección: Política educativa: La educación en el primer informe de gobierno 2007 (pp. 30-32) Raymundo Carmona León.

“Lo que tenemos es una indefinición del proyecto educativo de este sexenio”: especialistas.

De ser el eje rector para el desarrollo de México, la agenda educativa pasó a convertirse en un programa más de la política social. Lo anterior, señaló el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), quedó de manifiesto en el Primer Informe de Gobierno del Presidente Felipe Calderón.

Los temas educativos que por su importancia destacan en el informe son: igualdad de oportunidades y transformación educativa; infraestructura para la educación; sistema de becas; atención de la demanda educativa; evaluación de la

calidad educativa; programas de formación y capacitación de la planta magisterial; actualización de planes y programas de estudio en todos los niveles de enseñanza; impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo, así como la promoción de la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.

Sobre el tema de igualdad de oportunidades y transformación educativa, en el informe se señala que se requiere ampliar la inversión en educación y modernizar la infraestructura, aumentar las becas para los estudiantes de menores recursos y abatir el rezago de la educación para los adultos. En relación a la infraestructura, el Gobierno Federal, en coordinación con las autoridades de las entidades federativas y municipios, puso en marcha diversos programas para restituir la funcionalidad de los planteles de educación básica y media superior, con lo que se pretende mejorar las 44 condiciones de habitabilidad de esos espacios e incidir positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como parte de esas acciones, la inversión física del sector público federal en educación al mes de junio de 2007 fue de 7814.3 millones de pesos, lo que representó un incremento real de 6.3% respecto a igual lapso de 2006; de ese total, el 59.6% (4658.3 millones de pesos) lo ejerció la Secretaría de Educación Pública (SEP), principalmente a través de subsidios y transferencias, en tanto que 40% (3126.5 millones) se canalizó mediante el Ramo General 33.

En cuanto al sistema de becas, el informe refiere que en febrero de 2007 se pusieron en marcha dos programas con los que se diversifican las opciones de apoyo solidario en favor de los que más lo requieren; de esta forma, durante el periodo escolar 2006-2007, se entregaron poco más de 6 millones de becas en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN), de ellas 4613.4 miles (75.9%) se emplearon en la educación básica y 1462.4 miles (24.1%) en educación media superior, superior y capacitación para el trabajo. Para el ciclo 2007-2008 se observa un ligero incremento en el número total de becas otorgadas, así como un significativo aumento en el monto económico que reciben, por ejemplo, los estudiantes del nivel medio superior, que va de 300 a 400%.

En el tema referente a la atención de la demanda educativa se indica que en el ciclo escolar 2006-2007 se atendió, en la modalidad escolarizada del sistema educativo, a 33 millones de alumnos; para cubrir a ese sector de la población participaron 1.7 millones de docentes que laboraron en 242 mil escuelas en todos los niveles educativos. Al respecto, precisa que la educación básica concentra a más de las tres cuartas partes de la matrícula del Sistema Educativo Nacional; para el ciclo escolar 2006-2007 contó con 25.4 millones de alumnos, 400 mil más que en el ciclo escolar anterior y se estima que para el curso 2007-2008 se registren 25.7 millones de estudiantes, lo cual significa que hoy asiste a la escuela el 95% de la población de cuatro a 14 años de edad, y que el 90.7% de los alumnos se concentra en escuelas oficiales administradas por el Gobierno.

En este mismo punto se especifica que el crecimiento más significativo de la educación básica corresponde al servicio de preescolar, el cual, durante el ciclo 2006-2007, atendió al 88.9% de niños de cuatro años, con una cobertura “universal” en la atención de los de cinco años. En educación primaria, se atendieron a 14.6 millones de niños; la educación secundaria alcanzó una cobertura de 92.5%, 1.4 puntos porcentuales más que el ciclo 2005-2006, para la población de 12 a 14 años; el reto de atención en este nivel se ubica principalmente en las zonas rurales donde se ha impulsado el servicio de telesecundaria, que, de acuerdo con el informe, ha sido el de mayor crecimiento en los últimos años. En cuanto a la educación media superior, fueron atendidos 3.7 millones de jóvenes, 84.1 miles más a los de 2005-2006 y se estima que la matrícula de nuevo ingreso para el ciclo 2007-2008 asciende a 1.6 millones.

Subtítulo: Programas para la evaluación de la calidad educativa.

En lo referente a la evaluación de la calidad educativa, el informe indica los diferentes mecanismos de evaluación que el Gobierno Federal impulso en todos los niveles educativos:

- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aplicada por segunda ocasión..., en los grados de tercero a sexto de primaria y en tercero de secundaria, en 129 011 escuelas públicas y privadas del país...

- Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)...
- Sistema Nacional de Evaluación para la Educación Media Superior, en el que participan la SEP, el INEE y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL)...
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior, integrado por la SEP... En coordinación con las IES, el CENEVAL evaluó... mediante la aplicación del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL);
- Programas Escuelas de Calidad (PEC)...

Subtítulo: Programas de formación y capacitación de la planta magisterial.

...Para apoyar a las entidades federativas para la mejora de los servicios de formación continua y en el marco del federalismo educativo, el 28 de febrero de 2007 se publicaron en el Diario Oficial de la Federación las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), edición 2007. Asimismo para apoyar y coordinar procesos de formación de maestros, se cuenta con 574 “Centros de Maestros” que operan en las 32 entidades federativas entregaron a la SEP su proyecto general de consolidación institucional de la Instancia Estatal de Formación Continua y de los Centros de Maestros, cuya operación inició en el mes de agosto del mismo año.

Subtítulo: Actualización de planes y programas de estudio en todos los niveles de enseñanza.

En lo concerniente a la actualización de planes y programas de estudio, el informe menciona que, como parte del proceso de implementación de la Reforma de la Educación Preescolar iniciado en 2004, se han realizado acciones de actualización y apoyo al personal docente, con la finalidad de impulsar la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula y en la escuela; en marzo

del presente año se realizó una reunión para acordar el plan de trabajo para 2007...

Subtítulo: Desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo.

En este punto destacan Edusat..., la Red Escolar..., el proyecto de Secundaria para el Siglo 21... y el Programa de Enciclomedia.

Subtítulo: Promoción de la educación integral.

En lo referente a la promoción de la educación integral de las personas en todo el Sistema Educativo, el informe menciona: el Programa Escuelas de Tiempo Completo de Educación Básica... y el Programa Escuela Segura (PES)...

Subtítulo: ¿Qué dicen los especialistas?

Luego de darse a conocer el Primer Informe de Gobierno, la voz de los especialistas no se hizo esperar; en su declaración pública, los especialistas del OCDE, Lorenza Villa Lever, Alejandro Canales, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez, calificaron como decepcionante el Informe entregado al Congreso el pasado 1 de septiembre.

Para los especialistas el Informe tiene graves omisiones y silencios sobre temas que preocupan a la ciudadanía, como la cancelación del programa Enciclomedia para secundaria, los recursos adicionales para la rebonificación del magisterio, los alcances de la prueba ENLACE y las acciones para mejorar el aprovechamiento escolar para los alumnos...

Asimismo, indicaron que el Informe y la SEP omitieron señalar la agenda de pendientes con el Congreso, como las reformas relativas al financiamiento educativo, la obligatoriedad del primer año de preescolar, la definición de responsabilidades entre la Federación y los estados y la descentralización de los servicios educativos del DF.

Roberto Rodríguez, aseveró que les preocupa que no se tenga claridad hacia dónde va la política educativa, y cuestionó ¿a dónde quieren llegar dentro de seis años, cuáles son sus prioridades, cómo se concreta en políticas públicas el proyecto de largo plazo expresado en la constitución? “Lo que tenemos es una indefinición del proyecto educativo en este sexenio”.

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 149. Octubre 2007

Sección: Política educativa: Claroscuros en el aprendizaje de niños y jóvenes mexicanos (pp. 33-36) Leticia Araujo Morales.

El instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha diseñado y aplicado, entre otros, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Por medio de ellos se han conocido algunos resultados relativos al desempeño de los estudiantes de tercero y sexto grados de primaria y tercero de secundaria, los cuales se examinan aquí.

En los resultados derivados de la aplicación de los Excale para medir el aprendizaje obtenido en matemáticas entre los estudiantes de sexto grado, se encontró que casi 70% de los alumnos se ubica en los dos niveles de logro más bajos; en una situación semejante se encuentran quienes estudian tercero de secundaria ya que se encontró que 81% de los estudiantes evaluados tiene un desempeño que no alcanza los conocimientos básicos.

De acuerdo con los datos dados a conocer por el INEE, de un total de 27 millones 200 mil jóvenes entre 15 y 29 años de edad, 97% reporta saber leer y escribir un recado, sin embargo, 759 mil 29 no cuentan con esas habilidades. En cuatro entidades se concentran principalmente los jóvenes que señalaron no saber redactar o leer un mensaje: Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz. Cuando los resultados se desglosan por edades el Instituto señala que los jóvenes de mayor edad son los que presentan menores destrezas para redactar un recado y, analizado por género, hay 14 entidades donde la proporción de mujeres que saben leer y escribir un recado es mayor que la de los hombres; sin embargo, en Puebla, Oaxaca, Guerrero y Chiapas las mujeres registran porcentajes inferiores a los hombres para desarrollar dichas habilidades. Los mayores logros en esta materia se concentran en el Distrito Federal (99%), Nuevo León y Coahuila (98.9), Estado de México (98.6), y Aguascalientes y Tamaulipas (98.5). [...]

Con el subtítulo: Sorpresas pero también deficiencias.

[...] Algunos resultados dignos de ser analizados son los siguientes: en Español, comprensión de lectura y reflexión sobre la lengua: a nivel nacional, 25% de los estudiantes, es decir uno de cada cuatro estudiantes se encuentra en el nivel por debajo del básico; 56% se ubica en el nivel básico; 17% en el nivel medio y únicamente dos alumnos de cada cien alcanzan el nivel avanzado. Para el caso de matemáticas a nivel nacional, cuatro de cada diez estudiantes están por debajo del nivel básico; tres de cada diez se sitúan en el nivel medio, y 9% alcanza el nivel avanzado. El caso de historia es realmente preocupante ya que es la materia que presenta el mayor porcentaje de alumnos por debajo del nivel básico de todas las evaluadas: 56% y sólo 1% se encuentra en el nivel avanzado. En Ciencias Naturales 25% de los estudiantes están en el nivel por debajo del nivel básico, 24% está en el básico; 28% en el nivel medio y 23% está en el nivel avanzado. El doctor Backhoff hizo referencia a las grandes distancias o brechas educativas que hay entre los estudiantes de escuelas privadas, donde 67% de los estudiantes indígenas no logra tener los conocimientos básicos necesarios de Ciencias Naturales, mientras que en escuelas privadas 4% no lo logra.

Una de las conclusiones a las que se arribó en este estudio es que en todas las asignaturas los estudiantes en edad normativa tienen mejores resultados que aquellos que están en extra – edad. Los estudiantes que se encuentran en esta condición son generalmente aquellos que reprobaban, que tienen un ingreso tardío o que salieron del sistema y volvieron a entrar. Por tanto, de acuerdo con el director de Pruebas y Medición, habría que cuestionarse si la reprobación está siendo efectiva como un instrumento para mejorar la calidad de la educación porque lo que muestran los resultados casi de manera sistemática es que no lo está siendo de ninguna forma. En el análisis de los resultados por entidades se encontró que para la modalidad Urbano Público destacan Baja California, Distrito Federal y Nuevo León, ya que se encuentran casi de manera constante en sus resultados de aprendizaje por arriba de la media nacional, mientras Guerrero, Michoacán y Yucatán se ubican en el sentido contrario.

De acuerdo con el titular del INEE, los resultados de los cursos comunitarios (CONAFE) pueden calificarse como sorprendentes, ya que tanto en

Español como en Matemáticas (únicas asignaturas que en esta modalidad se evaluaron) superaron los promedios nacionales y no se encontraron diferencias por edad ni por género. Esta situación no se había presentado en ninguna evaluación anterior y se requiere estudiar el caso con mayor detenimiento, porque los resultados en otros estudios apuntan en términos generales a que las escuelas y entidades federativas, cuyos estudiantes tienen las mejores condiciones sociales, obtienen los resultados de aprendizajes más altos, y que las escuelas y entidades con las mejores condiciones de infraestructura y equipamiento escolar también tienen los mejores resultados de logro educativo. Son los estudiantes con las condiciones más favorables las que generalmente asisten a las escuelas con mejor equipamiento físico, y que los alumnos cuyos profesores dedican mayor tiempo a la enseñanza y explican con mayor claridad, tienden a lograr mejores aprendizajes. En esta modalidad de “cursos comunitarios” la muestra fue de 724 que, como indicó Eduardo Backhoff, “no es una gran cantidad, pero son estudiantes de 257 escuelas que fueron evaluadas, que da una relación de una a tres; es decir, por cada escuela de cursos comunitarios evaluamos a tres niños comunitarios”.

En una gráfica reveladora se mostró que en Chiapas, Guerrero y Veracruz el capital cultural para el aprendizaje es deficiente. Lo contrario ocurre en el D.F., Nuevo León y Baja California, indica el INEE. El capital cultural se refiere a todas aquellas variables sociales que ayudan a que el estudiante tenga una cultura escolar y que la favorezcan en ese sentido o, como lo explicó el doctor Backhoff, “si el niño tiene padres educados, si vive en un lugar que tiene televisión, si tiene Internet, libros y si los padres quieren que el estudiante estudie y posteriormente llegue a la universidad o no”.

Desde esta perspectiva de análisis, los resultados que dieron a conocer los especialistas son importantes porque muestran relaciones que existen entre aprovechamiento escolar y condiciones socio – culturales. Significa que el capital cultural de la familia del estudiante impacta al estudiante y se puede convertir en un elemento predictor de los resultados en aprovechamiento escolar. Esto significa que el logro educativo de los alumnos está relacionado fuertemente con las

condiciones socioculturales de las familias. De la misma forma se encontró una relación que se podría explicar así: “a mayor infraestructura o mejores condiciones escolares mejores aprendizajes y viceversa”, y ejemplificó con los resultados de la modalidad indígena “que tienen las peores condiciones escolares y también los aprendizaje más bajos”.

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 154. Marzo 2008

Sección: Política Educativa. El bono educativo y la calidad de la educación. (pp. 7-11) Eduardo Andere M.

¿Es el bono educativo la puerta de entrada a la calidad de la educación? La respuesta es no. Nada parece más alejado de la realidad que la creencia de que las escuelas privadas son mejores que las públicas. Igualmente alejada de la realidad es la creencia de que el bono educativo, voucher, resolverá nuestros problemas de calidad (Andere, 2006, 183).

El bono educativo que en 1995 se le bautizó como *voucher* por su primer proponente Milton Friedman, es uno de los tantos instrumentos de la política educativa. Es un instrumento utilizado, no sin *quid pro quo*, en algunos sistemas educativos alrededor del mundo. El bono educativo es utilizado sólo en forma parcial y sus resultados son ambivalentes. En ningún otro lugar como en Estados Unidos de América la discusión del bono educativo es tan abierta y polémica.

Una de las organizaciones que más promueve el *voucher* y el principio filosófico – elección libre – detrás del mismo es la fundación constituida por Milton Friedman y su esposa Rose en 1996.

Por el otro lado de la moneda se encuentra en quienes sostienen que sólo la educación pública asegurará una educación de calidad para todos y evitará segregación social entre escuelas de primer nivel y escuelas de segunda clase. La más prominente quizás, por su peso político, es la asociación/ sindicato conocida como la “National Education Association” (Asociación Nacional de Educación) que afilia alrededor de 3.2 millones de socios de todos los niveles educativos. La NEA

se opone a los *vouchers* cuando estos están dirigidos a otorgar elección libre a los padres de familia para transitar de una escuela pública a otra privada. Es una organización que defiende la educación pública de “pe” a “pa”. Su lema lo dice claramente: “Great Public Schools for Every Child” (Escuelas públicas grandiosas para cada niño)...

... Así que cualquier investigador u observador del fenómeno educativo escolar bien podría escribir un ensayo con tono positivo en alusión a una rama de la literatura; otro investigador, por su parte, arropado por los resultados de estudios diversos podría llegar a la conclusión de que el *voucher* es negativo.

Lo que sí parece cierto es lo siguiente: 1) no existe un sistema educativo en el que el *voucher* sea aplicado de manera ilimitada; 2) los resultados de los programas *voucher* medidos por calidad educativa son ambivalentes y de muy corta aplicación; 3) las definiciones y alcances de los programas de “bono educativo” varían de país a país, de sistema a sistema, ya sea dentro de un mismo país o región o entre países y regiones; 4) normalmente los más altisonantes defensores o detractores de los *vouchers* provienen de terrenos ideológicos o políticos muy definidos. La academia es mucho más cauta...

La pregunta crucial para nosotros es si un esquema de *vouchers* funcionaría para México. La respuesta es no. Y es no porque, con independencia de la ambivalencia de sus resultados, simplemente no existen las condiciones financieras, políticas y sociales para echar andar un esquema de selección libre de escuelas con subsidio público. Aun en el caso del cuasi – bono o *cuasi – voucher* (bono educativo limitado) como existe en Estados Unidos y Chile, las probabilidades de aumentar la segregación o estratificación social en México aumentarían...

... Finalmente, alrededor del mundo, la mayoría de los habitantes sin recursos para mudarse de residencia terminan asistiendo a la escuela de su circunscripción, la más cercana al hogar... Al final, quienes menos utilizan el *voucher* son los padres de familia con menos recursos que son los que en teoría, más los necesitan.

No hay manera de que en México se establezca un programa nacional de *vouchers* ya sea limitado o ilimitado... Un programa limitado, digamos por una cantidad reducida – no hay recursos para cantidades generosas – para que los padres de familia lleven a sus hijos a otras escuelas, beneficiaría a los padres de familia favorecidos económicamente pues de cualquier manera las familias tendrían que solventar el pago de la colegiatura no cubierta por el *voucher* limitado. En este caso, las escuelas particulares seguramente se ajustarían a las nuevas reglas del juego. Ante el anuncio de un programa así, no sería irracional esperar un aumento en la demanda por educación particular. La reacción de las escuelas particulares sería subir los precios y/o elevar los requisitos académicos de admisión. Y si esto sucede regresaríamos al punto de partida, sólo que ahora con escuelas más costosas y más selectivas...

Una medida como la del *voucher* virtual donde se estatizara la educación privada en México sería muy difícil de lograr... Suponiendo sin conceder que la estatización o ecualización fuera aceptada por la sociedad, simplemente no hay recursos para una decisión de esta magnitud. Estatizar o ecualizar la educación equivaldría a que ninguna escuela particular podría cobrar cuotas o colegiaturas. La consecuencia de ello es que el gobierno tendría que financiar la educación privada, al menos en sus flujos... Esto significaría llevar a las escuelas particulares al nivel de financiamiento de las escuelas públicas. Si el financiamiento es importante para generar oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje (OPAS), y si las OPAS son importantes para elevar la calidad educativa, lo que obtendríamos, en consecuencia, sería un sistema menos segregado, quizás, pero mucho más deficiente. La brecha entre educandos de escuelas públicas y escuelas privadas se reduciría, pero no por un aumento en la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas públicas sino por una disminución en las OPAS de todos. En este sentido, muy probablemente, la calidad educativa promedio disminuiría.

Una posible salida a la segregación es obligar a las escuelas privadas a aceptar a todos los estudiantes de su zona o circunscripción... Para que esto ocurra en México el gobierno debería estar preparado para financiar –subsidiar – a

las escuelas privadas con montos suficientes para su sostenimiento como actualmente se sostienen... Entonces la única forma de ecualizar a las escuelas privadas es obligarlas a ser pobres, lo que aumentaría aún más el grave problema de la calidad educativa.

La evidencia internacional también parece indicar que cuando los padres de familia tienen la libertad de elección, los únicos que realmente la utilizan son los padres de familia de mejores niveles socioeconómicos que, con acceso a mejor información, migran, con relativa facilidad, hacia las escuelas de mayor estatus o más populares. Esta migración de padres de familia de escuelas de menor estatus a escuelas de mayor estatus deja a las escuelas de origen todavía más desprovistas pues sus “mejores estudiantes” emigran. Las escuelas que enfrentan esta migración se quedan con los estudiantes de menor estatus socioeconómico lo que las hará escuelas aún más pobres y, por tanto, con resultados académicos todavía más bajos. Por si fuera poco, estas escuelas serán castigadas, además, con menores recursos para atender a una población que requiere de mayores recursos...

Muchas cosas necesitamos resolver en México en equidad y oportunidades antes de embaucarnos en una aventura que en el mejor de los casos tiene resultados inciertos.

La reforma a través de la competencia y libertad debe provenir de otras partes. Debemos insistir mucho más en la calidad y certificación de los maestros; debemos asegurarnos de que los mejores estudiantes de educación media – superior ingresen a la profesión magisterial, primero a la licenciatura y luego al aula; debemos instaurar instrumentos de evaluación holística de las escuelas; debemos aumentar las opciones de escuelas para que cada localidad cuente, al menos, con dos escuelas del mismo nivel educativo para que los padres de familia de todo México puedan mudarse a “la escuela de enfrente”; debemos asegurarnos de que las poblaciones más pobres reciban los mejores y mayores recursos. En suma, debemos, con obstinación, diseñar un sistema educativo en el que todos los niño y niñas de México sean exitosos y no sólo unos cuantos.

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 154. Marzo 2008

Sección: Política Educativa. Una solución al problema educativo en México. (pp. 23-24) Santos Mercado Reyes.

El sistema de vouchers o bonos educativos, que empezó a funcionar en 1992 en Wisconsin y Milwaukee, consistía en cheques que se entregaban al alumno o padre de familia para pagar la colegiatura en la escuela que libremente eligieran los alumnos. Un sector propone que en México se aplique el sistema de bono educativo en todas las escuelas.

El sistema de *vouchers* rompió la administración centralizada del Estado y permitió la creación de un mercado competitivo en el campo de la educación. En efecto, la libertad del alumno para elegir escuela obligó a profesores y directivos dar su mejor esfuerzo...

...Fue hasta 1992 cuando el gobernador de Wisconsin decidió aplicarla, a manera de prueba, en el pequeño condado de Milwaukee en las escuelas de educación elemental. Los resultados fueron positivos, sorprendentes y rápidos. Las escuelas cambiaron su apariencia, aquellos edificios viejos, descoloridos y con ventanas rotas de pronto vistieron de nuevo colores, desaparecieron los grafittis, las ventanas lucían como nuevas. Pero también se observaron cambios en la conducta de los profesores: empezaron a llegar temprano, preparaban sus clases, platicaban con los padres de familia..., una transformación increíble.

¿A qué factores se debía tanto cambio si el Estado estaba gastando exactamente lo mismo, las escuelas tenían a los mismos directivos, los alumnos casi eran los mismos al igual que los profesores y los inmuebles?

El milagro del cambio se dio por una idea muy simple de Friedman (Premio Nobel de Economía). La propuesta consistía en que el gobierno dejara de subsidiar a las escuelas, es decir, desaparecieran los cheques quincenales emitidos por el Estado para el pago de los profesores, directivos y trabajadores; ya no se destinarían presupuestos para el mantenimiento de edificios, ni compra de

gises. Todo ese gasto programado desde las oficinas del Estado se eliminó de tal forma que las escuelas no recibían ni medio centavo de parte del gobierno. Pero esto es sólo la primera parte del proyecto.

La segunda parte consistía en la creación del sistema de *vouchers*. En realidad eran cheques que se entregaban directamente al alumno o padre de familia para que con ellos pagaran la colegiatura en la escuela que libremente eligieran para sus hijos. Estos *vouchers* no los podían recibir las tiendas o cantinas, ni se podían transferir a otros alumnos.

Vale la pena señalar los rasgos de este nuevo sistema de financiamiento a la educación:

1. El Estado seguía subsidiando la educación, pero los dineros ya no iban a la oferta (las escuelas), sino a la demanda (los alumnos)...
2. La educación seguía siendo gratuita...
3. El alumno o padre de familia era libre de elegir la escuela pública de su preferencia. Si no le gustaba los servicios del plantel, podía cambiar de escuela...
4. ... Se trataba de un subsidio indirecto de tal suerte que la escuela debía sentir y saber que sus ingresos dependían de la cantidad de alumnos que pudieran conquistar y retener...
5. El gobierno otorgaba total autonomía para que la escuela gastara los dineros como mejor considerara. Podía determinar sus sueldos, compras de nuevo equipo, construcción de nuevas aulas, equipamiento de talleres, y otros.
6. También tenían el derecho de contratar o despedir libremente a trabajadores y profesores, así como dictar sus propias políticas de seguros, salud, etc.
7. La organización interna para la toma de decisiones quedaba bajo el criterio absoluto de los profesores...

Se puede sintetizar estas observaciones diciendo que el sistema de *vouchers* rompió la administración centralizada del Estado y permitió la creación

de un mercado competitivo en el campo de la educación. En efecto, la libertad del “cliente” para elegir escuela obligó a profesores y directivos a dar su mejor esfuerzo...

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 154. Marzo 2008

Sección: Opinión. La calidad, gran desafío para México (pp. 41-43)

Raymundo Carmona León.

Subrayó Andreas Schleicher, jefe de la División de Indicadores y Análisis de la Dirección para la Educación de la OCDE, en su visita a México con motivo de los resultados de PISA 2006.

En México, el problema de la calidad es más grande que el de la equidad, pues aunque parece tener un sistema muy integrado es uno de los países con gran proporción de jóvenes en los niveles más bajos de competencia en lectura, matemáticas y, sobre todo, con dificultades en los principios básicos de los conocimientos científicos. Por ello, mejorar el rendimiento es el gran desafío para el sistema educativo mexicano.

Así lo afirmó Andreas Schleicher, jefe de la División de Indicadores y Análisis de la Dirección para la Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), al participar en la mesa pública de análisis “PISA 2006 en México y en el mundo”, organizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el 24 de enero de 2008...

Comentó que los datos de PISA muestran que se pueden alcanzar tanto calidad como equidad, ya que a los países a los que les va bien en promedio “los antecedentes sociales y familiares no marcan la diferencia en cuanto al rendimiento de los estudiantes, lo cual es muy interesante”. Lo que impulsa las disparidades, explicó, es la relación entre los aspectos sociales de la escuela como un todo y sus resultados de aprendizaje, por lo cual los sistemas educativos pueden hacer la diferencia.

“¿Qué hemos encontrado en PISA? ¿Qué es lo que hace la diferencia? Algunos de los sistemas educativos más exitosos tienen grandes expectativas en los estándares educativos, pero también apoyan el desarrollo educativo dentro de la escuela; entonces es una combinación entre altas expectativas y una cultura de apoyo en las escuelas”, puntualizó.

Además, agregó, han conseguido dar plena autonomía a los centros escolares para la mejora del logro educativo, ya que atienden con responsabilidad algunos temas, tienen un balance entre la atención y la intervención, así como un fuerte énfasis en la personalización del aprendizaje.

Actualmente los maestros y las escuelas tienen poca información sobre los resultados de su trabajo, “hay muchas creencias y tradiciones”, por lo que “hay que cambiar a un sistema en el cual los maestros trabajen en un ambiente donde saben lo que están haciendo y obtengan la información en las escuelas”, advirtió...

Al dirigirse a quienes consideran que “PISA es un examen injusto porque ponen problemas que no han visto en la escuela”, les dijo “Es cierto, esa es la intención, porque la vida no es justa y nos da muchos problemas que no aprendimos en la escuela. La pregunta es: ¿En qué medida los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido a problemas desconocidos?”

La prueba se ha desarrollado a partir de las nuevas competencias, aclaró, porque las sociedades necesitan cada vez menos personas que reproduzcan lo memorizado, “esto ya no es una ventaja, las economías necesitan a quienes sean capaces de analizar, utilizar el conocimiento creativo, crear nuevos conocimientos y trabajar juntos en lugares heterogéneos”.

Desde su punto de vista, el mejor indicador es la variedad del desempeño en cada escuela. En el caso de Finlandia, el país que mejor funciona en educación en el mundo, la estadística más alta no es el desempeño ni la alta equidad en el sistema, sino el hecho de que hay una variación de cuatro por ciento en el desempeño entre cada escuela. “Cada maestro sabe lo que está pasando en cada aula, cada escuela sabe lo que está pasando en las escuelas vecinas, porque el sistema utiliza la información de manera práctica”.

Asimismo, el ambiente laboral de los maestros es muy distinto al resto de los países, porque “hay perspectivas de carrera, posibilidad de trabajar con otros maestros, no hay un plan de estudios nacional, hay un estándar de lo que el estudiante debe poder hacer, pero nadie le dice al maestro qué tiene que hacer, sino que ellos establecen su metodología”.

“A propósito, no les pagan mucho, como la mayoría de las personas piensa, pero tienen un trabajo muy atractivo. Es muy difícil entrar al magisterio, básicamente identifican a los más talentosos no en la materia sino en la pedagogía, al principio, pero luego invierten mucho en educarlos y entrenarlos. Cada uno tiene una maestría en Investigación, porque es un investigador, no es alguien que va a instrumentar lo que al gobierno se le ocurrió sino que desarrolla la estructura y la tecnología para hacerlo”.

Subtítulo: Experiencias concretas.

...Por su parte, Felipe Martínez Rizo, director general del INEE, señaló que el gran reto de México es lograr que todos los jóvenes de 15 años estén en la escuela y alcancen por lo menos el nivel 2 de desempeño en PISA. Actualmente de cada 100 en esa edad, 36 no estudian; uno está rezagado en primaria y lo más probable es que no continúe; mientras que de los 63 restantes, 21 están todavía en secundaria y 42 solamente en donde deberían estar todos: primer año de educación media superior.

“Entonces, el primer desafío es que no se nos vayan, mantenerlos en la escuela, pero tenemos que reflexionar si, efectivamente, nuestras políticas de aceptar que se nos vayan quedando tienen razón de ser. Yo creo que no”, concluyó.

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 149. Octubre 2007

Sección: Política Educativa. Las mejores escuelas de México. (pp. 12-29) Sin autor.

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) se aplicó el pasado ciclo escolar a 10 millones 148 mil 666 alumnos de tercero a sexto grados de primaria y de tercero de secundaria en 121 mil 585 escuelas del país. Se publican aquí las cinco escuelas primarias y secundarias que obtuvieron los puntajes más altos en cada una de las entidades del país.

La página electrónica de ENLACE (www.enlace.sep.gob.mx) define esta evaluación como “una prueba cuyo objetivo es obtener información adicional sobre el funcionamiento de la educación escolar en México a través de los aprendizajes en Matemáticas y Español de estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria y tercero de secundaria de todo el país”.

La página hace hincapié en que este proceso “No es un examen que aprueba o reprueba. Tampoco permite emitir juicios de valor para calificar o descalificar la calidad de los servicios educativos de las escuelas. Pretende reforzar y mejorar las habilidades y conocimientos de nuestras hijas e hijos para desplegar todo potencial, que es, en realidad, el propósito fundamental de la educación”. Y agrega que “ENLACE es un instrumento adicional para que los maestros, maestras, directivos, educandos y autoridades educativas y escolares de todo el país conozcan, con una medida confiable y razonablemente comparable, el estado actual y la evolución de sus esfuerzos y resultados escolares en todos los niveles: estatal, municipal, local, escolar, grupal y estudiantil”.

Aparecen unos cuadros que contienen los siguientes datos: nivel (primaria o secundaria), nombre del municipio, nombre de la localidad, nombre de la escuela, modalidad, matrícula, evaluados, alumnos copia, puntaje, puntaje español, puntaje matemáticas, turno. Además se organizan por bloques estatales.

En el estado de Querétaro las cinco escuelas, con el mejor puntaje obtenido en la prueba, corresponden a escuelas del turno matutino. En nivel secundaria se obtiene el mismo resultado, de las cinco escuelas, tres son particulares y dos son telesecundarias del turno matutino. Cabe señalar que a nivel nacional se observan sólo cinco escuelas del turno vespertino y una del turno nocturno en diferentes estados como escuelas con buen puntaje en la prueba.

Educación 2001 Revista de educación moderna para una sociedad democrática.

No. 149. Octubre 2007

Sección: Política Educativa. Guillermo Solano – Flores. La Evaluación Educativa: Un Proyecto a largo plazo. (pp. 37-38).

Aunque la evaluación no es una actividad nueva, su impacto en la vida de las sociedades es mayor en la actualidad por varias razones. Una es que ahora se habla más abiertamente de ella y el público y las instituciones esperan o demandan tener acceso a sus resultados. Otra razón es que, ahora, las personas y las instituciones son evaluadas con más frecuencia y las consecuencias de este hecho son más claras.

[...] Es muy diferente construir pruebas para un grupo de niños en el aula, que diseñar, construir y mantener una prueba para su uso a gran escala, como lo es una prueba nacional. Es importante entender las diferencias para tener una idea de lo delicado del trabajo y las serias implicaciones que representa elaborar pruebas para evaluar primaria y secundaria.

Una diferencia importante entre los dos tipos de pruebas tiene que ver con la cantidad de ítems (preguntas). A menudo, una prueba de gran escala está hecha para evaluar el grado de dominio que una población determinada tiene de un contenido académico. Debido a que evalúa el dominio de vastas áreas de contenido, dicha prueba puede llegar a tener 300 e incluso 400 ítems. Como sería impráctico hacer que los estudiantes contestaran tantos ítems, se les entregan diversas combinaciones de preguntas, de manera que cada individuo contesta un número mucho menor (por ejemplo, 30 ítems). Por este diseño, las pruebas a gran escala no necesariamente producen calificaciones individuales, sino que expresan, por ejemplo, los porcentajes de estudiantes que están por encima o por debajo de un cierto nivel de logro.

Otra diferencia importante es la noción de que una prueba es un sistema: es más que el conjunto de ítems que contestan los estudiantes. Por ejemplo, la mayoría de los ítems de una prueba tienen que variar año con año (entre otras razones, para evitar que se vuelvan conocimiento público), pero deben tener un

contenido equivalente. Como parte del trabajo de evaluación, es necesario tener un plan que especifique las muestras de estudiantes y escuelas a las que se les aplicará la prueba a fin de obtener información sobre el progreso (o la falta del mismo) en el aprendizaje de los contenidos a lo largo de muchos años.

Otra diferencia es el proceso mismo de desarrollo de los ítems de una prueba. Un problema fundamental en el área de la medición es la necesidad de hacer inferencias adecuadas sobre el conocimiento de los estudiantes a partir de un número limitado de observaciones (por ejemplo, los ítems de una prueba). Debido a ello, los ítems de pruebas deben ser una muestra adecuada de los contenidos cuyo conocimiento se pretende evaluar. En el desarrollo de una prueba de matemáticas de cuarto año de primaria deben participar especialistas en el currículum de esa área y ese grado escolar, docentes con experiencia en la enseñanza de esos contenidos, matemáticos, psicólogos y pedagogos. Dichos esfuerzos son coordinados por una persona cuya especialidad es la medición en educación, misma que se ocupa del desarrollo, evaluación técnica y uso de instrumentos de medición desde una perspectiva cognoscitiva y pedagógica.

Desafortunadamente para México y muchos países latinoamericanos, el incremento en el interés por la evaluación llega en un momento en que hay muy pocos especialistas en el campo. [...] México necesita mejorar su capacidad para evaluar a sus estudiantes y a sus instituciones.

México tiene un sistema de pruebas de primaria y secundaria que ha costado mucho esfuerzo construir. El trabajo hecho no es perfecto, pero es muy bueno, considerando que, además de las pruebas, en un tiempo relativamente corto se han desarrollado y fortalecido los recursos humanos y las formas de trabajo necesarios para construirlas. Hacer pruebas que son técnicamente adecuadas es un proyecto a largo plazo que requiere, más que nada, de una garantía de continuidad y de estabilidad.

Documento de discusión Tomo 1. Educar es el camino. IV Congreso Nacional de Educación. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2006)

Presentación (p. 5).

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en este IV Congreso Nacional de Educación, busca delinear, desde una perspectiva integral, multidisciplinaria y de largo plazo, los contenidos: el modelo y las prácticas pedagógicas; el sistema de gestión escolar; el rol del docente y el financiamiento, que permitan al SNTE proponer una política educativa que garantice una educación integral y de calidad para todos, de acuerdo con las necesidades de la competitividad económica, la gobernabilidad democrática y la equidad social del país.

En esta ocasión, es importante establecer que el tema educativo es el centro del debate, y que la meta específica es que los resultados obtenidos se conviertan en políticas públicas para que incidan, de manera directa, en la política educativa nacional.

Con motivo de este Congreso, los documentos que se presentan a continuación invitan a la reflexión sobre los grandes temas de la educación, y ofrecen el pensamiento de importantes académicos preocupados por el tema educativo, de manera que contribuyan a la conformación de un sistema educativo de calidad e incluyente para nuestra sociedad.

Temas tomo 1:

1. El reto de la definición estratégica: educación integral y proyecto nacional.
2. El reto del aprendizaje: tipos y necesidades básicas del aprendizaje.
3. El reto del financiamiento de la educación.
4. El reto de la evaluación educativa.
5. El reto de la calidad en la educación.

Tomo 2.

6. El reto de la formación y desarrollo profesional del docente.
7. El reto de la seguridad integral.
8. El reto de la equidad educativa.
9. El reto de la participación social en la educación.

10.El reto de la vinculación entre educación, economía y mercado laboral.

Revista: Educare. Nueva Época.

Año 2. Número 6. Noviembre 2006

Sección: Contextos.

Maestros y escuelas en el siglo XXI. Nuevos parámetros para la enseñanza y el aprendizaje. Por Alba Martínez Olivé. Directora General de Formación Continua para Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica. p.8.

Sabemos que las maestras y los maestros de educación básica de nuestro país tienen en promedio 43 años de edad. Inferimos, por lo tanto, que concluyeron la Escuela Normal en los ochenta – hace 20 ó 25 años – y en su formación inicial aprendieron que la misión de la escuela básica era transmitir conocimientos y asegurarse que los alumnos los aprendieran.

En esa época no se esperaban aprendizajes complejos y bastaba que niños y niñas descifrarán textos elementales, escritos con alguna suficiencia, que conocieran las cuatro operaciones aritméticas básicas, memorizaran fechas y datos históricos o científicos. La vivencia de estos docentes como estudiantes en las escuelas primarias, secundarias y en la misma Normal, contribuyó a fortalecer esa definición transmisora del quehacer magisterial. [...]

Hoy, el conocimiento – o muchas versiones del mismo – puede encontrarse con sólo teclear en un buscador de Internet. ¿Para qué sirve, entonces, la escuela en este agitado siglo XXI, si su papel de transmisora del conocimiento ha sido entregado a otras instancias sociales?

Cabe ahora otra pregunta, en el supuesto de que la escuela deba seguir siendo la institución que entregue el conocimiento a las nuevas generaciones, ¿qué conocimiento si éste cambia constantemente? ¿Para qué sirve entonces la escuela en el convulsivo inicio del tercer milenio? ¿Para qué servimos los docentes? ¿Somos, acaso, una especie en extinción? La buena noticia es que no.

Escuelas y maestros seguimos siendo necesarios. La otra novedad es que tenemos que transformarnos con urgencia.

Hoy, como nunca, la sociedad requiere de la escuela. De una institución capaz de transitar de la enseñanza discursiva y el aprendizaje memorístico de un cuerpo cerrado de conocimientos estáticos, a tareas mucho más complejas. Juan Carlos Tedesco dice que le corresponde hacerse cargo de que los alumnos *aprendan a aprender y aprendan a convivir*. La segunda de estas tareas es nueva, poco adoptada y escasamente reflexionada aunque, como nunca antes, es necesaria. La escuela no sólo debe enunciar sus valores sino transformarlos en formas de acción y relaciones cotidianas para convertirse en parámetro de vida democrática. La escuela debe ser consciente de que, sin un buen desarrollo de las capacidades cognitivas de sus alumnos, no hay tampoco desarrollo moral.

Aprender a aprender, a pesar de que suena más familiar, constituye un gran reto. ¿Qué hace un docente para que sus alumnos lo logren? ¿Qué hace una profesora o un profesor para lograr que sus estudiantes – aun los que provienen de ambientes familiares y sociales desfavorecidos, social y culturalmente – desarrollen las competencias necesarias para aprender a lo largo de la vida, para constituirse en ciudadanos capaces de hacerse una vida buena a sí mismos, a su familia, a su comunidad, a su país y a su mundo?

¿Qué aprendizajes son los que se requieren para todo ello? No vamos a enunciar una colección de sofisticados temas de nuevo cuño. La lista es poco novedosa: expresión oral, lectura, comunicación escrita, pensamiento lógico – matemático, conceptos claros sobre el mundo social y natural; cuidado de la salud y del ambiente; derechos humanos. Sin embargo, cambia algo fundamental, ¿Para qué es ese aprendizaje? No es más para la memorización, la repetición y el olvido después del examen. Tiene que ser para la vida, para seguir ahí después de la escuela, para multiplicarse y diversificarse, para convertirse en competencias – es decir en capacidades –, para ser, hacer y convivir a partir de él. [...]

Sin competencias de base sería más complejo adquirir con suficiencia las que se refieren al quehacer de la enseñanza. Éstas pueden enunciarse de

maneras distintas. Cada estudioso del tema construye su propia relación – así como cada maestra o maestro puede exponernos la suya – [...].

Al tomar conciencia de lo que ocurre en los estudiantes, cuando sigo tal o cual procedimiento para enseñarles, puedo detectar mis campos de éxito y mis retos docentes, así como generalizar mis buenas prácticas y compartirlas con otros.

Lectura, experimentación, innovación, trabajo en equipo, participación en un proyecto institucional, reflexión personal regular, escritura de un diario, discusión con los compañeros, son actividades que constituyen una práctica docente reflexiva, a la vez que es el método más profesional de formación autónoma. Lo ideal es disponer de un asesor calificado para emprender esta *re-profesionalización* en la escuela y con los colegas.

En conclusión, el aprendizaje no es algo que deba ocurrirles sólo a niñas y niños. Es una actividad, una actitud y una disposición necesaria para los maestros y maestras de este nuevo siglo, que buscan obtener resultados importantes de aprendizaje en sus alumnos.

Revista: Educare. Nueva Época.

Año 2. Número 6. Noviembre 2006

Sección: Contextos.

Aprender para comprender en la escuela secundaria. Por Rebeca Reynoso Angulo. Encargada del despacho de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica. p.11.

La *Reforma de la Educación Secundaria (RS)*, tiene entre sus principales propósitos transformar la escuela para convertirla en un espacio de aprendizaje para *todos* los estudiantes. Si deseamos que este propósito vaya más allá de la retórica, es necesario un trabajo serio y sostenido en diversos ámbitos que, en última instancia, asegure una transformación en las prácticas pedagógicas, que promuevan auténticos aprendizajes en los alumnos de las escuelas secundarias de nuestro país. [...]

Aprender es una actividad compleja. Implica un proceso en el cual se absorbe información, se interpreta, se conecta con lo que ya se sabe y, si es necesario, se reorganiza su comprensión. Todo esto lo realiza, cada sujeto, en interacción con otros y con la información. Esto significa que son los estudiantes quienes elaboran su propia comprensión sobre hechos, datos e informaciones, basándose en nuevas experiencias que aumentan sus conocimientos (Hargreaves, 1996).

De esta idea de *aprendizaje* se derivan consideraciones para promover los cambios en las escuelas secundarias, orientados hacia el logro de saberes efectivos para todos los estudiantes, como son:

- Reconocer la existencia de una amplia gama de conocimientos, inteligencias y estilos de aprendizaje. [...]
- El conocimiento previo debe ser el punto de partida crítico para adquirir nuevos conocimientos. [...]
- Un aprendizaje efectivo exige nuevas interacciones en el aula.
- El alumno requiere fuertes dosis de autonomía, para poder asumir su propio aprendizaje. [...]
- El aprendizaje tiene naturaleza social y emocional. [...]
- Se deben plantear altas expectativas de la escuela y los profesores, respecto del logro de cada estudiante. [...]
- Centrar las tareas en el desarrollo de competencias. [...]
- Lo que se aprende debe estar vinculado con la vida real. [...]
- Reconocimiento de la diversidad como riqueza y recurso para la enseñanza. [...]
- Diversificar las actividades de aprendizaje y enriquecer los recursos con los que se trabaja en el aula. [...]
- Tomar a la evaluación como recurso para mejorar. [...]
- Optimizar el uso del tiempo escolar, destinándolo a las tareas de aprendizaje. [...]

Los elementos arriba señalados han sido referente y motor de las propuestas de cambio en la *Reforma de la Educación Secundaria*; ahora, el reto

es generar las condiciones para transformarlos en realidades cotidianas de nuestras escuelas. Para lograr que todos los estudiantes centren su trabajo en *Aprender para comprender*, se necesita que maestros y alumnos cuenten con el apoyo y los recursos necesarios. Poner el sistema al servicio de la escuela es un principio básico para asegurar que todos nuestros estudiantes logren auténticos aprendizajes.

Revista: Educare. Nueva Época.

Año 2. Número 6. Noviembre 2006

Sección: Perspectivas.

Dos propuestas de Educación para el siglo XXI. Por Jesús Morales Bermúdez. Rector de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. p.16.

PRIMERA PROPUESTA

Karin Balzaretto, plantea la idea del siglo XXI como un momento que nació lleno de contradicciones y paradojas, de incertidumbre y desafíos, en el que surgen, sentimientos de solidaridad en el mundo, mientras que continúan la barbarie y el caos entre los humanos. Se confunden en nuestro presente el reconocimiento a la vida y el progreso, así como la destrucción y la violencia. [...]

En estas condiciones del mundo, la educación es punto de discusión permanente y no deja de replantearse a sí misma – en tanto transmisora y gestora de conocimientos –, para responder a las exigencias que demanda un siglo tan complejo. Para comprender, en el presente artículo se abordan dos de las aportaciones más relevantes a la educación de este nuevo siglo: Morin y Delors.

Edgar Morin (2001), por ejemplo, propone trabajar la educación a partir de los denominados *Siete saberes*, una alternativa a la discusión sobre cómo deben ser formados o educados los hombres y mujeres, para construir una sociedad mejor:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. [...]
2. Los principios de un conocimiento pertinente. [...]
3. Enseñar la condición humana. [...]
4. Enseñar la identidad terrenal. [...]

5. Enfrentar las incertidumbres. [...]
6. Enseñar la comprensión. [...]
7. La ética del género humano. [...]

SEGUNDA PROPUESTA

A las reflexiones anteriores debiéramos de sumar las de Jacques Delors (1999) quien propone los *Cuatro pilares de la educación*:

1. Aprender a conocer. [...]
2. Aprender a hacer. [...]
3. Aprender a ser. [...]
4. Aprender a convivir. [...]

REFLEXIONES

Todo esto ha fundamentado las nuevas formas de construir el proceso de enseñanza – aprendizaje. El procedimiento – antes focalizado en el docente o en los contenidos –, se centra ahora en el aprendizaje de los estudiantes. Este modelo exige que los maestros cambien su rol tradicional, por otro donde el propósito primordial sea que los alumnos no sólo aprendan contenidos de manera significativa, sino que asimilen de manera autónoma a través del uso de estrategias y técnicas – con niveles óptimos de independencia y automotivación –, de tal manera que el profesor se convierte en un mediador del aprendizaje del alumno. Éste, por su parte, debe mantenerse activo en cualquier momento de la enseñanza y desarrollar habilidades para trabajar de manera colaborativa. Debe considerarse que el discípulo no viene como un libro en blanco sino que es un sujeto con una historia propia y con conocimientos previos sobre diversos temas. De ahí que el docente considere éstos como la base para aprender.

En cuanto a los contenidos, éstos no pueden ser rígidos sino que deben considerarse parte de un todo. La división de los contenidos debe ser realizada para fines de análisis – sin perder la conexión –, de manera tal que los alumnos no vean un cúmulo de temas fragmentados y sin sentido. Los contenidos también se conectan con el entorno en las prácticas que cada asignatura puede proponer, para despertar el interés y otras formas de aprender. De esta forma, los alumnos

también aprenden de la vida cotidiana, de la práctica en ambientes reales, de la convivencia con sus compañeros de aula o trabajo.

Los espacios de reflexión que se generan en este proceso nuevo de enseñanza – aprendizaje permiten que, de manera integral, alumnos y docentes se reconozcan en sus diferencias y semejanzas – fuera de toda relación vertical –, lo que dará lugar a una construcción de conocimientos más firme que como tradicionalmente ha sido.

Los puntos anteriores han sido retomados para sustentar los procesos de enseñanza – aprendizaje dentro de diferentes escuelas a nivel nacional – en congruencia con las nuevas tendencias en educación –, para ofrecer una formación integral y sólida a la población infantil, donde la creatividad y la sensibilidad por el arte, las ciencias y los valores, son los principales elementos.

Página oficial de USEBEQ. Recuperada el 15 de agosto de 2007.

<http://www.usebeq.sep.gob.mx/calidad/vision.html>

Política de calidad de la USEBEQ: Asumimos el compromiso de brindar servicios educativos de calidad, mediante la vinculación comprometida de los diferentes actores que integramos el sistema de Educación Básica, a través del Programa Sectorial cumpliendo con la normatividad, en un marco de mejora continua para el desarrollo armónico de las niñas, niños y adolescentes.

Nuestra Misión: Brindar una Educación Básica de calidad con equidad, que contribuya al desarrollo armónico de niñas, niños y adolescentes, en un marco de valores universales para que la generación presente y las futuras sean cada vez mejores.

Nuestra Visión: En el año 2009, el Sistema de Educación Básica en Querétaro está posicionado entre los diez mejores del país, asume retos en un marco de mejora continua y contribuye de manera significativa en el desarrollo armónico de niñas, niños y adolescentes.

Valores que asumimos y promovemos: Actitud de Servicio, Compromiso, Honestidad, Justicia, Lealtad, Orden, Respeto, Responsabilidad.

**Proyecto de catálogo 2007. Comisión Estatal Mixta de Escalafón.
Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro.**

Mensaje de la Lic. María Guadalupe Murguía Gutiérrez, Secretaria de Educación y Coordinadora General de la USEBEQ.

[...] Por su esencia, el trabajo educativo es el de mayor impacto en el bien común. Con el diario quehacer en las aulas, las maestras y los maestros forman a los niños y a los adolescentes en un marco de valores universales, contribuyendo a desarrollar en éstos los conocimientos, las habilidades y las actitudes para tener una vida satisfactoria y productiva.

El ejercicio de la docencia requiere un alto profesionalismo y ofrece retos apasionantes para quienes se involucran decididamente en la formación de los niños, rebasando el mero cumplimiento de sus obligaciones laborales.

El escalafón representa para los trabajadores de la educación la vía para obtener, de forma transparente y objetiva, un ascenso con base en sus méritos académicos y profesionales.

El Catálogo de Escalafón 2007 elaborado por la Comisión Mixta contiene los movimientos laborales que los trabajadores de la USEBEQ han logrado a partir de su desempeño, su preparación y su experiencia. [...]

Mensaje del Profr. Abel Espinoza Suárez, Secretario General de la Sección XXIV del S.N.T.E.

La educación renovada que requiere el país y que busca integrar al hombre a la comunidad para que participe con eficacia en el desarrollo nacional, es un proceso permanente de cambio individual y de transformación social que recae mayormente en los trabajadores de la educación; Reconocer esta actividad como un elemento clave para la mejora de un país, de una sociedad, de un individuo; Supone realizar un esfuerzo por proveer a quienes la ejercen de herramientas que les permitan realizar un trabajo profesional caracterizado por la más alta calidad, por lo tanto, debe ser prioridad para las autoridades educativas.

Por lo que es menester el ampliar la oferta de actualización; Para que quienes están en su búsqueda constante no se vean en la necesidad de acudir a otras entidades federativas.

La entrega del presente Proyecto de Catálogo de Escalafón 2007 elaborado por la H. Comisión Estatal Mixta en el Estado, es un acto reivindicativo de compromisos asumidos y cumplidos por parte de nuestra organización sindical, en lo relativo al respeto de los derechos adquiridos por todos nuestros representados, refrendando mi total respaldo a seguir transitando por la ruta trazada en el presente reciente, donde ustedes han sido los principales protagonistas y testigos de que en Querétaro, el S.N.T.E. apuesta por la transparencia y la legalidad. Cuyo mayor baluarte es la confianza que hoy por hoy los trabajadores de la educación depositan en la H. Comisión en el Estado, quien tiene mi respaldo y reconocimiento.

Puesto que han sido los principales garantes de que lo que le pertenece a los trabajadores, a ellos regrese; Enhorabuena y felicitaciones.

Proyecto de catálogo 2008. Comisión Estatal Mixta de Escalafón. Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro.

Mensaje de la Lic. María Guadalupe Murguía Gutiérrez, Secretaria de Educación y Coordinadora General de la USEBEQ.

Una de las aportaciones más importantes y significativas al desarrollo de las personas la constituye el trabajo educativo. Es un aspecto fundamental, siempre actual, que deja un testimonio en forma de experiencia para ser continuado por las nuevas generaciones de docentes y personal de apoyo a la educación.

El campo de la educación tiene por su propia naturaleza, múltiples oportunidades de mejora que provienen de nuevos conocimientos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, del desarrollo de la tecnología educativa, la creatividad de los maestros y las maestras, así como de la sistematización que aporta quienes fungen como apoyo a la educación.

El trabajo realizado profesionalmente y con calidad requiere siempre de una justa remuneración. Mediante el proceso de escalafón, es posible para las personas que fortalecen sus conocimientos y demuestran en su práctica diaria iniciativa y eficiencia, obtener un ascenso laboral que se traduzca en un salario mejor y el reconocimiento social a su quehacer. [...]

Mensaje del Profr. Jesús Galván Méndez, Secretario General de la Sección XXIV del S.N.T.E.

La era de la información y la tecnología ha venido a revolucionar los contenidos de aprendizaje y las formas de enseñanza en las instituciones educativas. Hemos ido transitando de una labor escolar tradicional, basada en la memorización acrítica, la repetición mecánica y el autoritarismo desmedido a una formación por competencias, sustentada en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que impulsan el logro y avance académico de los alumnos y favorecen el desarrollo de los trabajadores de la educación.

La tarea educativa es fundamental en la formación de niños, jóvenes y adultos, a tal grado que todo país que aspire a lograr niveles significativos de bienestar para su población deberá antes revisar a fondo su sistema educativo y proponer políticas y estrategias que la mejoren sustancialmente. Y en esto resulta importante la labor que llevan a cabo en las escuelas los maestros y el personal de apoyo y asistencia, quienes con su trabajo cotidiano refrendan su compromiso de efectuar acciones pertinentes que contribuyan a consolidarla, a ofrecerla con calidad, equidad e integridad.