

III CONGRESO INTERNACIONAL DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

PROSPECTIVA Y EMANCIPACIÓN SOCIAL

Desafíos y transformaciones de la educación en México

Raquel del Socorro Guillén Riebeling
María Rosario Espinosa Salcido



*Amapsi
Editorial*

III Congreso Internacional de Transformación Educativa
Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador

Desafíos y transformaciones de la educación en México

Autores: Raquel del Socorro Guillén Riebeling y María Rosario Espinosa Salcido

Diseño y edición: creamos.mx

Imagen de la portada: Nullfy

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla, CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Desafíos y transformaciones de la educación en México es uno de los 16 libros generados en el III Congreso Internacional de Transformación Educativa, realizado del 21 al 23 de agosto en Boca del Río, Veracruz, el cual fue organizado por el Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012.

Editora responsable: María Rosario Espinosa Salcido. ISBN: 978-607-7506-27-0. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito

Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 8 de mayo de 2018.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.



Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta
Coordinador General

Mtro. Víctor López García
Coordinador de Organización

Dra. Laura G. Zárate Moreno
Coordinadora de finanzas

Comité Organizador del Congreso

Dr. Rubén Edel Navarro
Presidente del Comité Organizador

Dra. Santa Parrello
Presidente honoraria del Congreso

Dr. Genaro Aguirre Aguilar
Coordinador del Comité científico

Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Coordinadora del Comité editorial

Mtro. Gerson Edgar Ferra Torres
Dra. Brenda Luz Colorado Aguilar
Mtro. Alejandro Arrington
Dra. María Cristina Miranda Álvarez
Coordinación de logística

Dra. Alejandra Méndez Zúñiga
Dr. José Luis Gama Vilchis
Comité de patrocinio

Mtro. Gustavo A. Huerta Patraca
Coordinador de promoción y difusión

Dra. Guadalupe Hortensia Mar Vázquez
Coordinadora de comunicación

Dr. Gustavo Carpintero Vega
Coordinador de relaciones institucionales

C. Pedro González
Dr. Gunther Dietz
Coordinación de pueblos indígenas

Dra. Imelda García López
Dra. Dulce Gutiérrez
Coordinación de talleres

Dra. Yadira Navarro Rangel
Coordinadora académica

Dra. Fabiola Hernández
Coordinadora de foros

Mtro. Ignacio Morales Hernández
Coordinador de información

Comité de talleres

Dra. Imelda García López
Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Lic. María Teresa Mota

Comité técnico en Ciudad de México

Lic. Alejandra Jurado Mendoza
Lic. Javier Armas

Promotores regionales

Dr. Benjamín Mendoza Jacinto
Mtra. Guadalupe De La Torre García
Estado de México

Mtro. Ángel Ibarra Pérez
Tlaxcala

Comité científico

Dr. Genaro Aguirre Aguilar
Dr. Mario Orozco Guzmán
Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Dra. Antonia Padilla
Dr. Julio César Carozzo
Lic. Javier Armas
Dra. Fabiola Hernández
Dra. Lilia González
Dra. Alba Luz Robles
Dr. Juan Manuel Garcés Chávez
Mtro. Fabián Martínez Hernández
Dr. Agustín Lagunes Domínguez
Dr. Carlos Arturo Torres Gastelú
Dra. Lucía Valencia Virgen
Mtra. Mireya García Rangel
Dr. José Antonio Vírseda Heras
Dra. Verónica del Carmen Quijada Monroy
Dra. Gabriela Croda Borges
Dr. Miguel Navarro Rodríguez
Dra. Mafalda Marcus
Dr. Axel Didriksson
Dra. Miroslava Chávez Loza
Dr. Rubén Edel Navarro
Dra. Elvia Taracena
Dra. Alma Herrera Márquez
Ing. Rafael Lara Barragán
Dra. Graciela Mota
Dra. Dulce María J. Pérez
Dra. Sandra Castañeda
Dra. Ana María Payan Ramos
Dra. Ana María Del Rosario Asebey Morales
Dra. Ana María Méndez Puga
Dra. Ana María Ornelas
Dra. Ana Luz Flores Pacheco
Dra. Adriana Nachieli Morales
Dra. Karla Villaseñor
Dra. Ana Cazares
Mtro. René Torres Bejarano
Mtro. Rogelio Díaz Salgado

Mtro. Juan Manuel Garcés
Dr. Arturo García Santillán
Dra. Claudia Angélica Sánchez Calderón
Mtro. Javier Margarito Serrano García
Mtro. Ignacio Morales Hernández
Dra. María Cristina Miranda Álvarez
Dr. Rafael Córdoba Del Valle

Comité científico internacional

Argentina

Dr. Horacio Maldonado
Dra. Alicia Risueño

Brasil

Dra. Angela Soligo
Dra. Mónica Helena Gianfaldoni
Dr. José Luís Bizelli
Dra. María Cristina Joly

Chile

Dr. Juan Carlos Judikis Preller
Dra. Mónica Pino Muñoz

Colombia

Mtro. Julián Darío Giraldo Ocampo
Mtro. Wilder Perdomo Charry
Dr. Luis Alberto Tafur Jiménez
Mtro. Carlos Arturo Castro Castro
Dr. Edgar Barrero Cuéllar
Dra. Rosa Suárez

Costa Rica

Dra. Dora Patricia Celis

Cuba

Dr. Alexis Lorenzo
Dra. Bárbara Zas
Dr. Manuel Calviño

España

Dr. Joaquín Paredes Labra
Dr. Manuel Santiago Fernández Prieto

Estados Unidos

Dr. Javier García Orozco

Perú

Dra. Azucena Guido
Dr. Belisario Zanabria
Dra. Lupe Ampudia
Dra. Lilia Lucy Campos Cornejo

Comité editorial

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Dr. Mario Orozco Guzmán
Dra. María Rosario Espinosa Salcido
Dra. Raquel Guillén
Dra. Fabiola Hernández
Dra. Ana María Del Rosario Asebey Morales
Dra. Claudia Angélica Sánchez Calderón

Índice de contenido

Introducción..... 10

Parte I. Desafíos en la labor docente

Evaluación docente: los límites del discurso y sus pretensiones en la implementación...17

Diana Karina González López

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Hacia un nuevo sindicalismo docente: una iniciativa emergente.....29

Waltraud Martínez-Olvera, Ivan Francisco Martínez Olvera

Centro de Estudios industrial y de servicios

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

La educación en derechos humanos y su práctica en la educación superior.....47

Elizabeth Zanatta Colín, Mónica Rodríguez Villafuerte,

Gabriela Hernández Vergara, Francisco Márquez Vázquez

Universidad Autónoma del Estado de México

Formación docente y estilo de enseñanza en el ámbito universitario.....62

Brenda Guadalupe Lejarza Monterrubio,

Vicente Sierra Espita, Carlos Arturo Espadas Interián

Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad en México: tendencias y retos.....74

Lilia Cavazos Pérez María, Ana Mercedes Guzmán Casas,
Edna Elizabeth Rodríguez Coronado
*Universidad Autónoma de Coahuila,
Instituto de Enseñanza Abierta, Unidad Saltillo*

La evaluación docente en la educación superior.....91

M. de Jesús Gallegos Santiago, Eloísa Gallegos Santiago
Universidad Autónoma de Baja California

**La educación superior: orígenes, retos, transformaciones
¿y las Escuelas Normales?..... 104**

Yadira Elizabeth Torres Rivera
*Universidad Nacional Autónoma de México FES Aragón,
Escuela Normal Superior de México*

Parte II. Transformación educativa

¿Quién es responsable de la transformación educativa?..... 120

Guadalupe Villalobos Monroy, Diana Franco Alejandre
Universidad Autónoma del Estado de México

El panóptico de la infraestructura escolar: poder, educación y humanidad.....138

Araceli Soria García
Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

La calidad como eje de la innovación en la educación superior.....154

Elizabeth Zanatta Colín, Francisco Márquez Vázquez,
Mónica Rodríguez Villafuerte, Gabriela Hernández Vergara
Universidad Autónoma del Estado de México

La evaluación docente en la universidad pública..... 178

Mónica Rodríguez Villafuerte Ignacio Roberto Rojas Crôte
Universidad Autónoma del Estado de México

Política pública de calidad en la educación media superior.....195

Lizbeth Alondra Nangullasmú Sánchez, María del Pilar Elizondo Zenteno
Universidad Autónoma de Chiapas

La práctica docente desde la categoría de trabajo en educación básica.....214

Leonor Eloina Pastrana Flores
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**Detección de necesidades de capacitación docente
en competencias de sostenibilización. Caso: ESCOM-IPN.....236**

Jessie Paulina Guzmán Flores, Juan Jesús Gutiérrez García, Maribel Aragón García
Escuela Superior de Cómputo-Instituto Politécnico Nacional

Introducción

El III Congreso Internacional de Transformación Educativa llevado a cabo en la Ciudad de Boca del Rio Veracruz, México, reunió a más de 400 ponentes de la República Mexicana y del extranjero interesados en su práctica docentes o sobre las condiciones educativas del país y de otros ámbitos. Tuvo como objetivo el recuperar las experiencias y expectativas de los principales protagonistas de la educación formal, para construir prácticas educativas alternativas acordes con las necesidades actuales de los niños y jóvenes. De aquí que la Educación es el tema central en el cual gira la transformación acerca de la impartición del conocimiento y los saberes propios en cada nivel de enseñanza. La condición esencial es la formación de niñas y niños en las habilidades y prácticas de adaptación y de su propio desarrollo, que les permitirá integrarse a su sociedad y cultura de manera plena. En este devenir de ideas, los académicos, profesores, alumnos y personal involucrado en la educación como administrativos y ex-alumnos, han plasmado su conocimiento en los trabajos que contiene este volumen.

En el primer apartado sobre los Desafíos que nos plantea la educación, se inicia con la idea de que los actores de la instrucción en el aula son los profesores y alumnos. Alrededor del conocimiento y sus prácticas, la retroalimentación del avance se da por las diversas evaluaciones, del alumno en lo aprendido y del docente en el manejo de la instrucción. La propuesta de

González-López del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México bajo el título, *Evaluación docente: los límites del discurso y sus pretensiones en la implementación*, señala la importancia del cuestionamiento acerca del discurso político pretencioso el cual tiene un enfoque limitado por los recursos que necesita para atender a sus fines, ya que en definitiva los docentes es sólo una de las partes del todo.

Para W. Martínez-Olvera e I Martínez Olvera, ambos del Centro de Estudios industrial y de servicios 134, de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial cuestionan el papel del Sindicalismo oficial y su papel en la defensa de los trabajadores de la educación básica, media y media superior o también denominado Sindicato Magisterial. A través de una narrativa casuística, muestran el rostro del Sindicalismo oficial caracterizado por el abuso, la violación a los derechos humanos y el cinismo, entre otros, como el ostentar cargos que son ausentes en sí mismos de preparación. El nuevo sindicalismo es aquel que defiende a los trabajadores.

Zanatta Colín, Rodríguez-Villafuerte, Hernández Vergara y Márquez-Vázquez, de la Universidad Autónoma el Estado de México (UAEM) abordan las dos grandes directrices de la educación superior, los derechos humanos y su práctica. Coadyuvan la educación con la ética, así como el papel de los principios rectores de la educación en la formación de recursos humanos en el análisis de los modelos tradicionales, funcionales o esquemáticos, por esquemas humanistas o de mercado.

Lejarza Monterrubio y Sierra Espita, de la Universidad Pedagógica Nacional de León, Guanajuato, México, en la Licenciatura en Pedagogía y Maestría en Educación Media Superior, resaltan la importancia de la propia formación de los docentes y los estilos de enseñanza en el

ámbito universitario de la educación superior, que se muestra en su trabajo de investigación. Resultados que permiten orientar la capacitación de los docentes y hacer frente a las evaluaciones educativas.

Abordar a la Universidad en México es un trabajo extenso y con muchos vértices, que Cavazos-Pérez, Guzmán. Casas y Rodríguez-Coronado realizan con gran habilidad de síntesis, resaltando los enfoques y las tendencias, Procedentes de la Universidad Autónoma de Coahuila, Instituto de Enseñanza Abierta, Unidad Saltillo, Coahuila, nos permiten reflexionar acerca de la condición actual de la Universidad en México en su contexto social, educativo y realizar una aproximación desde los ámbitos político y de sus prácticas educativas.

También del norte de la República Mexicana, M.J. Gallegos-Santiago y E. Gallegos-Santiago, de la Universidad Autónoma de Baja California, México, analizan las condiciones de los docentes en la Educación Superior, en específico de la UABC, presentando avances de su investigación y del impacto de la evaluación en la identidad profesional del docente de esa Universidad.

Por otra parte, Torres- Rivera hace una revisión histórica y una crítica sobre el interés en las universidades de educación superior, mientras, resalta la poca investigación en las escuelas de educación superior normalistas. Dice que es indispensable voltear la mirada al Sistema de Educación Normal en nuestro país. Que sí es posible que las Normales se impongan ante el reto de ser consideradas no sólo como lo que son, instituciones de educación superior; sino que logran entrar y prevalecer con éxito en este proceso de globalización, cuyas exigencias no son pocas, pero ante la unión de su gremio estarán en condiciones de cumplirlas en pro de construir un nuevo escenario educativo para las futuras generaciones.

En el segundo apartado titulado Transformación Educativa, encontramos el prisma de la impartición educativa y su constelación estructural que permite encaminar al lector a considerar la responsabilidad de la llamada Reforma Educativa en una transformación educativa por Villalobos-Monroy y Franco Alejandro de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), dando lugar al Trabajador Social quien se desempeña como educador, actúa como un dinamizador de la comunidad estudiantil, soluciona problemas de manera eficaz, eficiente y pacífica; asimismo interviene bajo el principio de mediador e integrador. Este agente de cambio social y educativo, catalizador además por fortalecer las estrategias pedagógicas y el trabajo multidisciplinario.

De gran importancia es considerar a la infraestructura como la super-estructura de la educación: El panóptico de la infraestructura escolar: poder, educación y humanidad. Sitio, en forma de anillo que en el medio tiene una torre con un vigilante, quien puede ver a todos los reclusos sin que nadie pudiese verlo a él. La autora Soria-García de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo y estudiante de Octavo Semestre del programa de Innovación Educativa nos ofrece un análisis crítico de las condiciones obtusas de las imposiciones de quienes no tienen interés en aprender y menos aún en enseñar.

Para Zanatta-Colín, Rodríguez-Villafuerte, Hernández-Vergara y Márquez-Vásquez de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), señalan la importancia de la calidad como eje de la innovación en la educación superior donde se enmarca en criterios de pertinencia, cobertura y equidad, en mecanismos de vigilancia y evaluación. La diversificación se da en los tipos de instituciones: privadas o públicas, entre lo moderno y lo tradicional, bajo el mismo techo del modelo económico, el del mercado.

De la misma manera, en el texto de Rodríguez-Villafuerte, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, analiza el contexto y las repercusiones de la evaluación docente en el marco de la Reforma Educativa y su modelo. Las áreas de las competencias, la formación y la enseñanza, sucumben por las políticas gubernamentales y trasciende a los docentes en su quehacer. La autora elabora propuestas para pensar en la implementación de la evaluación del desempeño docente y el Modelo Curricular.

Y desde el sur de la República Mexicana, Nangullasmú-Sánchez y Elizondo-Zenteno, de la Universidad Autónoma de Chiapas abordan La política pública de calidad en la educación media superior, tomando como base los estudios regionales los cuales permiten abordar las necesidades sociales de manera interdisciplinaria. Como los sistemas educativos, la calidad de sus egresados, para centrar el análisis en los retos de la educación en el contexto global y local.

Finalmente, en los dos últimos capítulos los autores se interesan en la persona del docente. En el artículo La práctica docente desde la categoría de trabajo en Educación Básica, la autora Leonor Eloina Patrana, investiga a los docentes y directivos desde las dimensiones: personal, interpersonal, organizacional, académica, pedagógica, profesional, socio comunitaria, administrativa, laboral, política, normativa e histórica. Ya que concibe al director como sujeto entero que además de persona, es profesional y asalariado; al docente quien en su ejercicio laboral-profesional ha de atender en su escuela, múltiples dimensiones en que desenvuelve tanto el trabajo directivo como docente y que dan existencia cotidiana a la escuela. Actividades integradas por sentidos específicos que dan contenido a las distintas. La discusión versa sobre categorías como la multiplicidad, simultaneidad, sobrecarga, intensidad, desbordamiento, pérdida de sentido y las alternativas posibles.

Como parte de una transformación educativa en la época actual Jessie Guzmán, Juan Jesús Gutierrez y Maribel Aragón, en su artículo Detección de necesidades de capacitación docente en competencias de sostenibilización. Caso ESCOM-IPN, exponen la necesidad de detección de necesidades de capacitación docente en competencias para la sostenibilización considerando la premisa de que la educación de calidad queda ligada al desarrollo sostenible. Los resultados de la investigación evidencian la relevancia de las competencias para construir sociedades comprometidas con la sostenibilidad cuya apropiación requiere estrategias educativas innovadoras.

Parte I. Desafíos en la labor docente

Evaluación docente: los límites del discurso y sus pretensiones en la implementación

Diana Karina González López¹

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Resumen

La evaluación docente es una manifestación de las acciones implementadas desde la política nacional e internacional en aras de elevar la calidad educativa, se observa como una medida emergente para solucionar problemáticas en el sistema a través de acciones instrumentales que requieren de los sujetos saber hacer cosas, se piensa que el pensamiento en estos replanteamientos no se privilegia como una cualidad necesaria para tomar postura, se atiende más a la reproducción que a la generación de nuevo conocimiento.

¹ diana_karina0202@hotmail.com

De ahí que es motivo de la presente contribución mostrar alguna mirada sobre lo que se puede esperar de la evaluación docente y del modelo educativo; este último como un planteamiento político que tiene la intención de soportar o justificar los fines de la evaluación al magisterio. Se incluyen algunas referencias que orientan desde dónde surgen las recomendaciones de los organismos internacionales y cómo es que de ahí se derivan las acciones que en México se implementan para atender a la tan esperada calidad educativa; es importante preguntarse en qué medida el discurso político pretencioso se limita por los recursos que necesita para atender a sus fines, ya que en definitiva los docentes es sólo una de las partes del todo.

Palabras clave: evaluación docente, reforma.

Introducción

Cómo conservar la libertad del espíritu ante éste mundo inundado de dominaciones y necesidades generadas por el neoliberalismo, las acciones políticas, el ejercicio del poder, el predominio de las riquezas de unos cuantos, la debilitación o muerte del pensamiento de aquellos que fundamentan su manera de ver el mundo en medios inconsistentes que promueven el pánico y la credulidad, ¿cómo?

Y es que cuando pensamos la educación desde la posibilidad de que los sujetos que asisten a los salones de clases se encuentran construyendo su pensamiento desde estos espacios tendríamos que pensar en un programa alternativo a las alternativas, pensar en formular nuevas preguntas o conocer otra voz del conocimiento (Santos 2007), ¿Cómo es pensado el conocimiento en un lugar donde ya todo tiene un precio, se encuentra a la venta o se puede negociar con escasas exigencias?, en ese espacio donde se piensa que el conocimiento también ya se ha convertido en una mercancía que se diseña en función de los intereses de unos cuantos.

Qué nos ha llevado a pensar que existe un modo de producción del conocimiento mejor que el otro, ¿serán nuestras circunstancias geopolíticas? las que pueden explicar o ayudarnos a entender ¿por qué el presente es producto de nuestro pasado? Se ha pensado que los asuntos económicos están influyendo en su mismo espacio, empero son los economistas quienes están determinando las necesidades, fortalezas, áreas de oportunidad... de la educación en nuestro país (FMI, OCDE, BM...), cuando se aprovecha la perspectiva geopolítica para mirar con esos lentes lo que pasa en el mundo, es que todo cobra sentido.

Como actualmente productos, servicios, información, tecnología... en el mundo deben ser comerciables, consumibles y aplicables preferentemente en la inmediatez la investigación no escapa de ello; si se espera que la investigación como producto del trabajo intelectual tenga lectores, seguidores o cual sea la forma que se le quiera llamar, ésta debe tener rasgos útiles, aplicables o que ayuden a resolver problemas, ¿reflexionar filosóficamente sobre el objeto de estudio, su inmanencia, historia, condiciones no es también una forma de producir conocimiento?

Hablemos de las competencias en la educación, (como antecedente curricular de las exigencias de la actual Reforma), una palabra que surge en el contexto empresarial, que ha sido fina, estratégica y hegemónicamente suplantada en los profesores de educación básica, quienes a través de un sin fin de cursos de capacitación han sido colonizados y están legitimando con sus prácticas la reproducción de una enseñanza que prepare a los sujetos para el saber hacer, y aunque en el discurso se hable del saber conocer, son palabras intrascendentes.

El estudio de la UNESCO señala que todos los sistemas de Evaluación de Desempeño Docente tienen dos propósitos elementales: 1) Mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza, es decir, busca colaborar con el desarrollo profesional del docente mediante la optimización del des-

empeño y los resultados de la enseñanza. Cabe señalar que este es el propósito fundamental en los sistemas de evaluación interno y 2) obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente. La primera lleva a una evaluación formativa y la segunda a una de tipo sumativa. (Sandoval 2009:16)

Si se pensara en la educación desde una perspectiva multirreferencial en términos de Manero, implicaría hacer una lectura plural de los objetos bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos de los que no se puede suponer nada a priori (Manero 1997:116), no así, en nuestro país la educación se dice en el discurso multirreferencial y en la práctica unilateral, persistente de los intereses económicos mundiales y obediente de las exigencias empresariales a fin de entregar un ciudadano calificado para atender a las exigencias de este mundo en su modo 2.

La educación sobrevive ante estas condiciones y es por ello que nuestras circunstancias sociales y políticas explican los resultados nacionales e internacionales, frente a esta inconsistente realidad recibimos a menudo discursos redentores que prometen utópicamente transformación y mejora ante esta sociedad compleja.

Hablar de educación implica advertirla desde una mirada multirreferencial y geopolítica, capaz de tener en consideración la mayoría de aristas posibles así como sujetos implicados, no es posible pensar que únicamente desde el discurso acerca de lo que el docente debe o no debe ser con sus estudiantes, se transformen aquellas prácticas educativas que tienen lugar en las aulas de nuestro país. El sistema educativo mexicano se encuentra siendo víctima de una perversa y malintencionada administración que privilegia la repartición de culpabilidades más que la implementación seria de estrategias que impulsen la transformación educativa.

La Evaluación del Desempeño toma forma e inicia sus planteamientos con la publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de febrero de 2013 sobre la Reforma al Artículo 3º Constitucional en donde se establece como una de las líneas centrales en aras de la mejora de la calidad educativa que el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio se realizará a través de un examen de oposición que garantice la idoneidad de los conocimientos de los profesionales de la educación. En consecuencia el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación emite el Estatuto orgánico, la Ley INEE, Ley del Servicio Profesional Docente, entre otros documentos legales que orientan el proceso.

A mediados de la década de 2000, los organismos internacionales comenzaron a destacar que uno de los principales factores para el logro de la calidad de los sistemas de educación básica es el desempeño docente. El Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han hecho sugerencias a los sistemas educativos nacionales en torno a tres puntos: incorporar a los mejores docentes, desarrollarlos profesionalmente y asegurar la permanencia de los más aptos. En estas recomendaciones la evaluación de la docencia adquiere un lugar relevante porque, desde la perspectiva de estos organismos, se convierte en un medio para contar con mejores maestros. (Cuevas & Moreno 2016:3)

El antecedente de dicho proceso evaluativo se da en el 2012 cuando se habla de la evaluación universal la cual se propone abiertamente como un proceso voluntario sin ningún tipo de repercusión posterior en lo que refiere a estabilidad laboral (SEP 2012a:19) incluso recupera la importancia de que el docente desarrolle sus funciones de manera armónica, acción que evidentemente en la evaluación del desempeño no merece atención.

En el diálogo con un evaluador del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y durante la participación en los cursos de Formación Continua en el Centro de Maestros Toluca 1, se expresa que uno de los más altos índices de error o baja calificación en la evaluación se manifiesta cuando los profesores escriben de manera aislada y no congruente entre sí: el diagnóstico, la planeación argumentada, y evidencias (proyecto de enseñanza). Ya desde la Formación Inicial aparece la importancia de la Gestión escolar y como parte de ello la Planeación Estratégica (PE) (SEP 2012b:5), empero se parte del supuesto de que no se profundiza en el tratamiento de ésta última.

La Evaluación del Desempeño propicia en los docentes inquietudes e incertidumbres como consecuencia de la forma en que la propuesta ha sido planteada e implementada; éstas se vinculan desde las voces de los profesores con la falta de los conocimientos y herramientas conceptuales-metodológicas necesarias para la sustentación de la misma; otro de los elementos que contribuye a ésta inestabilidad es reconocer las habilidades o debilidades para ser parte de procesos que impliquen el uso de las tecnologías, como un paso necesario cuando se sustenta la ED, ya que en cada uno de sus momentos se requiere acceder a través de una plataforma digital.

Los profesores realizan esfuerzos dentro de su círculo de posibilidades asistiendo de manera reiterada a los cursos de actualización que se ofertan en el marco de la Evaluación del Desempeño; desafortunadamente hasta el momento no se ha hecho llegar una propuesta consistente desde la SEP a los Centros de Maestros y otros programas de actualización sobre la forma en que deben orientarse los docentes para desarrollar estrategias y acciones desde la Planeación e Intervención orientadas a la mejora de los aprendizajes en el marco de las exi-

gencias de la Evaluación del Desempeño, pero al parecer éstos continúan siendo esfuerzos aislados en tanto no sean propiciados por el director escolar como líder guía en la institución desde la perspectiva de la PE.

Como consecuencia de ésta no orientación de las instancias académicas oficiales, se genera un abanico amplio de suposiciones al respecto, las cuales son asumidas desde ópticas diferentes en función de cada Sujeto o Círculo académico que habla sobre la evaluación; además de que resulta importante tener en consideración que la experiencia de ser evaluados que los docentes han tenido como antecedente es la hoja que se emite desde cada una de las dependencias con una serie de indicadores a los que se responde con una cifra numérica en función del nivel del cumplimiento de ese planteamiento.

Durante éste primer acercamiento al reconocimiento del ámbito de experiencia empírica y cuerpo teórico, se advierte que la PE es un proceso que claramente se piensa desde el contexto empresarial; siendo de suma importancia resaltar que éste ha sido recuperado de manera sistemática en el contexto educativo, y es que Fernández y Rosales (Rosales 2014:5) hacen un tratamiento puntual de la relevancia y aplicación de la Planeación Estratégica en las instituciones escolares cuando sostienen que sensibilizar a la comunidad educativa, formar un equipo de autoevaluación, desarrollar la autoevaluación y desarrollar un plan de mejora, son algunos de los elementos que pueden acercarnos a la calidad educativa. Por ello los maestros deben ser considerados como sujetos históricos, específicamente al advertir que el resultado de sus prácticas actuales y conocimientos son producto su formación inicial y continua. Es importante considerar que el Modelo Educativo ha sido considerada la justificación de la Reforma Educativa que incluye la Evaluación del Desempeño Docente y las propuestas curriculares para el desarrollo de las prácticas en los salones de clases.

De ahí que hasta el momento se proponen algunas consideraciones para pensar en la implementación de la evaluación del desempeño docente y el Modelo Curricular 2016.

1. Que el Modelo Educativo 2016, se comparta por el equipo de expertos, académicos y científicos que le diseñaron. Como una posibilidad de abatir el efecto “cascada” en la información que se comparte con el personal docente; pues es claro que aun cuando el material se encuentre al alcance de todos, quien media la socialización de estos productos académicos (supervisores, directivos, asesores, etc.) imprime sus propias representaciones y significaciones.
2. Que la SEP desarrolle procesos de acompañamiento con los Centros de Formación Continua y otras opciones de actualización. Con la finalidad de ofrecer programas formativos de calidad congruentes y alineados con las exigencias curriculares y normativas de la Reforma Educativa.
3. Considerar a los docentes como sujetos cognoscentes. Si se espera que los maestros motiven en los estudiantes el pensamiento crítico y científico, será imprescindible advertir que los profesores también necesitan tener experiencias bajo ésta lógica, pues claramente en el sistema educativo existe una amplia diversidad en la formación que cada uno posee; de tal suerte que mientras existen generaciones formadas bajo el paradigma científico y de pensamiento reflexivo, se encuentran también aquellas que imparten sus clases con elementos básicos y tradicionales de la pedagogía.
4. Incluir en el discurso del Modelo Educativo 2016 el ¿cómo?. Considerando que desde la parte discursiva se enmarca con claridad las responsabilidades pedagógicas y humanas de los profesores, sin embargo no se reflejan sugerencias o consideraciones metodoló-

gicas para atender a planteamientos como: el logro de aprendizajes significativos y útiles en todos los ámbitos de participación de los estudiantes, cómo potenciar el pensamiento crítico, ¿a través de qué escenarios culturales la SEP contempla que los alumnos tengan un acercamiento y contemplación del arte?, entre otras premisas, sugeridas a lo largo del documento en las cuales se limitan a enunciar los deberes sin ofrecer a los profesores de grupo estrategias concretas para su logro.

5. Proponer de manera concreta los ajustes que realizarán las Escuelas Normales y Universidades para mejorar la formación de maestros. Partiendo de la idea explicada con anterioridad de que los docentes son sujetos con una historia de formación académica, de la cual no han sido los únicos responsables.
6. Que el seguimiento y evaluación de las autoridades educativas anteceda al de los docentes frente a grupo. Bajo la lógica de que quien se encuentra desarrollando funciones de dirección, asesoría académica, supervisión, entre otras; se encuentra mejor calificado para realizar sugerencias y aportes pedagógicos, didácticos y epistemológicos de la función docente.
7. Mencionen de manera clara y concisa desde qué propuesta esperan contribuir a la mejora de la formación continua de los maestros. Como consecuencia de una descripción que desde el marco del Modelo Educativo 2016 se observa delegada únicamente a los centros de formación continua, sin que se considere cómo se posiciona la participación de la SEP con recursos científicos y económicos en dicho proceso, a fin de motivar intrínsecamente a los docentes contando con exposiciones de reconocidos académicos para un verdadero enriquecimiento profesional.

Se advierte la necesidad de transformar estrategias de intervención que impacten positivamente en los estándares nacionales e internacionales, sin embargo pensar en los docentes como únicos sujetos implicados y responsables en la educación es una de las grandes debilidades de la actual propuesta; es decir, se está pensando en todo aquello que los profesores no hacen como dirigir prácticas reflexivas, prácticas frecuentes de lectura, desarrollo de habilidades críticas... pero poco se cuestiona sobre el origen que soporta lo que son actualmente los maestros, específicamente se piensa que para evaluar el resultado primero tendría que pensarse en el proceso que les llevó a ser ese resultado, el caso de la formación inicial.

Consideraciones finales

- Las propuestas pedagógicas y curriculares deben ser congruentes y alineadas entre sí.
- Los docentes también requieren recibir procesos de asesoramiento académico que clarifiquen las propuestas del Modelo Educativo 2016.
- La SEP no solo es responsable de enmarcar las exigencias de la profesión docente, sino también de generar estrategias y alternativas para que sus propuestas sean consistentes en la práctica educativa.

Como resultado de lo anterior se espera, en las siguientes líneas, ofrecer al lector algunas propuestas que podrían considerarse para diseñar en colegiado estrategias consistentes que contemplen todos los procesos y actores que son parte de la realidad educativa.

Referencias

- Assaél, J. & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2) Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>
- Cuevas Cajiga, Y. & Moreno Olivos, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- DOF (2013b). Ley General de Educación. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- DOF (2013c). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF (2013d). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013
- Garrido, O. & Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2). Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art8.pdf>
- Manero, R. (1997). *Multireferencialidad y conocimiento*. México: UAM

- Rosales, F. (2014). Administración educativa: administración estratégica y las prácticas gerenciales integrando la tecnología, su impacto en la educación. Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Sandoval, M. (2009). Educación de calidad y desempeño docente. Revista *ÁNFORA*. 16(27), 5-41.
- Santos, B. (2007). Conocer desde el sur. Bolivia: Plural Editores.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012a). Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2012b). Planeación y gestión educativa. México: SEP
- Valliant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. Revista *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22.

Hacia un nuevo sindicalismo docente: una iniciativa emergente

Waltraud Martínez-Olvera², Ivan Francisco Martínez Olvera³

Centro de Estudios industrial y de servicios 134,
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

Resumen

El sindicalismo magisterial en México, pese a que no se ha estudiado de manera exhaustiva, lleva a distintos estudiosos a conclusiones similares: agrupación con fuerza política determinante convertida en herramienta del estado para la manipulación del magisterio, profundamente antidemocrática y que concedió la implantación del neoliberalismo a cambio de posiciones políticas y privilegios para los líderes "charros" (Gindin, 2008; Loyo-Brambila; 2008; Peláez, 2013). Si bien, la Suprema Corte de Justicia, desde hace algunos años, autoriza a los trabajadores de la educación la elección del sindicato de afiliación, los requisitos son desgastantes en tal magnitud, además de ser derechos velados para los trabajadores, que se genera y mantiene una adhesión cuasi forzosa. Todo lo anterior fue gestando inconformidades expresadas por los trabajadores que

² miss.martinez.iex@hotmail.com

³ ivan_321@hotmail.com

pugnan a favor de la democracia, movimientos que lamentablemente han sido abatidos con violencia y una guerra mediática hacia el magisterio. Sin embargo, las reformas estructurales del actual gobierno han exacerbado las inconformidades con la llamada reforma educativa, la cual fue totalmente avalada por el SNTE, explicitándose su nulo interés en sus representados. No obstante, entre los enjuagues políticos y la falta de una activa participación del magisterio, el SNTE continua manipulando una cuantiosa cantidad de trabajadores. En esta línea, Peláez (2013) refiere que ya se puede apreciar la pérdida de agremiados al SNTE en distintos puntos del país para dar paso a nuevas agrupaciones. Al respecto, el presente documento pretende compartir la experiencia de lucha que en el estado de Veracruz se viene incubando desde 2016, para formalizar el Sindicato Independiente de Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (SITSSEP), movimiento único en términos de alcance e impacto político en un estado que apenas vislumbra la alternancia.

Palabras clave: sindicalismo docente, emancipación, Sindicato Independiente de Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (SITSSEP)

Introducción

La historia del sindicalismo magisterial en México, ha estado plagada de divisiones y reagrupamientos sociales propiciados, en principio y pese a las distintas preferencias políticas que confluían en los liderazgos, por la lucha a favor del beneficio común y bajo derecho, incluso en los primeros años de constitución del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sin embargo, tras la recurrente intervención del poder del estado en las organizaciones sindicales, el SNTE termina rápidamente por burocratizarse y más pronto que tarde los líderes sindicales fueron impuestos y legitimados oficialmente (Peláez, 2013).

Aun con el control mayoritario impuesto oficialmente, se documentan movilizaciones y descontentos de distintos grupos de docentes a lo largo del territorio nacional, vinculados a tendencias democratizadoras. Lo anterior, puesto que el SNTE se dedicó a privilegiar a sus allegados y a marginalizar a sus disidentes, lo que culminó en la formalización de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) (Lloyd, 2011), conformada por algunas secciones del mismo SNTE. Se reconoce la labor de lucha social y denuncia que ha caracterizado a la CNTE a fin de evitar el establecimiento de políticas que afecten la educación pública (Góngora & Leyva, 2008). Sin embargo, se menciona que las estrategias de la CNTE han demeritado al caer en prácticas anti- democráticas similares a la dirigencia sindical, al fragmentarse en diversas corrientes internas y al estancarse en la repetición de sus formas de movilización, así como por la falta aparente de propuestas educativas propias (Góngora & Leyva, 2008; Lloyd, 2011).

Los esfuerzos estatales por diversificar las opciones sindicales son numerosos, tan solo en el estado de Veracruz se habla de 28 agrupaciones. No obstante, no se registra alguna de alcance federal. De hecho, en el estado de Veracruz, donde el poder fue encabezado por un mismo partido político durante décadas, el SNTE se ha posicionado y cumplido con la finalidad para la cual fue creado: “apoyar al partido en el poder y mantener el control sobre sus agremiados” (Lloyd, 2011; Peláez, s.f.).

Precisamente como un encuentro de voluntades democratizadoras en el ámbito magisterial, se propone la creación del Sindicato Independiente de Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. En el presente documento, a modo de entrevista narrativa, se pretende dar fe de la conformación de un movimiento que persigue reposicionar el derecho de agrupación sindical del magisterio.

El Sindicato Independiente de Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (SITSSEP) cuenta ya con delegaciones que atienden en distintas instituciones y para los diferentes niveles educativos, quedando como secretario general el Mtro. Iván Fco. Martínez Olvera, voz en la que se recupera, a lo largo del documento, cómo se integra el nacimiento del SITSSEP.

SITSSEP es el esfuerzo en conjunto de un grupo de docentes que dejan la zona de confort para involucrarse en la defensa de sus derechos, encabezados por un representante, para involucrarse en lo que es el sindicalismo docente. "Primero nos involucramos por la inquietud de que se respetaran todas las situaciones que en las delegaciones se estaban incumpliendo, acabar con esas mafias del poder, aunque este muy trillado, que siempre eran los mismos. Desde una escuela hasta las secciones, nunca cambiaban de gente los líderes sindicales y como solamente había una opción en todo el país, que era SNTE, pues no podía uno decir ni pedir nada. Entonces tratamos de generar el cambio al interior, democratizarlo, se hizo obviamente por elección y así ganamos posiciones dentro del SNTE. Sin embargo, ya a la hora de que empiezas a tratar de gestionar que estos cambios sean reales, que no nada más sean en el discurso de los líderes, es cuando te das cuenta que ellos nunca van a pelear por los derechos reales del trabajador porque están comprometidos o dominados por sus compromisos políticos.

En Veracruz la representación estatal del SNTE es conocida por ser un cacicazgo que llevó la sucesión familiar durante tres generaciones, jugando un papel relevante en la permanencia del PRI en el poder (La Silla Rota, 2016). "Por ejemplo, aquí en Veracruz una sola familia, la familia de los Callejas, controlaba todo, dos personas se pasaban las posiciones políticas. Juan Nicolás Callejas Arroyo (papá), deja a su hijo Juan Nicolás Callejas Roldán, quienes conforman el equipo político. En Veracruz el llamado equipo político dirige el camino del SNTE. Aun el

actual secretario general, Lázaro Medina Barragán, es un títere que no hace nada si “los Juanes” no lo autorizan. Toda su familia (hermana, hijas, hijos, sobrinas y amigos cercanos) tiene doble plaza, supervisiones, direcciones, todas posiciones importantes dentro de la SEV e incluso se sabe que gracias al control que ejercían en la supervisión de escuelas particulares, los títulos de profesor aparecían de manera exprés y a conveniencia”.

Previo a conformarse como sindicato independiente existió una historia de cercanía e incluso apoyo al SNTE que, no obstante, derivó en una ruptura con dicha organización. “Tienes la ideología del cambio y empiezas a involucrarte para tratar de democratizarlo pero ya como secretario general de una delegación, encargado de llevar los discursos de tus líderes, te das cuenta que desgraciadamente los secretarios generales son utilizados para mentirle a la gente. Hay tres ejemplos contundentes:

1. Cuando algún compañero necesitaba alguna gestión o alguna atención urgente, no era bien visto ni era bien recibido pero cuando se trataba del primo del secretario general de la sección, o el conocido o el amigo, ahí la atención era expedita.
2. Cuando empezamos a exigir el bono de homologados que se nos otorgaba cada año correspondiente al día del maestro así como el bono a jubilados. El bono de homologados se exigió puesto que ya tenía tres años de atraso. Prácticamente todo el grupo estatal de homologados, casi 7000, habíamos exigido y firmado que se cumpliera con el pago. Tras una serie de reuniones con el SNTE exigiendo la gestión oportuna del pago ante la SEV, y a pesar de haberlos obligado a generar una rueda de prensa en contra de la secretaría a fin de manifestar la posición de los docentes, los dirigentes del SNTE nos dejaron a un lado”.

3. El XXVIII Congreso Extraordinario de la Sección 32, para elegir Comité Ejecutivo Seccional y Secretario General. En dicho congreso, cada uno de los delegados llevábamos propuestas y nos dimos cuenta que no se planteaban como nosotros las exigíamos sino que eran maquilladas. Si nosotros exigíamos capacitación específica en algún área, el SNTE lo maquillaba de alguna forma que no tuviera que verse comprometida la Secretaría (SEV). Y todo el congreso fue una farsa: se publicó un pliego petitorio de tres años atrás para el nivel de homologados, el cual no se había corregido y ni siquiera se había leído. Las elecciones están prediseñadas para que gane el que ellos escogen. ¿Por qué? Porque si tú no accedes a votar por el elegido, no puedes entrar ni siquiera al congreso. Así es como designaron a su prestanombres Lázaro Medina Barragán.

La pregunta obligada es qué situación detenía a la dirigencia estatal del SNTE en Veracruz para hacer la gestión del pago a los docentes. “Investigamos a fondo, en conjunto, hicimos investigación a través de IFAI, de IVAI, directamente con el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE para saber si estos bonos habían estado acordados o documentados de alguna forma y la triste realidad es que el mismo CEN del SNTE se deslinda de las declaraciones de los secretarios generales de los estados, específicamente de los Callejas, argumentando que ese acuerdo no estaba validado y que lo que se hubiese dicho no corresponde a las iniciativas del SNTE a nivel nacional. Entonces, obviamente, eran acuerdos internos. El bono de homologados, no se podía firmar por escrito, como un acuerdo, porque se estaría legalizando un robo”.

Durante muchos años el gobierno de Veracruz, coludido con el sindicato, específicamente con el SNTE en la sección 32, había robado muchos millones. “El bono de homologados eran once días que se habían pactado alguna vez pero solamente por un año. ¿Por qué se pactaron nada más por un año y no de manera oficial? Porque ese recurso era del dinero destinado a todos

los maestros de educación básica, a quienes se les quitaban el 1.5% sin que ellos se dieran cuenta, en la famosa licuadora de Fidel Herrera aunque ese problema se extendió también durante el gobierno de Javier Duarte. Llegó todo el dinero, retiraron el 1.5% y con eso le repartieron una cantidad a homologados pero educación básica nunca estuvo enterada. Cuando la Secretaría de Educación Pública cambia este formato y empieza a depositar directo a cada uno de los maestros, éstos se inquietan porque les estaba llegando más dinero. Entonces hablan a las oficinas en México, preguntan qué pasa y México responde que siempre se ha depositado lo mismo, es ahí donde se da cuenta que el gobierno de Veracruz, coludido con la sección 32 del SNTE, les había robado.

Ese dinero que se descontó durante tres años a los maestros de básicas, y que ya no se pagó a homologados, va de entre 22 a 25 millones de pesos por año. Ahí no hay una excusa, si el gobierno del estado ya le retiró a tus maestros de básicas y tú estás consciente como secretario general, como sindicato, que no se le ha pagado a homologados, ¿por qué estás de acuerdo?, ¿por qué lo permites?

El SNTE nunca iba a gestionar porque había muchas cuestiones de trasfondo, de robos y de fraudes que aunque, hasta la fecha, la Secretaría de Educación de Veracruz dice que está en investigación, no hay nada seguro”.

Después dos años de representar al nivel de homologados (subsistemas de educación media superior como DGETI, DGETA, CETMAR, UPN), y de pedirle atención a la representación sindical del SNTE, ya se contaba con suficientes eventos desencantadores como para continuar apoyando a ese grupo sindical. “Prácticamente les dimos un manual para atendernos,

con todos los requerimientos, con todo lo que necesitaba nuestro gremio. De hecho, les rogamos que nos atendieran y llegamos casi a tomar las oficinas de la sección 32 pero su respuesta era la misma retórica: “sí los vamos a atender”, lo que nunca sucedió.

Y arrastrando la inquietud de que se cumplieran las demandas de cada representación desde la parte legal, para obligar al cumplimiento de las obligaciones del SNTE, el punto de quiebre fue la elección del 2016 en Veracruz. “Se nos mandaron unas listas, a todas las delegaciones y secretarios generales, para votar e inscribir al PRI a todos los agremiados. ¿Por qué? Porque era el voto corporativo, el voto que según ellos nos daba mucho apoyo. Por entonces, se filtraron por dos cheques para cada uno de los líderes del SNTE, dos millones de pesos para Juan Nicolás Callejas Arroyo y dos millones de pesos para Lázaro Medina Barragán, ese es el apoyo del voto corporativo. Aun cuando uno decida al final por quién vota, es una presión sistemática a favor del partido. Para los secretarios generales que no cumplieran con las listas, voto y credencial de los agremiados, se acababan los apoyos. Entonces confrontamos a los líderes y su respuesta fue directa y clara, en boca de Epifanio García Méndez, secretario particular de los Callejas: -“hagan lo que quieran, ustedes aquí no tienen otra alternativa porque ustedes aquí entraron a fuerza y aquí se van a quedar, les guste o no les guste”-.

Se conoce que una de las funciones de Epifanio García Méndez, jactándose de su poder en la sección 32, es vigilar y mantener las posiciones de la familia Callejas a decisión y conveniencia de éstos. Sin embargo, para quienes actualmente conforman el SITSSEP, las negativas de atención y la respuesta poco atinada del secretario particular de la familia Callejas forjó el espíritu disidente. “Entonces nos dimos a la tarea de investigar jurídicamente cuales eran nuestras alternativas, nos acercamos al buffet de abogados Viades, LLanes y Asociados que

son laboristas. De hecho el licenciado Viades es uno de los laboristas más reconocidos en el país. Primero le planteamos nuestra situación y consultamos cuáles eran nuestras alternativas. El abogado Viades nos planteó tres opciones:

1. "Una opción es agruparse con la Coordinadora (CNTE) pero la Coordinadora tiene un problema, pertenece al SNTE. Es el ala de izquierda del SNTE pero como Coordinadora no tienen ninguna situación legal o jurídica que los respalde; si quieren créditos del ISSSTE tienen que pedirselos al SNTE, si quieren presupuesto o prerrogativas tienen que pedirselas al SNTE y por más que se quejen, todo se lo tienen que pedir al SNTE. Sus métodos de presión, algunas veces, en algunos estados, les han funcionado pero se han desvirtuado. Quizá, porque llegan a la desesperación de no tener ningún resultado ya que todo lo que gestionen tienen que ir firmado por el SNTE. Entonces de alguna forma, sí son un brazo fuerte, pero jurídicamente no tienen ningún respaldo, su respaldo es únicamente de presión".
2. "La segunda alternativa sería conformarse como una nueva ala de izquierda del SNTE, presionarlos demasiado, hasta que al nivel de homologados se les concediera una sección independiente, como lo hicieron con el nivel de tecnológicos en el país".

De entrada esa parecía una opción aceptable, a los tecnológicos les otorgaron la sección 59, donde confluye dicho tipo educativo de todo el país. Sin embargo, les dieron una instalación refundida en el Estado de México, en la parte más lejana donde no son operativos, donde no tienen resultados y donde pasa lo mismo que la CNTE, no hay recursos ni apoyos. Los líderes de esa sección, obviamente, siguen instrucciones del SNTE y no tienen una ideología propia. Para pertenecer y tener el beneficio de ser una sección se debe estar supeditado a las decisiones del SNTE.

3. La tercera alternativa, que fue la más viable, era conformarse como un sindicato nuevo en el país. De entrada se pensó que era imposible. Sin embargo, el abogado sostuvo que -“no es imposible, legalmente es viable, el problema es que no existe un liderazgo suficientemente fuerte para jalar a la gente y que aguanten las presiones del SNTE y del gobierno federal hasta que se establezcan y se formalicen legalmente”-.

México está suscrito a los convenios internacionales relativos a la libertad sindical y a la protección del derecho de sindicación. Entonces, legalmente se debe respetar el deseo de cada uno de los trabajadores al respecto de quién los representa. Sin embargo, ese respeto no sucede de manera natural. “Como trabajadores federales no tenías otra opción, en automático te metían al SNTE como obligación. En los estados, por ejemplo en Veracruz que son 28 sindicatos, a la hora que tú te empleas en la Secretaría de Educación de Veracruz, tienes que llevar un formato de inscripción al sindicato de tu elección, si no lo presentas, en automático te vas al SNTE”.

En Veracruz hay 28 sindicatos estatales diferentes. En todos los estados existen diferentes sindicatos; en el país solamente existía una opción para los trabajadores federales de la educación: el SNTE. “¿Por qué? Porque el mismo gobierno federal, creó al SNTE como una apéndice de lo que muchos años fue el gobierno del PRI. Posteriormente el SNTE negoció con el PAN, en sus 12 años de gobierno y de esta manera todo estaba bloqueado para que nadie más tuviera la intención de participar y levantar la voz. Incluso hasta ahora, el mismo secretario de educación, Aurelio Nuño, violenta la ley y la reglamentación cuando dice que él solamente va a negociar con el SNTE. El mismo Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje notificó a la Secretaría de Educación Pública, al secretario Nuño, la existencia del SITSSEP. Así que cuando él (Nuño) dice en los medios de comunicación que no hay otro interlocutor más

que el SNTE, está mintiendo a nivel nacional, él está totalmente enterado de que existe un nuevo sindicato, sabe cómo se llama y fue notificado por actuario. No hay escapatoria, es un mentiroso”.

Enfrentarse a los aspectos legales para la conformación del SITSSEP fue un proceso complicado, entre los asuntos legales y la presión psicológica. “Se requirió valorar quienes serían las personas que podrían aguantar las presiones del SNTE y poco a poco fuimos hablando de manera personal con cada uno de ellos para tomar la decisión de constituir el sindicato. Cuando vimos que era viable reunir los requisitos, que cumplíamos con lo que requería el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje, decidimos empezar a hablar con más compañeros de diferentes planteles, quienes al escuchar la alternativa temían por su certeza laboral. Al demostrarles que todo estaba garantizado, empezamos a recibir el apoyo de mayor cantidad de compañeros y ya con los documentos en regla empezamos a oficializar su ingreso.

En cuanto a lo jurídico, las presiones fueron mínimas pero la presión psicológica sí afectaba a los compañeros puesto que constantemente los bombardeaban con historias como: vas a perder tu jubilación, ya no te van a pagar tu cheque, a partir de la próxima quincena ya no vas a cobrar, te van a cambiar de plantel, entre otras falsedades para atemorizar a la gente y, de hecho, algunos llegaron a creerlas”.

El SITSSEP se constituyó el 24 de agosto de 2016 y recibió la toma de nota el 19 de octubre del mismo año. La parte legal se conformó rápidamente. La organización interna tuvo que pasar por un proceso más lento. “Al interior, una vez que nos constituimos tuvimos que reunirnos en asamblea y determinar quiénes eran los compañeros que estaban decididos a dar su tiempo e incluso invertir de su dinero en pro del beneficio común. Esto, porque en un

sindicato la gran mayoría no busca hacer el trabajo sino más bien la representación que se le pueda otorgar. Entonces se tuvieron que establecer, en reuniones, cada una de las carteras de trabajo (vinculación, negociación, finanzas, organización, trabajos y conflictos, etc.). Cada secretaría recién formada, se dedicó a trabajar para empezar a tener nexos y recibir los recursos a los que se tienen derecho. Sin embargo, para poder obtener apoyos, no tienes de otra más que exigirlos porque la autoridad no está acostumbrada a respetar tus derechos, si no a acordar qué te quiero regalar si tú me apoyas, como durante muchos años se vendió ese apoyo conforme el partido político en el poder y con un chantaje claro.

Ya constituido el SITSSEP, se tuvo que ganar terreno en las secretarías y dependencias a fin de gestionar el recurso y los apoyos necesarios para todos los afiliados. El uso de las normativas, reglamentos y en apego a la ley es que se encontró la forma de posicionar al nuevo sindicato. “En cada una de las dependencias se tuvo que exigir, de manera contundente, el respeto a nuestros derechos. Nos encontramos con delegados federales, por ejemplo el del ISSSTE y el de la SEP, a quienes se les hace muy fácil postergarte citas o reuniones de trabajo. Entonces hemos tenido que exigira través de escritos, respaldados en denuncias, en derechos humanos, en los institutos de acceso a la información y en la misma constitución que obliga a los servidores públicos a darte una respuesta por escrito y en menos de 10 días. No podemos permitir que los servidores públicos releguen la atención, se les olvida que están al servicio de los trabajadores del estado. Al demostrar firmeza sin miedo, apegados a la ley, es como te vas ganando el respeto y el lugar.

Por su parte, el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje le notificó al SNTE la constitución del SITSSEP a fin de que hubiera consciencia de que a partir de la fecha en la que se le daba parte, las cuotas que pudiera recibir de cada uno de los trabajadores ya serían ilegales, las tendría que regresar y con intereses por estarlas recibiendo.

En cuanto al gobierno actual en Veracruz, nos hemos acercado a las instituciones para gestar una relación sana y en beneficio de todos. Sin embargo, como los gobiernos anteriores, se sigue buscando obtener beneficios para el partido y gobierno en turno, se siguen advirtiendo condicionamientos. Parece que quienes nos atrevemos a alzar la voz, seguimos siendo mal vistos, socialmente es bueno el que se queda callado, el que se queda sumiso. Es un inconsciente colectivo de muchos años atrás pero creemos que el país está cambiando poco a poco y nosotros somos parte de ese cambio. Nosotros estamos en la mejor disposición de dialogar con cualquier partido político que se encuentre en el poder, siempre y cuando no vulnere nuestros derechos ni sobaje nuestra dignidad”.

Con respecto al posicionamiento ante la mal llamada reforma educativa, aspecto que le ha valido numerosas críticas al SNTE debido al nulo trabajo realizado a favor de los derechos del magisterio, la postura del SITSSEP es tajante y muy clara: el levantar la voz y expresar las inconformidades como son. SITSSEP no se debe a un gobierno manipulador. “Nuestra posición en cuanto a la evaluación docente pues no es una negativa porque nunca nos hemos negado a ser evaluados. De hecho tiene muchos años, antes de que existiera la mal llamada reforma educativa, que nos han estado evaluando y en ello estamos totalmente de acuerdo ya que la evaluación nos retroalimenta a todos pero hay situaciones de la reforma educativa en la que no estamos de acuerdo. No estamos de acuerdo en la pseudo capacitación que dan para la evaluación, es una mentira para tapar el sol con un dedo. Pseudo capacitación a través de infinidad de plataformas que no están bien preparadas, que se caen, que no funcionan, para que termine siendo el maestro el culpable de la falla en el proceso. No estamos de acuerdo en que se evalúe de manera pareja a todos los maestros, cuando hay maestros que caminan dos horas para llegar a dar clases a su escuela y aparte le tienen que dar de comer a sus alumnos. No estamos de acuerdo en que te exijan que manejes todas las tecnologías de la

información cuando hay escuelas que no tienen internet. No estamos de acuerdo en que te evalúen en la capacidad de aprendizaje de tus alumnos, cuando hay alumnos que no tienen alimento, que están deshidratados. Estamos en contra de que la evaluación sea punitiva, que sancione de manera unilateral a los maestros si no se compromete la secretaría, la autoridad, a rendir resultados.

Toda la culpa de la falla de la educación en México, ahora recayó en los maestros. En ningún momento, en ninguna parte de la reforma educativa, el gobierno acepta sus fallas y propone un análisis y superación de las mismas previo a evaluar a los docentes. El mismo secretario Nuño, hace cuántos años que no pisa un aula ni para estudiar. Entonces no puede ser posible que quien decide el camino de la educación en México, no conozca una escuela, nunca haya dado clases.

Hay muchas críticas al SNTE, principalmente, porque los hechos muestran que se ha vendido y el problema no son los compañeros del SNTE, el problema son sus liderazgos vendidos a nivel nacional. Aquí, en el estado de Veracruz, la familia Callejas está comprometida a través de millones de pesos y posiciones políticas para toda su familia y allegados. Pero si en el estado de Veracruz hay 100 mil agremiados y beneficiados son 20, pues eso no habla más que de que están vendidos. Por eso nunca pueden opinar nada, por eso dejaron que sus maestros fueran golpeados en la primera evaluación, por eso han dejado que sus maestros sean corridos, por eso no intervienen”.

El SITSSEP abandera el trabajo en equipo y la dignificación de la labor de los trabajadores del magisterio: docentes, administrativos y personal de apoyo y asistencia. “Nosotros no hablamos y prometemos ninguna mentira. El primer beneficio que reciben es el respeto a su dignidad como trabajadores en condiciones de igualdad y sin necesidad de ser el amigo o pariente

del representante sindical. En cada reunión con docentes que desean afiliarse, se encuentran historias de terror sobre la falta de representación real del SNTE. Entonces, desde que tú tomas una decisión de cambio estás dignificando tu trabajo.

Además, nosotros no condicionamos ningún crédito. Resulta que había ocasiones en que le tardaban a un trabajador hasta seis meses para dar respuesta de un crédito e inclusive los vendían hasta en seis mil pesos. El mismo crédito, nosotros lo tenemos en respuesta en tres días. Ese trabajo que realizamos es lo que ofertamos como beneficio pero no solamente lo que nosotros podamos hacer como comité si no ofertamos un trabajo en equipo, un trabajo participativo donde todos puedan aportar. Creemos que hay muchísimas oportunidades de crecimiento cuando muchas personas participan aportando ideas. Tal es el trabajo colaborativo, al interior, que ya se han gestionado y llevado a cabo cursos propuestos por los mismos afiliados y a beneficio de todos. Participar colaborativamente dignifica la participación social del docente”.

Manuel Gil Antón refiere que una de las grandes mentiras de la reforma es que en distintos párrafos menciona “educar para la democracia”. Sin embargo, en términos de instituciones sociales, cada mexicano puede darse cuenta de que esa democracia no existe. Es decir, por un lado se da un discurso pero en la realidad no se practica la democracia. No hay democracia al interior de la SEP, como representante educativo; ni la hay en gobierno, ni la hay en el SNTE, como institución que ha representado a los trabajadores del magisterio. SITSSEP pretende garantizar un estado de democracia al interior, valorando la participación de todos los afiliados; así como al exterior, eliminando el condicionamiento político. “Todos los compañeros que han participado, que se han sumado son testigos de que la toma de decisio-

nes es democrática y participativa. Nosotros queremos romper los esquemas de que solo las opiniones del líder o secretario general sean las únicas que cuenten. SITSSEP valora las opiniones de todos y de consensan para obtener mejores resultados para todos los compañeros.

Por otro lado, no solamente la democracia la ejercemos hacia el interior, buscamos reflejarlo hacia el exterior desde el hecho de que no somos un sindicato partidista. SITSSEP no está vendido con ningún partido político, venimos huyendo de la venta del voto corporativo y de que unos cuantos se hagan ricos diciendo que todos votemos por una sola persona. En nuestro sindicato existen compañeros con un trabajo político activo, de todos los partidos políticos. Hemos compartido experiencias e ideologías y las hemos analizado respetando cada postura. Sin duda, por haber sido separatistas del SNTE, la base de nuestra ideología es de izquierda pero también tenemos compañeros de la derecha, del centro e incluso de ideologías independientes y todos trabajamos en conjunto”.

Hasta ahora se puede decir que hay un primer paso que se cumplió, integrar a docentes y administrativos en todos los niveles educativos, siendo el contrapeso del SNTE, en todo el país y en todos los puestos que dependan de la Secretaría de Educación Pública. El siguiente paso y necesidad es “seguir creciendo. “A mayor número de afiliados, tendremos más poder de negociación y más fuerza. Necesitamos continuar con la fortaleza que hemos iniciado, manteniendo una cara firme ante las instituciones, lo que nos ha dado excelentes resultados y continuar trabajando en conjunto. En realidad lo que nos ha funcionado es hacer trabajo en beneficio de los compañeros, al hacerlo así no necesitamos hacer campañas publicitarias. Hemos tenido cursos de capacitación, programas de descuento con el sector productivo, a la fecha hemos bajado alrededor de seis millones de pesos en créditos, hemos gestionado lo relativo a las instituciones de salud y vivienda sin mayores contratiempos ya que hemos exi-

gido conforme a derecho y de manera firme y contundente. Es decir, la gente se da cuenta del trabajo y poco a poco se van cambiando a nuestro sindicato. Entonces el objetivo ahora es seguir creciendo”.

Iván Fco. Martínez Olvera, secretario general a nivel nacional del Sindicato Independiente de Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, es Licenciado en Comercio Exterior, Mtro. En Ciencias Políticas y Administración Pública. Cuenta con la carrera de Turismo, desempeñándose como docente de la especialidad de alimentos y bebidas en el CETis 134 de Banderilla, Veracruz. “La docencia es mi trabajo cotidiano, estoy vigente y por eso sé lo que es estar frente a grupo, sé lo que es la convivencia con los jóvenes y por eso sé los problemas de los maestros. De hecho el próximo mes de noviembre voy a ser el primer secretario general a nivel nacional en ser evaluado; ninguno más porque o están comisionados y no trabajan en sus escuelas o tiene muchos años que no pisan una escuela o bien porque han pedido que se suspenda su evaluación solicitando permisos por comisión sindical. Yo estoy decidido a evaluarme, pude tener la alternativa de evitarlo, pero debo conocer la realidad de mis compañeros y ser congruente con los principios que promovemos”.

Referencias

- Gindin, J. (2008). Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina: una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 351-375.
- Góngora, J., & Leyva, M. A. (2008). El SNTE en su encrucijada: política o educación. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires: CLACSO.
- La Silla Rota (08 de agosto de 2016). El maestro Callejas, el cacique detrás del poder del SNTE en Veracruz. *La Silla Rota*. Recuperado de <https://lasillarota.com/estados/el-maestro-callejas-el-cacique-detras-del-poder-del-snte-en-veracruz/122064>

- Lloyd, M. (2011). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización Gremial o Herramienta del Estado? En *De la Serna, J., Matesanz, J. y Méndez, S. (Coords). La historia latinoamericana a contracorriente*. México: UNAM.
- Loyo-Brambila, A. (2008). Sindicalismo magisterial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 345-349.
- Peláez, G. (2013). México: Historia del sindicalismo magisterial (en el LXX aniversario del SNTE). Recuperado de <https://sexta-azcapotzalco.blogspot.mx/2013/12/mexico-historia-del-sindicalismo.html>
- Peláez, G. (s.f.). El sindicalismo magisterial, desde 1935-2002. Recuperado de http://www.lahaine.org/b2-img11/pelaez_snte.pdf

La educación en derechos humanos y su práctica en la educación superior

Elizabeth Zanatta Colín, Mónica Rodríguez Villafuerte,
Gabriela Hernández Vergara, Francisco Márquez Vázquez

Universidad Autónoma del Estado de México.

Resumen

La educación para la creación de una cultura en torno a la práctica de los derechos humanos es una de las recomendaciones de organismo internacionales. No obstante que se solicita su atención en todos los niveles educativos, se ha desarrollado poco en el nivel superior. Las problemáticas de acoso en espacios educativos, laborales y sociales, son una condición cotidiana. Es elemental realizar una evaluación de las acciones emprendidas para favorecer un clima armónico de convivencia sustentado en el respeto y la dignidad de las personas. Organismos internacionales como la ONU, UNESCO, Amnistía Internacional, realizan recomendaciones para atender esta área de la formación integral. Inclusive han desarrollado modelos educativos con la finalidad de estab-

lecer ejes prioritarios de atención. La formación en valores sociales sustenta las directrices de los modelos de educación en derechos humanos. En el presente artículo se analizan las disposiciones contenidas en dichos modelos y se evalúa la pertinencia de su incorporación en el nivel superior. Para ello, se siguió una investigación documental de los modelos de educación en derechos humanos, contrastando sus directrices y líneas de acción con las disposiciones que al respecto se enuncian en los currículos.

Palabras clave: educación en derechos humanos, formación en valores, educación superior, modelos educativos

La formación en valores en la educación superior.

La necesidad de orientar la educación hacia la formación en valores, en el nivel superior, durante las últimas décadas, en forma prevalente se ha sustentado en la propuesta de Delors (1998), que implica el desarrollo de competencias personales y sociales comprendidas en los principios de aprender a convivir y aprender a ser. Orozco (2002), señala que dichos principios orientan hacia el desarrollo de competencias sociales, en lugar de sólo per formativas, que inciden en la formación de sujetos sociales pensantes, analíticos a la luz de las condiciones del actual contexto. Enfatizando que el mismo documento Delors, preserva el lugar de la universidad como el centro garante de los valores universales y del patrimonio cultural. Para el desarrollo del aprender a ser y convivir, se ha desarrollado diversas modalidades de formación integral para los jóvenes.

La intencionalidad de la educación debe estar centrada en lograr una educación integral centrada en valores que les permitan ser ciudadanos que ejerzan y vigilen el cumplimiento de los derechos humanos, para lograr este propósito necesitamos pensar la forma de alejar la violencia, individualismo, discriminación etc. de los centros escolares sin centrarnos en las

sanciones o consecuencias con el victimario, sino formando sociedades escolares con un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que les permitan tener una convivencia escolar pacífica. El índice de violencia dentro de las escuelas es alto, las consecuencias de carecer de una educación centrada en valores que permita a los alumnos desarrollarse en sociedades pacíficas está teniendo consecuencias en la vida adulta.

Un factor importante es el sentido que guardan las disposiciones contenida en lo documento denominados: “modelos educativos” de las universidades pertenecientes al consorcio de universidades mexicanas (CUMex.), respecto a la formación en valores sociales en educación superior.

Se parte de la premisa de la necesidad de crear una estructura social sustentable mediante la formación en valores y, específicamente atender la formación en derechos humanos y la formación ciudadana, de los jóvenes en espacios universitarios. En consideración a la problemática social que refleja indicadores de descomposición social o “anomia social” denominada por Durkheim (1998).

La formación en valores que favorezca el desarrollo de una identidad social, es uno de los elementos claves para promover una estructura social que favorezca una convivencia pacífica. Asimismo la presencia de valores en el grupo social coadyuvará a la construcción de sentidos y significados favoreciendo la identidad ciudadana. La instrumentación pertinente de las recomendaciones de organismos internacionales para orientar las directrices de las instituciones de educación superior hacia la formación sociomoral de los jóvenes, se consideran prioritarios para atender estas problemáticas sociales. Lo importante aquí es como se instrumentan dichas políticas y el sentido que guarda la formación en valores en las prácticas discursivas de los modelos educativos que son documentos rectores que guían el quehacer académico en la educación superior.

Sustentados en teóricos humanistas sostenemos que la formación en valores debe abarcar procesos que favorezcan la identidad social por medio de procesos reflexivos que permitan significar la interdependencia de sus acciones individuales y grupales para con el futuro de la estructura social y la humanidad. La formación en valores requiere no solo de procesos reflexivos sino también de su práctica en el grupo, de promover una cultura en torno al ejercicio de los valores que favorezca el movilizar las disposiciones de los integrantes para su apropiación.

Por lo que es importante el analizar: las disposiciones contenidas en los modelos educativos para la orientación de la formación integral. El sentido de la formación socio moral que han perseguido estos modelos educativos y el dispositivo de formación enunciado para dar respuesta a dichas políticas educativas. Para ello, en un primer momento, se siguió una investigación documental de los modelos de educación en derechos humanos de organismos internacionales. Posteriormente, se realizó un contraste de sus directrices para con las disposiciones de la formación socio moral citadas en los documentos de las instituciones de educación superior.

Modelos para la educación en derechos humanos

Modelo de educación en derechos humanos de Amnistía internacional

Amnistía Internacional propone la inclusión de contenidos de derechos humanos en la educación formal en todos los niveles del sistema de enseñanza. Pugnán por el desarrollo de un modelo de formación acorde a las necesidades del contexto social. Sostiene que se utilicen métodos de aprendizaje inclusivos, participativos y democráticos que fomentan la libertad de expresión y el análisis crítico, y que respetan los derechos tanto de quienes imparten la

formación como de quienes la reciben. Argumentan que la Educación en derechos humanos se convierte así en un proceso de empoderamiento, ya que las metodologías participativas tratan de implicar, motivar y aprovechar la capacidad del alumnado para emprender acciones individuales y colectivas, y para convertirse en agente de cambio.

Modelo para la educación en derechos humanos de Naciones Unidas

La organización de naciones unidas propone la inclusión de la educación en derechos humanos en el nivel superior mediante un enfoque holístico. Esto es que los planes de estudio, los métodos pedagógicos, los procesos de aprendizaje, los materiales didácticos y la capacitación conduzcan al respecto y práctica de los derechos humanos en la comunidad educativa. Para ello propone las siguientes medidas: políticas de enseñanza superior que promuevan e integren los derechos humanos (explicitadas en legislación, planes de estudio, políticas, etc.); Adopción de enfoques holísticos de la enseñanza y aprendizaje que reflejen los valores de los derechos humanos; la formación a través de un eje transversal en todas las disciplinas y la inclusión de seminarios de derechos humanos desde una visión multidisciplinaria y facilitados por medio de materiales y manuales que promuevan valores relativos a los derechos humanos; vincular la investigación con el tema de derechos humanos para sustentar nuevas directrices de la formación y la difusión de los resultados; la promoción cotidiana de los derechos humanos en el aula y en todos los espacios educativos; la formación de los docentes para fomentar la educación y la práctica de los derechos humanos.

Modelo de educación para los derechos humanos de la UNESCO

La UNESCO (2008), propone que la calidad educativa sea evaluada en términos de su acceso y equidad para todas las personas, su capacidad para desarrollar la personalidad humana en todas las áreas y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Para ello propone que el aprendizaje de los derechos humanos y su práctica se incluyan en todos los niveles del sistema educativo. La educación en derechos humanos debe de favorecer cogniciones, actitudes, aptitudes y prácticas de respeto a los derechos humanos. Para ello, propone la democratización de la educación y la inclusión en planes de estudio, procesos educativos, métodos pedagógicos, gestión y su práctica en el entorno.

Modelo de las asociaciones de educación en derechos humanos

Tibbitts (2008), propone tres modelos para favorecer la efectividad de la educación en derechos humanos (EDH). La autora ofrece tres modelos para su aplicación: valores y percepción; responsabilidad; y transformación. El primer modelo se orienta a la transmisión de conocimientos básicos en cuestión de derechos humanos e impulsar su integración en los espacios públicos. La meta es lograr el respeto de los derechos humanos mediante la percepción de los mismos y la práctica de los valores democráticos. Este enfoque típicamente promueve el análisis crítico y la habilidad de aplicar un marco de derechos humanos cuando se analizan las cuestiones de política. El segundo modelo va dirigido a profesionales directamente relacionados con la vigilancia y protección de las garantías individuales. Se fomenta en el personal, la responsabilidad profesional para vigilar las violaciones de los derechos humanos y demandar su respeto ante autoridades correspondientes. Se brinda información pertinente sobre garantías individuales y códigos profesionales. El tercer modelo orientado a la transformación

pretende facultar a los individuos para la detección de abusos de los derechos humanos para que se asuma el compromiso de prevenirlos. Se centra en el desarrollo de capacidades de liderazgo, entrenamiento en la solución de conflictos, formación profesional, trabajo y asociaciones.

Flowers (2006), propone favorecer destrezas de desarrollo humano que permitan la instauración de valores de equidad, tolerancia, respeto a la diversidad, responsabilidad. El programa se orienta al fomento y mejoramiento del liderazgo, la creación de coaliciones y alianzas y la habilitación personal. En cuanto a la habilitación personal se propone desarrollar capacidades en mediación y resolución de conflictos para favorecer el cambio social. El aprendizaje de los derechos humanos se concentra necesariamente en el individuo, el conocimiento, los valores y las habilidades pertinentes a la aplicación del sistema de valores de los derechos humanos en las relaciones interpersonales con la familia y los miembros de la comunidad. Se propone un enfoque educativo interactivo con significado a su vida cotidiana y metodologías para desarrollar conocimientos y actitudes y prácticas de los derechos humanos.

El programa interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas para América latina, propone desarrollar la educación en derechos humanos en cualquier nivel (primario, secundario o superior) y modalidad educativa (formal o no formal). La propuesta es avanzar por tres caminos paralelos: la dimensión cognoscitiva que implica la enseñanza-aprendizaje de *información y conocimientos* sobre derechos humanos, la dimensión axiológica o ética que implica el desarrollo de *valores y actitudes* coherentes con los derechos humanos, y la dimensión operacional o pragmática que se orienta al desarrollo de *destrezas o competencias para la acción* en defensa de los derechos

En congruencia con Bajaj (2011), deducimos que existe un amplio consenso entre los expertos, profesionales y organismos internacionales como las Naciones Unidas, en torno a que la educación en derechos humanos debe incluir: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Tibbits (2002), propone que la educación sobre derechos humanos consiste en proporcionar una información comprehensiva sobre los derechos reconocidos a los individuos, así como sobre sus valores subyacentes y los mecanismos para su protección. Esta educación conlleva la enseñanza de los instrumentos y estándares de los derechos humanos a nivel internacional, nacional y regional.

La finalidad de educar en valores para construir una cultura en torno a los derechos humanos, es contribuir al mejor desarrollo de la dimensión valorativa de la persona. Para Puig (1996) implica: desarrollar la sensibilidad, por medio del desarrollo afectivo-emocional para sensibilizar ante la problemática social que rodean al sujeto; desarrollar el juicio valorativo-moral, por medio del desarrollo cognitivo que permita al sujeto acercarse a las complejas realidades y elaborar juicios morales que guíen su comportamiento; desarrollar la autorregulación o componente volitivo, por medio del desarrollo de la motivación ante un problema moral.

La naturaleza de los valores y su formación

Barba (2005), sostiene: "los derechos humanos no surgen como algo instintivo a la naturaleza humana, comprenden una construcción social-cultural compleja desde una visión ética que atañe a lo jurídico, lo político y lo económico". Sostiene que los derechos humanos son inalienables, irrenunciables e imprescriptibles y con ellos se desarrollan la personalidad, la dignidad y el valor del ser humano. El autor advierte que de la noción y atribución del ser humano

dependerá el alcance y sentido que se otorguen a los derechos humanos. La universalidad no significa una homogeneidad cultural, pues los valores y los mismos derechos humanos tienen diversas expresiones histórico-culturales.

En síntesis Barba (2005), concluye: los derechos humanos son un conjunto histórico de valores antropológicos que simbolizan creencias fundamentales y armonizadas acerca de que su práctica dignifica al ser humano. Los derechos humanos representan una especificidad humana deseada que ha sido creada a su vez en la experiencia, vivida en límites sociales reales y delimitados jurídicamente. En su sentido elemental los derechos humanos reflejan respecto a la forma humana de la existencia y se sustentan en principios de rectitud, justicia y deber. Los derechos humanos se sustentan en los valores fundamentales de igualdad, libertad, dignidad.

El asumir a los derechos humanos como una construcción social conlleva a la importancia de educar en torno a su cuidado y su práctica. Tierno (1992), afirma que dicha educación debe cumplir los siguientes criterios: orientada a ayudar al estudiante a aprender a guiarse de manera libre y razonable por una escala de valores; que contribuya a lograr una experiencia personal e intransferible, desarrollando una experiencia significativa de la formación de los valores a través de la práctica de los derechos humanos. Dicha experiencia significativa favorece la capacidad para discriminar entre valores esenciales para la vida y convivencia, de valores que pueden estar dependiendo del contexto.

El sentido ético en las disposiciones de documentos rectores de la educación superior

La orientación de las Universidades públicas por un sentido ético se ha reflejado en los lemas centrales de sus prácticas discursivas: calidad con sentido humano, humanismo que transforma, transparencia, responsabilidad social etc. Estos últimos como principios centrales que sustentan la filosofía de los documentos rectores de planeación de la universidad pública en las últimas décadas. Las prácticas discursivas en la universidad se orientan en principios éticos que se encuentran contenidos en los apartados de la misión de la institución y su visión, en las cuales se observa se mezclan fines de desarrollo científico, económico con fines humanistas que incidan en una sociedad justa y democrática.

La vertiente filosófica del modelo atañe: al sentido de la educación acorde al tipo de institución universitaria, su misión, visión y los valores universitarios. Los modelos educativos de las universidades pertenecientes a CUMex., refieren sólo algunos de estos apartados. El aspecto filosófico se encuentra integrado en ocho universidades por la misión, la visión y la filosofía del modelo; en otras tres universidades se integra por antecedentes, valores universitarios y/o código ético. En otra más, se agregan concepciones de la institución universitaria y el sentido y significado de la educación.

La fundamentación social revela el significado de la educación en un momento socio histórico y debe mostrar coherencia con los métodos y medios que emplea para lograr ese significado. En la universidad pública la fundamentación social requiere de la interpretación analítica de datos del contexto social desde una visión humanista que pretende: la contribución a la sociedad en la prestación de servicios, el mejorar condiciones de vida, la movilidad social por

medio de la formación de alumnos provenientes de sectores con escasos recursos y el fomento de la cultura. Así como las necesidades sociales con respecto a la formación de profesionales y científicos.

En la fundamentación social de los modelos educativos de las universidades pertenecientes a CUMex., se presenta solo algunas de las vertientes antes citadas, observándose incongruencias entre los apartados del mismo modelo. Por ejemplo, se observa incongruencia entre el apartado de misión de la institución y la justificación social del modelo. En tanto que la misión de la institución presenta elementos que corresponden a una formación humanista y a una visión de universidad social (retribución a la sociedad con el fin de mejorar condiciones sociales; en la justificación del modelo se argumenta desde una visión de universidad neoliberal o, al menos, un tipo de universidad funcional. Toda vez que la pertinencia social se restringe a la finalidad de responder a las demandas del sector laboral, el constituirse como empresa socialmente responsable, los mecanismo para favorecer un desarrollo sostenible, el fomentar la inserción en el mundo actual global, la relación universidad-empresa.

Contraste entre disposiciones de Modelos educativos de Derechos Humanos y disposiciones en modelos educativos de IES

Para la educación en derechos humanos se identificaron dos *modalidades*: la *disciplinar* o *específica*, y la *transversal*. La *modalidad específica* pretende desarrollar los contenidos de derechos humanos como una asignatura independiente, o bien como parte importante dentro de otra asignatura considerada afín, sea Educación Cívica o Estudios Sociales. La *modalidad transversal* procura distribuir contenidos de derechos humanos atravesando distintos espacios y campos disciplinarios escolares. La modalidad transversal es congruente con la

propuesta del modelo educativo para la educación en derechos humanos de las naciones unidas. En los modelos educativos no se encuentran las disposiciones de la UNESCO para la atención de la formación en DH de los docentes.

Aun cuando se encuentran disposiciones relativas a atender la formación integral y socio moral, no se especifica la formación en derechos humanos y no existen políticas para su integración en la construcción de los currículos desde la perspectiva de los DH. La atención a la formación socio moral se limita a la información.

Por otra parte, se aplicaron cuestionarios para identificar si prevalecía la práctica de los derechos humanos en el espacio educativo. Las comunidades estudiantiles reportan violaciones a los derechos humanos en el espacio educativo en forma de discriminación, inequidad, faltas de respeto, violencia entre estudiantes, el acoso o “bullying” personal o a través de medios electrónico, entre otras acciones cometidas en el espacio educativo.

A manera de cierre

Este escenario refleja la necesidad de promover procesos reflexivos en las comunidades y la construcción de una cultura en torno a la práctica de los valores en torno a los derechos humanos. Una cultura en torno a las dimensiones cognoscitiva, axiológica y práctica de los derechos humanos en todos los espacios educativos e instaurar una disposición hacia su cuidado que trasciende sus muros. Dichas cualidades del dispositivo solo pueden ser generadas por un proceso comunicativo y dinámico que permita construir un “*Ethos*” de la comunidad por medio de una cultura compartida que dinamice el conjunto de las disposiciones de los integrantes. La noción de “*Ethos*” para Fromm (1969) es sinónimo de carácter de grupo que permite dinamizar el conjunto disposicional de los integrantes del grupo. En tanto que para

Yurén el "Ethos" es la combinación del conjunto de valores internalizados de un grupo que favorecen su estructura motivacional. La dimensión de lo moral que funciona como estructura auto reguladora y la disposición a actuar conforme a dichos valores (Yurén, 2003).

La formación en valores requiere medios holísticos y de mayor complejidad. Por tanto, es pertinente que se atienda a través de un eje transversal en que los valores disciplinares, profesionales, sociales y universales; puestos en marcha en procesos de experiencias formativas en la praxis, y reflexionado a través de la relación con un formador. Proponemos una habilitación personal que atienda los siguientes componentes:

Figura 1. Componentes del programa de habilitación personal para víctimas de violencia



Fuente: elaboración propia con base en los modelos de atención de las víctimas de violencia escolar de organismos internacionales

La habilitación de las personas que han sido víctimas de violencia requiere de un desarrollo personal que atienda, acorde a la propuesta del modelo de interamericano de educación para américa latina, de las tres dimensiones: cognoscitiva, axiológica y operacional.

Referencias

- Amnistía Internacional (1995). *Educación en los Derechos Humanos: propuestas didácticas*. Madrid, los libros de Catarata.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33, 481 – 508. Doj: 10.1353/hrq.2011.0019
- Barba, B. (2005). Educación y valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]* 2005, 10 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 29 de enero de 2017]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002402>> ISSN 1405-6666
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México, Correo de la UNESCO.
- Flowers, N. (2006). *Tenemos derechos humanos. Manual de Derechos Humanos*. Minneapolis, MN: Human Rights Resource Center, University of Minnesota. Text is available online. Recuperado de: <http://www.hrusa.org/hrmaterials/hreduseries/hrhandbook1/toc.html>
- Fromm, Erich (1969). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE
- Howe, R. y Cowell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and social Justice* (2), 90-106. doj: 1091-102. 10.1177/1746197910370724
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16 (2), 137-143. Doj 10.1080/146759805001335549
- Organización Naciones Unidas. (2004). *El Decenio por la Educación en Derechos Humanos (1995-2004)*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx>

- Orozco, F. B. (2002). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En F. M., Valle (Coords.). *Formación en competencias y certificación profesional*, México: CESU-UNAM.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rodino, A. M. (2010). Un espacio para ejercer y aprender derechos humanos en la escuela. Avances en el reconocimiento y práctica del gobierno estudiantil en los sistemas educativos de América Latina. *Revista IIDH*, Vol. 52, Julio-Diciembre. 2010. Recuperado el 23 de junio de: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1772120041/Revista-IIDH-52%20baja.pdf
- Tibbits, f. (2008). Transformative learning and human rights education taking a closer look. *Intercultural education*, 16 (2) 107-114 doi. 10.1080/14675980500133465
- Yurén, M. T. (2003). "Tensiones identitarias y ethos profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria" en A. Hirsch, A. y López, R. (coords.), *Ética profesional e identidad institucional*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, pp. 267-296.

Formación docente y estilo de enseñanza en el ámbito universitario

Brenda Guadalupe Lejarza Monterrubio, Vicente Sierra Espita⁴,
Carlos Arturo Espadas Interián⁵

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El presente trabajo busca conocer cuáles son las formas de enseñanza de los profesores universitarios en relación con la disciplina de enseñanza. El instrumento empleado para evaluarlos estilos de enseñanza corresponde al cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario

⁴ visierraes@gmail.com

⁵ cespadas1812@gmail.com

(CODPU) de Feixas. Se pretende conocer la orientación o el enfoque del profesor universitario en contexto concreto (preocupaciones, concepciones sobre la docencia, dinámica, metodológica y evaluación).

Palabras clave: Formación docente, Estilo de enseñanza.

Introducción

La formación docente en instituciones de nivel superior en nuestro país corresponde a los estudios de técnico superior, licenciatura y posgrado (especialidad, maestría y doctorado). En México, la matrícula de formación docente obtuvo un crecimiento considerable en 2004, se estabiliza en 2009 y se incrementa en 2010 y 2011, sin embargo en el 2015, se presenta una disminución considerable en la matrícula de los programas de posgrado. Actualmente en México existen 229,201 estudiantes de posgrado que son atendidos por 49,217 docentes (SEP, 2015).

Los docentes en México atraviesan por una desvalorización por la sociedad, se le atribuye a diversas causas, en la que se puede mencionar la poca preparación científica y pedagógica, la participación para resolver los problemas sociales y la exigencia constante de los derechos laborales. En la actualidad el docente debe tener un conocimiento didáctico y pedagógico además requiere ser un experto en el campo disciplinar o materia del conocimiento que imparte.

Desarrollo

En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), fundada en 1978, es una institución pública de educación superior, cuyo objetivo es formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado, cuenta con 76 unidades y 208 subsedes académicas en el país, donde se realiza investigación en el campo educativo, difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

Formación docente

Arenas y Fernández realizaron estudios para verificar la preparación de los docentes en una universidad pública mexicana en relación a técnicas didácticas y el efecto de formación obtenida en el aprovechamiento académico de los estudiantes, estos autores mencionan que “los alumnos que cursaron materias con maestros que tienen formación docente a nivel de maestría y/o doctorado obtuvieron promedios más altos que los alumnos que cursaron materias con maestros que carecen de dicha formación” (2009:15).

Esto refiere la necesidad de conocer cuáles son los estilos de enseñanza de los profesores universitarios, Gayle (1994), señala que el concepto de estilo de enseñanza debe estudiarse como un sistema estructurado y complejo de conductas estables. Los estilos de enseñanza se refieren a modos y características particulares, configurados por la personalidad del profesor, su manera propia de hacer y los medios que le permiten alcanzar determinados objetivos.

Estilos de enseñanza

El concepto de estilo de enseñanza se enfoca al aprendizaje y a la manera como el individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas por lo que es de carácter social.

Desde los tiempos de Aristóteles recomendaba a los oradores hacer un estudio de audiencia, desde entonces, la mayoría de los docentes utilizan la observación para conocer al alumno.

Para B.B Fishery L. Fisher define estilo de enseñanza como "un modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza"(B. Fisher y L.Fisher (1979) citados en Alonso et. al.1997: 59). Por su parte Grasha, lo considera como un patrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el salón de clase.

Si bien es sabido, es un conjunto de actitudes y acciones que abren un mundo formal e informal para el estudiante. La poderosa fuerza de la actitud del maestro da forma a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. La forma como los maestros se presentan como seres humanos ante los alumnos y al mismo tiempo reciben a los alumnos como seres humanos, tiene una influencia en las vidas de los alumnos y en las actividades de aprendizaje en el salón de clases"(Butler;1984 citado en Guid y Garger; 1988:94).

Los estilos de enseñanza manifiestan las preferencias en los modos de enseñar de los profesores las cuales suponen determinadas creencias y/o concepciones de la enseñanza (HeimlichyNorland, 2002).

Objeto de estudio

El objetivo del trabajo es conocer el estilo de enseñanza adoptado por los profesores de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional 113 de León, Guanajuato, al aplicar el Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) de Feixas (2006), el instrumento permite conocer si la actividad docente se centra en el profesor, en la enseñanza de un determinado contenido o en el aprendizaje de los estudiantes. El instrumento se conforma por una versión reducida de 36 ítems.

Metodología

Se aplicó a 10 docentes universitarios con distinto perfil profesional, aplicándolo a la totalidad de los maestros de la licenciatura en pedagogía por ser una población pequeña. A continuación, se presenta una tabla que muestra la formación de los profesores:

Tabla 1. Muestra de docentes (Elaborada por autores)

Total	Género femenino	Genero Masculino	Lic. Artes	Li. Ciencias puras	Lic. Lengua extranjera	Lic. Deporte	Lic. Derecho	Lic. Educación	Lic. ambiental
	1		1						
		1		1					
	1	1			2				
	1					1			
	1						1		
	1	2						3	
	1								1

subtotal	6	4							
total		10							

El instrumento aplicado consta de 36 ítems, que evalúan distintos aspectos de la docencia universitaria, cumple con el requisito de cantidad propuesto por Cortada de Kohan (2004; Cortada de Kohan, et al, 2008) para seleccionar una escala no menor de 25 ítems. La subcategoría que describe un estilo docente transmisivo corresponde a los 18 ítems impares, donde el profesor es el protagonista, la transferencia de información y el conocimiento mediante estrategias tradicionales como la clase magistral representa la actividad principal del docente. Los 18 ítems que restan representan un estilo participativo y reflexivo, en el cual el protagonista es el estudiante y la función principal del profesor es ayudarlo a desarrollar sus ideas y analizar sus concepciones sobre la materia desde diferentes perspectivas críticas.

Las opciones de respuestas son de tipo es cala Likert y van desde totalmente de acuerdo, Bastante de acuerdo, De acuerdo, Poco de acuerdo y Totalmente en desacuerdo. Cada orientación es definida a partir de cinco aspectos:(a)las características del profesor,(b)las preocupaciones del profesor,(c)el dominio del contenido,(d) el proceso de enseñanza y aprendizaje(concepciones y estrategias docentes)y(e)la relación con los estudiantes. El instrumento definitivo (Feixas, 2006).Integra estos aspectos en tres dimensiones:(a)el profesor(características y preocupaciones del profesor),(b)la docencia(dominio del contenido, concepciones y estrategias docentes) y (c) la relación con los estudiantes, en una asignatura o contexto concreto. En resumen, el instrumento evalúa dos enfoques u orientaciones docentes: uno centrado en el profesor y su enseñanza, y otro centrado en el aprendizaje de sus estudiantes.

El instrumento empleado por 36 ítems es el siguiente:

Cuestionario para docentes

Nivel Académico: Licenciatura Género: Femenino ____ Masculino ____

Fecha:

Asignatura que imparte:

Nivel de Estudios:

Nota: El presente cuestionario será empleado para realizar un estudio de investigación.

N.	PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Soy paciente y sensible a las preocupaciones de los estudiantes					
2	Procuró que los estudiantes acaben el curso con unos buenos apuntes					
3	Me interesa saber qué y cómo aprenden los estudiantes					
4	Me gusta ser el protagonista de la clase					
5	Me preocupa cómo puedo ayudar a aprender a los alumnos					
6	Me preocupa la opinión y la impresión que pueda causar en los estudiantes					
7	Me preocupa cómo cubrir las necesidades educativas de cada estudiante					
8	Me preocupa que los estudiantes no adquieran los principales conceptos de la asignatura					
9	Justifico a mis estudiantes la razón de mis decisiones docentes					
10	Hago todo lo posible para poder abordar todo el programa					
11	Animo a los estudiantes a hacer tutorías para hablar de sus dificultades con la asignatura					
12	Hago uso de la oratoria para cautivar a los estudiantes					
13	Tutorizo muchos trabajos fuera de clase					
14	Las preguntas de los estudiantes me permiten comprobar que conozco el material con profundidad					

15	Analizo el punto de partida de los estudiantes					
16	Debo estar preparado para responder a cualquier pregunta que me hagan sobre la asignatura					
17	Enseño a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde diferentes perspectivas					
18	Tengo unos buenos libros de textos en los cuales basar el contenido de mi asignatura					
19	Creo que la experiencia de los estudiantes es tan importante como la mía					
20	Mi experiencia profesional es esencial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura					
21	Mi planificación es flexible, la adapto a las características y los intereses particulares de la mayoría de los estudiantes					
22	Planifico la asignatura sobre la base de mi conocimiento intereses, suposiciones de lo que creo que conviene a los estudiantes					
23	Utilizo una metodología que me da información acerca de cómo aprenden los alumnos					
24	Preparo las clases priorizandolos conocimientos que domino					
25	Pregunto a los estudiantes sobre sus experiencias para poder relacionarlas con la asignatura					
26	Los estudiantes hacen mínimas contribuciones por falta de experiencia profesional					
27	Planifico la asignatura pensando que mis estudiantes tienen pocos conocimientos de la materia					
28	Trabajo diferentes metodologías para poder llegar a todos los estudiantes aunque eso suponga no poder acabar con el temario					
29	Una asignatura debe presentar muy bien los objetivos que deben lograr los estudiantes cara a la evaluación					
30	Cedo parte del tiempo de clase para discutir cambios de concepción y comprensión de la asignatura y para cuestionar sus ideas					
31	La evaluación se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados					
32	Compruebo lo que han aprendido durante el semestre					
33	Mi relación con los estudiantes es distante					
34	Conversamos en clase sobre aspectos de la materia que estudiamos, especialmente las dificultades que comporta					

35	Los estudiantes se muestran pasivos en clase, solo se dedican a tomar nota de lo que explico					
36	Procuro que los estudiantes generen sus propias ideas y sus propios apuntes en lugar de copiar los míos					

Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a docentes se obtienen cinco variables; 1. Tipo personal (características personales, preocupaciones docentes) 2. Tipo profesional sobre la docencia (contenido, dinámica de la docencia (planificación, estrategias y recursos metodológicos y evaluación), concepciones de docencia, concepciones del aprendizaje) y estilo docente 3. Tipo relacional (relaciones con los estudiantes, relaciones con los compañeros, lo cual se muestra a continuación:

1. Tipo personal (características personales, preocupaciones docentes): Los maestros señalan ser sensibles y pacientes con los alumnos y les preocupan. Les preocupa cómo puede ayudar a los alumnos. Les preocupa cubrir las necesidades educativas del estudiante, así como también que no adquieran los contenidos principales de la asignatura.
2. Tipo profesional sobre la docencia (contenido, dinámica de la docencia (planificación, estrategias y recursos metodológicos y evaluación), concepciones de docencia, concepciones del aprendizaje) y estilo docente. Contenido: Hacen lo posible por cubrir el contenido del programa planteado al inicio del semestre. Les interesa saber qué y cómo aprenden.

Dinámica de la docencia: Analizan los conocimientos previos que tiene el alumno, esto se realiza al inicio del curso para realizar el encuadre y cuando se inicia un nuevo tema, otros mencionan que no consideran los pocos conocimientos que tienen los alumnos de la materia.

Coinciden los maestros que deben estar preparados para orientar académicamente a los alumnos en el momento que lo requieran. También emplean la metacognición para que se autoevalúen y reconstruyan el conocimiento. Pocos emplean diferentes tipos de metodologías, para que los alumnos aprendan de acuerdo al estilo de aprendizaje que tienen. Procuran que terminen el curso presentando como evidencias los apuntes.

Los estudiantes se muestran pasivos en clase, solo se dedican a tomar nota de lo que explico, Los maestros procuran que los estudiantes generen sus propias ideas y sus propios apuntes en lugar de los suyos.

Planificación: Para planear la asignatura emplean como material didáctico una bibliografía básica, otros emplean otros medios como archivos hemerográficos, audiovisuales.

Muchos coinciden en que los objetivos que se proponen en la planeación deben estar relacionados con el proceso de evaluación y esta se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados y comprueban lo que han aprendido durante el semestre.

Emplean las vivencias de los alumnos y las relaciona con las propias para emplearlo en la clase, como ejemplificación y apertura al dialogo, sin embargo, señalan que carecen de experiencias profesionales que aportar para enriquecer la clase.

Pocos conceden parte de su tiempo en clase para discutir conceptos, comprensión de la asignatura y cuestionar sus ideas. Conversan en clase sobre aspectos de la materia que estudiamos, especialmente las dificultades que comporta.

Estilo docente: Les gusta ser el protagonista de la clase.

Pocos hacen referencia que hacen uso de la oratoria, para mantener la atención de los alumnos en el momento de enseñar.

3. Tipo relacional (relaciones con los estudiantes, relaciones con los compañeros. La mayoría de los docentes tienen una relación cercana con los alumnos. Animar a los estudiantes a que acudan a tutoría para hablar sobre las dificultades que presentan con las asignaturas, esta parte se hace cargo el tutor de cada grupo, y otros docentes tienen contacto con el tutor para conversar sobre aspectos específicos de los estudiantes y hacer un trabajo colegiado. Pocos son los tutores que realizan esta función en un horario específico que no sea la clase.

Conclusiones

La mayor parte de los docentes consideran importante tomar en cuenta la experiencia de los alumnos para realizar alguna actividad y plasmarlo en la planificación semestral flexible, lo que permite que se enriquezca con los conocimientos y experiencia del docente, sin embargo esto se contradice en otro momento debido que mencionan que para realizar la planificación se basan en sus conocimientos y en sus materiales didácticos no tanto en los intereses de los estudiantes y pocos preparan la clase sin considerar los contenidos que domina.

Los estudiantes se muestran en la mayor parte del trabajo pasivos, se encuentra que se limitan a tomar nota de lo que los docentes explican, pocos docentes favorecen esta forma de actuar en el alumno al no contemplar distintos tipos de método de enseñanza y suele ser el maestro el centro de atención.

Referencias

- Arenas, M. & Fernández, T.(2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a1.pdf>
- Alonso, F. & Méndez, R.M.(1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela [Teaching models of lecturers and learning approaches of students: A study about their relationships at University of Santiago de Compostela]. *Adaxe*, 14-15, 131-147.
- Cortada de Kohan, N., Macbeth, G. & López Alonso, A.(2008). Técnicas de investigación científica [Scientific research techniques]. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Feixas, M.(2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario [Questionnaire for the analysis of the teaching orientation of the university professor]. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97-118.
- Gayle, G.(1994). A new paradigm for heuristic researching teaching styles. *Religious Education*, 89(1), 9-41. doi:10.1080/0034408940890102.
- Gilbert, A. & Gibbs, G.P.(1998): A proposal for a collaborative international research programme to identify their impact on initial training on University teaching. Centre for Higher Education Practice. Open University. Milton Keynes. (Policopiado).
- Heimlich, J.E. & Norland, E.(2002) Teaching style: Where are we now? *New Directions for Adult & Continuing Education*, 93, 17-25. doi:10.1002/ace.46.
- SEP. (2015) Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/>

La Universidad en México: tendencias y retos

Lilia Cavazos Pérez María⁶, Ana Mercedes Guzmán Casas,
Edna Elizabeth Rodríguez Coronado

Universidad Autónoma de Coahuila,
Instituto de Enseñanza Abierta, Unidad Saltillo

Resumen

Los acelerados cambios que se viven actualmente, así como las grandes transformaciones en México, exigen que la universidad también se transforme, para brindar a las nuevas generaciones una formación sólida que propicie la adquisición de conocimientos y competencias en el estudiante vinculadas en todo momento con las necesidades y demandas actuales de la sociedad.

Los grandes retos del presente y el futuro inmediato de las universidades, son elevar la calidad de la educación en todos sus grados y niveles, ampliar la equidad, no sólo en el acceso, sino también en la permanencia y rendimiento de los alumnos dentro de la universidad; además de revisar su impacto en la sociedad, tanto en el individuo, como institucionalmente.

⁶ lili_5803@hotmail.com

La orientación de la universidad en México, siempre ha sido una cuestión en controversia que se manifiesta en proyectos de política educativa que responden a diferentes intereses y grupos sociales. De cada proyecto se derivan implicaciones distintas para la educación nacional. Olvidando en ocasiones que lo importante es que la educación es para el bien común.

La sumatoria de los problemas denotados, no se ve reflejada en la velocidad con que se dan los cambios en las instituciones de las universidades públicas del país.

El objetivo del presente trabajo es poner de manifiesto la necesidad de las universidades para realizar cambios radicales acordes a las necesidades que la sociedad le demanda, para estar en condiciones de asumir los retos que le demandan condiciones sociales. Constituye un intento de aproximación al análisis de la universidad desde el ángulo de las políticas y prácticas educativas en México. Y, tiene por objetivo realizar una serie de reflexiones acerca de la evolución de la universidad en México; así como señalar las tendencias más recientes de la misma e intentar esbozar los retos que debe afrontar en este siglo.

Palabras clave: evolución, tendencias, retos, transformación.

Abstract

The fast changes ongoing, furthermore the great transformations in Mexico demand a response from the university. Thus to provide the new generations of students a solid foundation, that bolsters the acquisition of knowledge and competences, linked to the needs and the society demands.

The great present and short term future challenges for the universities, is to elevate the quality standards in all the levels, to broad the equality, and not only in terms of the accessing to it, but also about the permanence and the performance of the university's. In addition check the impact of the subject within the society and for the institution.

The university's orientation in Mexico, always has been a matter of controversy that shows educational politics projects that responses different interests and groups. For every project there is many different implications for the national education. Sometimes forgetting the main goal of the education, which is the common wealth.

The sum of the denoted problems, is not reflected on the speed of the changes in the public universities. The objective of this document is to reveal the needs of the universities to make the changes in order to fully the society's demands and face all the social challenges ahead.

It makes up an attempt to reach educational policies and practices in Mexico. Hence, to analyze the evolution of the universities in the country, and also to point out the recent trends that has to figure out to face of our times.

Keywords: Evolution, trends, challenges, transformation.

Introducción

La misión de la Universidad se ha modificado a través de su evolución, como consecuencia de una serie de fenómenos políticos, sociales y económicos, que a su vez reflejan la filosofía de las distintas etapas históricas por las que ésta ha atravesado. La universidad es un fenómeno social, que tiene un fondo filosófico, político, económico, jurídico y valorativo que la orientan hacia los fines que demanda la sociedad actual.

Es necesario que la universidad revise su papel en la sociedad y promueva una educación integral, integrando la globalización del conocimiento y ejerciendo una activa participación en el ámbito social regional, nacional e internacional.

El presente trabajo constituye un intento de aproximación al análisis de la universidad desde el ángulo de las políticas y prácticas educativas en México. Y, tiene por objetivo realizar una serie de reflexiones acerca de la evolución de la universidad en México; así como señalar las tendencias más recientes de la misma e intentar esbozar los retos que debe afrontar en este siglo.

Desarrollo

Contexto de la universidad en México

Desde su nacimiento en México, la universidad ha desempeñado un rol importante en el campo del desarrollo social. Y a través de su toda su historia, se ha constituido en uno de los factores más relevantes de la vida del hombre, ya que está orientada a contribuir al desarrollo social a través de la formación integral de las personas.

La universidad ha sido uno de los más importantes pilares que sostiene a una sociedad, por lo cual ha adquirido un papel de reconocimiento, ya que a través de ella se impulsa el adecuado funcionamiento de las condiciones sociales, económicas y políticas de un país.

Sin lugar a dudas, podemos definir a la universidad como un fenómeno altamente complejo, asociado fuertemente a la historia de la humanidad; que exhibe como fundamento de identidad, la búsqueda de la verdad y el conocimiento, lo que le ha permitido justificar tanto las más innegables dominaciones como el cultivo de las más esperanzadores ideales de la humanidad. Sin olvidar que la educación y el conocimiento como factores de poder e intereses económicos, políticos y sociales, han estado siempre presentes en la historia de la universidad desde sus orígenes hasta la universidad moderna de nuestro país.

El siglo pasado, fue pródigo en transformaciones, en establecimiento de nuevos estatutos para la universidad, a nivel mundial, y nacional, así como en nuevas demandas de la sociedad. Por lo que son muchas y variadas los motivos que hacen que la institución universitaria se enfrente hoy en día a la necesidad de un cambio radical.

Vivimos una época de grandes transformaciones y demandas tan exigentes hacia el aparato social, que, la rigidez y la resistencia al cambio de un sistema educativo como el universitario, es considerada como un indicador de retraso. Por lo que la universidad se ve impulsada a buscar un nuevo modelo de organización en el cual inserte nuevos modelos de gestión académica y administrativa que le permitan cubrir los desafíos de la sociedad globalizante. Lo anterior, inserto en una sociedad necesitada de orientación, de producción científica y de generación de personas sólidamente formadas en valores universales.

Las demandas de la sociedad actual, van en el sentido de formular un cambio de relación entre universidad y sociedad, que contemple los desafíos inherentes a la responsabilidad social de la universidad, la ética del conocimiento y la necesidad de nuevos mecanismos para hacer frente a la creciente complejidad de las demandas globales y locales. Lo que nos presenta una urgencia de revisar la visión estratégica de nuestras universidades y reconfigurar su lugar en el mundo (y en el país), en vistas de prever escenarios futuros.

Díaz Piña (2003) pone de manifiesto que la educación mexicana ha avanzado a paso y medida de la evolución de la sociedad y del mundo. En la actualidad, la Universidad, como institución productora de conocimientos y formadora de opinión y tendencias, tiene una responsabilidad social incuestionable. Su tarea prioritaria hoy es el pensarse a sí misma, clarificando las condiciones en las que construye conocimiento, en las que forma profesionales, en las que

concibe la condición humana para conocer y actuar. La posición estratégica propia de la Universidad en el seno de una sociedad la llama a responsabilidad, siempre. Pero hoy más que nunca este llamado es imperioso.

Rasgos distintivos de la universidad mexicana

Actualmente, vivimos en una sociedad conformada bajo un esquema mundial, donde el conocimiento ha llegado a tener un papel protagónico, lo que exige una alta especialización del sistema universitario, cuyas actividades serían la generación de conocimiento científico y tecnológico y la oferta de profesiones con nivel y competitividad mundial.

La universidad enfrenta hoy en día ciertos elementos que ya están presentes en su realidad cotidiana: uno, el crecimiento excesivo de la información y del conocimiento, otro, un acelerado proceso de globalización y finalmente un avance intenso en el uso de los recursos tecnológicos que demandan la formación constante de recursos humanos altamente calificados.

Es por esto que las universidades en la actualidad, enfrentan una responsabilidad cada vez mayor en el compromiso de participación del desarrollo social. Para lo cual deberán ser generadoras de conocimiento, centros de innovación y proveedoras de servicios a la comunidad, así como facilitar y promover el cambio y el desarrollo social.

Dentro de la situación actual de la universidad en México podemos distinguir distintos factores, tanto en lo interno como en lo externo, que hacen necesario un cambio en el rumbo de nuestras universidades mexicanas. Como factores internos podemos citar, entre otros, las deficiencias académicas, falta de docentes idóneos, deserción estudiantil, falta de diálogo y tolerancia, y resistencia al cambio, etc. En lo externo; por un lado, tenemos influencias como el

gobierno, las empresas públicas y privadas, la sociedad, los profesores, estudiantes, trabajadores, y el entorno familiar. Y, por otro lado, está el ingreso de las universidades extranjeras al mercado nacional ofreciendo postgrados en forma tradicional y a distancia.

Dentro de las nuevas exigencias para las universidades en la actualidad destaca la competencia, es decir la capacidad de gestión humana basada en la competitividad, donde las organizaciones como las universidades tienen retos a redefinir en su visión, misión, estructura, estrategias y recursos, así como en acciones orientadas a lograr mayores niveles de competitividad.

Lo anterior exige de construir una nueva misión, nuevos objetivos, y nuevas funciones para la universidad, y además de realizar las funciones sustantivas tradicionales (docencia, investigación, extensión), poner en el centro la producción y la transferencia de conocimientos.

En esta nueva sociedad del conocimiento, la universidad debe tomar una nueva dimensión, haciéndose necesario redefinir a la universidad; dado que existen nuevos actores sociales con nuevas demandas, como las del mundo laboral, que exige nuevas competencias que el currículo tradicional no contempla, lo que provoca el cuestionamiento de la institución universitaria. Para ello, es necesario que la universidad se coloque en una posición de liderazgo, y juegue un papel trascendente en la formación de la sociedad del futuro.

Es necesario empezar haciendo conciencia que el futuro no es algo lejano, ni un lugar a donde llegar; el futuro es algo que es algo que ya tenemos presente y que lo vamos construyendo a cada momento.

Evolución de la universidad en México

Los acelerados cambios que se viven actualmente, así como las grandes transformaciones en México, exigen que la universidad también se transforme, para brindar a las nuevas generaciones una formación básica sólida que propicie la adquisición de conocimientos, y el ejercicio de las habilidades intelectuales y de reflexión en el alumno, acorde y vinculada en todo momento con las necesidades y demandas actuales de la sociedad.

El trabajo realizado por la universidad, es la palanca impulsora del desarrollo social de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país.

La educación proporcionada en las aulas universitarias, proveerá a los mexicanos los elementos necesarios para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país.

Sin embargo, la orientación de la universidad en México, siempre ha sido una cuestión en controversia que se manifiesta en proyectos de política educativa que responden a diferentes intereses y grupos sociales. Ornelas (1995). De cada proyecto se derivan implicaciones distintas para la educación nacional. Olvidando en ocasiones que lo importante es que la educación es para el bien común.

Los informes y diagnósticos realizados en los últimos años, han arrojado en sus conclusiones una serie de problemas que afligen a la Universidad señalando que esta no se caracteriza por un gran dinamismo. Ya que la sumatoria de los problemas denotados, no se ve reflejada en la velocidad con que se dan los cambios en las instituciones de las universidades públicas del

país. Por lo que se podría poner de manifiesto que existe fuerzas dentro de las universidades que le impiden realizar cambios radicales acordes a las necesidades que la sociedad le demanda.

Al hablar entonces de universidad y cambio, pudiéramos decir, que esta no está respondiendo con la velocidad deseada a los requerimientos del país.

Tendencias de la universidad

El fenómeno educativo no es estático; ha evolucionado al ritmo de los cambios profundos y rápidos que se dieron en la sociedad durante el siglo que acaba de terminar.

El cambiante mundo de hoy, impone nuevos retos a todos y cada uno de los agentes que influyen en la sociedad. Sin lugar a dudas, si la universidad desea ubicarse a la vanguardia y responder a las exigencias del mundo de hoy, debe conocer responsablemente el papel que juega entre la comunidad global.

Hoy día, las universidades, instituciones creadas hace varios siglos, tienen que afrontar las nuevas demandas que impone el acelerado proceso de cambio a nivel internacional.

Carlos Ornelas, (1995); señala que “los desafíos para las universidades públicas en los años por venir serán más complejos que en las décadas precedentes”; esto, debido a que su autonomía se ha visto alterada por presiones políticas, por la globalización actual de la sociedad y el mercado, lo que la ha conducido a buscar nuevas adaptaciones.

El papel de la universidad en la transformación de la cultura es incuestionable. En sus inicios, la universidad se centraba en la formación de hombres cultos. Actualmente, la universidad contemporánea se interesa más en la formación de científicos, técnicos y profesionistas, que respondan a las necesidades de los gobiernos, las empresas, los sistemas de producción y al mercado, dejando de lado el lado humanístico y cultural.

Por lo tanto, la universidad que se requiere para este siglo naciente debe cumplir con las siguientes funciones: la enseñanza (difundir el conocimiento), la investigación (generación del conocimiento) y la difusión de la cultura (preservación de la identidad nacional y la promoción de valores culturales). Tal misión no es fácil de cumplir, sobre todo, si las instituciones de educación superior buscan que sus egresados ocupen posiciones de influencia social y liderazgo de acción positiva.

Según Karl Jaspers, la universidad debe formar alumnos que quieran saber, que tengan alta responsabilidad, con un espíritu crítico y, por, sobre todo, que sepan pensar.

La universidad en México debe tener un fuerte compromiso social, pues vivimos en un país con grandes rezagos educativos, baja productividad, gran pobreza y marginación. Debiendo entonces, la universidad, enfilar sus metas hacia la formación de personas integralmente y, además, dadas las condiciones sociales debe formar sujetos emprendedores capaces de generar o construir instituciones.

La universidad y la globalización

El cambio y la transformación permanente de los diversos procesos sociales, económicos y culturales constituyen el núcleo de la llamada “Sociedad del Conocimiento o Sociedad de la Información”, en la cual la flexibilidad surge como nuevo valor.

En este contexto, renovación y generación del conocimiento constituyen la atmósfera del mundo actual; lo cual un nuevo enfoque acerca del proceso de aprender, a fin de poder no sólo interactuar en él, sino también de intervenirlo y transformarlo en un ámbito que permita el pleno desarrollo humano.

Surge entonces la globalización, que es entendida como la tendencia mundial hacia el libre intercambio de bienes y servicios, recursos financieros, información y productos culturales. Ello se logra a través de redes comerciales, financieras e informáticas.

Una de las consecuencias de la globalización es que se debe preparar a las nuevas generaciones en conocimientos, habilidades y destrezas de manera que se puedan desarrollar en igualdad de circunstancias en un mercado internacional que demanda altos niveles de eficiencia y productividad.

La globalización que actualmente permea la estructura de nuestra sociedad y llega hasta el sistema educativo, plantea la necesidad de actualizar programas y métodos de trabajo en la universidad. Donde se hace patente la necesidad de abandonar los viejos y tradicionales métodos de enseñanza, utilizados en las aulas por maestros también tradicionales; para dejar

paso a la generación de espacios de aprendizaje donde maestros competentes estimulen a los estudiantes en la adquisición de nuevas competencias que les faciliten el trabajo profesional a lo largo de la vida y la incorporación a una sociedad dinámica, cambiante y demandante.

Los retos de la universidad

Los grandes retos del presente y el futuro inmediato de las universidades, son elevar la calidad de la educación en todos sus grados y niveles, y ampliar la equidad, no sólo en el acceso, sino también en la permanencia y rendimiento de los alumnos dentro de la universidad; además la universidad tiene en compromiso de revisar su impacto en la sociedad, tanto en el individuo, como institucionalmente.

Aunque las organizaciones se ven acosadas por muchas fuerzas que exigen cambios, es importante admitir que también existen otros factores que actúan para mantenerla en un estado de equilibrio.

En el contexto actual, cuando el mundo se enfrenta al reto de plantearse otro sistema de relaciones en lo político, social, económico y cultural; la universidad, se perfila como un eje determinante en la tarea de recomposición de nuestras sociedades.

El principal desafío que enfrenta la universidad en México es el de enfrentar adecuadamente el ritmo veloz del desarrollo tecnológico y las demás transformaciones del mundo contemporáneo.

Dentro de este entramado de cambios necesarios para hacer frente a los desafíos de los tiempos actuales, la universidad deberá destacar como características prioritarias, su capacidad anticipatoria para detectar las necesidades futuras y actuar previsoramente y con oportu-

nidad. Basándose para ello en la utilización de instrumentos de planeación interna, para la interpretación específica de los fines y funciones sociales asignados a la universidad y también para la definición de la imagen-objetivo deseada y el tipo de institución a que se aspira ser, así como los programas, acciones y recursos necesarios para lograrlos.

Al hablar de retos en la universidad en los momentos actuales, es necesario mencionar una serie de palabras claves que guían o sientan pautas para estas perspectivas, entre las que se deben señalar: calidad, equidad, pertinencia, diversificación, gestión y financiamiento, cooperación, internacionalización y educación permanente

Para hacer un análisis de los retos a los que se verá comprometida, es necesario partir de ver a la universidad como la generadora del potencial humano que se necesita para la transformación y desarrollo de la sociedad de aquí se desprende la gran demanda y diversificación que se presenta en los momentos actuales debido a la toma de conciencia de la importancia que tiene este tipo de Educación para el desarrollo de la humanidad en las diferentes esferas de la vida.

La calidad está muy relacionada con la forma en que cada institución de la educación superior les da respuesta a las necesidades de la sociedad y su entorno y en la medida en que logra un potencial humano de excelencia capaz de dar respuesta a las necesidades, donde prime un proceso democrático en el acceso y la participación

La educación es un acto esencialmente humano (no sólo un acto relacionado con la tecnología); y se enfrenta a uno de sus principales retos: el crecimiento excesivo; y retomar su función de respaldo y apoyo a las tareas sustantivas o esenciales, otorgando apoyo suficiente,

oportuno y adecuado a las necesidades académicas; haciendo un uso óptimo de los recursos para obtener mejores resultados y productos, con una buena administración de los mismos, son algunos de los principales cambios a los que se debe dirigir.

Una manera fundamental de concretar el qué hacer en una institución educativa es la definición de los perfiles de egreso de los alumnos; esto es, la definición de los objetivos que se desean alcanzar, a través de sus productos y resultados. Los programas y el trabajo cotidiano se convertirían, de esta manera, en lineamientos o actos supeditados al objetivo primordial, o sea, lo que se pretende obtener con el trabajo diario. Con este enfoque, todas las acciones, incluida la investigación y la difusión cultural, tienen sentido y congruencia si existe una relación estrecha con los objetivos educativos fundamentales, y por lo tanto con el alumno mismo.

La universidad necesita aceptar los retos que la sociedad le impone. Y debe generar una educación más rica, y más plural; por lo que el cambio en las universidades mexicanas debe plantearse tomando en cuenta la realidad nacional, pero también considerando los procesos que se están dando en el mundo. Lo anterior, debido principalmente a que, en la universidad en México, no solo intervienen para su transformación los intereses internos, sino también los de organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial, (este último empeñado en rediseñar las instituciones en los Países de América Latina, incluida por supuesto el sistema educativo).

Repensar el papel formativo implica no detenerse en una simple capacitación profesional sino establecer y consolidar una formación interdisciplinar, rescatar el papel de la universidad como conciencia crítica, recuperar el sentido humanista en la educación y generar procesos educativos que conduzcan a mejores condiciones de vida para el conjunto social. (Navarro y Sánchez. 2007).

De tal suerte que una universidad sólo podrá ser de calidad cuando forme profesionistas que sigan aprendiendo toda su vida, que sepan resolver problemas, que generen proyectos, que analicen críticamente la realidad que los rodea, que sepan utilizar inteligentemente las nuevas tecnologías, que sean líderes que transformen el entorno social y que respeten al medio ambiente, que puedan día a día asignarle significado a cada una de sus tareas personales y sociales. La universidad debe ser, por tanto, exigente, flexible, de rápida respuesta, descentralizada e interconectada.

La puesta en marcha de los cambios universitarios tiene que comprender la transformación en las formas de gobierno, en la administración académica, en la evaluación de la calidad de los procesos y resultados, en la responsabilidad compartida. (Navarro y Sánchez: 2007). Es indudable entonces, que el gobierno debe tomar la iniciativa, con una visión que incorpore a todos los sectores de la sociedad, para establecer compromisos basados en la función social de la educación y privilegiando el conocimiento como un factor primordial para el desarrollo de la sociedad en general.

No es una tarea sencilla, por supuesto; pero la naturaleza del ser humano está construida sobre la capacidad constante de superación. No perder de vista nuestra esencia, es la consigna; saberla comunicar es la responsabilidad ética de una universidad de vanguardia, de misión clara, objetiva y profética.

Conclusiones

México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población.

Hoy es necesaria una educación para toda la vida, que incluya la capacitación y actualización profesional permanentes, así como la expansión sin límites del horizonte cultural de las personas.

En el período histórico en que vivimos la sociedad avanza a un ritmo superior del que han sido capaces de llegar nuestras universidades, por lo que se plantea que éstas se han quedado a la saga de acontecimientos ocurridos, lo que la ha llevado a una pérdida de prestigio y liderazgo, así como de autoridad en su entorno que la hacen que en los momentos actuales esté bajo signos de crisis.

Por otra parte, es necesario señalar que los problemas de la universidad son también de la sociedad y que las responsabilidades es necesario compartirlas, donde el gobierno y las instituciones deben hacer suya esta tarea, esto a pesar de ser promovido por diversas Cumbres, Declaraciones y Eventos aún no logra las acciones y resultados necesarios por parte de los gobiernos. Se necesita la creación de una relación estable entre universidad y sociedad que conlleve a una alianza con el sector productivo, donde la misión de los centros de enseñanza superior esté encaminada a resolver las necesidades presentes y futuras de la sociedad, sin perder su sentido científico y académico, donde primen las investigaciones científicas de rigor.

La universidad, como institución social depositaria de la misión de formar profesionales altamente calificados, se ve impulsada a superar procesos de formación rígidos y cerrados para transformarse en un espacio flexible y creativo comprometido en procesos de formación y actualización permanente.

Referencias

- Díaz, A. (2003). *Las políticas públicas en materia educativa*. México: SEP.
- Esquivel, J. (1995). *La universidad hoy y mañana. Perspectivas Latinoamericanas*. México: ANUIES.
- Navarro, M. & Sánchez, I. (2007). *Transformación mundial de la educación superior*. Puebla. México: Universidad Iberoamericana
- Ornelas, C. (1995). "Filosofía política del sistema educativo mexicano" en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Banco Mundial. (2000). La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas. Traducción María Angélica Monardes. Sitio web: <https://es.scribd.com/document/321349984/La-Educacion-Superior-en-Los-Paises-en-Desarrollo-Peligros-y-Promesas-2000> Consultado el 20 abril 2017.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. de SEP Sitio web: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf Consultado el 17 de abril 2017.
- Secretaría de Gobernación. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. Sitio web: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013 Consultado el 21 de mayo 2017.

La evaluación docente en la educación superior

M. de Jesús Gallegos Santiago⁷, Eloísa Gallegos Santiago⁸

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

La evaluación educativa por mucho tiempo estuvo centrada solo en los alumnos para determinar el alcance de las metas establecidas en un proceso de enseñanza aprendizaje; paulatinamente se han ido incorporando otros elementos en dicho proceso para ser objeto de evaluación como es el caso de la administración escolar, los métodos de enseñanza aprendizaje, las instalaciones, y por supuesto el profesor. La evaluación docente entendida como el conjunto de actuaciones que desarrolla cada profesor para llevar a cabo su tarea educativa en el aspecto motivacional, pedagógico, metodológico, evaluativo, uso de TICS, con la finalidad de optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Castillo y Cabrerizo: 2010). Se presenta avance de la investigación Impacto de la

⁷ chuyita@uabc.edu.mx

⁸ Eloisa.gallegos@uabc.edu.mx

evaluación docente en la identidad profesional docente de la UABC, el resultado sobre el primer aspecto abordado, el análisis de la evaluación de docentes en la Licenciatura de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Humanas, UABC.

Palabras clave: Evaluación docente universitaria, Evaluación de profesores, Evaluación docente en la universidad

Introducción

La Educación Superior (ES) es un nivel educativo en el que se forman profesionales en todas las ramas del saber. Requiere estudios previos de bachillerato o sus equivalentes. Comprende los niveles de técnico superior, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) fue fundada el 28 de Febrero de 1957, se encuentra cumpliendo 60 años, ha adquirido un reconocimiento a nivel nacional y busca a través de la movilidad académica de docentes y alumnos, y de procesos de acreditación su posicionamiento internacional.

En la UABC como en otras instituciones de educación superior la evaluación docente se ha convertido en un proceso requerido para procesos de auditoría, acreditación y como un proceso de retroalimentación para la misma institución y el docente.

La evaluación docente es un proceso cuya finalidad es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente que permita obtener información válida, objetiva y fiable para determinar los avances alcanzados en relación con los propósitos de la enseñanza y propósitos educativos nacionales (Santos, 2010).

La evaluación docente de acuerdo con Rueda (2008) presenta las siguientes características:

Las acciones de evaluación del desempeño docente y sus propósitos explícitos son el de Mejoramiento del Profesorado, el de Fortalecimiento Institucional, entre otros.

La evaluación de la docencia es excepcionalmente parte de la información para el desarrollo profesional de los académicos.

Los resultados de la evaluación se proporcionan a los profesores evaluados, a las instancias administrativas, a los programas de estímulos a la productividad y a los organismos acreditadores.

Los instrumentos se diseñan a partir de la adaptación de los usados en otras instituciones, o se elabora uno propio.

Una de las funciones esenciales en toda evaluación, es utilizarla como medio para detectar aspectos, tanto positivos como negativos, que nos permitan mejorar, y tener un desarrollo óptimo en el ámbito educativo. Por lo tanto evaluar la docencia es esencial, para informarnos como se encuentran los docentes, en su papel como tales, y promover estrategias de mejora.

Entonces se obtiene que la evaluación es esencial para el desarrollo profesional docente y para cualquier proceso o aspecto en general; es necesario que se dé informe a los partícipes de la educación de los resultados de evaluación, para a partir de ellos accionar y promover el mejor rendimiento del profesorado, y con ello mejores resultados de aprendizaje en los alumnos.

La evaluación de la práctica docente se puede realizar de manera interna por parte del propio centro educativo, evaluación externa con apoyo de evaluadores externos a la institución o con una autoevaluación del propio docente. Independientemente del tipo de evaluación que se realice la finalidad será identificar aciertos y errores del docente, que permitan mejorar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje a través del análisis de la pertinencia de metodologías, recursos y herramientas empleadas (Castillo, 2010).

La evaluación a docentes se puede realizar a través de diferentes instrumentos las instituciones eligen en función de sus necesidades, recursos, tiempo los que consideran pertinente.

Portafolio

Es un instrumento de evaluación en el cual el docente debe presentar evidencia donde pueda demostrar su mejor práctica pedagógica.

Pauta de Autoevaluación:

Se estructura en base a una selección de criterios del Marco para la Buena Enseñanza, a través de los cuales se invita a el/la docente a reflexionar sobre su práctica y evaluar su propio desempeño profesional.

Entrevista por un evaluador:

La Entrevista busca promover reflexión y diálogo profesional en torno a temáticas propias del trabajo docente

Cuestionario:

El instrumento cuenta con ciertos reactivos que evalúan al docente en la formación del alumno, la institución decidirá que competencias son pertinentes para abordar en este instrumento.

Evaluación del desempeño docente desde la perspectiva del alumno;

La evaluación que realiza el alumno sobre el desempeño del docente respecto al manejo de contenidos, del grupo, uso de tecnologías, etc.

Caso UABC

En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), su modelo educativo se centra en el aprendizaje del alumno, con una participación activa y responsable de su propio proceso de formación. Como institución busca formar estudiantes con una educación integral, conocimientos pertinentes, relevantes y actuales, donde se apropie de habilidades y destrezas para una eficiente incorporación al mercado laboral y desarrolle actitudes que lo conviertan en un ciudadano con una visión prospectiva para el bien propio como de su comunidad. Asimismo, para la UABC la educación es una estrategia para lograr la formación y actualización permanente, con un enfoque hacia la vinculación de los procesos de aprendizaje con las habilidades requeridas en la práctica profesional y en el trabajo.

La función del docente juega un papel importante como facilitador y promotor del aprendizaje, entre las actividades que definen su razón de ser se sobrepone la formación de profesionistas responsables y capacitados con las competencias necesarias para desenvolverse en un ambiente de creciente competitividad. Lo que compromete a impartir una educación de calidad, que implica, además de actualizar los programas educativos, promover la constitución de ambientes de aprendizaje en contextos escolares y extraescolares, mejorar y evaluar la actividad de tutorías, así como favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras (Plan de desarrollo institucional UABC 2011-2015).

Para este fin, la UABC institucionalizó el Sistema de Evaluación Docente (SED), que constituye una evaluación docente desde la perspectiva del alumno que genera un reporte por unidad académica, sobre los resultados de todos sus docentes con respecto a las clases. Reporte que permite visualizar de manera general el resultado de todos los docentes evaluados, en cada uno de los reactivos del cuestionario. El instrumento tipo teoría tiene una estructura de cuatro dimensiones en las que se distribuyen 35 reactivos. El reporte diagnóstico presenta los reactivos agrupados por dimensión, mismos que se relacionan a continuación:

- Planeación y gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza del curso, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación. Asimismo incluye considerar los niveles de desempeño de los estudiantes y monitorear periódicamente el logro de las metas.

- Interacción didáctica en el aula. Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas; incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos; uso apropiado de los materiales didácticos y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje.
- Evaluación y comunicación del proceso enseñanza y aprendizaje. Contempla los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que posibilitan la evaluación de las metas y la acreditación de la materia. Así como la comunicación de ideas y conocimientos a través de la palabra.
- Tecnologías de la información y comunicación. Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Las acciones de evaluación docente se justifican como un recurso para mejorar la calidad educativa de las IES, que después de su implementación, se reconoció como una herramienta para mejorar el nivel salarial de los académicos (Cetina, 2004), por esta razón el desempeño docente considera una alta especialización del conocimiento técnico de quienes asumen esta responsabilidad y encuentran una motivación para participar en los programas de formación permanente. La UABC a través de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa y del Centro de Innovación y Desarrollo Docente, cuentan con un programa de formación y desarrollo docente, en el que ofrecen cursos pertinentes a las necesidades y estos seleccionan de manera libre los cursos en congruencia con los resultados de su evaluación, esto hace necesario que cada unidad académica de la misma universidad, analicen e interpreten resultados del Sistema Institucional de Evaluación Docente, para que los programas de formación docente sean lo que se requiera y vengan a fortalecer esa actividad.

La evaluación del docente entendida como el conjunto de actuaciones que el docente desarrolla para llevar a cabo su tarea educativa en el aspecto motivacional, pedagógico, metodológico, evaluativo, uso de TICS, con la finalidad de optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Castillo y Cabrerizo: 2010).

Toda actividad laboral debe ser retroalimentada, la docente, no es la excepción. La evaluación es parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje. No debemos verla como algo negativo, sino todo lo contrario, debe ser un proceso que nos permita dar cuenta de cómo estamos haciendo nuestra labor, conocer nuestras fortalezas y nuestras debilidades. En el caso de las fortalezas compartirlas con nuestros compañeros docentes en nuestra institución, en eventos académicos; y en cuanto a las debilidades atenderlas a través de cursos de formación que probablemente se ofrezcan en nuestra institución o buscar apoyo con los expertos en esas áreas.

Debemos crear una cultura de la evaluación docente orientada hacia la retroalimentación que nos permita realmente informarnos de nuestra actuación como docentes y a partir de ello tomar las medidas para mejorar y lograr con calidad los proceso de enseñanza aprendizaje en que participamos. La evaluación debe contribuir para que logremos que nuestros alumnos desarrollen las competencias que le corresponden al curso que impartimos.

Es importante la participación de los docentes en el proceso de construcción de esa cultura de evaluación. Participen en el proceso de planeación, diseño e implementación de los instrumentos de evaluación, que se sientan partícipes y valoren los aspectos positivos que de ella se puedan derivar.

Además de participar en el proceso del surgimiento de la evaluación docente en la institución, el docente debe ser preparado para comprender lo que la evaluación espera de él, con esto no solo se asegura transparencia, sino que se sienta informado sobre lo que se le evaluará, en caso de no haber participado en el proceso de elaboración, se le toma en cuenta informando sobre los indicadores que implicará la evaluación, los instrumentos que se emplearán y los tiempos en que se realizará ésta.

De acuerdo con Saavedra (2004) se pueden emplear para realizar la evaluación del docente diferentes instrumentos: cuestionarios, autoevaluación del docente, evaluación por parte de los estudiantes.

Los instrumentos que se utilizan para realizar la evaluación del docente de acuerdo con Rueda y Díaz Barriga (2004) deben potenciar el trabajo académico, con fines de retroalimentación; dar cuenta de las conductas, estrategias y procesos desarrollados por el docente; pero sobre todo tengan un sustento teórico basados en modelos educativos y de aprendizaje, con la finalidad de encontrar respuestas sobre cómo enseñar, como aprender y como evaluar.

La evaluación del docente debe percibirse como un proceso que nos permita identificar las cualidades del docente, que permita promover el crecimiento personal y profesional de los docentes, que permita crear una reflexión sobre la práctica educativa y la enriquezca.

La evaluación docente a pesar de todas las críticas y resistencias es una fuente de información muy importante para reflexionar y conocer en cuanto al desempeño de sus docentes. La gran preocupación que existe es el uso que se le darán a los resultados de la evaluación de acuerdo con Díaz Barriga (2004) deben promover la justicia y la equidad, ser un proceso de retroalimentación con fines de mejorar la labor docente.

Metodología

Se analizó el instrumento que utiliza la Universidad Autónoma de Baja California para evaluar a los docentes desde la percepción de los estudiantes en seis periodos semestrales, la cual se contesta en línea semestralmente. Se abordó solo a los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, analizando resultados por dimensión (Planeación y Gestión del Proceso de Enseñanza Aprendizaje; Interacción didáctica en el aula; Evaluación y Comunicación del Proceso Enseñanza Aprendizaje y Tecnología de de la Información y la Comunicación) encontrando los siguientes resultados.

Resultados

AÑO	NO. DE MAESTROS	PLANEACION Y GESTION DEL PEA			INTERACCION DIDACTICA EN EL AULA			EVALAUCION Y COM. DEL PEA			TEC. DE LA INF. Y LA COM.		
		A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
2014-1	107	95	12	0	90	10	7	86	8	13	0	0	107
2014-2	110	104	6	0	100	10	0	97	12	1	103	7	1
2015-1	110	107	2	1	103	6	1	100	9	1	107	3	0
2015-2	125	122	3	0	119	6	0	116	9	0	123	2	0
2016-1	121	116	5	0	115	6	0	116	5	0	119	2	0
2016-2	117	116	1	0	116	1	0	113	4	0	117	0	0

A: alto M: Medio B:bajo

En el primer indicador Planeación y Gestión del PEA encontramos un buen resultado ya que ha aumentado la valoración alta del 2014-1 al 2016-2, disminuyendo la valoración media de 12 a 1, aunque no se realizó el cruce con los datos de participación de los docentes en cursos que aborden estas temáticas consideramos que puede ser un apoyo su asistencia a cursos de actualización o en estudios de maestría o doctorado.

Respecto al indicador Interacción didáctica en el aula encontramos un aumento en la valoración alta no así en el indicador Evaluación y Comunicación del proceso de Enseñanza aprendizaje en el que han ido a la baja en los resultados medio y bajo, lo que nos indica que debemos atender este rubro; por último el aspecto de Tecnología de la información y de la comunicación en este indicador encontramos que en el 2014-1 el cien por ciento opino nivel bajo y a partir del 2014-2 pasa a nivel alto, esto debido a la introducción de algunas materias en la plataforma blackboard y a la capacitación que se ofreció a los docentes en esta temática.

Conclusiones

Las acciones de evaluación docente se justifican como un recurso para mejorar la calidad educativa de las IES, que después de su implementación, se reconoció como una herramienta para mejorar el nivel salarial de los académicos (Cetina, 2004), por esta razón el desempeño docente considera una alta especialización del conocimiento técnico de quienes asumen esta responsabilidad y encuentran una motivación para participar en los programas de formación permanente, para mejorar sus resultados en los procesos de evaluación docente.

La evaluación docente en nuestro caso de estudio UABC permite identificar si los docentes cumplen con sus responsabilidades en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje como afirma Santos (2010). Además de aspectos motivacionales, pedagógicos, metodológicos, evaluativos, empleo de las TICS como señala Castillo y Cobrizo (2010), todo ello con la finalidad de obtener los mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo se debe promover la justicia, la equidad y la retroalimentación para el docente (Díaz Barriga: 2004), en el caso de la UABC se envía los resultados a los docentes para que conozca la opinión de sus estudiantes y se le ofrece en cada periodo intersemestral cursos de apoyo para fortalecer su preparación continua.

En base a todo lo expuesto, consideramos que se debe considerar a la evaluación del profesor como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, que no solo sea un elemento de la evaluación que se toma en cuenta para otorgar beca al desempeño, sino que también nos permita hacer una retroalimentación al quehacer del docente y sea constructiva que mejore su desempeño en el aula, hay que tomar en cuenta los resultados obtenidos en cada uno de las dimensiones que se abordan en este proceso y los comentarios que proporciona el alumno, para que el docente mejore su desempeño en el aula, y no se convierta en un proceso administrativo más que se realiza en las instituciones.

Referencias

- Castillo A., S. y Cabrerizo D., J. (2010) Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Madrid
- Cetina, E. (2004). Estímulos al desempeño del personal docente en las universidades públicas estatales. En M. Rueda (Coord.), ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España, Brasil. México ANUIES.

Díaz B., A. Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En: Rueda B., M. (2004). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad. Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. ANUIES. México

Rueda, M. (2008). *La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1 (No.3). Páginas. 12-14

Saavedra R., M.S. (2004). Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas. Pax, México

Santos, C. (2010). Lineamientos de evaluación docente. SEP. México. Recuperado en: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00 otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf

UABC (2011). Sistema de Evaluación Docente en opinión de los estudiantes. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/C091.pdf>

La educación superior: orígenes, retos, transformaciones ¿y las Escuelas Normales?

Yadira Elizabeth Torres Rivera⁹

Universidad Nacional Autónoma de México
FES Aragón, Escuela Normal Superior de México

Resumen

El presente escrito, es una visión particular de construcción de conceptos de los orígenes, retos y transformaciones de la educación superior, vinculados con la importancia de voltear la mirada al Sistema de Educación Normal en México considerado desde 1984 con categoría de licenciatura, pero cuya historia no figura de manera sobresaliente dentro de la perspectiva del funcionamiento de este tipo de instituciones. A través de una narrativa imaginativa, se precisarán cuestionamientos en donde confluye la historia y la presente realidad que constituyen un legado de ordenamientos que rigen la filosofía del marco educativo superior, dentro de una sociedad que se inclina

⁹ yadira_fesaragon@hotmail.com

más por la profesionalización de distintas ramas del conocimiento, pero no así, por la formación de docentes de educación básica que contribuyen notablemente; y sin lugar a duda, a la conformación e integridad de los ciudadanos del país.

Palabras clave: Universidad, Escuela Normal, formación

Un espacio que invita a la reflexión

Era una fría mañana, los rayos del sol comenzaban a asomarse entre las nubes y figuraban traspasando el ventanal del aula – clase que aún se encontraba vacía. En los pasillos de la institución, se respiraba tranquilidad y se percibía un silencio que estaba pronto a desaparecer en cuanto los jóvenes estudiantes llegaran con su algarabía contando las anécdotas del día anterior, sintiendo la preocupación quizá por algún examen que fueran a realizar ese día, o la confusión presente por las lecturas que forjaban sus conocimientos, pero también, el entusiasmo y el esfuerzo dedicado a sus sesiones teóricas y prácticas serían sus fieles acompañantes. En la entrada, una docente que había decidido contemplar el amanecer dentro ya de aquella Escuela Normal y se dirigía a la sala de firmas para sentarse a leer las dos primeras horas que tenía libres antes de impartir su cátedra.

Sus manos poseían una libreta de apuntes, varios autores venían a su mente, misma que trataba de conceptualizar el proceso de construcción de la educación superior; sin embargo, una inquietante duda la invadía ¿por qué existían tantos libros que hablaban de los orígenes de las universidades tanto en Europa como en América Latina, pero no así de la Educación Normalista considerada ya en la actualidad perteneciente al nivel superior? Es cierto, el auge de las Escuelas Normales en el Estado de México pudo haberse fortalecido en largas décadas de los gobiernos priistas, en donde se construyeron físicamente aulas y se apoyó a la consoli-

dación de Centros de Actualización Docente y a la propia identidad del normalista que visualizaba su reconocimiento como el más alto proceso de contribución a la formación de todo ciudadano mexicano.

Sin embargo, las universidades siempre han prevalecido en la tendencia de ser grandes instituciones que inciden en la creación de profesionistas de distintas áreas de conocimiento; y es por ello, que se habla más de ellas, de sus orígenes, de su financiamiento, de su matrícula docente y estudiantil, de los obstáculos por los que han atravesado y gloriosas han sabido salir adelante, de su expansión tanto en el nivel público como en el privado, de ser los lugares donde se gestan grandes avances científicos y tecnológicos que repercuten notablemente en el crecimiento de una nación. Ideas del pensamiento de aquella maestra egresada de una universidad, pero invitada orgullosamente a participar laborando en una Escuela Normal, sí, una Normal formadora de docentes de educación básica que poseía toda la rigurosidad del proceso enseñanza – aprendizaje y de la evaluación por programas gubernamentales que hacían constar que en aquella institución se impartían las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar.

Vaivén de ideas, ¿cómo nacen las universidades?

Fue así, como aquel sillón de sala de firmas fue testigo de la construcción de conceptos y cronologías que cimbraron el ser de esa mujer que comenzó a tejer una historia, donde figurara el Sistema Normalista Mexicano como copartícipe de las universidades e instituciones de educación superior. El origen de las universidades data del siglo XII en Europa, Brunner (1990:13) citando a Cobban (1975:23) menciona que en sus comienzos, *universitas* era una palabra de aplicación genérica y se usaba para designar "cualquier agregado o cuerpo de personas con

intereses comunes y un estatuto legal independiente; indicaba a un grupo definido sea un gremio o a una corporación municipal". Por eso mismo, cuando el término empezó a emplearse en un contexto académico identificó primero que todo, al conjunto de profesores y estudiantes organizados de acuerdo a las reglas de cada estudio general.

Brunner (1990) expresa que las universidades se crearon para la enseñanza profesional, en sus inicios su principal propósito era canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad. En un principio la educación superior estaba en manos del clero y la enseñanza correspondía básicamente a la teología, el derecho y la retórica, así como a las ciencias que se consideraran apropiadas para ser impartidas para el clero profesional, los abogados y los administradores eclesiásticos y civiles.

En América, la universidad llegó con los conquistadores españoles y con un modelo que ya se había experimentado en el continente europeo, estas instituciones en algunos casos fueron respaldadas por el Papa y otras por el Rey, por lo tanto, sus orígenes e instauración quedaron colocados entre los poderes eclesiástico y real. Ya para el siglo XVI las universidades europeas luchaban por su autonomía contra los poderes eclesiásticos; pero en América, no se vivían las mismas situaciones, las universidades se encontraban circunscritas a la Audiencia y al Virrey o a la Iglesia y a las órdenes religiosas.

Un primer obstáculo que enfrentaron fue la designación de sus catedráticos, porque existían pocos candidatos que cubrieran el perfil para ser profesores titulares, los alumnos eran pocos y faltaban recursos económicos, como un ambiente cultural que diera sustento a las instituciones. En el modelo europeo que fue importado en el Nuevo Mundo, las universidades vieron surgir el aprendizaje de alumnos que cursaban retórica y artes en un curso de tipo pro-

pedéutico para aquellos que se encontraban entre los 12 y 17 años de edad, la mayoría de los jóvenes egresados de dicho ciclo no proseguía estudios propiamente universitarios. Pero, de entre ellos, se reclutaba a los maestros de la enseñanza primaria, los sacerdotes rurales, los alcaldes, los calígrafos, etcétera (Brunner, 1990:20).

Desde aquel tiempo, la formación de docentes en educación primaria estaba cimentada en el conocimiento y la práctica del lenguaje y las artes, propósito que ha trascendido hasta nuestros días, porque todo estudiante normalista no sólo analiza y construye conceptos teórico – pedagógicos, sino también nutre el espíritu con todo el bagaje cultural que lo hace expresar sus sentimientos y emociones a través de diferentes creaciones artísticas que coadyuvan en su integridad como ser humano. Pero, ¿si aquí está ya presente la figura del profesor de primaria! ¿Por qué sólo se menciona en algunas líneas del texto? Tal vez, porque es trabajo del sociólogo y del pedagogo hacer énfasis en su formación y en la importancia de su esencia en la conformación de un sistema educativo determinado por la sociedad y por las necesidades de la misma.

La universidad en sus antecedentes se conforma como una élite propia de aquellos que tenían los recursos para permanecer en ella, por aquellos que eran los poseedores del conocimiento para poder impartirlo y, que por tanto, eran los que figuraban como el sector intelectual superior dentro de la sociedad.

“Las universidades viven, en efecto, más que de la historia, de la leyenda organizacional que les crea un pasado, un raigambre, y les otorga “títulos de nobleza” en medio de un mundo que cada día redescubre, en contra de sus sentimientos igualitarios, el valor de las distinciones, las jerarquías y el prestigio que viene a algunos objetos e instituciones con la pátina del tiempo.” (Brunner, 1990:22)

Esta afirmación alude al orgullo que sigue prevaleciendo en toda persona que se forma en determinada disciplina o área de conocimiento dentro de una universidad, pero ¿por qué entonces, no sentirse orgulloso de la misma forma por haber estado en aquellos salones, con paredes decoradas con los dibujos de niños felices cuidando a la naturaleza y la multiplicidad de colores que dibujaban en nuestros rostros sonrisas y ternura hacia los profesores de preescolar y primaria que las decoraban para nosotros? ¿Y cómo y en dónde se formaron aquellos apóstoles del magisterio de quien todo universitario con grado de Licenciatura, Maestría, Doctorado y Posdoctorado debe sus primeros aprendizajes? Estas preguntas eran un vaivén prevaleciente en el pensamiento de aquella docente, que se había adentrado en las notas de una libreta que simulaba más la alegría de una imagen con toque infantil, que los incesantes cuestionamientos y la construcción de una concepción de educación superior que se gestaba en su ser en ese momento y en ese lugar.

Retos y transformaciones de la universidad a partir del siglo XIX

Los muchos años transcurridos desde sus orígenes vieron constantes retos e incluso hasta el cierre de universidades en el siglo XIX, tal es el caso de la Universidad de México que ya para la tercera década de 1800 se encontraba en decadencia y fue suprimida en 1835 volviendo a abrir y cerrar sus puertas hasta transformarse finalmente en la Universidad Nacional de México en 1910. Durante el siglo XIX, la educación superior americana atraviesa por una prolongada crisis de “renacimiento institucional” (Brunner, 1990:27). Existe una disolución de la universidad colonial, aunque el propio contexto la convertía en emblema del pasado. Paralelamente en Europa:

“En el siglo XIX se produjo una transformación de los sistemas en la educación superior en diversos países continentales y en Escandinavia. La educación profesional jugó un papel vital en esta transformación y, en el transcurso de ese proceso, ella misma se vio transformada... Hubo dos cambios en la educación superior que condujeron a una transformación del sistema universitario. Uno de esos cambios fue la aparición de nuevas profesiones que no tenían vinculación tradicional con la universidad, sino más bien con el despreciado sector empresarial exterior. La educación técnica es el mejor ejemplo de ello... El otro cambio fue la profesionalización de todo el trabajo científico y académico. La profesionalización del trabajo científico dentro de la universidad descansó, por un lado, sobre la codificación de unos sistemas de exigencias mínimas para la metodología de las diferentes disciplinas, y por el otro sobre la formación de escuelas de pensamiento que aportaron normas óptimas para dirigir la investigación de problemas fructíferos.” (Torstendahl, 1996:148)

En la transformación iban implícitos nuevos retos con los que se enfrentaría la educación superior, pues al darle cabida ya a nuevas profesiones, se tenía que contemplar también la creación de nuevas vacantes que fueran ocupadas por profesores que dominaran los conocimientos necesarios para propiciar la educación técnica que coadyuvara en el funcionamiento del sector empresarial; sin embargo, comenzó a privilegiarse el uso práctico de la ciencia, y lo que antes era prioritario para la formación universitaria en el aspecto de las ciencias sociales, iba quedándose rebasado por la comprobación de los resultados que contribuirían al beneficio de la resolución de problemas.

En esta etapa se habla de las profesiones como grupos basados en el conocimiento, parafraseando a Torstendahl (1996), toda profesión se define con la identificación de conocimiento que tiene en particular que la hace exclusiva, y que a la vez, le permite encontrar una estrategia de mercado; todas las profesiones confluyen en sus características esenciales y

también poseen estrategias particulares que las hacen realizar distintas acciones en diversas circunstancias sociales. Este autor menciona algo que logró llamar la atención de manera significativa a la profesora que seguía entretejiendo conceptos de la educación superior, esto fue al leer la siguiente cita:

Poco antes del siglo XIX en Europa, en la educación universitaria para los administradores del Estado, "... Se estableció una educación combinada, teórica y práctica, en la que el futuro funcionario recibía formación teórica en las universidades, a lo que seguía una formación práctica fuera de la universidad, y la combinación de ambas se convirtió gradualmente en una condición para seguir una carrera como funcionario del Estado." (Torstendahl, 1996:126)

Este podría ser un antecedente primordial para los estudiantes normalistas, porque ahora son ellos los que realizan desde esta perspectiva, una educación combinada, es decir, teórico – práctica, desde el primer año en su esquema de trabajo se contemplan las horas de observación en alguna escuela de preescolar o primaria, para que a partir del séptimo semestre realicen ya sus prácticas fuera de las aulas de la Normal, todo el conocimiento teórico es adquirido los primeros tres años y en el cuarto y último grado, se establece un periodo corto cada mes para estar retroalimentando con sus profesores toda aquella práctica realizada con los pequeños de educación básica.

Este es un modelo de universidad que conjuga el "aterrizaje" de la teoría en las distintas prácticas que pudiera realizar el estudiante universitario a la culminación de su estancia en la institución, es el modelo que prevalece actualmente en las Escuelas Normales mexicanas.

La universidad continuó transformándose, y un periodo importante de su transformación se comienza a dar a partir de la mitad del siglo XX, cuando se masifica, porque pasa de ser una universidad de élites para convertirse en una universidad masificada. Brunner (1990) es

preciso al puntualizar que al conocer los datos y las cifras que envuelven este periodo, es necesario realizar un análisis desde el contexto, porque las cifras sin contexto no tienen sentido, para entonces, mostrar cifras que den cuenta de la realidad y puedan ejemplificar dicho periodo. El propósito del dato es poder sostener argumentos y entre más indicadores se condensan, mejor podrá entenderse la realidad y el desarrollo de los países a través de la educación superior. Todo ello, puede sintetizarse en la siguiente frase: "Tiempo y espacio, es decir, periodización y contexto".

El comienzo de olor a futuro. La innovación dentro de la educación superior del siglo XX y la prospectiva del siglo XXI en América Latina

Después de todos los avatares que venían atravesando las universidades a lo largo de su historia, al llegar el siglo XX no podían ser la excepción los continuos cambios y acoplamientos ya no sólo a las demandas económicas, políticas y sociales, sino también a los acelerados avances científicos y tecnológicos que todas las sociedades de distintas latitudes del globo terráqueo estaban experimentando, por lo que respecta a América Latina:

"La construcción de la institucionalidad, el establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación, la búsqueda de la equidad y de la diversidad y la promoción de las reformas en las universidades están siendo enmarcadas de manera creciente tanto por los procesos de globalización y la creación de una educación transnacional como por las diversas políticas que sobre la internacionalización de la educación están llevando adelante los países." (Rama, 2006:143)

La educación superior tuvo que comenzar a adecuarse al proceso de internacionalización y las universidades tuvieron que centrar su total interés a subsanar problemáticas internas, y a una constante actualización de planes y programas de estudio, a la actualización y formación de su planta docente, así como a los estatutos rigurosos de selección de la matrícula estudiantil, rasgos primordiales que les permitiera estar preparadas a la evaluación y a un nivel de unificación en la medida de lo posible, que coadyuvara a la asignación de recursos financieros cuya finalidad sería la promoción de nuevos proyectos académicos que fortalecieran el desarrollo sustancial de las instituciones. Rama (2006) señala que la calidad educativa es reconocida como variable global y hace énfasis en la construcción de una nueva sociedad de información; sin embargo, toda innovación requiere de creación de nuevas políticas que guíen el proceso:

“Sagasti indica que en América Latina la evolución de la política de ciencia y tecnología ha pasado por cuatro distintas fases:

1) la primera de ellas es la fase de “science push”, etapa que se caracteriza por el desarrollo científico básicamente impulsado o comandado por el “empuje de la ciencia” y en la que se creó una importante infraestructura para los institutos de investigación. Esta fase, según Sagasti, fue de los años cincuenta hasta el comienzo de los sesenta;

2) luego vino la base de transferencia de tecnología y análisis de sistemas, que empezó al final de los sesenta y estuvo plenamente vigente en los setenta, la que corresponde a la aplicación de su enfoque de sistemas y también a las preocupaciones por el desarrollo nacional y la dependencia.

3) la fase de innovación y de implementación de la política tecnológica, misma que se registró de mediados de los años setenta a principios de los ochenta y en la que lo evidente fue otorgarle prioridad al cambio tecnológico, así como dar un impulso a la innovación en las empresas. Conviene advertir que, el tipo de innovación de esta fase se concentraba en el modelo lineal, secuencial de desarrollo científico y tecnológico,

4) finalmente, la de politización de la política científica y tecnológica, provocada precisamente por la crisis de los años ochenta y que desembocó, por un lado, en un interés por la reestructuración industrial y, por otro, en el impacto de las nuevas tecnologías y la competitividad en la región.” (Canales, 2011:11-12)

En este tenor, continúa Canales (2011) diciendo que la investigación científica ha prevalecido en instituciones públicas que dan soporte a las capacidades del sistema científico o también denominado como ciencia académica, y denota una clara relación (en el caso de México) entre el gobierno federal y el gremio de investigadores que a través de un Sistema Nacional (SNI) creado en 1984, promulga la evaluación individual de éstos para promover el arduo trabajo de creación y producción del conocimiento. Otro de los principales momentos que ha vivido la educación superior ha sido la incorporación del Sistema de Universidad Abierta, la UNAM lo manifestó en la década de los setenta y éste se ha ido incrementando en la matrícula y los planes y programas de estudios, de igual manera, la tecnología llegó para quedarse. Las aulas físicas se convirtieron en aulas virtuales, y el proceso de enseñanza – aprendizaje se está construyendo entre los sujetos frente a un computador, cuyo principal propósito es traspasar fronteras y acercar a las personas con la internacionalización. El proceso de evaluación permea en todo tiempo para continuar con el desempeño de la calidad educativa y la innovación.

¿Y en dónde quedan las Escuelas Normales?

Ante un panorama general del nivel superior, es indispensable voltear la mirada al Sistema de Educación Normal en nuestro país. La formación de docentes en las Escuelas Normales alcanza su nivel de licenciatura en 1984 por acuerdo del presidente en cuestión en aquel periodo, Miguel de la Madrid Hurtado, quien estableció el bachillerato pedagógico como antecedente para ingresar a las Licenciaturas de Educación Primaria y Educación Preescolar.

Las Normales son instituciones que tienen sus raíces en los mandatos gubernamentales desde sus orígenes que datan de principios del siglo XIX. Todo lo grandioso que rodea a la educación normal, con el paso del tiempo nos ha dado quizá la costumbre de observar la de manera indiferente y con la certeza de saber que ahí está ,se le ve con ojos de rutina y no se repara en su belleza y trascendencia, en las luchas en tablas entre los que han apostado a su favor y los que estuvieron en su contra ,ni en la férrea decisión de quienes hicieron hasta lo imposible por establecerla ,aún en la indefinición de las realidades económicas y políticas que tuvieron que superar. Las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor – de ser sujeto. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores a su vez, con otros sujetos – los alumnos (Cruz, 2013:49)

El sistema educativo rige la cuestión del profesorado a quien se le pide una formación inicial, actualización, profesionalización y capacitación que le permita hacer frente a las nuevas reformas. La década de los noventa, fue clave para la creación de Programas que dieron sentido al trabajo normalista, Cruz (2013) conceptualiza a la política educativa como un dispositivo que estableció nuevos o diferentes requerimientos, los cuales han tramado una red discursiva, radicalizando en ocasiones la vida de las instituciones y sujetos. Son también las Escuelas Normales puestas a disposición de un proceso de evaluación, certificación y acredi-

tación académica; que si bien, les otorga los beneficios del financiamiento, les exige de igual forma un trabajo académico individual y colectivo, pero no así con las mismas dádivas que a las universidades. Es en 1997, cuando se crea el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que propició cambios en ellas, pero no favoreció el aspecto de la investigación y la difusión del conocimiento.

Ya para el año 2002 es el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), el que se caracteriza por ofrecer recursos económicos adicionales a partir de la presentación de proyectos sujetos a mecanismos de evaluación. Y es hasta el año 2009, cuando se incorporan estas instituciones al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRO-MEP) persiguiendo cubrir el perfil docente de tiempo completo y profesor investigador, así como, el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos que tienen un perfil deseable en líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Las Escuelas Normales se han forjado un camino trascendente en la vida académica del nivel superior en los últimos 30 años, exaltadas en México por los estatutos gubernamentales que incluyen en sus planes de gestión la reivindicación del sector educativo básico; paradójicamente a la vez, han sido negadas en el reconocimiento de equidad dentro del sistema de educación superior; más aún, han tenido que enfrentarse con la desvalorización de la percepción de un considerable porcentaje de la sociedad que las refiere con un estatus inferior en comparación con otro tipo de profesiones que abren su visión laboral, ya sea tanto en el sector público, como en el sector privado, al egreso de las universidades.

Los profesores de educación básica están ahí, están presentes, y su formación se gesta en las aulas normalistas con un sentido pleno de pertenencia, identidad y vocación por incidir notablemente en el desarrollo del país, ya que en sus manos se encontrarán los futuros ciu-

dadanos que optarán por ingresar y consolidarse en las distintas áreas del conocimiento. Hoy por hoy, las Escuelas Normales siguen sorteando problemáticas con respecto a su baja matrícula estudiantil y al número de plazas ofertadas a concurso de oposición al término de sus licenciaturas, y en especial, con su planta docente que carece en muchos sentidos de tiempos completos, lo cual repercute en la asignación de presupuesto económico que sea el fiel soporte de proyectos académicos que puedan incidir en la calidad educativa de estas instituciones.

El final de una reflexión, el principio de un reconocimiento

El reloj anunciaba que las dos horas libres de la profesora habían concluido, después de ese análisis construido en su pensamiento, su mirada reflejaba cierto descontento, pero a la vez tranquilidad, porque se encontraba en aquella Escuela Normal que le daba la oportunidad de conocerla sin estigma, por ser ella una pedagoga universitaria que conciliaba ambos enfoques de nivel superior, preponderando el concepto de formación que va más allá de los contenidos y saberes pedagógicos, para dar paso a la subjetividad de todo individuo (Ferry, 1990) que es un proceso de encuentro consigo mismo y su ser y estar en el mundo. Ella sabía que sí era posible conjugar la teoría y la práctica, que sí era posible que las Normales se impusieran ante el reto de ser consideradas no sólo como lo que son, instituciones de educación superior; sino que lograrían entrar y prevalecer con éxito en este proceso de globalización, cuyas exigencias no son pocas, pero ante la unión de su gremio estarían en condiciones de cumplirlas en pro de construir un nuevo escenario educativo para las futuras generaciones. Al salir de sala de firmas, los fuertes rayos del sol cubrieron el rostro de esa mujer que recordó aquella frase de Carrizales (2001) "la esperanza muere al último, y lo último no permitiremos que llegue."

Referencias

- Brunner, J (1990). *La Educación Superior en América Latina. Cambios y Desafíos*. Chile: FCE.
- Canales, A. (2011) *La política científica y tecnológica en México. El impulso contingente en el periodo 1982-2006*
Porrúa, SES-UNAM, IISUE-UNAM.
- Carrizales, C. (2001) *Paisajes Pedagógicos I*. Ed. México: Lucerna Diogenis.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*. México: Ed. Paidós Ibérica.
- Ducoing, P. (Coordinadora) (2013) *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. Editado por la UNAM y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Rama, C. (2006) *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina Tercera parte: La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A
- Torrstendabl, R. (1996). "La transformación de la educación profesional en el siglo XIX." en Rothblatt, Sheldon y Wittrock, Björm, *La Universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Parte II. Transformación educativa

¿Quién es responsable de la transformación educativa?

Guadalupe Villalobos Monroy¹⁰, Diana Franco Alejandre¹¹

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

La educación en México en todos sus niveles ha transitado por diferentes modelos educativos, pero ¿quién es responsable de la transformación educativa?

Con frecuencia olvidamos que la educación es un proceso en el que están implicados diferentes actores, sin embargo, se considera que es el docente el único responsable de lo que pasa o no en las aulas.

¹⁰ luvimo127@hotmail.com

¹¹ dfco2004@yahoo.com.mx

Si nos situamos estrictamente en la relación pedagógica, participan el profesor y el alumno, pero la educación vista como un proceso integral implica el involucramiento de otros actores como: directivos, padres de familia y otros profesionales, es así que la enseñanza no corresponde solo al docente, se hace necesaria la participación de otros profesionales como trabajadores sociales, enfermeras y psicólogos, por citar algunos.

En este trabajo nos referimos al perfil profesional de los trabajadores sociales en el ámbito educativo, cuyo trabajo contribuye a lograr el cumplimiento de los objetivos de las instituciones educativas, así como al fortalecimiento de su visión y misión, pero sobre todo a la promoción del bienestar social de los sujetos sociales con los que trabaja en este ámbito.

El trabajador social se desempeña como educador social, actúa como un dinamizador de la comunidad estudiantil, posee capacidad de solucionar problemas de una manera eficaz, eficiente y pacífica; así mismo siempre intervendrá bajo el principio de ser un mediador e integrador.

Por ello, consideramos que las instituciones educativas de los diferentes niveles, deben trabajar mediante acciones coordinadas de equipos multi e interdisciplinarios para lograr un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, que no solamente le compete a los docentes.

Palabras clave: Educación, enseñanza-aprendizaje, trabajo social

Introducción

El acto de educar es un acto de amor, según lo señaló Makarenko en su libro el poema pedagógico, la educación entraña un proceso indivisible que requiere pasión y entrega tanto por parte del enseñante como del aprendiente, que a final de cuentas, el primero también aprende y el segundo también enseña y pone en práctica lo aprendido, ya de manera inmediata o en otro momento de su vida.

La educación puede ser abordada desde distintas perspectivas o disciplinas, por ejemplo, la economía la entiende como un gasto o una inversión que tendrá como ganancia a futuro el desarrollo personal, comunitario y social, de ahí que distintas agencias internacionales como el Banco Mundial, la Organización para Comercio y el Desarrollo, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otras, consideren a la educación como el motor que impulsa el desarrollo de las sociedades.

Desde la Planeación, la educación representa un tema en la agenda pública que tiene que ser atendido a partir de la generación de políticas, programas y proyectos que provean a la población de este servicio, que dicho sea de paso, desde el ámbito jurídico es un derecho del que gozan todos los ciudadanos.

Así podemos seguir dando ejemplos, pero no es el caso, lo que aquí nos interesa abordar es a la educación, entendida desde la Pedagogía y la didáctica, concebida como un proceso de aprendizaje y enseñanza que se lleva a cabo de manera formal en las instituciones educativas y en el que participan distintos actores como: alumnos, padres de familia, profesores, directivos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros profesionales.

No obstante lo anterior, si nos dejásemos guiar por el sentido común, con frecuencia pensamos que este proceso solamente toma en cuenta a los profesores y a los alumnos.

En este caso, nos situamos en el marco institucional de las instituciones educativas, pero no únicamente al interior del aula, sino considerando también a otros profesionales que participan en los centros educativos y las redes de apoyo de las que se puede echar mano para lograr procesos de aprendizaje y enseñanza exitosos, entonces la labor docente no la

enmarcamos en el contexto de la práctica docente, sino de la práctica educativa, es decir, tomando elementos presentes en el aula, en la escuela y fuera de ella, que contribuyen al cumplimiento de la visión, la misión y los objetivos de los centros escolares.

Organización y funcionamiento de la educación en México

El artículo 3º constitucional señala que El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Por su parte, la Ley General de Educación establece los tipos de educación: básica, media superior y superior.

La educación básica está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

El nivel preescolar atiende a niños de 3 a 5 años, el nivel primario está integrado por 6 ciclos escolares que comprende de los 6 a los 12 años de edad, la educación secundaria comprende tres ciclos y atiende alumnos de 13 a 15 años. Al concluir cada nivel se otorga el certificado de estudios correspondiente, mismo que es requisito para acceder al siguiente nivel educativo.

La educación media superior comprende tres subsistemas el nivel bachillerato general, el bachillerato técnico, cuyo carácter es bivalente, es decir, ofrece la carrera de técnico profesional, a la vez que prepara a las personas para la continuación de estudios del tipo superior y la educación profesional técnica, que forma profesionales calificados en diversas especialidades

El bachillerato se imparte generalmente en tres grados, aunque existen programas de estudio de dos y de cuatro años. El certificado de bachillerato es obligatorio para ingresar a la educación de tipo superior. En la educación profesional técnica existen programas de dos hasta cinco años, aunque la mayoría son de tres grados. Se orienta a la formación para el trabajo técnico y casi todos los programas son de carácter terminal (Ordorica y Rodríguez, s/f).

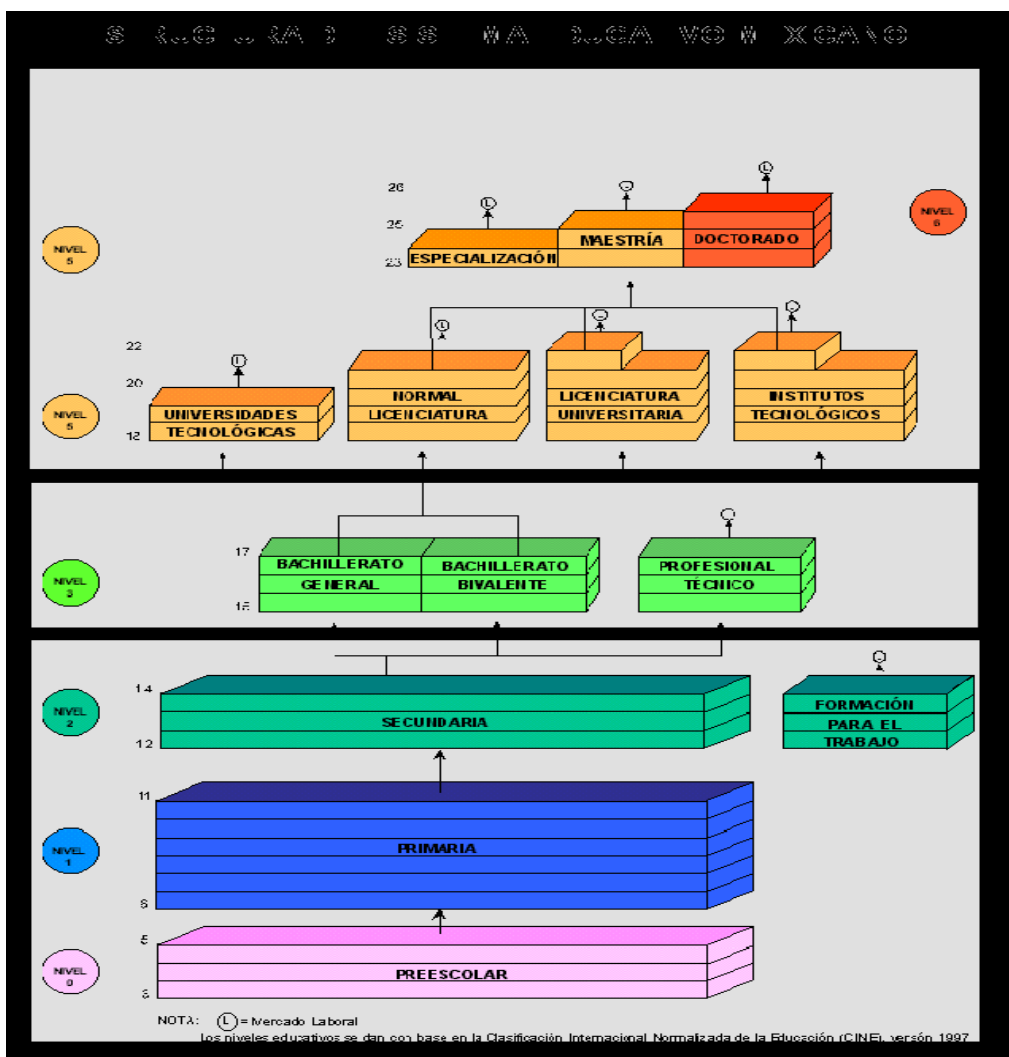
La educación de tipo superior se conforma por tres niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado. El técnico superior se orienta a la formación de profesionales capacitados para el trabajo en un área específica. Los programas son de dos años, son de carácter terminal y no alcanzan el nivel de licenciatura. El nivel licenciatura forma profesionistas en diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más. Se imparte en instituciones universitarias, tecnológicas y de formación de maestros y es de carácter terminal. Los estudios de bachillerato son obligatorios para ingresar a cualquiera de estos dos niveles. El posgrado incluye los estudios de especialidad, maestría y doctorado.

Además de esta clasificación existen otras modalidades educativas, a las que también se les llama servicios: la educación inicial comprende de los 45 días de nacido a menores de 3 años, la educación especial atiende a personas con discapacidades o a aquellas que tienen aptitudes sobresalientes, mediante los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Finalmente, la educación para adultos está orientada a personas de 15 años o más que no han cursado o concluido la educación básica. Esta opción comprende a la alfabetización, la educación primaria, la secundaria y la formación para el trabajo.

Cabe aclarar que también se han instrumentado estrategias orientadas a la atención de población indígena, básicamente nos referimos al modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Además también se ha instrumentado la estrategia de acercar la educación básica a zonas rurales o marginadas o a personas que trabajan y viven en circos, mediante el Consejo de Fomento Educativo (CONAFE).

Las modalidades de educación son básicamente tres: escolarizada, no escolarizada y mixta. El siguiente cuadro sintetiza la estructura expuesta.

Cuadro I. Estructura del Sistema Educativo Mexicano



Fuente: Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, versión 1997).

En cuanto a la organización y funcionamiento de los centros escolares del nivel básico (preescolar, primario y secundario) es de tipo piramidal jerárquico, es decir, hay un director, un subdirector, quien coordina las actividades académicas, y de quien dependen los docentes; un secretario administrativo que gestiona y administra los recursos materiales, humanos y financieros.

El trabajo social en los centros educativos

El trabajo social es una disciplina de las ciencias sociales cuyo objeto de intervención profesional es atender e intervenir en distintos ámbitos con el propósito de buscar soluciones a problemáticas concretas junto con los usuarios a los que atiende. Una de las áreas de intervención es la educativa, a pesar de los innumerables problemas que se presentan en los centros escolares, no en todos existen profesionales en trabajo social.

La educación inicial proporciona educación y asistencia a los niños de 45 días a cinco años 11 meses de edad, hijos de madres trabajadoras. Esta educación se da en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en numerosos centros privados de atención infantil inicial o «maternal». Debido a la cada vez mayor participación de la mujer en diversas actividades productivas y sociales, en los últimos años estos centros se han incrementado. En los CENDI se ofrecen servicios médico, psicológico, de *trabajo social*, pedagógico, nutricional y generales. Existen otras modalidades como las estancias infantiles o guarderías del IMSS, ISSSTE, u otras secretarías de estado, en donde por lo general se cuenta con este personal pero las estancias del *programa oportunidades* para hijos de madres y padres no asalariados no cuentan con este servicio (OEI, s/f).

En el nivel primaria no se cuenta con trabajadores sociales, sin embargo, existe las USAER y los CAM que atienden a alumnos con necesidades especiales, en donde si se cuenta con personal capacitado para atender a este tipo de población, por lo general se trabaja con la familia. En el nivel secundario, en algunas escuelas de las denominadas diurnas hay personal de trabajo social, en las secundarias técnicas, si existe esa plaza dentro del organigrama.

En la educación media superior, algunos centros de educación técnicos industriales y de servicios (CETIS), Centros de bachillerato tecnológico, industrial y de servicios (CEBETIS), Colegio de Bachilleres (CB) y Centro de estudios científicos y tecnológicos del Estado de México (CECyTEM) cuentan con este servicio, en algunos casos el trabajador social desempeña las funciones de orientación educativa, por lo que el puesto se puede cubrir con trabajadores sociales o psicólogos.

En el nivel superior no se cuenta con trabajadores sociales, excepto en la Universidad Autónoma de Hidalgo.

Con base en lo anterior nos damos cuenta que la intervención profesional en el área educativa no es completa, tan solo en el nivel primaria no existe esta plaza de manera general solamente a través de USAER, pero solo asiste el personal a atender casos de alumnos que presentan alguna limitación o discapacidad (psicomotriz, auditiva, intelectual, de lenguaje, entre otras), con los que se interviene con el propósito de integrarlos al sistema educativo regular, pero no todas las escuelas cuentan con este servicio.

Las problemáticas que se enfrentan en las escuelas de todos los niveles son de diferente índole: familiares, de salud, violencia, acoso escolar, ansiedad, depresión, por mencionar algunas, aclarando que no solo las sufren los alumnos, sino todos los actores: docentes, directivos,

personal administrativo, padres de familia y alumnos. Todo esto influye de alguna manera en el proceso enseñanza aprendizaje, por ello, con frecuencia los centros educativos no pueden cumplir a cabalidad con sus objetivos, misión y visión.

Intervención profesional del trabajador social

Según Rubí (1999), las intervenciones son una acción organizada y desarrollada intencionalmente para modificar situaciones sociales consideradas como no deseadas y en orden a mejorar la calidad de vida, la autonomía y la solidaridad.

Para Cifuentes (2004), significa una forma de acción social y deliberada, que se realiza de manera expresa, integra condiciones ideológicas, políticas, filosóficas, con propuestas metodológicas.

Tello y Galeana coinciden en que es el conjunto de procesos y acciones articuladas con direccionalidad para enfrentar situaciones sociales reales, problemáticas y complejas de los individuos, grupos, comunidades y colectivos sociales que demandan la determinación de caminos viables que contribuyan a elevar su calidad de vida y hacer valer sus derechos sociales, a partir de potenciar condiciones, servicios y recursos existentes en los propios sujetos y en su entorno, caracterizados esencialmente por la disparidad y desigualdad social (Tello y Galeana, 2010).

La intervención del trabajo social se realiza desde una perspectiva globalizadora, intradisciplinar e interdisciplinar, para profundizar y dar una respuesta más efectiva a las situaciones complejas que caracterizan la realidad social, comparten ámbitos de intervención con otros profesionales y se coordinan con psicólogos, pedagogos, sociólogos, abogados, médicos, etc. También están en conexión con los agentes políticos, sindicales y sociales de la acción social.

La intervención profesional de los trabajadores sociales se centra en situaciones problemáticas de las personas y en los obstáculos del medio social que limitan o impiden el desarrollo humano. Dicha intervención tiene como fin transformar, mejorar o superar las dificultades, potencializar las capacidades y recursos, incidiendo tanto en las situaciones individuales, grupales o comunitarias como en las del medio social.

Caracterización de la intervención social

- Es un actuar que contiene diversas intencionalidades y usos, dependiendo de las orientaciones, posturas y contenidos de quien diseña y aplica la Intervención.
- Es una intencionalidad dirigida implícita o explícita a modificar o generar un cambio en la situación que le dio origen, incidiendo sobre una situación o condición.
- Tiene que estar fundamentado por marcos teóricos y metodológicos que permitan la comprensión de la realidad, así como la eficiencia y eficacia para plantear alternativas de solución a problemas o contribuir a satisfacer necesidades. De ninguna manera puede ser improvisado y empírico.

- Esta realizada por profesionales capacitados debido al abordaje de la realidad, por su carácter complejo, dinámico o, multidimensional y problemático, exige el conocimiento de lo social y claridad del contenido de la intervención social.
- Implica poseer conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores para insertarse en la diversidad de la realidad y en la cotidianidad de los sujetos sociales, respetando su prácticas y sus expectativas.
- Exige metodologías flexibles y apropiadas a cada situación problemática, lo que implica la necesidad del conocimiento previo como base y soporte a la acción profesional. Es decir, no pueden utilizarse métodos rígidos y verticales.
- Involucra sujetos con características culturales y sociales muy particulares, que requieren estrategias y acciones específicas y diferentes.
- Se propone dar respuesta a un problema, condición o situación, para ello debe basarse en el hacer intencionado, que surge de una exigencia social que reclama soluciones, alternativas y respuestas acordes a los problemas sociales.

Esta caracterización nos permite señalar que existen al menos dos tipos de intervenciones:

- a) Dirigidas: Son planificadas y llevadas a cabo por parte de quienes son definidos como profesionales o expertos, se realizan a partir de demandas sociales efectuadas por los usuarios de los servicios, por organizaciones que funcionan como interlocutoras de los grupos con problemas sociales y buscan adecuar o normalizar los espacios problemáticos haciendo uso de los conocimientos y técnicas desarrollados en los ámbitos científicos y de experiencia profesional.

- b) Participativas: También son planificadas pero se incorpora la participación de personas de la comunidad o grupos afectados por los problemas sociales, los profesionistas e investigadores están comprometidos con los procesos de transformación social. Por tanto, su propósito es incorporar la toma de decisiones de quienes participan en el grupo a partir de un dialogo entre profesionales (agentes externos) y personas del grupo.

Es importante mencionar las bases o lineamientos que orientan la intervención, ésta tiene como punto de partida los valores filosóficos y los principios éticos de los Derechos Humanos de la dignidad a la persona, respeto, autodeterminación, justicia social, igualdad de oportunidades y participación, recogidos en el Código de Ética Internacional del Trabajo Social. (FITS y AIETS, 2004).

Áreas de intervención profesional

La propia intervención del trabajo social, ha ido conformando distintas áreas en las que se aplican los conocimientos teórico-metodológicos con el fin de transformar o resolver problemas concretos, dichas áreas son las siguientes:

- Áreas tradicionales.- Comúnmente atendidas por la metodología tradicional (casos, grupos y comunidades). Pero también se han incorporado nuevas formas de intervención, más acorde a la dinámica social, actual. Son prácticas reconocidas y legitimadas por la sociedad. Ejemplo: Salud, vivienda, *educación*, trabajo, familia, asistencia social, desarrollo comunitario, penitenciaria, servicios sociales.

- **Áreas Potenciales.**- Problemas sociales que han estado latentes o descuidados o no detectados, que no se han abordado en toda su magnitud. Para intervenir en ellos se han hecho ajustes y adecuaciones a la metodología o utilizado procedimientos novedosos poco difundidos y sistematizados, lo que ha limitado la trascendencia de la participación, investigación, urbanismo, procuración e impartición de justicia, capacitación profesional. Son prácticas poco difundidas y reconocidas, por ejemplo: Empresarial y desarrollo de recursos humanos, promoción social.
- **Áreas Emergentes.**- problemas o grupos sociales cuya manifestación y repercusión no se tiene prevista, urgentes y trascendentes por la dinámica actual. No existen marcos metodológicos plenamente establecidos o definidos, por lo que la creatividad y las más recientes teorías en torno a lo social permiten generar alternativas más acordes con las exigencias la realidad (aquí se puede proponer la animación sociocultural). Ejemplo: derechos humanos, desarrollo municipal y regional, medio ambiente, situación de riesgo y/o desastres naturales (Galeana, 1999)

Funciones y acciones del trabajo social en el ámbito educativo

El trabajo que realizan los trabajadores sociales en los centros escolares contribuye a lograr el cumplimiento de sus objetivos, así como al fortalecimiento de su visión y misión, pero sobre todo pone énfasis en la promoción del bienestar social de los sujetos sociales con los que trabaja en este ámbito.

El trabajador social se desempeña como educador social, actúa como un dinamizador de la comunidad estudiantil, trabaja con los padres de familia y con los profesores, posee capacidad de solucionar problemas de una manera eficaz, eficiente y pacífica; así mismo siempre intervendrá bajo el principio de ser un mediador e integrador.

El objetivo que se plantea la intervención del trabajador social en el ámbito educativo es promover y contribuir en el logro de la educación integral a través de responder a los factores internos de tipo social que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente los profesionales se integran en equipos interdisciplinarios de carácter socio-pedagógico. Desempeñan funciones puente entre el niño, la familia, la escuela y la comunidad dentro de actividades que interrelacionan estos medios y como apoyo a cada uno en particular, lo que permite el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y los padres de familia, integrando en la escuela al menor con problemas de adaptación a la vida escolar.

Ezequiel Ander Egg propone las funciones y acciones que debe desarrollar un trabajador social en el ámbito educativo, se sintetizan en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Funciones y acciones en el área educativa

Funciones	Acciones
Investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y caracterizar los factores económicos sociales y culturales que intervienen en los procesos de reprobación y deserción escolar. 2. Realizar estudios de evaluación sobre la calidad de enseñanza-aprendizaje y servicios educativos.
Programación Educación y orientación social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar perfiles socioculturales de la población escolar con la finalidad de que sirvan de base al proceso enseñanza-aprendizaje. 2. Diseñar programas de extensión sociocomunitaria que fortalezcan

	<p>una educación integral.</p> <p>3.Elaborar programas de atención y apoyo social que refuercen el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>4.Establecer coordinación con instituciones de servicios sociales.</p> <p>5.Coordinar acciones relativas a la formación y consolidación de escuelas para padres.</p> <p>6.Realizar acciones de capacitación social sobre la familia y el entorno comunitario como elementos determinantes en el proceso educativo.</p> <p>7.Orientación profesional y vocacional.</p> <p>8.Informar al estudiante sobre los recursos educativos, becas y servicios similares.</p>
Asistencia	<ul style="list-style-type: none"> • Canalización de escolares con problemas psicosociales que obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Gestión de apoyo y recursos socio escolares. • Estudios sociales que sirvan de base para la asignación de recursos y apoyos educativos. • Estudios sociales de menores y adolescentes con problemas de desintegración familiar, patologías sociales, integración y de conducta.

Fuente: Ezequiel Ander Egg, 1985 *Qué es el trabajo social*, Buenos Aires: Humanitas, p.206

Conclusión

El sistema educativo mexicano ha ido sufriendo transformaciones a través del tiempo, se han cambiado las formas de enseñar y aprender, sustentadas en modelos previamente diseñados por expertos, sin embargo, no se han obtenido los resultados que se esperan desde hace mucho tiempo.

Las instancias gubernamentales implementan políticas, estrategias y programas que tienen la finalidad de atender la demanda y las necesidades de educación de la población, sin embargo, no se ha tenido una visión holística, global e integradora, con frecuencia se buscan culpables de los fracasos, en lugar de pensar que la educación es una responsabilidad social compartida, en la que deberían participar más activamente los diferentes actores sociales que participan en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Lo que pasa y no pasa con estos procesos no es responsabilidad solamente de los docentes, al interior de los centros educativos se deben conformar equipos multi e interdisciplinarios que contribuyan al logro de los objetivos planteados en el plan nacional de desarrollo, en el programa nacional de educación y hasta en los objetivos del milenio.

Consideramos que uno de los profesionales que puede contribuir de manera decidida en la solución de los problemas que se enfrentan al interior de los centros educativos es el trabajador social, quien se desempeña como educador social, actúa como un dinamizador de la comunidad estudiantil, trabaja con los padres de familia y con los profesores, posee capacidad de solucionar problemas de una manera eficaz, eficiente y pacífica; así mismo siempre intervendrá bajo el principio de ser un mediador e integrador.

Además cuenta con una formación profesional sólida en términos teórico-metodológicos que le permiten llevar a cabo funciones y acciones encaminadas al logro de los objetivos institucionales, pero también con miras a la solución de problemáticas concretas que enfrentan actualmente los centros educativos, para ello se han instrumentado distintas estrategias como la conformación de los consejos de participación social educativos en los que se incluyen temas transversales importantes que contribuyen a una formación sólida de los alumnos como son: el mejoramiento de la infraestructura educativa, la protección civil y la seguridad

escolar, los establecimientos del consumo escolar, la lectura, el impulso de la activación física, las actividades recreativas, artísticas y culturales, así como el establecimiento del Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar y el Programa Nacional de Derechos Humanos. (SEP, 2017)

Todas estas estrategias son acordes con las características de la intervención profesional del trabajador social, coinciden también con las funciones y acciones descritas, por ello, pueden ser lideradas y coordinadas por el profesional de trabajo social, pero no se ha contemplado esta posibilidad por parte de las autoridades, cabe mencionar que por sucesos lamentables relacionados con el acoso escolar ocurridos en algunos planteles educativos, algunos gobiernos estatales han decidido que en las escuelas se cuente con trabajadores sociales encargados de prevenir y atender este tipo de problemas. Por otro lado, el gremio de trabajo social se encuentra trabajando en una iniciativa para que se incluyan en los equipos multidisciplinares de las escuelas de educación básica a profesionales del trabajo social, esperamos que muy pronto se reporten avances y logros que contribuyan a aminorar la sobrecarga de trabajo y responsabilidad que se les ha conferido a los docentes frente a grupo.

Referencias

- Ander Egg, E. (1985) *¿Qué es el trabajo social?*, Buenos Aires: Humanitas.
- Cifuentes, R. (2004) Aportes para "leer" la intervención de Trabajo Social, recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-041.pdf>
- Galeana, S. (1999) *Promoción social una opción metodológica*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Rubí, C. (1992): *"Introducción al Trabajo Social"*. Barcelona: Euge.

SEP (s/f) Consejos de participación social en la educación (CONAPASE), recuperado de <http://www.consejoscolares.sep.gob.mx/>

Tello, N. y Galeana, S. (2010) Fragilidad y debilidad del discurso en Trabajo Social: Ausencia de la construcción desde la intervención social. *Revista de trabajo social UNAM*. VI Época Número 1 diciembre 2010 Ciudad de México p. 22 – 35.

Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) [2004] Principios Éticos del Trabajador Social, recuperado de <https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2016/04/principios-eticos-del-trabajo-social.pdf>

OEI (s/f) objetivos y estructura del sistema educativo mexicano, recuperado de www.oei.es/historico/quipu/mexico/mex04.pdf

Ordorika, I. y Rodríguez, R. (s/f) Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas, recuperado de http://unam.mx/www.planeducativonacional.x/PDF/CAP_07.pdf

SEP (s/f) La estructura del sistema educativo mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaeducativo09_01.pdf

El panóptico de la infraestructura escolar: poder, educación y humanidad

Araceli Soria García¹²

Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo
Estudiante de Octavo Semestre de Innovación Educativa

Resumen

La necesidad del poder por controlar las grandes masas, permitió la modernización de la institución educativa desde hace décadas, convirtiéndola en un sistema vigilante, controlador y domesticado, perpetuándose a través del combustible humano. Dicha sofisticación tiene como consecuencia la producción masiva de mentes operantes, competentes y obedientes, pero con indiferencia al medio y a la especie humana.

¹² garcia_delfing7@yahoo.com.mx

Es así como el poder recobra fuerza en la educación y el discurso que opera dentro del aula, es interiorizado por los sujetos de forma pausada, durante toda la formación escolar, he aquí donde la “medicalización” en palabras de Michel Foucault, transforma al individuo en el objeto mecanizado y adiestrado, para la obra capitalista.

No obstante, existen dentro del sistema educativo diversas formas de lograr el objetivo principal de formar sujetos capacitados, para responder eficazmente a las necesidades capitalistas y a los ejercicios de control ocultos dentro y fuera de las instituciones educativas.

A grosso modo, la formación de la empresa mercantil humana, parte de un poderoso instrumento llamado “panóptico” como lo llama Bentham, en el caso de la educación, funciona a través de la infraestructura escolar como una detonante de la disciplina corporal, es decir, el mismo sujeto se vuelve vigilante y vigilado.

Lo anterior, tiene sus consecuencias en la formación humana y científica que el sujeto recibe a lo largo de los años en las instituciones educativas. Es por eso que, abrir el diálogo sobre la temática del objetivo de la educación y su infraestructura en la actualidad, trae consigo interesantes aportaciones que ayudarán a la trascendencia del currículum y del sistema educativo, con todo lo que éste conlleva.

Por otra parte, el abrir la brecha a nuevas posibilidades en el modelo de infraestructura escolar, contribuye a la reestructuración de una sociedad reflexiva con un pensamiento crítico y no mecanizado, por eso la importancia de debatir la temática hacia dónde va encaminada la educación y qué pretende con el diseño de su sistema, no sólo en el aspecto curricular sino también de infraestructura para dar sentido a los cambios necesarios que la humanidad actual requiere.

Palabras clave: Poder, infraestructura escolar, educación mecanizada.

Introducción

Profundizar en la temática del poder, la educación y la infraestructura escolar, es un reto sigiloso y perturbador para los estudiosos de la filosofía y otras ramas de las ciencias sociales, no se diga en tanto, la controversia que causa a otros espacios dentro del dictamen educativo, porque son en apariencia discursos totalmente distintos que se perfilan, muy por debajo del orden jerarquizado, y se piensan, muchas de las veces, lejos uno del otro, sin embargo, tienen en común el mismo objetivo, el control humano.

La educación, es un instrumento muy valioso para el poder, es decir, el eje central de donde parte la estrategia para el control masivo humano; el sistema educativo, siendo sinceros, se mueve por la realidad de sus objetivos, no por las necesidades de su entorno social, y se sustenta de forma invisible en el diseño de su infraestructura, escenario escabroso que devela la otra cara de los aprendizajes.

“La educación es una forma interesante del despertar de la mente humana, es amplia y no tiene límites, éstos más bien pueden darse en la medida que el sistema que lo rige no le permite expandirse, (...)” (Foucault; 2012:18).

Esto no significa la pretensión del comienzo de una guerra contra el sistema educativo que nos rige actualmente, sino que, se habla de la posibilidad de plantearnos y de abrir la brecha para analizar con valor ético y profesional, el fin último de la misma, y de esta manera modificar no solo la tira curricular y la aportación de nuevas ideas en la infraestructura escolar, sino la de mejorar y revalorar el sentido verdadero de la educación, donde las humanidades estén incluidas y no desechadas como hasta hoy lo están.

El sendero de la educación tiene grandes retos que enfrentar en la actualidad, sin embargo, es menester ahondar en los que son más urgentes y sobre todo en aquellos que por una u otra razón no son tomados en cuenta por el aparente carácter económico que éste implica. Si bien es cierto que, se han propuesto interesantes cambios y modificaciones en la infraestructura escolar, no significa que éstos sean los mejores para el bien de la comunidad estudiantil.

Al tomar en cuenta el tema de la infraestructura escolar, implicaría la observación profunda y precisa que permite escudriñar la intensión oculta de su arquitectura, principalmente porque ésta cumple con los objetivos de mantener un control, la disciplina arquitectónica tiene claro los lineamientos que hay detrás de su diseño, perpetuando en los individuos un régimen de dominación mental a través de la óptica ilusoria. “La arquitectura comienza a estar ligada a los problemas de población, de salud, de urbanismo” (Bentham, 1979,11).

Lo interesante de un cambio o modificación del diseño infraestructural dentro de las aulas, es un tema que debe tomarse en cuenta para las próximas reformas educativas, no con el afán de devaluar la actual, sino de centrar desde el enfoque humano la realidad de la comunidad social, debido a que cada vez es más atropellada, sin que ésta logre si quiera, el derecho a ser escuchada.

Aquí es necesario plantear una serie de interrogantes que ayuden a la reflexión de lo dicho en el párrafo anterior, porque es preocupante en la actualidad, los hechos de agresión y violencia en contra de la sociedad desde las distintas formas de vivir, entre ellas, la relación de familia, la comunidad civil, la escuela, por mencionar algunas; hechos que a diario son notificados en los diferentes medios de comunicación y en el contexto más acercado a cada uno, por la triste realidad de la competencia monetaria o la lucha constante para sobrevivir, esto provocado sin remordimiento gracias a la élite gobernante.

No obstante, una de las principales tareas de la educación ha de ser la formación de seres humanos pensantes y críticos, con la capacidad de sensibilidad al medio que les rodea, sin embargo, el camino que se perfila desde hace décadas involucra a todo el cuerpo social, debido a que se mantiene bajo un ritmo de pasividad preocupante; esto, a partir de un "efecto anestésico" enraizado en las mentes operantes y obedientes que colaboran en la destrucción de la especie humana; lo anterior, visto desde una óptica represora y mercantil.

Para esto, la institución educativa juega un papel clave en el cumplimiento de los objetivos que manipula el poder, (aclarando que el poder no es una institución en sí), entre tanto, busca perpetuarse sutilmente en el individuo a manera de opresión, su avaricia es tentativa y peligrosa, es por eso que, la necesidad constante de mantener el ritmo para lograr la recaudación impensable de la economía, es necesario partir de un instrumento aún más certero llamado "discurso".

Este discurso, es refinado dentro de las aulas y ahondado en el conocimiento, pero no siempre es adoptado por los sujetos, a menos que el discurso sea realmente impactante, y para esto es importante que quien lo distribuye se asegure de que tendrá un efecto perpetuado.

Dicho lo cual, la selección de este discurso como instrumento educativo mecanizado es registrado y bien calculado por el poder que se encarga de vigilar la dirección productiva del mercado humano; éste se adecúa al "contexto" de una realidad particular, como en el caso de nuestro país, la tira curricular es diseñada para responder al capitalismo. Esta enseñanza dentro de las aulas es formalmente controlada por un superior y el dominante concentra su afán en la preparación masiva de mentes obreras, matriculando en serie, trastocando la dignidad de cada sujeto sin necesidad de violentarlo en apariencia, físicamente.

“En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault; 1970, 5).

Cabe mencionar que, el poder del discurso no necesariamente tiene que venir de un sujeto a otro, éste se hace presente en tácticas poco imaginables, y busca distribuirse en lo más recóndito de la persona humana, para ejecutar su objetivo de mantener el control del individuo y por tanto la dominación de la sociedad; el poder en tanto, se sustenta de varias herramientas, entre ellas se encuentra el diseño arquitectónico de las instituciones escolares, otra forma de discurso, pero silencioso.

Lo anterior, se manifiesta desde la postura para la que es creada y diseñada dicha herramienta estructural, el mantener la vigilancia masiva dentro de las escuelas, de tal manera que el alumno es registrado con un número de matrícula para ser identificado en todos los procesos de formación, según sea el grado de corrección presidiaria en la institución; así mismo, el estudiante no percibe que la infraestructura es parte de éste juego del poder que intenta controlarle, y el espacio donde presidirá su disciplina mental es prácticamente el pedestal de su propia esclavitud.

Por lo anterior, es importante indagar en el movimiento interno y externo de los objetivos de la educación, así como en el modelo que rige la estructura de los aprendizajes, del mismo modo, es necesario analizar el diseño de la infraestructura escolar perpetuado a manera de prisión, puesto que en nuestro país es interesante observar con detenimiento, la forma estética jerarquizada de los diseños, los cuales, yacen con el mismo modelo de penitenciaría desde los comienzos de la enseñanza escolarizada.

Dichos diseños, sutilmente son inofensivos y trabajan silenciosamente con su postura rígida, sus muros pasan desapercibidos por los sujetos aparentemente, pero la táctica de su poder, radica principalmente en la visibilidad de su estructura imponente, pieza clave para el mantenimiento del control social; a su vez, el interior de las instituciones es también importante porque el molde está seleccionado en meticulosas divisiones que no permiten la comunicación con el otro, pero sí la hábil postura de visualizarlo.

He aquí, la estrategia de adiestrar al otro para mantenerlo vigilante ante el desafío de su contrincante, con este tipo de formación militar y fabril, se busca entonces que el sujeto sea parte del mismo juego que sustenta al poder, fractura la capacidad de las relaciones humanas, individualizando su mentalidad, y se sirve del capital humano no solo con su mano obrera, sino con su mente, su fuerza física y la relación que tiene con el medio, a consecuencia de esto, el sujeto es orillado a ser el juez del otro y tiraniza el valor de la convivencia sana, pasando por encima de los demás.

Ante esta realidad oscura de los juegos del poder, vale la pena reflexionar a conciencia sobre el desafío que representan las instituciones de alto rango en la sociedad y cómo éstas se prestan como herramientas de represión humana, sin medir el caos de atropellos y desigualdad que la actual comunidad social enfrenta, en todo caso, las institución educativa es el ojo del poder de las grandes conciencias humanas.

“Me parece que, en una sociedad como la nuestra, la verdadera tarea política es criticar el juego de las instituciones en apariencia neutras e independientes, criticarlas y atacarlas de manera tal que la violencia política, que se ejerce oscuramente en ellas, sea desenmascarada y que se pueda luchar contra ellas”(Foucault: 2012, 19).

Es por eso que, como se menciona en la cita anterior, la herramienta viable para el cambio y mejora de los objetivos de la educación, es desenmascarar lo que en apariencia está oculto, en este caso, se comienza con la paradoja de los diseños arquitectónicos y de infraestructura dentro las instituciones educativas, los cuales, están por encima de ser solo una vista estética, pues estos, mantienen una postura vigilante que nadie es capaz de visualizar en el trasfondo de su portada.

Por lo anterior, la educación se ve afectada a partir de los juegos de jerarquización que se van repartiendo según las capacidades de los vigilantes, es decir, el soporte del poder se va institucionalizando dentro del mismo espacio social, de manera que éste se fortalece y hace del núcleo capitalista, el pilar que sustenta la destrucción masiva de las mentes operantes.

Dicho lo cual, estas mentes operantes son transformadas y pulidas a la vez para ejercer el control sobre los demás, mientras que ellas mismas también son controladas desde puntos céntricos que no perciben a simple vista, pero la sutileza con que son manejadas es impresionante y revela la ambición del poder por dominar a diestra y siniestra. “Basta pues situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un alumno” (Bentham; 1979:10).

En el caso de la institución escolar, los edificios se adecúan de manera que éstos cumplan con la capacidad de visualizar a los vigilados, al mismo tiempo, cuando el vigilado se percata de la presencia de su vigilante, la conducta se corrige de forma automática, y ya desde un proceso pausado, el sujeto es capaz de interiorizar el mensaje oculto de la disciplina ante un superior, las posturas son corregidas sin necesidad de ser violentadas físicamente; esto no significa que

sea necesario desaparecer el cuerpo vigilante de las instituciones educativas puesto que no se trata de desechar, sino de hacer hincapié en que no se está en el recinto del saber para formar prisioneros ni militares, mucho menos para deshumanizar al sujeto con altos costos obreros.

La conducta por tanto, es una de las principales tareas de la educación cuando el objetivo está enfocado en los intereses capitalistas de la élite, primero surge la preocupación de cómo debe moldearse al obrero y por medio de qué herramientas, sin que el sujeto logre descubrir dicho plan; sin embargo, otro de los puntos clave a moldear en el individuo es la forma de racionalidad, he aquí donde comienza el doble juego del poder entre la formación de los vigilantes y los vigilados.

“Hay una lógica en las instituciones, en la conducta de los individuos y en las relaciones políticas. Hay una racionalidad aun en las formas más violentas. En la violencia, lo más peligroso es su racionalidad. Ciertamente, la violencia en sí misma es terrible. Pero la violencia encuentra su anclaje más profundo y su forma de permanencia en la forma de racionalidad que nosotros utilizamos” (Foucault; 2012, 20).

El razonamiento de las grandes masas es el peligro que el poder intenta evitar a toda costa, y en las instituciones educativas están las herramientas para obtener la llave de la autonomía o la esclavitud de cada individuo, sin embargo, no podemos dejar a un lado que hay todo un sistema que dirige el sendero educacional y éste según su conveniencia va dando la forma que requiere a sus necesidades en turno.

Es entonces que, el poder, se enfoca en el punto principal de domesticación y control de la ciudadanía, pero para esto, es necesario invertir en un soporte que le garantice la dominación de los sujetos, y es aquí donde, cabría plantearnos la pregunta de ¿Cómo se institucionalizó la mirada de la educación dentro del espacio social y con qué fin?

Cabe mencionar que, el reflexionar sobre los efectos y soportes del sistema educativo y en cuál puede ser el nuevo tipo de mirada del poder dentro de la educación para mantener el control de la sociedad, es alarmante, porque cada vez más, los valores humanitarios van en declive, y la formación de las nuevas generaciones se acelera con precisión a la obra magna del capitalismo, esto con la consecuencia de que lentamente se está desechando a los que menos tienen.

“Llegó un momento en que fue preciso que cada cual fuera efectivamente percibido por el ojo del poder, si se aspiraba a tener una sociedad de tipo capitalista, es decir, con una producción que fuera lo más intensa posible, lo más eficaz posible” (Foucault; 2012, 36).

Por tanto, como “genealogía del poder” se encuentra el nuevo tipo de visualización que necesita evitar el contagio, el contacto, la proximidad y los amontonamientos dentro de los espacios sociales, a esto se le conoce como una mirada médica en la que hay un efecto y un soporte, donde se asegure al mismo tiempo un espacio dividido, y un espacio abierto que tenga ventilación, asegurando una vigilancia latente hacia todos los objetos de control y por otro lado la genialidad de vigilar particularmente a través de los espacios arquitectónicos.

Haciendo ahínco en la postura de los objetivos de la educación, ante la decisión de mantener una formación de mentes pasivas y conducir la enseñanza a la obra capitalista, el sendero educacional, considera necesario hacer a un lado las humanidades desde hace décadas, con el fin de evitar el contagio reflexivo de las personas, porque se corre el riesgo del debilitamiento dominante.

Es por eso que, visualizar el rumbo de la educación, con el plan de reformas opresoras, conduce al caos humanitario, porque la elite dominante no tiene la capacidad de fijar la mirada hacia la plataforma que le sostiene en la cúspide de la pirámide; ésta, alimentada con la explotación de la clase obrera.

Por lo anterior, el caos humanitario proviene de la “medicalización de la educación” y de la enseñanza impuesta en los discursos dentro y fuera del aula, porque estos actúan como camisas de fuerza al industrializar los saberes y subastarlos a competencias, mecanizando al individuo, y violando el derecho a la libre expresión desde que son sometidos a una disciplina de obediencia que pisotea la dignidad de cada educando, con la estrategia de una currícula diseñada y adaptada a la necesidad del capitalismo.

Dicha “medicalización” es el efecto anestésico de las disciplinas, incluso la infraestructura, debido a que el mobiliario es un instrumento también de gran soporte para ejercer el control de los sujetos porque son reclutados con diseños carceleros y cada alumno es registrado bajo un número de matrícula en el afán de ser identificado como pieza en proceso de fabricación mercantil. “Esta medicalización es en realidad un aspecto de un fenómeno más amplio que es la medicalización general de la existencia”(Foucault; 2012, 34).

En este caso, el enfoque del presente escrito es la reflexión crítica del diseño de infraestructura escolar, que funge como vigilante invisible pero visible a la vez, es decir, los muros construidos hablan por sí solos de la represión humanitaria, convirtiendo a la educación en militarismo, y toma como espacio de reclutamiento el recinto de los saberes entre hombres y mujeres que buscan mejorar la educación, pero que por el hecho de estar bajo el panóptico

del poder, ésta búsqueda se convierte en un “casamiento de brujas”, dicho de otra manera, el laboratorio humano dentro de la educación da como resultado una mente obediente y operante, si en ella no existe la reflexión y la crítica.

Es así como, en la actualidad los sujetos son preparados para ejercer la dictadura del poder de unos sobre los otros y a la vez ellos mismos son sometidos a otro régimen que los oprime, exprimiendo sus conocimientos solo para resolver problemáticas mecánicas que favorecen al crecimiento de la élite que no tiene fin, dicha problemática es sin más preámbulo, el sistema de la economía. “El material humano constituido por la clase obrera comenzó a considerarse poco a poco como un recurso precioso del que no había que abusar” (Foucault; 2012,39).

Es por eso que, uno de los grandes tesoros de la élite dominante es sin duda, el producto elaborado por el capital humano, la obra maestra para el enriquecimiento de unos cuantos, el cual, radica en la mente dominada de los sujetos; éste proceso lleva consigo abruptos objetivos que van encaminados a la esclavitud laboral. Es por eso que, el imperialismo de la educación mecanizada, se mueve bajo una serie de métodos que enraízan gradualmente un modelo a seguir. “Se advierte toda una serie de finalidades, técnicas, métodos: la disciplina reina en la escuela, el ejército, la fábrica. Estas técnicas de dominación son de una racionalidad extrema” (Foucault; 2012, 60).

A grosso modo, este diseño, impacta en los sujetos como un patrón de conducta mecanizada que lejos de formar a seres pensantes, moldea a individuos “colonizados” para ejercer la obra planeada por el poder, el crecimiento monetario; no obstante, es evidente que para lograr este perfil de educando, es necesaria la disciplina del cuerpo, para ello, existen una variedad de instrumentos que anteriormente ya se han mencionado y que son desde mi punto de vista los grilletes de dominación que se encargan de sofisticar a la presa. “Sin hablar de la coloni-

zación: con su modo de dominación sangrienta, es una técnica de madurez reflexiva, absolutamente deseada, consciente y racional. El poder de la razón es un poder sangriento” (Foucault; 2012, 60).

Dicha sofisticación, es parte de la “colonización” de las grandes masas que se van reproduciendo a través de la planeación escolar y ésta recae en el intento del razonamiento de los pocos que logran evitar ser domesticados, incluso, sufren las consecuencias por su forma de pensar, les es difícil romper con las murallas mentales que ya han sido incrustadas durante los años de su trayectoria educativa.

El razonamiento acerca de la temática abordada a lo largo de este escrito, no pretende orillar al lector a la negatividad de las enseñanzas de la educación ni manipular el discurso en contra del sistema educativo, antes bien, busca contribuir a la reflexión crítica y abierta en aras de un crecimiento trascendente hacia los nuevos retos de la educación actual, esta forma de pernoctar en el campo de la visibilidad de las problemáticas educativas, ayuda al interesado a tener una óptica acercada a la realidad urgente de la sociedad.

“La crítica [de las instituciones psiquiátricas, de las prisiones] no puede ser la premisa de un razonamiento que terminaría con: “esto es lo que queda por hacer”. Debe ser un instrumento para quienes luchan, resisten y no quieren más lo que es”(Foucault; 2012,18).

Es por eso que el autor, en la cita anterior, hace notar su criterio al respecto de la vigilancia extrema desde el punto de vista médico, esto, a raíz de una escrupulosa observación en un hospital; el interés por la organización de la estructura del mismo; durante la mencionada búsqueda descubre de fondo algo más interesante, el poder de mantener la vigilancia de los

seres humanos por medio de un instrumento brillante llamado “Panóptico”, mismo que años atrás fue el invento de Jeremías Bentham, uno de los grandes proyectos de razonamiento de las prisiones.

Por lo anterior, en la actualidad las nuevas prisiones no necesariamente han de ser reconocidas por el poder como estancias de corrección física o penitenciarias de la educación; el modelo de infraestructura escolar perpetuado y no modificado hasta estos tiempos, es el reflejo claro de una formación militarizada y fabril en las instituciones educativas, no obstante, se está en una época donde es válida la opinión de los pensadores al respecto de los temas que atañen en las necesidades más urgentes de la educación, aunque por ello en ocasiones hasta la vida se pierda.

Sin embargo, el proceso de profundizar con seriedad en la problemática, no es una tarea fácil, debido a que el sistema está tan corrompido y fracturado en las relaciones de poder-sociedad, y efectivamente se va contracorriente cuando se pretende cuestionar a la élite empresarial y política.

El panóptico de la infraestructura escolar, juega un papel importante dentro de las instituciones educativas, porque desde su óptica puede visualizar sin medida a cada individuo y ejercer su dominación sin problema alguno, esto por medio de los distintos dispositivos con que cuenta en el interior de sus instalaciones; empero, no significa que la libertad del sujeto es respetada desde el momento en que se fragmenta el derecho del individuo debido a que se le domina y controla sin medida.

Por lo anterior, el trasfondo del panóptico aplicado a las instituciones educativas tiene un filo significativo, la mente del individuo es manipulada a temprana edad a partir de la disciplina corporal, el discurso y la infraestructura, porque se somete al sujeto a un dictamen físico y mental, debido a que se le educa para responder a ciertas posturas impuestas dentro del aula, posteriormente, la secuencia de preparación avanza en los siguientes años de estudio hasta formar al molde de hombre que el capitalismo empresarial necesita.

De esta forma es como se va perpetuando la ideología de permanecer en una obediencia sumisa y esclavizadora de la que es muy difícil escapar; hombres y mujeres pierden la vida sirviendo al poder con sus fuerzas físicas y otros con su potencial del conocimiento, pero al final solo reciben el tortuoso peso de la enfermedad que les devora, mientras que la pirámide monetaria es cada vez más oprimente para quienes la sustentan.

Las escuelas por tanto, llevan entre sí una responsabilidad importante a partir de la forma en cómo están diseñadas y hacia dónde la dirigen, así mismo, otro aspecto a resaltar es la necesidad de profundizar con voluntad en los objetivos que el sistema educativo se plantea cada vez que renueva el ciclo; el poder es un monstruo interminable, pero se puede negociar sin violentar la dignidad de la persona, sin embargo, es difícil desnudar la intensión de la élite cuando ya tiene clara su postura. El capitalismo por desgracia es una plaga imparable, que mantiene a las grandes masas anestesiadas, hundiendo a las personas más vulnerables con el circo del consumismo que ellos mismos crean.

El poder dentro de las instituciones educativas es como un coliseo, en el que se lucha constantemente por sobrevivir y se busca categorizar y seleccionar a los mejores gladiadores del saber, no obstante, es un reclutamiento al parecer inofensivo que solo beneficia a la élite para servirse del capital humano y así obtener grandes recompensas monetarias que aplastan sin medida al obrero.

Eh aquí, la importancia de retomar las riendas del conocimiento y reflexionar para qué estamos en un recinto donde los saberes son la llave de la opresión o la esclavitud, siendo conscientes de lo que conlleva el cuestionar al poder y al sistema que nos rige, pero aun así, la lucha por el rescate de las humanidades no es una utopía, si éste se ahonda puramente en las nuevas generaciones y además en la propuesta de hacer un cambio en el diseño interior de las instituciones educativas; dejar a un lado el monstruo de la prisión infraestructural y la rígida disciplina que impone el mobiliario, para que de esta manera, haya un comienzo en la mente de cada individuo y éste cambio contribuya al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que la actual sociedad requiere.

Referencias

- Bentham, J. (1979). *Genealogía del poder: El panóptico*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2012). *El poder una Bestia Magnífica”: sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

La calidad como eje de la innovación en la educación superior

Elizabeth Zanatta Colín, Francisco Márquez Vázquez,
Mónica Rodríguez Villafuerte, Gabriela Hernández Vergara

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

La educación superior permite formar a los jóvenes para el mundo del trabajo, favorecer el desarrollo de sus potencialidades y cualidades socio-personales y éticas. La formación en profesiones y disciplinas se constituye en uno de los medios principales para mejorar la calidad de vida de los formados, de la sociedad y del desarrollo científico, cultural y económico del país. Las instituciones de educación superior se enfrentan al reto de elevar su calidad y pertinencia para lograr las finalidades citadas. Por otra parte, es esencial atender a una mayor cobertura y equidad que permitan incrementar las oportunidades de los jóvenes de todos los sectores socioeconómicos y culturales, para acceder a los niveles superiores de educación. Los criterios de calidad, pertinencia, cobertura

y equidad sustentan las tendencias en la educación superior en México y justifican las innovaciones que acontecen en las instituciones educativas. La presente investigación partió de una investigación documental para la construcción del estado del arte del tema de la calidad, las tendencias innovadoras de la educación superior y su incorporación en los documentos rectores de las IES. La finalidad fue: identificar tendencias emergentes que han sido atendidas en la educación superior y la prevalencia del sentido humanista o economicista que ha prevalecido; se analizó el concepto polisémico de calidad educativa y los referentes de calidad que se han trabajado en las IES. Se identificaron los criterios de evaluación que permitieron identificar a las 10 mejores universidades y las acciones que se han desarrollado para asegurar la calidad y pertenecer al consorcio de universidades mexicanas (CUMex); se muestran datos de una tendencia de la ampliación de la oferta educativa a través del incremento de IES, especialmente privadas, y la descentralización de las universidades tradicionales. Se identificaron tres categorías de indicadores de calidad en las tendencias innovadoras en la educación superior en México: la equidad en la mejora de oportunidades de población vulnerable; la mayor cobertura y la pertinencia de los programas de formación con vinculación centrados en la formación dual o en sistemas complejos; por último se citan algunas tendencias que se contemplan en las IES como prospectiva de educación superior. Las tendencias de la educación superior en México, dan cuenta del esfuerzo para orientarse hacia una noción de calidad referida a criterios de pertinencia, cobertura, equidad. Las innovaciones que acontecen en las instituciones de educación superior, reflejan sentidos imbricados de tipo humanista y economicista.

Palabras clave: educación superior, tendencias innovadoras, calidad educativa

Las tendencias emergentes

Las tendencias de la educación superior en el nuevo milenio se han centrado en lograr mayor equidad y cobertura; promover la colaboración, cooperación y vinculación interinstitucional con la sociedad y sectores públicos; favorecer la formación y profesionalización docente; des-

arrollar procesos formativos innovadores por medio de nuevas formas de organización curricular, flexibilidad, movilidad, sistema de tutoría, formación dual y el enfoque educativo centrado en competencias. Un aspecto relevante ha sido la vinculación docencia-investigación-servicio. Adicionalmente se ha enfatizado la importancia de la infraestructura y nuevas formas de organización y gestión.

De manera más reciente destaca la tendencia a la diversificación de la oferta educativa y la internacionalización de la educación superior. Uno de los casos más innovadores se ha centrado en la formación en profesiones y disciplinas desde el paradigma de la complejidad, bajo nuevos enfoques epistémicos y organizaciones curriculares modulares transdisciplinares. La dimensión internacional se promueve por medio del desarrollo de redes académicas con la participación de estudiantes, docentes e investigadores.

Adicionalmente, la ampliación de la oferta educativa resulta cada vez más complicada, principalmente debido al rezago acumulado y a la reciente incorporación del decreto universal del derecho a la educación media superior. La atención de estas tendencias se registra en las metas: compromiso con la sociedad, formación de bachilleres, técnicos, profesionales, maestros universitarios e investigadores capaces de desempeñarse eficientemente en la sociedad del conocimiento; compromiso con el desarrollo sustentable, económico, científico, tecnológico y cultural de la humanidad; compromiso con la innovación el desarrollo personal y contribución al progreso del país en el contexto internacional; conocimiento social, científico y humanista; extender los beneficios de la formación universitaria, fomentar la creación artística en sus diversas formas de expresión; desarrollar un liderazgo transformador; generación de los beneficios sociales y de su responsabilidad; un ejercicio permanente del pensamiento y acciones estratégicas; la permanente orientación al cambio, la innovación y mejora continua; la equidad e inclusión; la capacidad de respuesta o agilidad.

Referentes para la calidad de la educación superior

La calidad, se ha concebido como la pertinencia, cobertura y equidad en la Conferencia Mundial de la Educación Superior realizada (Orantes, 2015). También implica eficiencia, relevancia y pertinencia. Estas distintas nociones reflejan la complejidad y relatividad del concepto en el entorno donde se aplica y el tipo de enfoque humanista o economicista de la educación. En las funciones sustantivas, los indicadores se centran en la calidad de: la enseñanza, formación, investigación, personal docente, programas y procesos de aprendizaje, calidad de los estudiantes y del entorno académico. En tanto que para las funciones adjetivas, los indicadores de calidad atañen a las formas de gobierno, administración, infraestructura, equipamiento y funcionamiento de la institución.

Las tendencias de la educación superior en México, durante el nuevo milenio, han atendido cuatro indicadores de calidad: aseguramiento de la calidad de las instituciones tradicionales mediante mecanismos de evaluación; ampliación de la cobertura de la educación superior; favorecer el acceso de población vulnerable y la innovación educativa para propiciar una formación más pertinente. En el caso de la innovación educativa es importante destacar modalidades desarrolladas en las dos últimas décadas: las universidades interculturales que dan cuenta tanto de un modelo innovador de formación, como de equidad en las oportunidades de acceso de la población vulnerable; los centros de estudio de la complejidad como ejemplo de centros de investigación que permiten vincular docencia-investigación y servicio a la comunidad; las universidades tecnológicas y la re-estructura por medio de la vinculación universidad–empresa de las universidades politécnicas; así como un creciente auge en la modalidad educativa a distancia.

Las acciones para asegurar la calidad de la educación, han comprendido: sistemas de vigilancia por diversos organismos y comités interinstitucionales. La evaluación de dichos sistemas de vigilancia ha valorado a las instituciones en un determinado nivel con base en indicadores. Los criterios de evaluación se han centrado en: calidad docente, investigación, prestigio en el sector laboral-empresarial, acreditación, formación en nivel posgrado, y prestigio internacional. Las diez mejores universidades en 2015 fueron: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de las Américas de Puebla, Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Universidad Iberoamericana (60% públicas y 40% privadas).

En el caso específico de las universidades tradicionales, la creación del Consorcio de Universidades Mexicanas se constituyó en un mecanismo para asegurar la calidad. En mayo de 2005, nueve universidades mexicanas deciden formar este Consorcio (CUMex), con el propósito de: Formar un espacio común de educación superior nacional y convertirse en referente de la buena calidad de los programas educativos que se ofrecen en México (Convenio, 2005).

El Consorcio está constituido principalmente por universidades públicas mexicanas. Las instituciones universitarias pertenecientes al consorcio, deben cumplir con determinados indicadores de calidad: contar con más del 85% de la matrícula inscrita en programas académicos reconocidos o acreditados por su buena calidad en el sistema nacional de evaluación por comités de pares académicos externos a esa institución; un 50% de los profesores de tiempo completo con estudios de posgrado, preferentemente doctores y reconocidos con el perfil deseable (PRODEP). Fomentar la movilidad de estudiantes y docentes, y la creación de redes de investigadores, bajo el auspicio de las cátedras nacionales. Contar al menos con un

programa de posgrado reconocido en el Padrón Nacional de Posgrados (PNP). Acreditar la certificación en la norma ISO o equivalente, de los procesos de gestión de: control escolar, administración de recursos financieros, recursos humanos y bibliotecas. Presentar evidencias de la implementación de políticas o mecanismos de transparencia y acceso a la información. La institución debe estar incluida en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECyT). Desarrollar documentos de apoyo a las prácticas académicas y administrativas. El consorcio contó con la integración de 29 universidades en 2013. A escasos ocho años de la fundación del CUMex, el número de universidades integrantes se triplicó. El discurso y la motivación por alcanzar reconocimiento como institución de “calidad” ha permeado a casi todas las instituciones públicas de nivel superior del país.

Las universidades pertenecientes a CUMex sustentan su práctica en un modelo educativo. La noción de modelo es una representación ideal de la realidad educativa que parte del paradigma de una configuración a través de elementos comunes, estructurados en forma coherente y en congruencia con un esquema teórico, con la finalidad de constituirse como directrices de las funciones sustantivas y adjetivas que realizan académicos, estudiantes y gestores.

Los modelos educativos de las universidades pertenecientes a CUMex, publicados en las páginas electrónicas de las universidades, toman como referente las directrices que marcan los documentos de la UNESCO y en el informe Delors para dictar Políticas sobre: el acceso a la educación, la formación profesional, los estándares curriculares, la acreditación de programas. En menor proporción refieren al documento: “La Educación Superior en el Siglo XXI”, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000).

En la fundamentación de los modelos se pueden observar cuatro directrices: el enfoque pedagógico y los procesos de formación; el tipo de racionalidad con respecto al sentido social a que responde la propuesta educativa; la pertinencia para responder a demandas del sector laboral y la transformación en el tipo de gestión.

Con respecto al enfoque pedagógico la justificación del desarrollo de estos modelos, parte de la premisa de una transformación en la formación de los educandos para favorecer un proceso de aprendizaje más eficiente y pertinente. El enfoque pedagógico constituye el núcleo central del modelo educativo de las universidades pertenecientes a CUMex. En este apartado se enfatiza la renovación de: contenidos, métodos, prácticas educativas y medios de transmisión del saber, además de nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se sustentan en el enfoque constructivista. Se puede observar que la transformación en la formación se circunscribe a documentos y medios del proceso de enseñanza y aprendizaje respecto al campo disciplinar y práctico de las disciplinas y profesiones en que se están formando los estudiantes. Acorde a la propuesta de Fullat (2000) impera en el discurso de los modelos una mezcla de pedagogía activa/nueva y personalista.

El modelo educativo especifica un conjunto de disposiciones, respecto: al tipo de estructura curricular, las áreas de atención en la formación integral, la evaluación, el papel del profesor, la flexibilidad, la innovación, el proceso pedagógico, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplean en la formación del alumno. La flexibilidad curricular y la organización del plan de estudio por niveles y ejes o módulos, es una constante en dichas disposiciones. El enfoque centrado en competencias se presenta en el 40% de las instituciones.

Acciones específicas para asegurar la calidad

- Todas las instituciones desarrollan procesos de evaluación para la selección de sus aspirantes. Por lo general, consisten en llevar a cabo exámenes estandarizados realizados por, en su mayoría, por CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). En pocas universidades hay parámetros diferenciados para aquellos aspirantes que provienen de poblaciones vulnerables.
- En su mayoría, las instituciones también declaran ofrecer al ingresante cursos de inducción que le permiten al alumno entender el nuevo entorno, integrarse y adaptarse con mayor facilidad a los espacios universitarios. Dicho proceso de inducción se realiza de manera homogénea sin considerar estrategias para alumnos de alto riesgo o sector de la población estudiantil vulnerable.
- Las instituciones cuentan con un sistema tutorial para apoyar al estudiante en su proceso de ingreso, permanencia y egreso. Algunas universidades proponen apoyos distintivos a los estudiantes, acordes al grado de vulnerabilidad de la población estudiantil. Se apoya con becas de diferentes tipos a los estudiantes.
- En todas las instituciones se llevan a cabo prácticas profesionales bajo diferentes esquemas. Se fomenta la movilidad estudiantil, más los posibles apoyos no son diferenciados, tomando en cuenta el nivel sociocultural y económico de los alumnos. Solo se considera el aprovechamiento académico. Por consiguiente, la movilidad, sobre todo al extranjero, va de la mano del nivel económico y cultural del alumno.

- En cuanto al fomento de la investigación y su vinculación con la docencia, algunas universidades marcan el compromiso de sus docentes para participar en redes de colaboración con otros investigadores. En algunos casos se especifican las formas de vinculación de la investigación con la formación a nivel licenciatura.
- La gestión organizacional está fundamentada en la planeación institucional. Esta se constituye en el marco de dirección hacia donde se dirige la acción institucional. Todas las universidades utilizan la metodología de planeación estratégica con claridad en sus planes rectores de desarrollo. El 70% marca el proceso de reforma curricular que llevaron a cabo; sólo el 45% menciona la participación de la comunidad universitaria en los procesos de planeación; el 70% manifiesta la existencia de sistemas de control de gestión con las características específicas de la actividad universitaria. Por otra parte, se indican mecanismos para realizar el seguimiento y control de los avances de los planes, programas, y proyectos.
- Transparencia administrativa. El 25% de las instituciones expresa que la comunidad universitaria conoce los sistemas de gestión institucional. El 65% de las universidades hace mención a los sistemas administrativos de recursos humanos, adquisiciones, tesorería. El 75% de las instituciones menciona que cuentan con sistemas automatizados para trámites de alumnos y profesores. El 40% de las instituciones cuenta con normas particulares de apoyo administrativo y con procedimientos para verificar su aplicación. El 50% manifiesta la existencia de información estadística actualizada; el 45% difunde información estadística universitaria.

- El 70% de las universidades presenta un Programa de Evaluación para Académicos (Programa de estímulos al desempeño). El 75% de las instituciones menciona la existencia de procedimientos de selección contratación y promoción; el 60% tiene políticas de entrenamiento y capacitación del personal administrativo.
- Cada una de las universidades desplegó en el tiempo, su capacidad para obtener recursos, salvar contextos amenazantes para desarrollar sus aptitudes en la generación y transmisión de conocimientos, y para preservar su legitimidad ante la sociedad.

Indicadores de calidad que sustentan la innovación en la educación superior en México

En las instituciones de educación superior se destacan los tres indicadores de la noción de calidad propuesta por la UNESCO. Modalidades innovadoras por su impacto en los indicadores de calidad: la equidad en la mejora de oportunidades de acceso de población vulnerable, como ejemplo la creación de universidades interculturales; la mayor cobertura a través del crecimiento de las IES, la descentralización de las universidades tradicionales y la formación puesta a distancia; la pertinencia de los programas de formación como son los casos de las universidades politécnicas con vinculación universidad-empresa y los sistemas de formación con enfoque en la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo.

Equidad en la mejora de oportunidades de población vulnerable

Las universidades interculturales son un ejemplo de oportunidades de acceso y, equidad, como indicadores de calidad. En el año 2003 se crean las universidades interculturales para favorecer el acceso a la educación superior de la población indígena. Las universidades

interculturales presentan características propias y distintivas. Entre sus características más notables se encuentra las oportunidades de acceso y equidad para los jóvenes de las regiones próximas a su desarrollo, su constitución como instrumento de desarrollo sustentable de sus comunidades, el dialogo permanente con las comunidades y sus saberes, la involucración de las comunidades en sus formas de administración y gobierno (Schmelkers, 2004).

El primer modelo educativo pretendió vincular la docencia, la investigación y el servicio con la comunidad. Presentó una estructura flexible, centrado en competencias con tres niveles de formación y ejes transversales de formación de competencias claves y genéricas. Para el año 2009 se transita hacia el segundo modelo educativo que presenta como principio la diversidad y creatividad en: oferta educativa, en el tipo de organización académica, en el cultivo de saberes diversos de sus pueblos indígenas, para fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo. El modelo contempla dos grandes ejes de formación: 1). Establecer nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico que conjuguen saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales y 2) promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y de las comunidades que sustentan estas instituciones de educación superior. Por otra parte, el modelo atiende tres ejes transversales de formación: lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad.

El modelo se rige por los siguientes principios: a) equidad en el acceso de los jóvenes. b) pertinencia en la formación educativa de población vulnerable en atención a la diversidad c) Formación disciplinaria. Las Universidades Interculturales contemplan el enfoque de complejidad para tres necesidades centrales de atención: las lenguas, las culturas y los saberes diferentes (Casillas y Santini, 2009).

Para impulsar el desarrollo económico, cultural y social de los pueblos indígenas, preservando su identidad, proponen, se atiende en forma prioritaria la formación en lo relativo a: sistemas construcción con el uso de materiales de la región, el desarrollo de formas armónicas a la vista e integradas al paisaje o a la arquitectura local tradicional, y la proyección en el diseño de la simbología y tradiciones propias de los pueblos indígenas de la región. Por otra parte, se atiende el cultivo de otros saberes tradicionales que impulsen la recuperación, consolidación y desarrollo de su cultura, sus valores y consoliden la identidad.

La organización académica se sustenta en la vinculación con las comunidades de la región, que promueve un esquema novedoso de enseñanza-aprendizaje-investigación-vinculación. Dicha vinculación permite abrir espacios para favorecer y estimular la comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno, interactuar con las comunidades de conocimiento y sus integrantes para la recuperación, revaloración para el desarrollo de saberes tradicionales y la re-distribución de conocimientos.

La organización académica requiere de la integración de profesores y funcionarios que participen directamente en tareas de conducción académica, investigación, formación y vinculación. Las autoridades, los estudiantes y los profesores deben involucrarse en el desarrollo de conocimientos pertinentes y útiles. Por otra parte, la vinculación con las comunidades de la región que participan en su creación, en su sostenimiento y en la participación en los consejos de las universidades.

El sistema de gobierno de la universidad intercultural comprende tres consejos: directivo, social de desarrollo institucional. Las comunidades participan en el consejo social para la operación de las universidades interculturales. Las comunidades donaron terrenos y consideran a la institución como parte de su patrimonio. Los consejos se constituyen por represen-

tantes: del gobierno federal, del municipio, de la región, de las comunidades y de la propia institución. El consejo de desarrollo institucional se integra por el rector, el secretario académico, secretario administrativo, titulares de cada unidad académica y un representante del personal académico. El desarrollo de políticas, reglamentos, lineamientos, proyectos, programas, planes y presupuestos requieren del dictamen de los tres consejos. El financiamiento de las universidades interculturales se logra por apoyos equitativos de: la federación, los gobiernos estatales y municipales.

El personal académico debe contar con estudios de maestría, experiencia docente y comprensión del enfoque intercultural, capacidad disciplinar y para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, generación de proyectos de investigación y servicio con la comunidad, capacidad para la comunicación en la lengua de la región. Se valora su vocación y compromiso con la comunidad. En el 2013 se contaba con 27 docentes investigadores reconocidos en el sistema nacional de investigadores y 19 cuerpos académicos: 18 en formación y uno en consolidación. Las líneas de generación de conocimiento atañen a temas interculturales de salud, educación, gestión, desarrollo, lengua. Se contemplan tres tipos de contratación para el personal académico: profesores de asignatura, de carrera e invitados.

Favorecer el acceso a la educación superior

Ampliación de la cobertura de la educación superior

El desarrollo de la educación superior en México observa un panorama general con diversas tendencias. De 2000 a 2014, se crearon 3,608 escuelas de educación superior en la república mexicana: El 72 % de las instituciones son de sostenimiento particular (2,603), mientras el 28 % (1,005) son por sostenimiento oficial o público.

La estructura y dinámica de la educación superior en México durante los últimos 15 años se caracteriza por un crecimiento constante. Se registran más de 3600 centros educativos en el periodo con un promedio anual de 240.5 que alcanza su máximo en 2009 con 401 centros nuevos. Se puede distinguir un patrón de crecimiento sostenido con la identificación de dos ciclos de crecimiento: el primero de 2000 a 2006 y que tiene su cúspide en el año 2004 y un segundo ciclo, 2007 al 2014 y que tiene su máximo crecimiento en el año 2009. El comportamiento de crecimiento guarda relación con los periodos de la administración federal se identifican máximos crecimientos a la mitad de estos gobiernos.

El proceso de privatización de la educación es evidente. Basta comparar la creación de casi cuatro particulares por una pública. La distribución territorial de esta dinámica de crecimiento en atención a la distribución por entidades federativas, es un reflejo de la propia historia socioeconómica y político cultural del país. El núcleo de Entidades con mayor crecimiento está conformado por: Puebla, Veracruz, México, Jalisco, Chiapas, Nuevo León y Guanajuato. Por otra parte, las entidades con crecimiento muy marginal son: Oaxaca, Distrito Federal, Tabasco, Quintana Roo, Colima, Aguascalientes, Baja California Sur, y Campeche.

Como se ha citado a lo largo del presente artículo, el lograr mayor cobertura es actualmente considerado como uno de los indicadores de la calidad de la educación. La descentralización de las universidades tradicionales ha favorecido el acceso de estudiantes de zonas rurales. Para Didrikson (2006), el principal cambio de las universidades públicas tradicionales ha consistido en que, dichas instituciones, han pasado de estar situadas en un solo campus urbano a la creación de multi-campus con sistemas complejos de organización, segmentados y diferenciados en sistemas educativos complejos y heterogéneos. La descentralización de las instituciones universitarias ha favorecido el acceso de mayores sectores de la población. Por lo

general, la modalidad educativa es la formación de recursos humanos de nivel licenciatura y posgrado con enfoque multidisciplinar y la vinculación con la investigación y el servicio a la comunidad en temas innovadores.

La formación puesta a distancia

La Educación Superior a Distancia ha tenido un gran auge en los inicios del siglo XXI. En forma paulatina se han incorporado métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje. La formación puesta a distancia se ha considerado una modalidad educativa que requiere de la apropiación de saberes disciplinares, pedagógicos, tecnológicos e instrumentales de los formadores que no siempre han sido atendidos por algunas instituciones de educación superior. Esto es, en algunas IES., solo se han apoyado de las nuevas tecnologías, olvidando la formación pedagógica y tecnológica de los docentes generando la reproducción de los esquemas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje.

Por ello, se ha creado el Sistema Nacional de Educación a Distancia (sined) que tiene como objetivo: el coordinar y fomentar las acciones para el impulso, el desarrollo y la consolidación de la Educación Superior a Distancia (ESaD), a través de redes educativas que utilizan tecnología, metodología, productos y servicios innovadores con el fin de promover la calidad, la cobertura y la equidad de la educación en México. De este modo, el sined desarrolla acciones que buscan facilitar el acceso y brindar atención a diferentes grupos poblacionales mediante la implementación de programas educativos a distancia; contribuye de manera particular a extender la oferta educativa en regiones y grupos sociales que carecen de servicio escolarizado.

El Espacio Común de Educación Superior Abierta y a Distancia (Ecoesad), el Sistema Nacional de Educación a Distancia (sined) y la Universidad Abierta y a Distancia de México (unadm), son organismos creados por la SEP para la instrumentación del Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia. La matrícula en esta modalidad se ha incrementado considerablemente durante el nuevo milenio. A inicios del siglo XXI se atendía, bajo esta modalidad educativa, a 11 506 estudiantes. Cada quinquenio se duplicó la matrícula de estudiantes para atender llegar a una población estudiantil de 76, 904 en el presente año (ANUIES, 2017).

En el año 2014 – 2015, se matricularon 440 684 estudiantes en programas de licenciatura y técnico superior universitario, de la modalidad no escolarizada. El 51% en IES públicas y 49% en IES privadas. La demanda de formación reproduce la tendencia general de prevalencia en disciplinas sociales: el 58 % en el campo de formación de Ciencias Sociales, Administración y Derecho; seguida de disciplinas de ciencias de la salud y el menor porcentaje en Ingeniería, manufactura y construcción (ANUIES, 2016).

La pertinencia de los programas de formación

Dos ejemplos de pertinencia en la formación lo representan las universidades politécnicas con vinculación universidad-empresa y los sistemas de formación con enfoque en la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo.

La pertinencia de la formación para atender necesidades sociales relativas al desarrollo tecnológico promueve el surgimiento de nuevos modelos educativos de formación profesional. Estos nuevos modelos educativos están contemplados en el Plan Nacional de educación superior, como mecanismos para asegurar la calidad de la educación superior.

En el año 2005, las Universidades Politécnicas plantean la formación profesional basada en competencias, que en un inicio correspondió a un enfoque de competencias basado en tareas y se transformó hacia un enfoque holístico que integraba los conocimientos disciplinares con las habilidades requeridas en las tareas. El enfoque pedagógico de inicio, fue la tecnología educativa que tránsito hacia el constructivismo con el uso de métodos basados en problemas y desarrollo de proyectos. El modelo es un ejemplo fehaciente de formación dual escuela y espacio laboral con vinculación universidad – empresa (Coordinación de Universidades Politécnicas, 2005).

Las competencias son comprendidas como el conjunto de capacidades de una persona, que se reflejan en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que se requieren para realizar una función en un contexto profesional. La formación atiende al desarrollo de tres tipos de competencias: básicas, genéricas o transversales y específicas, que se deberán adquirir, consolidar o desarrollar como requisito para el aprendizaje de las distintas asignaturas. La selección de competencias como base del diseño curricular se sustenta en el análisis de los sectores productivos locales y regionales de la zona en donde se ubica la Universidad Politécnica.

Un nuevo modelo surge en el año 2016, para las universidades tecnológicas con modalidad bilingüe y proyección internacional sustentable. El esquema pedagógico bilingüe requiere de cursos ofrecidos en dos idiomas. La finalidad de la formación bilingüe es favorecer la inserción de los egresados en empresas con capitales mixtos. La movilidad estudiantil, como parte de las estrategias de internalización, ha permitido que los estudiantes realicen estancias en Estados Unidos y Canadá (Garza, 2016).

En este contexto el número de universidades bajo este modelo asciende a 21 Instituciones, con una matrícula de 10 mil 790 estudiantes; 5 mil 660 de éstos matriculados en 14 universidades ubicadas en 11 entidades federativas, y 5 mil 130 matriculados en siete universidades politécnicas en seis estados (ANUIES, 2016). Con la colaboración del gobierno federal y de las entidades federativas se ha proyectado contar con al menos una universidad BIS en cada estado de la república en 2018.

La formación en sistemas complejos

Una de las tendencias más recientes en la educación superior, lo constituye la formación en sistemas complejos. Este enfoque holístico representa un cambio de paradigma hacia la inter y transdisciplinariedad de la educación, que requiere de la transformación de los métodos educativos. Al respecto, Morín propone una profunda reforma educativa sustentada en siete saberes necesarios para la educación del futuro. Las universidades han incorporado algunos de los saberes, propuestos por Morín, en los modelos educativos. Las universidades interculturales han incorporado enfoques transdisciplinarios en los programas de formación de lengua, cultura y desarrollo de comunidades. Existen dos casos de formación en sistemas complejos: el centro de sistemas complejos de la UNAM y el instituto mexicano de sistemas complejos fue creado en el año 2007 como instituto privado de investigación en la ciudad de Tamaulipas. Se realizan trabajos de investigación y programas de formación con el enfoque de complejidad en el área de las ciencias exactas. El instituto Mexicano de sistemas complejos atiende el nivel profesional en el área de Química y el centro de sistemas complejos de la UNAM, el nivel posgrado en ciencias exactas: física, matemáticas y ciencias de la salud.

Prospectiva de la innovación en la educación superior

- La complejidad y transdisciplinariedad. Este paradigma depende de las propias instituciones para constituirse en organizaciones de aprendizaje permanente, en donde la innovación constituya el eje de una nueva cultura académica. Favorecer el rendimiento académico de los estudiantes. La integración de múltiples ambientes de aprendizaje, desde los presenciales hasta los virtuales, que desplieguen todas las posibilidades de un individuo o de un grupo social para el aprendizaje de alto nivel. Sistemas que conducen al máximo aprovechamiento del aprendizaje colectivo y de las redes.
- Generación de conocimientos. La investigación estratégica responde a intereses de corto, mediano y largo plazo, es básica, aplicada o experimental, establecimiento de prioridades nacionales, sociales o específicas que contemplen una solución relacionada a un contexto, a problemas y es inter y transdisciplinaria. La calidad educativa no desde los productos y los fines, sino desde las condiciones reales del desarrollo general común, y desde el valor social de los conocimientos que se producen y distribuyen, y que se vinculan con las prioridades nacionales y regionales.
- El desarrollo del personal académico, su evaluación y acreditación. Formación de trabajadores del conocimiento, con un alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable. Movilidad de académicos a nivel regional en cursos cortos, estancias de investigación y en redes de cooperación científica y tecnológica en proyectos definidos

- La producción y transferencia de conocimientos planificada y que trascienda los paradigmas actuales. Innovación con pertinencia social. del conocimiento, con un alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable
- Gestión de calidad: Nuevas formas de estructura y gobierno sustentadas en la concepción de una organización abierta, de diferente nivel de participación de sus múltiples actores; flexible, auto-regulada y con una fuerte orientación con sustentabilidad y compromiso social. Nuevas formas de financiamiento universitario
- Ampliar la cobertura de atención a población. Una oferta que pueda ofrecer la más amplia gama de experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas. Mayor calidad en la responsabilidad social y el compromiso de las instituciones de educación superior en la región. Mayor número de docentes e investigadores, y número de proyectos científicos y culturales.
- Nuevos paradigmas de organización académica surgen con la creación y desempeño de unidades académicas complejas que relacionan individuos, equipos de trabajo en redes de diferente nivel y perspectivas, con la puesta en marcha de estructuras interdisciplinarias y con la autonomía relativa de sus instancias orgánicas.
- Redes de cooperación. Creación de redes académicas regionales, programas muy amplios de movilidad estudiantil, sobre todo en el doctorado, programas conjuntos de posgrado y de nuevas carreras en las áreas de frontera del conocimiento relacionado con los problemas más urgentes de la región; aprovechamiento conjunto de la infraestructura de ciencia y tecnología instalada.

- Modelos educativos y currículos con calidad y pertinencia. La articulación curricular a partir de temas y problemas la organización de los saberes Las tecnologías de la información y comunicación. La formación a distancia. Estructura en torno a grandes temas transversales.
- La redefinición de los currícula de forma integral y pertinente. Generar estas nuevas capacidades de pensamiento y praxis dirigidas a la producción de un conocimiento pertinente y adecuado a nuestra realidad. La posibilidad de articularlo a una nueva oferta de áreas y carreras de formación universitaria.
- La internalización de la Universidad. Requiere de estrategias de cooperación regional e internacional que hagan posible la redefinición de los términos de las asimetrías, y puedan transferir conocimientos, ciencia y tecnología, recursos humanos y físicos, a favor del desarrollo del sector de producción.
- Cooperación regional e internacional. La movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles. Establecimiento de redes y de programas de trabajo multilaterales para lograr instancias de transferencia de conocimientos.
- Los temas de la movilidad universitaria. Requieren de una nueva estrategia de cooperación y de movilidad universitaria de carácter horizontal. las equivalencias de títulos y grados, de los programas conjuntos en diferentes ámbitos y niveles, del uso extensivo de nuevas tecnologías, de los programas de títulos compartidos. Certificación y equivalencia de títulos.

A manera de cierre

El eje de la calidad del proceso educativo, entonces, se ubica en la utilidad social de los conocimientos producidos y distribuidos por la institución universitaria. Desarrollo general común y valor social de los conocimientos que se producen y distribuyen, y que se vinculan con las prioridades nacionales y regionales. Claridad en las estrategias de desarrollo científico, tecnológico y de educación. Desarrollo en un modo de producción de conocimiento deben contemplar la relación social, sustentadas en una gran reforma académica y organizativa desde una perspectiva propia y auténtica.

Las tendencias de la educación superior en México atienden la calidad educativa enmarcada en los criterios de pertinencia, cobertura y equidad. Desde un enfoque más técnico, el aseguramiento de la calidad educativa se centra en mecanismos de vigilancia y evaluación. En el sentido de dichas tendencias se reflejan las tensiones generadas por la imbricación de visiones humanistas y economicistas. A partir de la complejidad, diversidad y polarización con un espectro muy amplio de cobertura, equidad y calidad, se perfila una tendencia dual: por un lado, las instituciones particulares hacia un modelo de mercado; en tanto las instituciones públicas se mantienen en una paradoja entre lo moderno y lo tradicional.

Desde 1997, Davyt y Figaredo, habían observado esta dualidad en las tendencias de las IES., se atienden a una visión humanista y economicista. Esta tensión se refleja cuando por un lado se da atención a los sectores más vulnerables para favorecer la equidad, cobertura y justicia en las oportunidades de acceso, y por otro se atienden las demandas, en cuanto a criterios de competitividad, y la vinculación con el sector empresarial. Situación acorde a una universidad funcional con fines multiparadigmáticos.

La verdadera fuerza de la universidad está en su identidad, en el sentido que sus miembros y la comunidad le atribuyen. Su identidad es un producto histórico, resultado de desafíos superados y autopercepción de estrategias y resultados.

Referencias

- ANUIES (2017). Anuarios estadísticos de la educación superior. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2016). Anuarios estadísticos de la educación superior. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2015). Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia. Recuperado de <http://sined.mx/sined/files/acervo/Diagnostico%20ESaD%20en%20Mexico.pdf>
- ANUIES. (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de ANUIES. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/113>
- Casillas, M. y Santini, V. (2009). Universidad intercultural :Modelo Educativo. Recuperado de <http://www.unich.edu.-mx/wp-content/uploads/2012/04/Modelo2.pdf>
- Coordinación de Universidades Politécnicas. (2005). Estrategias de gestión para la operación del modelo educativo basado en competencias. Segunda edición.
- Convenio de colaboración del consorcio de universidades mexicanas (2005). Recuperado de: <http://www.cu-mex.org.mx/pdf/convenio:CUMex.pdf>
- Davyt, A. & Figaredo, F. (1997). Dos enfoques sobre la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 8(1), 119-132
- Didrikson, A. & Medina, E. (2006). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe*, 1, 21-54.

Fullat, O. (2000). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ceac.

Orantes, B. R. (2015). La educación superior en el siglo XXI. ANUIES .Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf

Garza, U. E. (2016) Las universidades politécnicas: un nuevo modelo de en el sistema de educación superior en México. ANUIES Recuperado de:

http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A5ES.pdf

Ranking Académico de las Universidades del Mundo. (2015) Recuperado de www.shanghairanking.com/es/ARWU2015.htm

Schmelkes, S. (2004).La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.

La evaluación docente en la universidad pública

Mónica Rodríguez Villafuerte¹³ Ignacio Roberto Rojas Crôte¹⁴

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

La presente ponencia dará cuenta del momento en que el Estado Benefactor deja de serlo para transformarse en Estado Evaluador por el peso de la competitividad global, se descubren en el discurso de la modernización en México, políticas económicas con criterios administrativos que pretenden medir la eficacia y eficiencia en las Instituciones Educativas.

El discurso de calidad que orienta las políticas educativas en el país, invita a un cuestionamiento de la evaluación en la Universidad pública, como un instrumento de poder.

¹³ mrodirguezv@uaemex.mx,

¹⁴ irojasc@uaemex.mx

El presente trabajo centra su atención en el sistema de evaluación del docente que es replicado a nivel nacional e internacional, en un intento por recuperar al sujeto (y no objeto) de un proceso impositivo, haciendo hincapié en la valoración de su actuar con criterios externos que no corresponden al ámbito educativo y que exigen un perfil con estándares demandantes que presuntamente aseguren la calidad educativa.

Palabras clave: evaluación docente, universidad pública, calidad educativa.

Abstract

This paper will attempt to give an account of the moment in which the welfare State became an Evaluator State by the weight of global competitiveness, in the modernization speech in Mexico, could be founded political economic administrative standards that intended to measure the effectiveness and efficiency in the educational institutions. The discourse of quality that guides the educational policies in the country, invites to a questioning of the assessment at the public University, as an instrument of power. This paper focuses on the system of evaluation of teaching, replicated at national and international levels in an attempt to recover the subject (and not object) from an impositive process, emphasizing on the assessment of its acting with external criteria which do not correspond to the field of education and requiring a profile with demanding standards that will ensure the quality in public higher education.

Key words: evaluation of teaching, public university, quality in education.

Introducción

Con cada oportunidad para abrir espacios de reflexión, se pretende vincular agentes de cambio observadores de la réplica de un Sistema que desde una racionalidad instrumental velada, sin apertura al diálogo, se presenta como deseable y como el único camino para ele-

var la productividad académica y compensar los montos salariales de docentes e investigadores en pos de una calidad educativa. Es en la postura crítico dialéctica donde se ha encontrado una fundamentación sólida que permite investigar la realidad social reflexivamente.

El rol que tradicionalmente asume el docente como uno de los factores esenciales en la calidad educativa, refuerza lo que con cada reforma educativa aunada a la opinión social generalizada, lo responsabiliza del éxito o el fracaso del sistema educativo.

A nivel nacional e internacional se reporta la evaluación docente como un reconocimiento a su labor, para asegurar el ingreso, permanencia o ascenso acompañados de incrementos salariales acorde a la calificación obtenida, evaluar para mejorar.

Cualquiera que sea el tipo de evaluación propuesta, todas parecen incidir en un punto, compensar el salario asignado a un trabajo poco valorado, hacia el logro de la calidad educativa, pervirtiendo los ámbitos académicos al concebir como fin último la obtención de puntos.

Es la universidad, el espacio ideal para pensar y repensarse como sujetos con voz en una sociedad en permanente cambio, con la capacidad de lenguaje y acción que participan activamente en ese cambio, que proponen y argumentan, que observan detrás de las estrategias de evaluación que se presentan de tal forma racionales y sin darnos cuenta provocan la fragmentación de nuestra conciencia convirtiéndose en ideología (Ramírez, 2007).

Postura ante la evaluación docente en la universidad pública

La investigación científica de los procesos sociales requiere siempre una toma de postura que defina al sujeto que investiga, que refleje los intereses personales del investigador y que da cuenta de la óptica que ha elegido, óptica que lo compromete con su objeto de investigación y con la sociedad en la que vive; no hay ciencia neutral como no hay productos científicos libres de valoraciones éticas (Rojas, 2014).

Todo sujeto inevitablemente se ubica en una postura, y procede a apropiarse, construir, comprender y explicar su objeto de estudio, esta ubicación define al propio sujeto.

La postura crítica, no acepta a la sociedad capitalista como ésta aparece, es decir, de manera fragmentada e imagina una praxis liberadora, bajo un concepto de utopía, de imaginar un mundo distinto, un mundo en que el ser humano no se encuentre escindido, sino identificado con su sociedad. (Horkheimer, 2003, p.243).

El concepto de "pseudconcreción", de Karel Kosik, nos permite comprender que:

Los fenómenos y las formas fenoménicas de las cosas se reproducen espontáneamente en el pensamiento cotidiano como realidad (la realidad misma) pero no porque sean más superficiales y estén más cerca del conocimiento sensible, sino porque el aspecto fenoménico de la cosa es un producto de la práctica cotidiana... [...] el pensamiento que quiera conocer adecuadamente la realidad...debe destruir la aparente independencia del mundo de las relaciones inmediatas cotidianas. El pensamiento que destruye la pseudconcreción para

alcanzar lo concreto es, al mismo tiempo, un proceso en el curso del cual bajo el mundo de la apariencia se revela el mundo real; tras la apariencia externa del fenómeno se descubre la Ley del fenómeno, la esencia (Kosik, 2014, pp.13–14 en Rojas, 2014).

Kosik enuncia el proceso de la destrucción de la pseudoconcreción de la siguiente manera:

1) Crítica revolucionaria de la praxis de la humanidad, que coincide con el devenir humano... con el proceso de humanización... cuyas etapas clave son las revoluciones sociales; 2) El pensamiento dialéctico, que disuelve el mundo fetichizado de la apariencia para llegar a la realidad; 3) La realización de la verdad y la creación de la realidad humana en un proceso ontogénico (del individuo)... [...] Para el materialismo la realidad social puede ser conocida en su concreción (totalidad) a condición de que se descubra la naturaleza de la realidad social, de que se destruya la pseudoconcreción y de que la realidad social sea conocida como realidad dialéctica de la base y la superestructura, y el ser humano como sujeto objetivo, histórico-social (Kosik, 2014, p.14 en Rojas, 2014).

Concepto de crisis

Toda sociedad presenta en su evolución diversas crisis, se alude este concepto desde Habermas, mencionando que una de las vías de superación de las crisis económicas consiste en asignar al Estado un mayor protagonismo en el proceso de valorización del capital. De hecho, el Estado de Bienestar surge de un proceso crítico, que enseñó que el llamado libre mercado no es capaz de subsanar las fallas del capital (falta de inversión en infraestructura, regulación monetaria, atención social) que, de ser atendidas por el propio capital, garantizarían su propia supervivencia, al aminorar el riesgo de cambio social. No todos los cambios

de estructura de un sistema social se pueden denominar como crisis, sólo cuando los miembros de una sociedad experimentan los cambios de estructura como críticos para el patrimonio sistémico y sienten amenazada su identidad social.

Habermas señala tres aspectos en los que el papel exigido al Estado se cumple en esa etapa apoyando la valorización del capital: En lo económico, con empresas que actúan con independencia del mercado capitalista (empresas paraestatales) para proveer de insumos e infraestructura a empresas capitalistas.

En lo administrativo, con planificación hasta donde es posible planificar en el sistema capitalista, reforzando capacidad de competencia internacional, orientación de capital a cauces de inversión, consumo de productos y servicios.

En lo político, trayendo a la esfera de lo político y "solucionándolo" mediante esquemas de democracia, sindicalización, seguridad social, educación y en general, el conjunto de acciones que legitiman y justifican la acción estatal. (Habermas 1975, p.50-54).

De estas acciones, Habermas percibe tres problemas derivados del crecimiento en el capitalismo tardío:

1. La amenaza contra el equilibrio ecológico, que hace avizorar límites al capital, que en muchos casos están ya rebasándose;
2. el peligro de perder el equilibrio antropológico, que marca límites de tolerancia y de identificación con normas que justifican y legitiman estados de cosas que hacen posible el desarrollo del capital;

3. el precario equilibrio internacional, que desarrolla un cada vez mayor potencial de armas de destrucción masiva. (Habermas 1975, pp.58–63).

El autor, alude a las consecuencias de estos problemas en todos los ámbitos: económico, político y social, como la inevitabilidad de las crisis en los procesos de valorización del capital, y ello debido a la contradicciones internas: entre valor y trabajo (la ley del valor), entre la planificación y democracia formal, que deriva en crisis de legitimación y de racionalidad administrativa debido a que el Estado es incapaz de cumplir con todas las expectativas del capital y en el plano sociocultural, originando crisis de legitimidad:

En el capitalismo tardío, tales tendencias se perfilan tanto en el plano de la tradición cultural (sistemas morales, imágenes del mundo) como en el cambio estructural del sistema educativo (Habermas 1975, p.67).

Se encuentra que Habermas apoyado en Claus Offe (Citado en Rojas, 2014) enuncia tres tendencias que propician estas contradicciones en la racionalidad:

Primero, la conversión de decisiones económicas en decisiones políticas en lo relativo a las decisiones de inversión en grandes empresas (lo económico *como* político). Segundo, la aparición de esquemas de trabajo concreto en la esfera burocrática, que especializa labores de planificación (trabajo concreto en lugar de trabajo abstracto). Tercero, el crecimiento de la población sin actividad (estudiantes, amas de casa, rentistas) que se reproduce fuera del mercado.

En cuanto a la crisis de legitimación, enuncia que cuando el Estado no cumple en el manejo de las crisis, le son negadas lealtades y ello lleva a una reducción del campo de acción del Estado en cuanto a posibilidades de planificación.

Teniendo en cuenta que “la industrialización del trabajo social, con la consecuencia de que los criterios de la acción instrumental penetran también en otros ámbitos de la vida” (Habermas, 2000, p.53). Es indudable que la razón instrumental, aquella con arreglo a fines, subyace en la determinación de acciones, en la comunicación que se establece y continua sometiendo al mundo de la vida limitando posibilidades.

Así “la planificación, puede ser concebida como una modalidad de orden superior de la acción racional con respecto a fines: tiende a la instauración, mejora o ampliación de los sistemas de acción racional mismos” (*ibíd.*, p.53).

A nivel internacional se imponen retos en el ámbito educativo, como el de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que desde 1999 se ha ocupado de impulsar políticas públicas que generen las estrategias para garantizar la calidad educativa y lograr mayores niveles de eficiencia, declara abiertamente las funciones de las Instituciones de Educación Superior como formadoras de los profesionistas que habrán de contribuir al mantenimiento de un sistema, al impulso de la ciencia y la técnica como respuesta a las necesidades de la sociedad actual en un mundo globalizado. En la medida en que esta ciencia y técnica penetran los ámbitos institucionales en la sociedad, limitan la visión y la capacidad para decidir las acciones desde una racionalidad diferente a la instaurada por el Sistema.

Por ello la racionalización de la vida desde esta perspectiva, hace irreconocible la institucionalización de dominio, se legitima orientando las acciones a fines dados, la toma de decisiones se valida a través de sus propios criterios; la educación enmarcada en esa ideología, es incluida en los mismos términos, planificada y evaluada a través de los criterios establecidos externamente.

La penetración del sistema en la vida del hombre es presentada de tal forma, que desvanece su intención hasta pasar desapercibida a la conciencia del hombre al presentarse como la única forma a través de la cual puede lograr lo que se propone. La legitimación de los procesos planificados en las instituciones sociales se aceptan de manera natural, sin pensar en lo que hay detrás de dichas estrategias y acciones.

En el Sistema Educativo, la evaluación se legitima y se toman decisiones con acciones validadas a través de procedimientos de orden técnico, que aluden a tres dimensiones ideológicas:

1. El conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que
2. responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto específico y que
3. guían y justifican el comportamiento práctico de los sujetos que van acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales (Sánchez citado en De Alba, 1984, pp.292-295).

Las políticas vigentes y sus relaciones se paralizan ante una dimensión social contradictoria y compleja, la evaluación se reduce a fiscalizar y controlar como mecanismo de distribución de recursos, surge así una necesidad de reflexionar y cuestionar lo que está sucediendo.

El carácter axiológico de la evaluación la convierte en una actividad humana con el máximo nivel de complejidad y responsabilidad ante el ejercicio consciente del razonamiento pero precisamente al evadir en el análisis de la evaluación misma su carácter axiológico la convierte en un arma irracional de la racionalidad técnica. No se trata de insinuar una

posición moralista ni de una idealista, sino de irrumpir en el análisis de las condiciones sociales que entran en juego en la formulación del juicio evaluativo (De Alba, 1984, pp.190-191).

Del enfoque administrativo de la evaluación, surgen problemas desde el uso de las técnicas al obedecer a una racionalidad técnico instrumental y los análisis técnicos de los resultados que reemplazan la construcción de una explicación de la realidad educativa observada (*ibídem*: pp.200-201) omitiendo una dimensión propiamente teórica o conceptual, a través de la cual el sentido de lo educativo adquiere valor.

Evaluación docente en la Universidad Pública

La evaluación docente ubica sus orígenes en Estados Unidos, en la Universidad de Indiana donde se creó el primer cuestionario de evaluación de la docencia CEDA, siglas del Cuestionario de Evaluación Docente (García, 2005, p.127) que durante muchos años promovió la investigación en Estados Unidos y Canadá. En América Latina, el Estado evaluador surge a mediados de los años ochenta como un mecanismo de coordinación y regulación de los sistemas de educación superior para que las instituciones logaran condiciones propicias y dieran respuesta a los desafíos y procesos del cambio económico, social, científico y tecnológico.

Se creó entonces un ambiente competitivo, que condiciona apoyos sujetos a evaluaciones, abandonando el Estado su papel de proveedor de servicios públicos, lo cual provoca la desregulación por medio de la privatización o la regulación indirecta mediante el Estado evaluador (Conde, 2000). En la actualidad la evaluación es uno de los ejes principales de las políticas educativas en el país, a través de ella se conforman propuestas que guían el rumbo

de las reformas educativas y su operación se asocia a la asignación de recursos adicionales para maestros e instituciones, subordinando cualquier decisión o esfera social o cultural al aspecto económico.

El modelo y los procedimientos utilizados para evaluar la actividad docente del profesorado por las instituciones universitarias lejos de cooperar a resaltar y potenciar esta función, han contribuido claramente a su marginación, especialmente cuando se compara con lo que ha sucedido en el ámbito de la investigación (De Miguel, 1998, p.67).

Desde el punto de vista político, la evaluación cumple su función al demostrar la eficiencia y eficacia comprobando el adecuado uso de recursos, más aún en momentos de crisis nacional e internacional.

Al ubicarse el estudio en México, pareciera que las políticas se modifican sexenalmente, desde Miguel de la Madrid (1982-1988) en que se da apertura a la política económica neoliberal comprometiendo al país a sujetarse a las condiciones señaladas por instituciones como el Banco Mundial, con el objetivo de lograr cierta estabilidad económica sin una visión más amplia del impacto que tendría en otros ámbitos. Siguió un discurso oficial hacia la modernización que se mantuvo con énfasis diversos hasta el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y a lo largo de estos años, la crisis que se pretendía resolver no alcanzó la equidad, solidaridad, democracia que perseguía y sin embargo se agudizó, la crisis económica se transformó en crisis social.

En México, el desarrollo de la evaluación docente no ha logrado continuidad ni consolidación de políticas educativas dadas las condiciones de inestabilidad y los cambios administrativos, “durante la segunda mitad de la década de los setenta, con la creación de la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública, conformó un grupo que se dedicó a la elaboración científica de pruebas de rendimiento” (García, 2005, p.5).

Se comenzó por recabar la opinión de los alumnos a finales de 1960 (García, 2000), las primeras instituciones fueron la Universidad iberoamericana en 1968 y las Facultades de Contaduría y Administración y Psicología de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). En 1971, la Universidad Iberoamericana crea el primer cuestionario mexicano de evaluación docente. En los ochentas, algunas universidades utilizan el CEDA (Cuestionario de Evaluación Docente) y más adelante se crea el Grupo Interinstitucional de Evaluación de la Docencia, incluyendo instituciones públicas como la UNAM y algunas privadas como la Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Fue hacia la segunda mitad de la década de los ochenta que instituciones públicas de educación superior en México, desarrollaron la investigación interesados en encontrar un sistema adecuado de evaluación docente desde diversas perspectivas y no solamente basado en una apreciación estudiantil. La Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes fueron de las primeras en incursionar en este proceso.

El 8 de agosto de 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) por decreto presidencial como organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su tarea principal ha sido evaluar la calidad, el desempeño y los resultados

del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, así como difundir los resultados para apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas.

En trabajos realizados a través de cuestionarios, encuestas de opinión a los alumnos, observación del trabajo del profesor en el aula, entrevistas, análisis de portafolio de trabajo, diarios de clase, o talleres de análisis, el docente no ha sido un partícipe activo en el proceso de evaluación de su propio desempeño en la mayoría de los casos. Los aspectos evaluados han dependido de factores tales como el curso del cual se trate, el nivel de la unidad en el mapa curricular, el grupo de edad en el que se trabaja o la carrera referida en nivel superior.

Actualmente, la ANUIES¹⁵ (2006), reconoce algunos aspectos cuestionables de la evaluación que plantean dudas respecto a su desempeño y apoyo al desarrollo de las IES¹⁶, algunas relacionadas con las sobreabundantes iniciativas de evaluación en las universidades, con los aspectos contradictorios de algunas de éstas, con la falta de integración entre las distintas iniciativas e inclusive con problemas derivados en su concepción. Asimismo, se debate la operación cotidiana de las diversas acciones de evaluación (Rueda, 2008, p.73).

Rueda Beltrán (2006) trabajó sobre una estrategia para lograr la participación del personal académico en el diseño y desarrollo de un proceso de evaluación docente en un intento por responder al contexto local contando con la opinión de los propios involucrados, podría pensarse en la recuperación del sujeto, no sólo como objeto a ser evaluado. El resultado de este análisis proporcionó información clave para construir la *Guía de evaluación de la docencia*

¹⁵ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

¹⁶ Instituciones de Educación Superior

universitaria, esto permitió incorporar en el proceso de evaluación a los profesores involucrados como elemento clave y con un propósito definido, el perfeccionamiento de su actividad.

En las dos últimas décadas, principalmente en las IES de los estados de la República Mexicana, las acciones alentadas por los agentes encargados del sector educativo se dirigieron a procurar compensaciones salariales, a aumentar el grado académico de los profesores universitarios, ampliar la estructura de los puestos de trabajo del personal de tiempo completo, y a fortalecer la infraestructura institucional para consolidar los cuerpos académicos; todo ello a través del diseño y puesta en operación de programas especiales en los que se privilegiaron las actividades de investigación. Durante este periodo, no hubo reconocimiento del papel fundamental de la función docente en las universidades, a pesar de que en muchas de ellas constituye prácticamente la única actividad realizada; con esto se evidencia la ausencia permanente de políticas dirigidas al desarrollo de la docencia universitaria en sí misma (Canales y Luna, 2003; Canales y Gilio, 2006 en Rueda, 2006, p.85).

García-Cabrera, Loredo y Carranza (2008), en el artículo *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*, hacen referencia a una práctica reflexiva en una interacción dinámica en el aula, ampliando el análisis a lo que denominan práctica educativa que incluye elementos antes, durante y después de la práctica docente. Proponen tres dimensiones a evaluar de la práctica educativa de los docentes: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; la interacción educativa dentro del aula hasta llegar a la reflexión sobre los resultados alcanzados. Partiendo de los resultados en estas dimensiones, proponen el abordaje de la formación docente.

Cerrando el documento, se ponen en la mesa de reflexión las siguientes cuestiones: ¿Qué función tiene la Universidad Pública para el Estado? ¿Podría concebirse como el espacio central en el que se reproduce un sistema o como la oportunidad de generar, crear y recrear ideas hacia la liberación del sujeto capaz de lenguaje y acción que interactúa con otros sujetos y llega a acuerdos? ¿Es el docente el principal responsable de la calidad educativa? ¿El docente evaluado se percibe como *sujeto* en este proceso?

Se sugiere, que los sistemas de evaluación de los docentes sean considerados no sólo en términos de instrumentos o procedimientos de evaluación, sino en términos de políticas que tengan en cuenta el sistema en que operan y las condiciones internas de los sistemas de educación superior. Pensar en la forma en que la competencia al interior de los claustros académicos, por lograr una mejor evaluación traducida en imposición de rangos con una visión individualista... "la forma en que esto puede lesionar o ha lesionado el tejido social de las instituciones no ha sido determinada" (Díaz Barriga 2008, p.198).

Referencias

- Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior. (2000) *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo*, México: ANUIES.
- Buendía, A. (2014) *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: Revisar los discursos, valorar los efectos*. México: ANUIES
- Conde, A. (2011) *El Estado Evaluador, Problemas de la Educación en México*. Uruguay: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística.
- Díaz, B. (2008) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: Plaza y Valdés Editores, S.A. de C.V.

- De Alba, A. (1984) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Miguel, M. (1991) *Indicadores de rendimiento y evaluación de programas*. España: UNED.
- García, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2005). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda, M. y Díaz-Barriga (Coord.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- García, B. Loredo, J. Carranza, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.
- García, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283.
- Habermas, J. (1975). *Crisis sistémica y Tendencias a la crisis en el capitalismo tardío*. En *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Argentina: Amorrortu.
- Habermas, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. México: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (1990) *La lógica de las ciencias sociales*. España: Tecnos.
- Habermas, J. (1994) *Conciencia moral y acción comunicativa*. España: Planeta- Agostini.
- Habermas, J. (1995). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Un concepto de crisis basado en las ciencias sociales*. Argentina: Amorrortu.
- Habermas, J. (2008) *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Habermas, J. (2009) *Ciencia y Técnica como «ideología»*. España: Tecnos.
- Horkheimer, M. (2003) *Teoría crítica*. Argentina: Amorrortu.
- Kosik, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. México: Editorial Grijalbo.
- Puiggrós, A., Krotzsch, C. (1994) *Universidad y evaluación*. Estado del debate. Argentina: Aique grupo editor, S.A.

- Puiggrós, A., Gómez, M. (2002) *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Ramírez, R.; González, L.; Rocha, B.; Valle, M. (2007) *La evaluación como racionalización en la universidad: estrategias de control y vigilancia*. México:UAEM.
- Ramírez, R. (2010) "Repensar el proyecto social, repensar el proyecto de la Universidad Pública" Ponencia presentada en el 10º.Congreso Retos y expectativas de la Universidad. México.
- Ramírez, R. (2004) *Las ciencias sociales o humanas. Un camino sinuoso para la científicidad de las mismas*.
- Ramírez, R. (2014) *Teoría Crítica de la sociedad, una lectura introductoria*. V. *La Teoría de la Modernidad*. México: UAEMex.
- Rojas, I. (2014) *Reseñas de sesiones del Doctorado en Ciencias con énfasis en Educación, Trabajo Social y Psicología*. UAEMex.
- Romero, L. (2008) *Concepciones de evaluación y de evaluación docente*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. *Cuadernos de lingüística*, (10), 137-148.
- Rueda, M., Elizalde, L., & Torquemada, A. D. (2003). *La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas*. *Revista de la Educación Superior*, 127, 71-77.
- Rueda, M. (2004). *La evaluación de la relación educativa en la universidad*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. (2006) *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM CESU.
- Varela, G. (2008) *La educación superior en México: Planeación, evaluación y entorno*. Argentina: Colección Educación, crítica y debate. México: Ediciones EON.

Política pública de calidad en la educación media superior

Lizbeth Alondra Nangullasmú Sánchez¹⁷,
María del Pilar Elizondo Zenteno¹⁸

Universidad Autónoma de Chiapas

Introducción

Los estudios regionales constituyen una oportunidad para el abordaje de necesidades y problemáticas que afectan a la sociedad desde una perspectiva interdisciplinar, su relevancia radica en la posibilidad de plantear procesos de intervención que abonen a su solución.

Es de interés en el ámbito nacional e internacional los problemas que enfrentan los sistemas educativos para asegurar la calidad de sus egresados, en el documento se presentan los retos de la educación en el contexto global y local. Se enfatiza la necesidad de trabajar para impulsar el desarrollo endógeno desde el ámbito educativo, en este escenario se presenta la

¹⁷ alondra.nangullasmu@hotmail.com

¹⁸ mpzenteno1@hotmail.com

Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como una estrategia de la política pública en México para asegurar la calidad de la educación media superior.

La educación en el contexto global y local

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por ser global, no existe una concepción clara de este término, algunos teóricos la asocian al flujo de información que provoca transformaciones sociales y de personalidad (Castells, 1994). Además es una forma de visualizar los fenómenos reales, pero también es una forma de pensar el mundo como único sitio social, ocasionado la pérdida de la distancia y de las fronteras. Amartya Sen (2007) explicita que “bajo ese concepto se colocan multitud de interacciones culturales y científicas a través de las fronteras, hasta la ampliación de las relaciones económicas y comerciales en todo el mundo” (p.169).

Sin duda los esquemas de interacciones en el mundo han provocado un reordenamiento social, que aún está en proceso y no es evidente cuando pueda terminar; en este contexto es necesario que se trabaje desde la localidad para enfrentar los desafíos de la globalización, entre los que destacan: gobernabilidad, equidad, competitividad e identidad. Samper (2002) considera que:

La llave maestra para enfrentar estos retos es la educación, en la medida en que ayuda a la gobernabilidad al crear ciudadanía; mejorar la equidad al actuar como instrumento de distribución de ingreso; aumenta la competitividad mediante el aprendizaje productivo, y contribuye a fortalecer la identidad como eje articulador de la propuesta. (p.45).

Para lograrlo es necesario pensar en las exigencias del mundo global, así como diseñar un proyecto de intervención dirigido al ámbito local, apostando a la descentralización con el uso de estrategias endógenas que permitan dinamizar la educación y asegurar su calidad. El enfoque comunitario, permite concebir que los actores adquieren un papel primordial en los procesos (Parsons, 2007), situación que aplica a la comunidad escolar en la gestión de la calidad educativa.

En México existen esfuerzos concretos que tienen como principio fundamental la búsqueda de la calidad, como es el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Sin embargo, se reconoce que la RIEMS y el SNB como política pública es dictado por el gobierno en el poder, el cual retoma recomendaciones de organismos internacionales, por lo que desde los estudios regionales se posibilita el acercamiento tanto macro social, así como la recuperación de la percepción de los actores a través del análisis micro social generado en el ámbito local, el proceso analítico implica el contraste entre el posicionamiento de la teoría organizacional que concibe las evaluaciones externas como una oportunidad para intercambiar experiencias; y las micro historias generadas en los centros escolares.

Conceptualización de región

El abordaje de las necesidades sociales desde los estudios regionales implica “la necesidad de pensar los problemas actuales de manera integral, incorporando aspectos tanto culturales como naturales que marcan la actuación de las personas en contextos diversos” (Pons y Chacón, 2016: 02), este campo de estudio posibilita el abordaje interdisciplinar de las

temáticas de interés. Las políticas públicas y la teoría organizacional son disciplinas que de manera conjunta aportan al análisis del modelo de gestión de la calidad utilizado para impulsar la RIEMS.

Es importante reconocer que ambas disciplinas aún no logran consenso en su conceptualización. Las políticas públicas desde la perspectiva de Méndez (2015), deben cumplir con seis elementos que la hacen política: 1) el problema, 2) el diagnóstico, 3) la solución, 4) la estrategia, 5) los recursos y 6) la ejecución. El modelo de gestión de calidad se ha convertido en un elemento presente en la política pública en materia educativa, lo que ha permitido generar nuevas estructuras organizacionales que han permitido su abordaje desde el neo institucionalismo sociológico centrado en los significados del sistema y su construcción en la acción social. Por lo que “el entorno institucional de las organizaciones debe ser conceptualizado no sólo como una bodega de recursos sino como una fuente de significados para los miembros de la organización” (Pérez y Valencia, 2004, p. 92).

El estudio del hecho social es una situación que debe vincularse a lo material, dejando de lado la visión abstracta, haciendo consiente que la ubicación espacial del fenómeno solo puede ser estudiada a partir de leyes sociales. El estudio de una problemática desde la perspectiva regional implica tomar posicionamiento en relación a la región, concibiendo el espacio como una dimensión que condiciona la existencia de los procesos naturales y sociales que se desarrollan.

Para Ortega (1998), la región se conforma por dos elementos: 1) porción de territorio, lo que conlleva partes o segmentos de un territorio más amplio, y 2) circunstancia, que constituye la característica del territorio. Es importante considerar que en el proceso de investigación se enfatizan las características para determinar los límites del territorio de estudio.

Palacios (1983), realiza dos agrupaciones del concepto de región:

El primero, incluye todas las formulaciones... convencionales, cuyo rasgo característico es el de hacer abstracciones de toda consideración histórico-social y así postular conceptos que se pretende sean universales; el segundo, agrupa a aquellas elaboraciones cuyo punto de partida es precisamente el reconocimiento de la vigencia de un sistema social históricamente determinado, el cual da origen a toda concepción regional en la medida en que sostiene que la ocupación del territorio está condicionada por el tipo de relaciones sociales prevalecientes entre los grupos humanos que se asienta en determinadas partes del continuo geográfico (p.4).

La región independientemente del grupo al que se afilie, es concebida como un ámbito colectivo que puede ser diverso pero se caracteriza por su coherencia, los procesos sociales determinan su tamaño, forma, localización, etc. En otras palabras, la región constituye “la forma espacial de un subsistema social históricamente determinado, entendiendo como forma espacial a una configuración territorial cuya lógica puede entenderse a partir de un proceso social concreto que acusa regularidad y recurrencia” (Palacios, 1983. p.8).

Existen posicionamientos que conceptualizan a la región “como el eje transversal que permite comprender, explicar y ofrecer propuestas de solución a los problemas que caracterizan la sociedad actual” (UNACH, 2008:16). Desde esta perspectiva es importante considerar que es posible contribuir a través de procesos de intervención a la resolución de necesidades y problemáticas sociales. El modelo de gestión busca precisamente ofrecer alternativas a las organizaciones, entre ellas la escolar, para mejorar la calidad de los procesos y por ende de sus productos, en este caso los egresados.

La política pública que busca impulsar la calidad educativa en el nivel medio superior desde un modelo de gestión puede ser abordado desde la región plan, también denominada región programa, por estar integrada formalmente como una estructura administrativa que opera el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), institución encargada de acreditar en nivel de adopción de la RIEMS.

Organismos internacionales y política de calidad educativa

Las problemáticas que enfrentan las instituciones educativas para el impulso de la gestión de la calidad es abordado por organismos internacionales que emiten recomendaciones a los sistemas educativos de los países miembros, en el caso de México toma como principal referencia a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés). Los organismos mencionados han configurado una región internacional que puede ser conceptualizada como "cualquier área geográfica que abarque dos o más Estados Nacionales o partes de éstos..., a partir del incremento de los contactos e intercambios internacionales y transnacionales a su interior, comienza a transformarse de un sujeto pasivo en un sujeto activo, capaz de articular los intereses de sus ciudadanos por diferentes vías" (Alzugaray, 2009:10).

Los organismos internacionales generan procesos de análisis de las problemáticas que son comunes entre las naciones, como es el caso de la calidad de la educación ofertada a la población en edad escolar; como resultado del proceso de análisis se generan recomendaciones que constituyen el marco de la política mundial.

Referentes internacionales de la política de calidad educativa

Diversos países no pueden negar el peso de las políticas dictadas a nivel internacional en las políticas públicas que explicitan, existen documentos que han evidenciado la necesidad de adoptar la calidad educativa como una problemática que debe intervenir desde la política pública. Conceptualizaremos a la política pública como la acción del gobierno para dar respuestas a las problemáticas de interés público, por lo tanto puede ser entendida como el “conjunto de concepciones, criterios, principios, estrategias y líneas fundamentales de acción a partir de las cuales la comunidad organizada como Estado decide hacer frente a desafíos y problemas que se consideran de naturaleza pública” (Garza, 2006, p. 47). Las políticas públicas definen espacios de acción tanto para el gobierno como para los actores de sectores sociales y privados; los cuales son expresados a través de planes, programas, estructuras institucionales, normatividades, criterios y lineamientos.

Diversos documentos emitidos por los Organismos Internacionales han sido retomados en las políticas públicas de diversos países, entre ellos México. A continuación se describen aquellos que han marcado tendencia en el ámbito educativo:

- *Declaración Educación para Todos* (UNESCO, 1990), documento que explicita en el Objetivo 6 la necesidad de asegurar la calidad en la educación. Reconoce la importancia de contar con recursos, asegurar la pertinencia de planes y programas de estudio; así como la adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje que sean eficaces. Invita a las instituciones educativas a participar en evaluaciones nacionales, regionales e internacionales.

- *Replantear la Educación* (UNESCO, 2015), reconoce que existe un interés cada vez mayor por realizar evaluaciones a gran escala, desplazando el foco de atención de los contenidos hacia los procesos de evaluación continua que contribuyan al desarrollo de competencias.
- *Agenda para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2016), plantea como objetivo “Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p.16). El documento invita a optimizar el desarrollo de competencias a través de la construcción de ambientes estimulantes, haciéndose necesario contar con instalaciones escolares suficientes y pertinentes; así como brindar a los estudiantes becas que permitan su dedicación exclusiva y asegure la conclusión de sus estudios.
- *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (UNESCO, 2016). En el documento se reconoce los desafíos que enfrentan los sistemas educativos, destacando el nivel socioeconómico de las familias; la ruralidad e indigenismo presente en aproximadamente el 30% de los planteles de la región; aunado a la frecuencia de inasistencia de los estudiantes ante la necesidad de trabajar para apoyar al gasto familiar.

Se conceptualiza el ámbito escolar como “la institución social a la que se ha asignado el papel de materializar el desarrollo integral de los estudiantes, siendo uno de los espacios de mayor socialización, desarrollo personal y construcción del sentido de comunidad de las sociedades contemporáneas” (UNESCO, 2016, p. 114).

Las recomendaciones emitidas por la UNESCO reconocen la necesidad de realizar un trabajo sistémico, siendo necesario crear estándares que permitan definir funciones y responsabilidades de los directivos, es además necesario caracterizar a los directores y sus condiciones laborales, así como impulsar la creación de redes entre directores para compartir buenas prácticas y generar espacios de sinergia. La selectividad de directores debe responder a su trayectoria profesional, y contar con formación profesional para realizar la función.

Se reconoce la práctica docente como un aspecto clave del apoyo emocional brindado al estudiante, así como en la generación de ambiente de aprendizaje en el aula y apoyo pedagógico. Al igual que para la función directiva, es necesario establecer estándares profesionales para los docentes, que evidencie el trabajo realizado para favorecer el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

Los documentos publicados por organismos internacionales se han convertido en un referente para la política pública de diversos países, México no ha sido la excepción, cada uno de los elementos descrito hasta este momento han sido considerados en el Plan Nacional de Desarrollo de diversas gestiones presidenciales. La gestión 2013-2018 aborda la necesidad de asegurar la calidad de la educación, para ello se plantea programas y estrategias, para la educación media superior se ha establecido la RIEMS y el SNB.

La política pública de calidad educativa en México

Las políticas internacionales han repercutido en las adoptadas en el país, en México las políticas públicas se explicitan en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), documento sexenal que presenta el nivel de planeación general y se articula al presupuesto público del país, "ahí se

describen los problemas que se incluirán en la agenda pública y se establecen los objetivos y las estrategias para atenderlos, así como los temas de los programas sectoriales, regionales, temáticos, institucionales y especiales” (Guzmán, 2007, p. 146).

Del PND se despenden los Programas Sectoriales, los cuales permiten realizar una regionalización funcional establecida por el ámbito público que busca impulsar mejoras administrativas en el proceso de implementación de sus políticas, generalmente este tipo de regionalización no despierta resistencias y establece propósitos que generalmente pueden evidenciar su eficiencia (Boisier, 2007).

En México se ha establecido a través de la RIEMS una estructura funcional que busca establecer mecanismos para operar el SNB como medio para acreditar la calidad de los planteles de Educación Media Superior (EMS).

La educación media superior en la política pública nacional

Para comprender la política pública de cualquier país, en este caso de México, es necesario reconocer el tipo de régimen en la que se origina (Medellín, 2004), lo que implica dar cuenta de la capacidad del Estado para lograr que los ciudadanos adopten en sus prácticas los principios y valores institucionales para ello deben preverse límites y posibilidades de la acción de gobierno.

Para identificar la política en materia educativa implementada en México, específicamente para la EMS, se presenta el PND de las últimas cuatro gestiones presidenciales, enfatizando las gestiones 2007-2012 y 2013- 2018 que impulsan la RIEMS.

Iniciaremos con el PND 1995-2000, el cual reconoce a la EMS como una estrategia para el desarrollo, siendo indispensable contar con personal académico calificado, planes de estudio pertinentes que ofrezcan contenidos necesarios para la vida profesional, además garanticen la eficiencia terminal. En el PND 2001-2006, se reconoce que la educación es la columna vertebral del desarrollo, por lo que se explicita el impulso a una revolución educativa que permita ofrecer mejores niveles de vida a los mexicanos y elevar la competitividad del país a nivel mundial.

En la misma línea, el PND 2007-2012 concibe que “una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. También promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores” (Poder Ejecutivo Federal, 2007, p. 10). Para hacer operativa la política pública se firman los Acuerdos Secretariales que impulsan la Reforma Integral de la RIEMS y explicitan las formas de operar el SNB, entre los que destacan:

- Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad
- Acuerdo 444 por el que se establece las competencias que constituyen el marco curricular común de Educación Pública
- Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada
- Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior

- Acuerdo 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato

En el PND 2013-2018, se describe las metas que permitirán hacer frente a las problemáticas que afectan a la mayoría de los ciudadanos, de las cinco metas nacionales, retomamos específicamente la Meta III: México con educación de calidad.

En el diagnóstico presentado por el ejecutivo puede observarse la necesidad de asegurar la articulación del Sistema Educativo Nacional al mundo. Se reconoce que existe preocupación por elevar la eficiencia terminal de los alumnos que estudian la educación básica, así como la preocupación por que los jóvenes realicen sus estudios en ambientes seguros, siendo indispensable prevenir cualquier manifestación de violencia. Se explicita que la población que percibe bajos ingresos tiene menores posibilidades de acceder a instituciones de calidad, siendo difícil asegurar la conclusión satisfactoria de los estudios.

El PND 2013-2018 concibe a la EMS como obligatoria en el sistema educativo nacional, haciéndose necesario asegurar el acceso y cobertura del nivel a los jóvenes en edad de cursar el bachillerato, así como su conclusión satisfactoria evitando el abandono escolar. Uno de los desafíos es responder a los atributos que la RIEMS ha planteado a las escuelas para asegurar que sus egresados desarrollen las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que promueve el MCC.

La evaluación de la adopción de los atributos de la RIEMS en los planteles está a cargo del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), de lograrse un resultado favorable en el proceso el plantel accede al SNB. Hasta julio de 2016 existían 2,114 planteles en el SNB que representa el 40.06% de la matrícula nacional. El Programa Sec-

torial de Educación exhorta a perseverar en la búsqueda de la calidad educativa, por lo que invita a consolidar el SNB. Establece como estrategia: 2.2.Consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato, universalizar el Marco Curricular Común y fortalecer la profesionalización docente y directiva. De la cual se deriva las siguientes líneas de acción (SEP, 2013, p.49):

- Revisar el sistema de incentivos para favorecer el ingreso y permanencia de planteles públicos y particulares en el Sistema Nacional de Bachillerato.
- Establecer un sistema de indicadores para apoyar la toma de decisiones y la mejora continua de la calidad educativa.
- Utilizar el sistema de indicadores para facilitar a los planteles públicos de educación media superior ingresar o avanzar en el Sistema Nacional de Bachillerato.
- Impulsar programas dirigidos a cerrar las brechas en el desempeño entre planteles y subsistemas y favorecer el acceso con equidad al Sistema Nacional de Bachillerato.
- Fortalecer la portabilidad de estudios y el libre tránsito de estudiantes entre subsistemas y planteles de educación media superior.
- Impulsar la universalización del Marco Curricular Común en los planteles federales, estatales y particulares de la educación media superior.
- Fortalecer la profesionalización docente y directiva en la educación media superior mediante la instrumentación de lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente.

- Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para profesores de educación media superior, congruentes con la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Desarrollar programas de formación y actualización de directores para la gestión escolar.
- Impulsar la coordinación con las autoridades educativas estatales para regular y transparentar más efectivamente el otorgamiento e inspección del RVOE.

En Chiapas, el Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018 enfatiza que las instituciones de EMS presentes en el estado han favorecido el desarrollo humano, sin embargo no han logrado responder cabalmente a las problemáticas socioculturales, políticas y económicas que enfrentan las diversas regiones, así como aquellas que tienen potencial para su desarrollo. Además, enfatiza que aunque los diversos subsistemas que ofertan EMS asumen de manera formal el impulso del MCC para el desarrollo de competencias, en la práctica aún imperan procesos de aprendizaje tradicional, en los cuales sobresalen los conocimientos declarativos dejando de lado los conocimientos procedimentales.

Como ha podido observarse la política pública educativa nacional pondera la implementación de acciones que permitan asegurar la calidad en la Educación Media Superior.

La reforma integral de educación media superior y el sistema nacional de bachillerato

El PND y el Programa Sectorial de Educación permiten establecer una regionalización funcional también denominada región plan, la cual es operada a través de “un espacio continuo delimitado con el fin de aplicar en él un plan o programa de desarrollo regional” (Salguero,

2006, p.15). La RIEMS y el SNB constituyen un esfuerzo que impulsa los principios de calidad, equidad y cobertura de la EMS, para su operatividad se ha establecido una estructura administrativa que ha explicitado las reglas y recursos disponibles para concretar acciones, monitorearlas y evaluarlas de manera continúa. En el proceso han participado varias agencias en el país, las cuales son instancias mediadoras que establecen una red de colaboración que permiten concretar prácticas relativas a procesos de evaluación para la conformación del SNB.

La RIEMS y SNB reconocen que existe una distribución del servicio educativo geográficamente desequilibrada, acentuando las desigualdades en las zonas rurales, para hacer frente a la problemática se han brindado paliativos que no han logrado revertir la situación; es necesario modificar la estrategia y apostar al desarrollo endógeno que busca el crecimiento y la transformación a través del potencial existente en el territorio; generar inversiones de agentes públicos y privados, y realizar la administración de recursos desde la comunidad.

Se espera que a través de la gestión de la calidad se construya “una organización social en donde mediante la tradición, la costumbre y el cuerpo legal se tiende a crear patrones de comportamiento durables y rutinarios” (Sánchez, 2011), los cuales sean evaluables y acreditables. Sin embargo el proceso no debe ser entendido como supervisión, por el contrario constituye una oportunidad de aprendizaje entre pares académicos. El SNB es una institución estrechamente relacionada con los mecanismos de asignación presupuestal, por lo que los lineamientos de evaluación son modificables constantemente, con la intención de contribuir a:

- Identificar las capacidades de los actores
- Definir necesidades de capacitación, así como diseñar e implementar procesos formativos para la habilitación de capacidades claves

- Gestionar recursos que impacten al desarrollo educativo y social
- Recabar información sobre los niveles del SNB, para proyectar la promoción del plantel hasta posicionarse en el nivel I
- Diseñar la estrategia de gestión de la calidad de manera interna
- Establecer estrategias de colaboración con planteles del subsistema y de otros subsistemas.

La RIEMS y el SNB han sido implementados desde 2008, su propósito es impactar de manera positiva en los resultados de la EMS así como repercutir en el desarrollo de la región y del sistema educativo nacional, para lograrlo es indispensable que agentes y actores participen de manera activa y colaborativa. El esfuerzo requiere "diseño + construcción + conducción, por un lado, y brisa favorable, por otro, configuran los elementos que hacen posible disfrutar el juego. Elementos internos y externos, elementos que tienen que ver con la construcción del artefacto y con la capacidad de manejarlo en un entorno turbulento" (Boisier, 1997: 08), sin duda la política pública de calidad educativa enfrentan un entorno turbulento que debe superarse.

Conclusión

La RIEMS y el SNB es una política pública enmarcada en un contexto globalizado, su regionalización como plan o programa ha permitido a los gobiernos que la impulsa establecer estructuras para su operatividad, es importante que en el contexto local se analice la pertinencia de la Reforma desde los ámbitos macro y micro.

El análisis de su implementación puede permitir identificar elementos que impulsen el desarrollo endógeno de los subsistemas y de los planteles en los cuales se implementa, el reto es convertir este esfuerzo en un impulsor del desarrollo y no caer en procesos de simulación en los que el único propósito sea la acreditación como un trámite administrativo, dicha situación en lugar de beneficiar puede convertirse en un cáncer que poco a poco aniquile la posibilidad de brindar educación de calidad a los estudiantes del nivel.

Referencias

- Alzugaray, C. (2009). *La Construcción de Regiones: un Acercamiento Teórico Inicial para su Aplicación Comparada a América Latina y el Caribe*. (No. 20). Centro de Estudios y Programas Interamericanos. Recuperado a partir de http://interamericanos.itam.mx/working_papers/20ALZUGARAY.pdf
- Boisier, S. (1997) El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial [versión electrónica]. *Eure*, XXIII (69), 7-29. <http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001.pdf>
- Boisier, S. (2007). *Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización: entre la geografía y la gobernabilidad*. (Doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España.
- Castells, M. (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós.
- Garza, E. (2006). *Política Pública en Democracia*. México: F.C.E.
- Guzmán, F. (2007). Institucionalización de la perspectiva de género: políticas y presupuestos en México. En *Políticas sociales y género. Tomo I. La institucionalización*. México: Flacso.
- Medellín, P. (2004). La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad. Naciones Unidas, CEPAL. Recuperado a partir de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6082/S047566_es.pdf;jsessionid=D5DB6E-F699A3EE1462D0D6F7D88DF3C0?sequence=1

- Méndez, J. L. (2015). *Análisis de políticas públicas: Teoría y casos*. México D.F.: El Colegio de México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. UNESCO. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al TERCE. UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. ONU. Recuperado a partir de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Ortega, S. (1998). Reflexiones sobre metodología de la historia regional en México. Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM.
- Palacios J.J. (1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales, en: revista Interamericana de planificación. Vol. XVII, No. 66. México. Pp. 56-68.
- Parsons. W. (2007). Políticas públicas: una introducción a las teorías y la práctica del análisis de políticas públicas. Flacso-México. México.
- Pérez, G., y Valencia, L. (2004, junio). El Neoinstitucionalismo como Unidad de Análisis Multidisciplinario. *Actualidad Contable FACES*, 8, 85-95.
- Poder Ejecutivo Federal. (1995). Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>

- Poder Ejecutivo Federal. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- Pons, L. y Chacón, K. (2016). Los estudios regionales: transdisciplina y regionalización. Apunte del Seminario General de Estudios Regionales. Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Salguero, J. (2006). Enfoque sobre algunas teorías referentes al desarrollo regional (p. 20). Presentado en Conferencia Estatutaria, Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia Academia de Ciencias Geográficas.
- Samper, E. (2002). Educación y globalización. En *Educación y Globalización: los desafíos para América Latina* (Vol. I). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sánchez, I. L. (2011). Calidad institucional, desaceleración del crecimiento y subdesarrollo en México. In *Nuevos Enfoques del Desarrollo. Una Mirada desde las Regiones* (pp. 049–100). Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. SEP. Recuperado a partir de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WC0hftzu00o
- Sen, A. (2007). Identidad y violencia. La ilusión del destino. Madrid: Katz.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2008). Plan de Estudios del Doctorado en Estudios Regionales. Chiapas, México: UNACH.

La práctica docente desde la categoría de trabajo en educación básica

Leonor Eloina Pastrana Flores¹⁹

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Presentación

A partir de la Reforma Educativa del 2013, las expectativas para la educación formal desde distintos sectores sociales están amplificadas y los actores educativos en consecuencia se sienten sobre-demandados en varias dimensiones de su hacer cotidiano.

Desde los referentes con que cuento, se advierte una saturación de tareas, expresada en multitud de actividades con diversos sentidos para la enseñanza en el aula y la gestión de la escuela, también hay otras actividades con sentidos más allá de la enseñanza y de la gestión

¹⁹ elopasflo@hotmail.com

que ocupan mucho del tiempo cotidiano y que incluso lo rebasan. Se puede hablar de sobreabundancia de tareas inherentes o no al aula o a la escuela que han rebasado a los docentes y directores.

Ubicación teórica, metodológica y contextual del estudio

Las distintas dimensiones de la práctica docente, propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), junto a los planteos del docente como persona, trabajador y profesional de Martínez, Collazo y Liss (2009), quienes derivan de haber conceptualizado al docente y al director como sujetos enteros en sus condiciones específicas de práctica como contenido central de su trabajo. Cada una de las dimensiones de la práctica supone componentes específicos y variados conforme al sujeto concreto que ejerce la docencia o la dirección escolar en condiciones particulares; las cuales integran el contenido del trabajo docente cotidiano.

Con base en los casos de directores y docentes entrevistados del Estado de México, es que se ha hecho el análisis que se presenta a continuación:

1º Director de escuela primaria, vespertina, Ecatepec de Morelos (Escuela 1)

2º Director de escuela primaria, vespertina, San Salvador Atenco (Escuela 2)

3º Directora de escuela secundaria, matutina, Ecatepec de Morelos (Escuela 3)

4º Docente frente a grupo, primaria vespertina, Ecatepec de Morelos (Escuela 1)

5º Docente frente a grupo, primaria vespertina, Ecatepec de Morelos (Escuela 1)

6º Docente frente a grupo, primaria vespertina, Ecatepec de Morelos (Escuela 2)

7º Docente frente a grupo, secundaria matutina, Ecatepec de Morelos (Escuela 3)

8º Director de escuela primaria, matutina, Los Reyes La Paz (Escuela 4)

La sistematización y análisis del material de campo se han realizado desde la perspectiva cualitativo-interpretativa y etnográfica que caracterizó a esta investigación, en la cual se asume tanto la implicación del investigador como la reflexividad en el proceso indagatorio como recurso de auto-vigilancia y distanciamiento analítico en la construcción del conocimiento socio-escolar (Bertely, 2000; Erickson, 1989; Rockwell, 2009).

La realidad cotidiana del docente desde la categoría de práctica docente y sus dimensiones

Desde la normatividad oficial se define al personal docente del siguiente modo:

XXV. Personal Docente: Al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo [...] (SEGOB, 2013).

A partir del documento Perfiles, Parámetros e Indicadores, organizados a partir de cinco dimensiones, se dice que:

Este perfil corresponde a la función docente y a la función que realiza el personal técnico docente, en los tres niveles de la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y tiene un carácter nacional. Está integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente:

[1] *Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.*

[2] *Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.*

[3] *Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.*

[4] *Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.*

[5] *Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, 2016, p.12).*

Desde la cotidianidad escolar, en efecto, mucho de la definición anterior cabe y hasta es rebasada, pues la práctica docente es una praxis educativa tanto en el aula como a nivel institucional y en la relación escuela-comunidad, que implica un hacer desde distintas dimensiones; las que se han sido consideradas en este análisis y que han llevado a la caracterización de los rasgos cotidianos del trabajo docente, se desarrollan enseguida.

La dimensión personal del docente y/o del director/a refiere a su constitución subjetiva con base en su historia personal, formación general y académica, también incluye su trayectoria profesional y de servicio.

Me hice maestra por tener una profesión segura, eso de tener tu plaza era un aliciente para estudiar en la escuela normal; podías ayudar a tus padres y abrirte camino (Esc. 2, Ent.: 16-06-2014).

La dimensión interpersonal remite a las relaciones humanas en general, afectivas o de amistad que se entablan dentro de la escuela, así como las interacciones laborales, jerárquicas, de intercambio entre docentes, del docente con sus alumnos, los padres/madres de familia, etcétera y que integran en conjunto un ambiente social; como expresa una directora de primaria:

Siempre vi que la maestra Sara estaba de mal humor, me contestaba mal. Pocas veces participaba (en las reuniones), un día me senté a platicar con ella; le dije okey, te caigo mal, pero el trabajo es el trabajo y procura hacerlo lo mejor que puedas y ella se soltó diciendo muchas cosas que le aquejaban. Entendí su actitud hacia la escuela, pero le recalqué que tenía que superarlas, y que me considerara su amiga; afortunadamente respondió, a tal grado que cuando se cambió (de escuela), lloramos las dos. Puedes como director entender al maestro, hay que saberle llegar; sólo que de veras estén muy amargadas, ahí ya no puedes hacer nada. Hay maestras muy ácidas, que yo les decía: dime que te he hecho, a lo mejor ya traemos rencillas desde la otra vida (risa). Creo que podemos conocerlos y comprenderlos en su vida personal siempre y cuando no se pasen (Esc. 1, Ent.: 28-02-2014).

La dimensión organizacional implica un clima laboral fincado sobre una micro-estructura local de trabajo, donde interviene también de diversas formas y con distintos sentidos ese ambiente de relaciones humanas. La organización del trabajo en la escuela tiene fuertes nexos con el ámbito académico; como se muestra enseguida:

No todos los maestros jalan parejo, en eso de los proyectos, rutas de mejora o cómo se llamen o lleguen a llamar, algunos compañeros docentes únicamente te dan el avión, pero a la hora de la hora siguen trabajando igual. Aunque digan que ya estamos en la era de la transformación educativa, veo a muchos igual. Incluso yo mismo, de repente digo: ¿cuál es la diferencia? (Esc. 1, Ent.: 05-03-2014).

La dimensión académica incluye tanto la formación del docente y/o del director como la organización de la escuela para la realización de sus tareas educativas. Por ejemplo, la valoración magisterial de ciertos grados en la escuela primaria:

Me parece que no hay diferencias entre el trabajo que hay en uno u otro grado, es de acuerdo al compromiso que tú asumas, lo que pesa en sexto grado es el estatus, como que él que está en sexto grado ya sabe mucho, él que llega a sexto es porque domina todos los contenidos, sino pasas de cuarto es porque nada más hasta ahí llega tu capacidad, incluso yo llegué a pelear por el sexto grado, ¿por qué puros grados inferiores? (Esc. 2, Ent.: 11-12-2013).

La dimensión pedagógica y/o didáctico-curricular abarca las tareas de enseñanza y la generación de ambientes de aprendizaje, por lo que se relaciona con las cuestiones didácticas y curriculares propias del ejercicio docente como profesionales de la educación.

Uno como maestro frente a grupo (en secundaria), requiere de conocimientos específicos por la materia que impartes, de conocer nuevas estrategias, de ampliar tus maneras de acercarte a los alumnos (Esc. 3, Ent.: 07-03-2014).

La dimensión profesional alude a la perspectiva técnica propia de la tarea docente, integra formación, dominio de contenidos, manejo de grupo, conocimiento de los enfoques y programas de estudio, capacidad de dosificación curricular; pero, sobre todo una concepción del proceso educativo escolar formal, del alumnos y sus posibilidades de aprendizaje, así como de su propia labor y auto-percepción docente. Si bien tiene mucha relación con las dimensiones académica y pedagógica, esta dimensión pretende situarse más allá de la enseñanza como

actividad y centrarse sobre todo en la concepción docente de manera integral. Un maestro de primaria, por ejemplo, muestra una concepción construida de la docencia con base en su experiencia laboral:

Cuando yo salí de la normal, me mandaron a X, allí trabajé en varias escuelas con varios directores y ahora que trabajo aquí, me doy cuenta que muchas cosas que ves en otros lados están mal aquí; por eso cuando se sugiere que no nos deleguen actividades administrativas, hasta se molestan, pero si tú ya lo viviste en otro lado es porque así debiera de ser, que uno como docente se ocupe solamente de las actividades del aula (Esc. 1, Ent.: 21-02-2014).

La dimensión socio-comunitaria está referida al ámbito de lo que se ha denominado relación escuela-comunidad/entorno. Aquí se define como la interacción y el vínculo de la escuela con su área de afluencia e influencia; por lo que resultan de importancia, los rasgos sociales y culturales de los usuarios que atiende y sus familias. Es a través de las actividades y tareas de esta dimensión que se resuelven el financiamiento, el mantenimiento escolar y el acopio de materiales para la enseñanza. En una escuela primaria encontré una relación de apoyo de los padres/madres de familia para las tareas del aula.

A veces vienen los padres a dar conferencias a los niños, o les cuentan cuentos, o les traen una actividad como payasos para motivarlos, la otra vez trajeron a una tarántula viva para la clase de Ciencias Naturales, los niños estaban impresionadísimos y bien contentos; pero es algo que desafortunadamente no se da en todos los grupos (Esc. 1, Ent.: 28-02-2014).

La dimensión administrativa remite a las reglas técnico-instrumentales de control y seguimiento de las escuelas desde la perspectiva del sistema educativo y de otras dependencias gubernamentales que consideran pueden aterrizar sus programas a través de las escuelas. Esta

dimensión representa para las “unidades singulares del sistema educativo”, una carga excesiva de papelería oficial que atender tanto para directores como para docentes. En alguna ocasión observé lo siguiente:

Una maestra de primaria (D) que apoya a la dirección del plantel pasó a los salones con unas hojas y le pidió a la maestra B que las llenara, con la siguiente frase:

D.: urge que pongas en este formato datos de padres de familia.

(La maestra B asintió abrumada, ya que sus alumnos estaban algo inquietos)

B.: ¿para cuándo es?

D.: ¿me lo llevas o paso por la hoja? (fue la respuesta y siguió su camino hacia otro salón).

(Esc. 1, Reg.: 13-09-2013).

La dimensión laboral contiene al maestro como trabajador y a la escuela como centro de trabajo, pues la docencia es ejercida como una tarea remunerada con dinero público, con las obligaciones y derechos a que da lugar.

La recepción misma de los lineamientos reformadores, pasa por este tamiz, como ejemplo, una maestra que también es directora de primaria narra su experiencia en este sentido:

Cuando les planteé a los compañeros que ahora en lugar del proyecto escolar íbamos a desarrollar una ruta de mejora, se indignaron y tienen razón en parte; cambios hemos tenido y muchos, poco se ha verificado en realidad y salieron con el discurso gastado de

que si era una mayor carga de trabajo entonces tenían que ganar más. Pero si se trata de nuestro deber profesional, planificar nuestras acciones como escuela para mejorar (Esc. 1, Ent.: 28-02-2014).

La dimensión política remite a las formas locales de tomar decisiones en las escuelas y tiene relación directa tanto con el clima de trabajo como con las estructuras de participación docente (incluyendo las de tipo sindical), hoy en día especialmente con el Consejo Técnico Escolar. Por ejemplo, en una escuela primaria se comentó:

Asignar el grado, ha sido un atributo de la dirección, porque si el director quiere puede poner a sus cuates en sexto grado, a un flojito en tercero, al que llega nuevo o le cae mal en primero y así, el alumnado es lo que menos importa; es una forma sutil de ejercer el poder (Esc. 1, Ent.: 28-02-2014).

La dimensión normativa, se refiere tanto a las reglamentaciones oficiales como a las reglas consuetudinarias que se conforman en el día a día como a las formas heredadas por usos y costumbres que consagran lo que puede hacerse o no en la escuela y en el aula. Esta dimensión tiene un fuerte nexo con la historicidad presente, aquello culturalmente sedimentado que también constituye a la escuela (Hargreaves, 2012). Un ejemplo es como se sigue considerando sólo al director como responsable de la escuela en un marco formalmente colectivizador del trabajo docente.

La dimensión cultural está referida a los usos y costumbres, los rituales asumidos y los sentidos construidos acerca de la escuela, su gestión, prácticas docentes y directivas, estilos de enseñanza y/o aprendizaje legitimados, expectativas con relación al presente y al futuro desde los distintos sujetos educativos-escolares (maestros, directores, alumnos y padres de familia entre los principales); todo esto de alguna manera-históricamente constituido.

La dimensión histórica de la escuela y de las tareas directivas y docentes, constituye la cultura escolar heredada y potencialmente transformable, que se manifiesta en huellas de cómo hacer las cosas en la escuela y en el aula, de cómo relacionarse con compañeros de trabajo, autoridades, padres/madres de familia, alumnos/as; de cómo enseñar, manejar el grupo, desempeñarse en tal o cual comisión, etcétera. Por ejemplo, los consejos técnicos, que tuvieron prioridad en tiempos recientes, son una herencia institucional que algunos docentes consideraron apropiada y se habló incluso así: “el rescate de los consejos técnicos”, por considerarlos como un espacio recuperado para la participación docente, aun siendo el director quien los preside.

Con estos elementos y el material de campo, he identificado ciertos rasgos presentes en las estructuras cotidianas del trabajo docente que configuran una dinámica escolar signada por las siguientes características.

La categoría de trabajo docente como visión integradora y renovadora de la práctica docente

Concibo al docente y el director como sujeto entero que además de persona, es profesional y asalariado; quien en su ejercicio laboral-profesional ha de atender en su escuela, múltiples actividades integradas por sentidos específicos que dan contenido a las distintas dimensiones en que desenvuelve tanto el trabajo directivo como docente y que dan existencia cotidiana a la escuela. Esta institución es denominada formalmente “comunidad de aprendizaje; sin embargo, la escuela nuclea y articula desde una perspectiva laboral a los docentes, pues también es un centro de trabajo (Martínez, Collazo y Liss ,2009).

Por esto:

[...] se recupera el trabajo como una categoría analítica [...] se lo considera un concepto proveedor de sentido [...] el trabajo es constitutivo del sujeto. El concepto trabajo ha experimentado una progresiva transformación a lo largo de la historia, pasando de representar un "oprobio" en la Grecia antigua a convertirse en la medida de valor propia de la modernidad. La acción de trabajar otorga valor al sujeto trabajador. Se convierte en el signo que lo identifica como trabajador. Signo más no sentido, ya que el valor de ese trabajo puede estar vaciado de sentido para el trabajador (Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad, s/f, 1)

Se recuperan autores como Sandoval (2001), Rockwell (2009) o Martínez, Collazo y Liss (2009), que consideran al docente desde una triple dimensión personal-laboral-profesional, en sus condiciones históricas específicas de orden social e institucional como señala Hargreaves (2012). De este modo, reflexionar sobre el trabajo docente implica pensar al docente como trabajador de la educación y conduce al análisis del proceso de trabajo docente desde la cotidianidad escolar (Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad, s/f, 1).

Desde la cotidianidad escolar, la cual se articula heterogéneamente desde el sujeto entero que es el maestro, se reordenan las dimensiones de la práctica docente, a partir de la categoría de trabajo, como contenido de los rasgos estructurales de la jornada diaria magisterial, que se caracteriza en el momento actual por determinados rasgos.

Los rasgos del trabajo cotidiano de docentes y directores, con base en sus declaraciones y observaciones directas de campo, de acuerdo con el análisis propuesto, tomando en cuenta a los autores ya mencionados, se mostrarán enseguida.

Multiplicidad

Si bien para los docentes “el venir a dar clases a los niños” es lo que consideran como más importante de sus tareas, ocurre que las reglas de trabajo escolar desplazan esta intención a lugar secundario. Pues ocurre que la representación del docente frente a su grupo de alumnos en el aula, decantado por tareas de planeación curricular y estrategias didácticas, seguimiento personalizado de sus alumnos, evaluación académica de sus alumnos y de sí mismo con resultados óptimos, no se da en la realidad, existen una suerte de condicionantes que deterioran las definiciones ideales (que todos esperamos algún día se concreten), y que incluso las reformas educativas enuncian sobre los docentes. Esto acontece, incluso con el peso de las declaraciones expresas de los maestros de “buscar las estrategias más adecuadas para conducir a los alumnos en el aprendizaje” y de sus mejores intenciones de “que los alumnos aprendan de acuerdo con el grado que cursan”, parece que las prioridades en la escuela se manifiestan disociadas de sus propósitos formales.

La multiplicidad de las actividades y tareas que demandan esmero y dedicación de docentes y directores, tienen implicaciones en distintas dimensiones del trabajo en el aula, la gestión escolar y la relación escuela-comunidad. La diversidad de tareas de los docentes también incluye hacer la revisión de contenidos y planear (como fase pre-activa de la práctica docente) una serie de actividades consecuentes; lo cual ocupa tiempo ya sea de la jornada o fuera de la misma, cuando esto último sucede, por lo regular se ocupa el fin de semana, lo que Ezpeleta (1991,p. 68) enuncia como “institucionalizar un tiempo en el hogar para el trabajo de la escuela”, aunque “el maestro no es alguien con disponibilidad total para la escuela como

pareciera suponerlo la administración” (Ezpeleta, 1991, p. 69). Sin embargo, sucede con frecuencia que el maestro es idealizado, como si pudiera cumplir con su faceta docente al margen de quien es como trabajador, como profesional y sobre todo como persona.

Para los docentes, el atender con prontitud estas tareas, implica estar en su grupo y fuera del mismo por los llamados de la dirección. Incluso estar como docente, reitero, donde ya no lo es formalmente como en su casa.

Con respecto al personal directivo que aquí también se considera, oficialmente ha sido definido como:

XXIII. [...] aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados.

Este personal comprende a [...] subdirectores y directores en la Educación Básica; [...] (SEGOB, 2013).

Y sus responsabilidades están centradas en el ámbito general de la escuela:

Los directivos escolares son pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza [...] el perfil busca describir las capacidades que debe tener una figura directiva comprometida con la promoción de buenas prácticas de enseñanza, el aprendizaje de los niños, la inclusión, la igualdad de género y el respeto a los derechos de niñas, niños y adolescentes. La gestión escolar se presenta como un principio básico del personal directivo. A través de su desempeño en diferentes ámbitos los directivos escolares establecen acciones para impulsar la mejora del trabajo en el aula, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la generación de espacios de reflexión entre los docentes para la mejora de prácticas docentes, así como la gestión de espacios físicos y materiales adecuados (SEP, 2017, p. 13).

A esto, hay que añadir que las tareas directivas comprenden: la relación directa con la supervisión de zona y con la sociedad de padres de familia, así como la presidencia y conducción de las reuniones de Consejo Técnico Escolar.

Para los directores, estas tareas les implican estar pendiente de su escuela en lo general y de manera específica en ciertos casos problemáticos. El tiempo es también extenso para ellos, en cuanto a la jornada laboral que "siempre dura un poco más" cada día y en cuanto al ciclo escolar que también se amplía más allá de su cierre formal.

Simultaneidad

Además de tratarse como dice una maestra, de “un chorro de cosas que hacer”, el caso es que hay atenderlas al unísono, de hecho casi al mismo tiempo, esto crea una condición particular de atención simultánea y desgastante para los docentes y directores.

Durante la jornada se puede ver a los maestros que además de atender la enseñanza en el aula, llevan y traen documentos de su salón a la oficina directiva, estos documentos versan entre otras cosas acerca de convocatorias de diverso tipo, datos estadísticos, concursos laborales, libretas, relaciones de alumnos y sus padres, boletas de calificación, agendas para reuniones con padres.

Para los docentes existen tareas que suponen atender menos tiempo y con menor calidad a su grupo, pues consideran que su rendimiento disminuye al realizar en paralelo tareas administrativas, de organización de actos cívicos y/o sociales y su labor en el aula, “ni estamos cumpliendo en una parte y tampoco estamos cumpliendo en la otra”, expresan.

Para el personal directivo, además de atender a las tareas internas de la escuela que son muchas, tiene que ocuparse de las relaciones externas de la escuela, tanto en su ámbito administrativo con la supervisión de zona, como en su entorno social a través de los padres de familia y sus respectivas asociaciones. Por esto, un director más que como dirigente del plantel o líder académico frente a su personal docente, dice sentirse “más bien como una combi que va de un lado para el otro, tratando de estar en todo y a la vez en nada, como que uno no se puede concentrar en lo importante”(Esc. 1, Ent.: 28-02-2014).

Sobrecarga

La sobre-abundancia de tareas a las que hay que atender al mismo tiempo, que ya hemos referido genera conflictos para los directores y docentes en el manejo del grupo, las relaciones entre sí, la presencia de padres/madres y genera el descuido de tal o cual tarea, según sea la urgencia más inmediata y se ha identificado una reiterada mención en las charlas que he tenido con ellos como sobrecarga.

Las tareas docentes en la escuela implican una realidad variada y compleja, que rebasan el ámbito didáctico-curricular con el que se asocia generalmente al maestro/a, cuando realizan otras acciones que permiten que la enseñanza en el aula tenga lugar y que además extienden la jornada laboral.

Las tareas directivas también son diversas y se resuelven tanto en el ámbito escolar como en la zona de adscripción del plantel. Para el personal directivo, además de atender a las tareas internas de organización escolar, existe la urgencia de “estar al pendiente” de los llamados y exigencias de la supervisión de zona, con lo que también existe una sensación de estar sobrepasado. Una directora lo dice así: “siento que la responsabilidad y el compromiso con nuestros alumnos, con los padres de familia y con la comunidad en general es muy, muy grande y que a veces por las actividades extras no rendimos lo que debemos rendir” (Esc. 2, Ent.: 11-12-2013).

Intensidad

No obstante la multitud en las tareas que han de atenderse simultáneamente, generando sobrecarga, se presenta para los docentes y directores una sensación de rapidez en los acontecimientos cotidianos, perciben que todo sucede vertiginosamente, o sea, que la característica de intensidad (frecuencia o velocidad, también ritmo), tiene que considerarse como rasgo de las condiciones actuales de la docencia. Una maestra de primaria expresa:

Se ha incrementado el ritmo de trabajo, no hay día tranquilo, a veces ya no comentamos entre nosotros, como que estamos más aislados, cada quien en su grupo, después dicen en el consejo técnico que somos un equipo de trabajo y hacemos el trabajo cooperando entre nosotros, cuando a veces es tal, no sé cómo expresarlo, la exigencia, que te piden una cosa tras otra, piden esto luego sigue y sigue, y de todo quieren evidencia, la documentitis está a la orden del día (Esc. 1, Ent.: 21-2-2014).

Así encontramos dificultades en el manejo del tiempo cotidiano de la escuela, pues en éste confluyen distintos tiempos sociales, del sistema educativo, de la supervisión de zona, de la escuela misma, de las aulas de clase, del alumnado, del entorno social y cultural del plantel, pero sobre todo el tiempo laboral de los directores y docentes que como consecuencia del ritmo de trabajo, se extiende más allá del horario formal e impacta sus vidas personales y familiares. Las improntas laborales de la escuela como centro de trabajo se imponen en el día con día, por sobre las definiciones ideales de carácter pedagógico.

La misma sensación de intensidad ocurre con el tiempo anual del ciclo escolar que consideran además de "muy estresante", fatigoso pues como dicen: "estamos anhelando las vacaciones" y es que "andamos con una cosa tras otra, apenas salimos de una y ya vamos con otra cosa".

Desbordamiento

Desborde y borramiento de límites, por ejemplo es el caso del horario laboral que se amplía más allá de la jornada diaria y vuelve fatigante la rutina y sensación de languidez del ciclo escolar, “se hace largo, largo... parece que nunca va a acabar” (Esc. 1, Ent.: 28-02-2014).

Esto es lo que docentes denominan “hacerse mil pedazos en las tareas cotidianas de la escuela”, los desborda y borra límites entre jornada laboral y vida personal, entre responsabilidades profesionales y exigencias administrativas, entre tareas del aula y/o la escuela y las tareas inherentes a su persona como madre/padres, etcétera.

Puede observarse como suelen cargar con los expedientes de sus alumnos para llenar los formularios respectivos que serán entregados (para el fin de semana o las tardes-noches de algún día entre semana).

Pérdida de sentido

Entre las declaraciones de docentes y directores, hubo una frase significativa: no hay calidad de vida; refieren tener que ocupar mucho tiempo extraescolar o sea su tiempo de vida personal en las tareas que hoy les demanda la escuela con la documentación y la preparación profesional que se requiere; con lo que el trabajo pierde su sentido de satisfactor de vida, esto es preocupante por lo que más atrás mencioné a partir de Martínez, Collazo y Liss (2009), sobre la salud psíquica del docente que no es únicamente un estado mental sino una situación del valor de su trabajo profesional en equilibrio con su vida personal y familiar.

Las probables alternativas

La docencia es una construcción en la encrucijada de la creatividad individual y las condiciones sociales, culturales e históricas presentes en los sujetos y en sus ambientes de trabajo; de manera específica cabe resaltar la capacidad reflexiva que esta profesión requiere (Schön, 1998). Esta reflexividad emerge desde las condiciones cotidianas de la práctica y el trabajo docente, y posibilita tanto el empoderamiento del docente como potencia su transformación a nivel personal y a escala colectiva (Sañudo, 2006, p. 38).

La reflexividad como proceso se genera de muchas maneras, pero ha sido notorio que surge de modo casi natural cuando se dialoga con los docentes, cuando refieren ejemplos de su práctica o de su trabajo, de sus formas de relación con el resto de los actores educativos y con sus propias condiciones laborales; como de algún modo ha emergido en los referentes expuestos.

La reflexividad tiene sus momentos de elaboración, en principio es una capacidad del sujeto de deliberar, de discernir, de sopesar y de tomar decisiones; capacidad que puede o no ser ejercida, he aquí donde radica la primera decisión.

La reflexividad es fortalecida en el sujeto, a partir del reconocimiento de su implicación como sujeto mismo, docente, trabajador, profesional, etcétera; y es desde aquí, en este primer momento de la acción y la experiencia reflexionada que además de avanzar la reflexividad, se detona el empoderamiento.

Un segundo momento en la reflexividad busca teorizar con arraigo, con fines de nuevo entendimiento y no de modo enciclopedista, y no sólo desde la racionalidad sino desde aquel sujeto entero que moviliza también sus emociones, creencias, convicciones, etcétera para reformularlas, consolidarlas, replantearlas junto a la puesta en práctica de dichos replanteamientos.

En este sentido, desde una implicación fortalecida, enraizada en su historia personal, se detona el empoderamiento docente, tanto en los planos individual y social.

En cuanto al empoderamiento, existen diversas categorizaciones, pero se han ubicado elementos transversales en las investigaciones al respecto, tenemos que:

1. es un proceso del individuo en colectivo;
2. no es un suceso que se otorga, sino que se produce desde el individuo;
3. parte de la reflexión y se consolida en la acción;
4. transforma la realidad (Reyes, 2011, p. XV).

Aunque no existe consenso en cuanto a su definición, se ha identificado que “su caracterización dependerá del tipo de contexto en el cual se esté potenciando el proceso de empoderarse” (Reyes, 2011, p. 53). Lo cual remite para el caso del empoderamiento docente, a las condiciones cotidianas, locales y específicas en que se desarrolla la reflexividad como su punto de partida.

En este sentido, de manera sucinta, es importante mencionar que dentro de la formación para la investigación educativa en los posgrados del ISCEEM, se han desarrollado estrategias de reconocimiento de la implicación subjetiva como ejercicio de asunción del sujeto docente culturalmente situado, que permite partir de una implicación fortalecida como plataforma que potencia el empoderamiento docente tanto en los procesos de investigación que generan sus tesis de grado, como remitirse a la reflexión de y desde sus condiciones concretas de trabajo docente de procedencia, y propiciar un cambio de horizontes como base del pensar y actuar diferente para rebasar la gramática escolar consolidada.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Erikson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, M. C. Wittrock (coord.), 195-301. Barcelona, Centro de Publicaciones del M. E. C. y Ediciones Paidós Ibérica.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México/Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (2012). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata y Colofón.
- Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educ. Soc. Campinas*, 30(107), 389-408. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/05.pdf>
- Reyes, D. (2011). *Empoderamiento docente desde una visión Socioepistemológica: Estudio de los factores de cambio en las prácticas del profesor de matemáticas*. (Tesis inédita de Maestría), Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Matemática Educativa, Distrito Federal.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a04.PDF>
- Sañudo, L. (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo* En R. Perales. México: Paidós Educador.
- SEGOB. (2013). Diario Oficial de la Federación. DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Documento.
Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- SEP. (2017). Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica. Documento.
Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.-pdf
- SEP. (2016). Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. Documento.
Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Detección de necesidades de capacitación docente en competencias de sostenibilización. Caso: ESCOM-IPN

Jessie Paulina Guzmán Flores²⁰, Juan Jesús Gutiérrez García²¹,
Maribel Aragón García²²

Escuela Superior de Cómputo-Instituto Politécnico Nacional

Resumen

En las instituciones de educación superior y en las universidades se han fincado las expectativas de desarrollo y de transformación social de las naciones. No obstante, dichas expectativas no se pueden llevar a cabo si las instituciones de educación superior no son capaces de revisar periódicamente y de manera crítica sus estrategias de acción, a fin de poder responder de la manera

²⁰ jguzmanf@ipn.mx

²¹ jgutierrezg@ipn.mx

²² maragong@ipn.mx,

más adecuada a los cambios acelerados que viven las sociedades. En este sentido, el reto de la pertinencia educativa cobra relevancia promoviendo un modelo educativo que desarrolle competencias profesionales. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) responde a este reto, emitiendo una reforma educativa que propicia el desarrollo profesional integral, la autonomía y el impulso a la creatividad y a la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social.

En el presente trabajo se expone la necesidad de detección de necesidades de capacitación docente en competencias para la sostenibilización considerando la premisa de que la educación de calidad queda ligada al desarrollo sostenible. Los resultados de la investigación evidencian la relevancia de las competencias para construir sociedades comprometidas con la sostenibilidad cuya apropiación requiere estrategias educativas innovadoras

Introducción

La perspectiva de la educación para el desarrollo sostenible hoy en día está supeditada a las estipulaciones de la UNESCO que brindan una diversa gama de iniciativas vanguardistas en materia educativa de calidad, respondiendo inherentemente a las problemáticas sociales y ecológicas, tanto globales como locales, de nuestras sociedades interrelacionadas.

En este sentido se puede afirmar que la educación de calidad queda ligada al desarrollo sostenible, paradigma que se consolida como orientación prioritaria del escenario internacional en materia de desarrollo (ONU, 2012). Por lo tanto, se requiere formar a la ciudadanía en las capacidades y competencias necesarias para un desarrollo sostenible considerando indiscutiblemente al agente facilitador para la formación con base en aspectos pedagógicos.

El presente estudio enfatiza en las competencias que requieren los individuos para construir sociedades comprometidas con la sostenibilidad. Por ende, se consideran como competencias complejas, cuya apropiación demanda estrategias educativas innovadoras y procesos formativos de carácter transversal, que se concretan tanto en la educación formal e informal.

En lo que respecta a la educación formal, el desarrollo de las competencias requiere que los docentes de cualquier nivel educativo, incluyan en su práctica docente los principios y valores del desarrollo sostenible. En este sentido, el propósito del presente estudio versa sobre la identificación de necesidades de capacitación docente en competencias de para repensar, integrar y transformar su práctica. Esta tarea pedagógica y educativa permitirá que los docentes formen a los futuros profesionistas-ciudadanos, en las competencias específicas de su ejercicio profesional orientadas hacia los principios y valores de que permitan el desarrollo sostenible de las generaciones presentes y futuras.

Fundamentación

El desarrollo sostenible es una aspiración de las sociedades occidentales, Las Naciones Unidas apoyan este enfoque y la UNESCO señala a la educación como un instrumento imprescindible para ello, por tanto, lo incluye entre las metas que propone para la agenda educativa global post 2015.

Entre las estrategias destinadas a implementar una educación para el desarrollo sostenible se encuentra la generalización de los procesos de sostenibilización curricular, que consiste en admitir los principios, valores y actitudes necesarias para un desarrollo sostenible en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y hacer de estos una meta formativa generalizada de todos los estudios.

A nivel internacional, la agenda educativa mencionada surge como un instrumento para dar continuidad, a las importantes iniciativas de Naciones Unidas que han pretendido orientar en los últimos años la actuación de los gobiernos en materia educativa (Objetivos de Desarrollo del Milenio, Educación para todos). La UNESCO (2014), ha publicado su posición al respecto, reiterando el papel de la educación como un instrumento imprescindible para lograr el bienestar social, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza. Señala así al desarrollo sostenible como uno de los retos significativos e interrelacionados que la comunidad internacional tiene planteados. Ésta no es la única mención que en el documento se hace, entre otras, encontramos una mención directa a las metas que se establecen para las próximas décadas, la octava de las cuales menciona:

Lograr que todos los jóvenes (de entre 15 y 24 años de edad) y adultos tengan posibilidades de adquirir –con el apoyo de entornos de aprendizaje seguros e inclusivos que tengan en cuenta las cuestiones de género– conocimientos y competencias pertinentes que contribuyan a su realización personal, la paz y un mundo equitativo y sostenible (UNESCO, 2014)

A esta finalidad contribuyen los procesos de sostenibilización curricular, procesos pedagógicos y significativos en el marco de la educación para el desarrollo sostenible.

Al respecto Murga-Menoyo alude a que la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (Nagoya, 10-12 de noviembre de 2014) ha puesto fin al Decenio de Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), abriendo un nuevo periodo de continuidad que busca la coherencia con la agenda educativa global post 2015, para consolidar unos objetivos de la educación para el desarrollo sostenible a escala mundial en los próximos años.

Es indispensable definir la sostenibilización curricular como el proceso mediante el cual los principios, valores y procedimientos del modelo de la educación para el desarrollo sostenible son incorporados al proyecto docente de las asignaturas que se imparten en los centros, a fin de formar a los estudiantes en las competencias necesarias para tal tipo de desarrollo. Este proceso requiere diferentes actuaciones coherentes con el marco teórico de base. Entre ellas, incluir, con un nivel mayor de concreción, como objetivo formativo explícito de los proyectos docentes de las distintas materias, cursos y etapas, las competencias en sostenibilidad, cuya adquisición capacite a los estudiantes para desenvolverse y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades. (Murga-Menoyo & Novo, 2014).

Carta de la Tierra

El texto de la carta recoge una diversidad de desafíos a los que hoy se enfrenta la humanidad. Su gran acierto se sitúa en el énfasis que pone al hacer visible la interconexión de toda la comunidad de vida, seres vivos y elementos inertes, formando un sistema de gran magnitud y complejidad. Ofrece una lupa, holística y sistémica, sobre la realidad, y en lo que concierne a la educación, una nueva lente para abordar el currículum buscando su sostenibilización.

Es necesario priorizar en ella tres elementos esenciales en una pedagogía de la sostenibilidad y, por tanto, básicos para el logro de las competencias específicas de dicho enfoque. De su visión holística y sistémica se deriva la exigencia de una educación comprometida con la formación de un pensamiento complejo, capaz de apreciar la red de interrelaciones e interdependencias recíprocas que dan lugar a la vida en su extraordinaria diversidad. De su entramado axiológico, que religa los valores en una tupida malla entre cuyos nodos significativos se encuentran la corresponsabilidad, la compasión o la espiritualidad (Murga-Menoyo,

2009), se deduce la necesidad de una educación orientada por una ética del cuidado, promotora en las personas de un tipo de autonomía (relacional) que se caracteriza por la conciencia de la existencia de los otros y lo otro (Vázquez, 2010). En tercer lugar, implícitamente, las metodologías sistémicas, interdisciplinarias, socio-afectivas y colaborativas, estas últimas facilitadoras de la participación y el compromiso activo.

Los tres son elementos centrales de cuantos procesos de sostenibilización del currículum pudieran acometerse en el marco de la educación para el desarrollo sostenible que la UNESCO promueve.

Conceptualización

Las competencias en sostenibilidad son definidas como el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que una persona necesita para afrontar con éxito los retos del desarrollo sostenible. Dan lugar a una específica capacidad para actuar y resolver problemas, en el sentido que exige la sostenibilidad, en su triple dimensión, ecológica, económica y social; y para reorientar, si fuera preciso, los propios hábitos y estilos de vida. (Murgameno & Novo, 2014)

El problema surge en el momento de establecer y definir cuáles son dichas competencias, pues caben interpretaciones y enfoques variados derivados de la equivocidad del término desarrollo sostenible; un concepto susceptible de matizaciones derivadas de los distintos enfoques ideológicos. La UNESCO (2003), facilita el camino al señalar la Carta de la Tierra como un marco general de referencia ineludible. A ella se ajusta la propuesta de la

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), anteriormente mencionada, al recomendar a sus universidades miembro la formación de los estudiantes en las siguientes cuatro competencias en sostenibilidad:

SOS1. Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.

SOS2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.

SOS3. Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.

SOS4. Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales (CADEP-CRUE, 2012b).

Considerando esta propuesta, habrá de definirse operativamente dichas competencias y traducirlas en conductas y comportamientos observables (indicadores de desempeño). E igualmente tendrá que establecer los procedimientos y medios de los procesos formativos, así como los indicadores y niveles de logro (criterios de evaluación de resultados). Y deberá hacerlo para cada una de las competencias con relación a los ámbitos formativos que acertadamente señalan Aznar y Ull (2009), cognitivo, procedimental y actitudinal.

Un obstáculo no menor se encuentra en el hecho de que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005). Pero, tal vez, desde el punto de vista pedagógico, la principal

dificultad radica en el hecho de que las competencias se adquieren no solo a través de la formación sino, además, a partir de la experiencia y las vivencias personales; un auténtico reto tanto por la singular planificación y gestión que exigen dentro de procesos educativos formales como por la extrema dificultad de establecer descriptores objetivos e indicadores de logro para su evaluación.

Panorama Institucional en competencias

Para responder a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo se ha promovido un modelo educativo que desarrolle competencias profesionales, mismo que pretende una educación más abierta, flexible, permanente y vinculada con los sectores productivos (Argudín, 2005).

Es por ello que el Instituto Politécnico Nacional (IPN), como institución educativa rectora del conocimiento científico y tecnológico del país, afronta estas exigencias emitiendo una reforma educativa y académica a través de la cual flexibiliza su estructura para permitir nuevas formas de generación y aplicación del conocimiento. Propicia, además, el impulso de la creatividad y la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social mediante la adecuación de sus procesos formativos, para ubicarlos en ambientes de aprendizaje más allá del aula a través de un modelo educativo centrado en el aprendizaje (IPN, 2000).

El aprendizaje que se impulsa en el IPN tiene como características: promover una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística, así como, combinar, equilibradamente, el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores proporcionado

una sólida formación que facilite el aprendizaje autónomo y por último, estar expresado en procesos educativos flexibles e innovadores que permiten múltiples espacios de relación con el entorno.

Estas características se ven implementadas mediante el rediseño curricular en las unidades académicas. Para que la implementación del modelo educativo sea efectiva, surge la interrogante cuya respuesta es prioritaria para determinar cómo vamos en la formación y capacitación en materia de sostenibilización se refiere:

¿Se está formando a los estudiantes en conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades necesarias para afrontar con éxito los retos del desarrollo sostenible?

Al respecto, en materia educativa, las competencias se focalizan en aspectos concretos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación. Tal como señala Tobón (2006), los docentes debemos pasar del énfasis en los conocimientos conceptuales y fácticos, al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas reales contextualizados, asimismo pasar de la simple transmisión de conocimientos, al establecimiento de una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia de conocimientos.

Por ende, como se pretende una educación más abierta y más vinculada con los sectores productivos, entonces la formación profesional debe impulsar la creatividad y la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social sustentable. Con base en ello se debe orientar la docencia con metas, evaluación y estrategias didácticas que potencien los perfiles de egreso (IPN, 2000).

El análisis del perfil de egreso de los estudiantes de educación superior determina que se requiere que los egresados sean capaces de procesar información, relacionar lo aprendido, saber actuar reflexiva y responsablemente, y solucionar problemas en el área específica de su profesión cuidando del desarrollo sustentable. Por lo tanto, el docente deberá acercar lo más posible la enseñanza-aprendizaje al contexto laboral de los futuros profesionistas bajo competencias de sostenibilización.

La clave para lograrlo se encuentra en variados métodos de enseñanza, como el análisis de casos, el desarrollo de proyectos y el aprendizaje basado en problemas, entre los más representativos. De acuerdo con Díaz (2006), sólo mediante una enseñanza basada en problemas se logrará preparar a los estudiantes para contender con éxito en los distintos contextos de la vida real, porque para resolver problemas en contextos reales se requiere una visión sistémica, conocimiento formal, experiencia, creatividad, práctica y juicio. Es decir, un alto nivel de desempeño en la competencia profesional.

Dichos problemas deben involucrar escenarios relevantes que faciliten la conexión entre la teoría y su aplicación razonada, desafíe al estudiante a buscar soluciones innovadoras, sean complejos para trabajar colaborativamente su solución requiriendo discernimiento para abordar el problema de diferentes maneras y por último que planteen diferentes soluciones a partir de información presentada al inicio y propicien la exploración de soluciones que se alejen de lo obvio o lo tradicional, cambiando, sobre la marcha, condiciones o contextos.

Dichos problemas requieren que el docente se encuentre capacitado y afronte el reto con profesionalismo.

Competencias para la sostenibilidad

Aznar y Ull (2009) realizaron un análisis sobre las competencias clave individuales que son cruciales para entender los cambios centrales que la sociedad mundial debe afrontar y para facilitar su desarrollo hacia un futuro más sostenible; este análisis, en el que han participado numerosos expertos europeos y latinoamericanos, aporta un valor añadido por las diferentes perspectivas que esas competencias son, entre otras:

- Competencia para el pensamiento sistémico y el manejo de la complejidad
- Competencia para el pensamiento anticipatorio.
- Competencia para interactuar de manera justa y ecológicamente
- Competencia para el pensamiento crítico.
- Competencia para la cooperación en grupos heterogéneos.
- Competencia para la participación.
- Competencia para la empatía y el cambio de perspectiva.
- Competencia para el trabajo interdisciplinar
- Competencia para la comunicación y el uso de los media
- .Competencia para planear y realizar proyectos de innovación.
- Competencia para la evaluación.

- Competencia para la tolerancia de la frustración y ambigüedad

Sin embargo, estas competencias clave no son en su mayoría exclusivas para abordar la Sostenibilidad, aunque sí son necesarias para ella. Se ha podido constatar que están presentes sin que ello suponga que se haya introducido ninguna referencia a la sostenibilidad en los mismos.

En este sentido, el grupo de trabajo “Sostenibilidad en los currículos universitarios” de la comisión para la Calidad Ambiental, el Desarrollo Sostenible y la prevención de riesgos (CADEP) de la conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) acordó y propuso la especificación de cuatro competencias generales a promover en todos los grados de los estudios superiores:

1. Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
3. Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la Sostenibilidad.
4. Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la Sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales

Esta integración facilita que los alumnos adquieran una comprensión crítica de la problemática social, económica y ambiental, global y local, la aplicación de procedimientos para la toma de decisiones y la realización de acciones coherentes con la Sostenibilidad, y la cons-

trucción de una ética personal coherente con los valores de sostenibilidad que permita desarrollar el sentido de responsabilidad hacia las consecuencias de las propias decisiones y acciones, así como la capacidad de situarse ante los dilemas éticos y razonar y justificar sus posibles soluciones (Aznar y Ull, 2009).

En el ámbito de Competencias en Educación para la sostenibilidad tal como lo analiza Ull (2014), el panorama está más definido ya que existe un Grupo de Expertos en Competencias en Educación para el Desarrollo Sostenible del Comité de Política Ambiental del Consejo Económico y Social de la Comisión Europea de Naciones Unidas, que ha emitido su último informe *Empowering educators for a sustainable future* (UNECE, 2013), donde se recoge su propuesta de competencias para docentes en Educación para el Desarrollo Sostenible, basado en los cuatro pilares de Delors (1996), adaptados al ámbito de la Sostenibilidad.

La Estrategia que ya fue publicada en un anterior informe como *Learning for the future* (UNECE, 2011), tiene por objetivo proporcionar a los profesionales en educación, conocimientos, habilidades, actitudes y valores compatibles con los valores de la sostenibilidad. De acuerdo a este objetivo se establece un marco de competencias para el desarrollo profesional de los docentes que realizan sus funciones tanto en los ámbitos formales, como en los no formales e informales. Este marco de competencias gira en torno a los cuatro pilares: El docente ha de aprender a saber, aprender a hacer, aprender a convivir y aprenderá ser. Y se plantean en el documento tres referentes a desarrollar los cuatro pilares: un enfoque holístico, una visión de futuro, y lograr la transformación teniendo en cuenta a las personas. Así, el docente ha de presentar un enfoque holístico:

- Integrando teoría y práctica; con respecto al saber.

- Conociendo el funcionamiento de los sistemas naturales, sociales y económicos y cómo se relacionan entre sí; también ha de conocer la interdependencia de la naturaleza con las personas y las distintas generaciones.
- Replanteándose su visión personal y cultural del mundo y de los demás, y esta visión debe estar relacionada con su pensamiento, forma de vida y trabajo y con el desarrollo sostenible
- Siendo capaz de lograr el intercambio de ideas, experiencias entre disciplinas, lugares, culturas, generaciones, sin prejuicios y preocupaciones
- Trabajando con base a los dilemas, conflictos, tensiones, en el ámbito local y global, para lograr la convivencia implicando grupos, generaciones, disciplinas y de este modo lograr incluir la diversidad.

El docente ha de ser una persona con visión de futuro:

- Vinculando el pasado, el presente y el futuro.
- Estableciendo las causas del desarrollo insostenible, dándose cuenta que el desarrollo sostenible es un concepto en evolución y que es necesario cambiar hacia la calidad de vida, la equidad, la solidaridad y la sostenibilidad del medio ambiente.
- Partiendo de la definición del problema, la reflexión crítica, la visión y el pensamiento creativo, la preparación para lo imprevisto y la prevención con la evidencia científica
- Evaluando decisiones y acciones, mediante el – contexto como fuente de aprendizaje, para convivir con una visión sostenible.

- Mediante la negociación, logrando una contribución positiva hacia otras personas y a su entorno, en situaciones de incertidumbre.

En un estudio, Cebrian y Junyent (2014 en citado Ull, 2014) proponen la redefinición de un marco de competencias profesionales en educación para la Sostenibilidad en la formación inicial del profesorado, dichas competencias son:

- **Visionar escenarios de futuro/alternativos:** La capacidad de promover en el alumnado la comprensión de los diferentes futuros posibles y el trabajo con visiones y escenarios, buscando caminos alternativos y cambios para el futuro.
- **Contextualizar** la capacidad de trabajar con el alumnado las diferentes dimensiones de un problema o acción, la dimensión espacial (local global) y la dimensión temporal (pasado, presente y futuro).
- **Trabajar y vivir con la complejidad:** La capacidad de identificar y conectar las dimensiones ecológica, económica y social de un problema. El profesorado y el alumnado aceptan la incertidumbre y se generan las condiciones para el pensamiento sistémico en el entorno escolar. Se fomenta la capacidad de mirar a las múltiples causas y efectos cuando se exploran y se participa en situaciones
- **.Pensar críticamente:** Crear las condiciones para el pensamiento crítico en el entorno escolar para cuestionarse asunciones y reconocer y respetar diferentes tendencias en diferentes situaciones.

- **Tomar decisiones, participar y actuar para el cambio:** Promover en los alumnos la capacidad de moverse de la conciencia a la acción, compartir responsabilidades e involucrarse en acciones conjuntas. La participación proporciona la motivación para discutir, encontrar soluciones y actuar en un contexto determinado. –
- **Clarificar valores:** el profesorado es capaz de promover la clarificación de valores y comportamientos hacia la sostenibilidad reforzando la reflexión, el respeto mutuo y la comprensión de otros valores entre el alumnado.
- **Establecer diálogo entre disciplinas:** Desarrollar una enseñanza y aprendizaje basado en un diálogo entre disciplinas, planteado con un enfoque integrador e interdisciplinar.
- **Gestionar las emociones** Promover en el alumnado la capacidad de escuchar las propias emociones, preocupaciones, inquietudes y a utilizarlas como medio para llegar a un conocimiento más profundo de los problemas y las situaciones, desarrollando resiliencia

Conclusiones

Todos los indicios apuntan a que la humanidad puede llegar a ser, a corto plazo si consideramos los tiempos de la naturaleza, una especie en riesgo de extinción. Los factores que contribuyen a ello son múltiples y de carácter sistémico, aunque tres destacan: el individualismo y la fragmentación de nuestras sociedades, el exacerbado consumismo, que está contribuyendo al agotamiento de los recursos naturales y el hiper- desarrollo de la competitividad, en detrimento de la solidaridad y la compasión.

En este panorama los docentes, durante su formación inicial, tendrían que poder adquirir las competencias profesionales que les capaciten para hacer frente a los retos de sostenibilidad que se les plantearán durante su práctica profesional; por lo tanto, es necesario poder valorar si esta formación (capacitación) les aporta los conocimientos, las habilidades prácticas, las herramientas, las actitudes y los valores éticos que harán posible que sean capaces de afrontar estos retos.

En suma, la capacitación es una necesidad imperante en la cultura de sostenibilidad, ello implica una reforma de la educación superior que tiene que impactar en el currículum de las instituciones de educación para que los egresados sean capaces de afrontar los problemas graves socio- ambientales del planeta.

Referencias

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, D.F.: Trillas.
- Aznar, P., y Ull S. M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, (1),219-237.
- Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo para la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Instituto Politécnico Nacional. (2000). *Materiales para la reforma académica (tomo I) Un nuevo Modelo para el Instituto Politécnico Nacional*. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
- Murga-Menoyo, M. A., & Novo, V. (2014). Sostenibilizar el currículum. *La Carta de la tierra como marco teórico*. *Revista EDETANIA*, (46),163-179.

Murga-Menoyo, M.A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, (1),239-262.

Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_11.pdf

OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Tünnermann, C., y López, F. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

UNESCO. (2003). Actas de la 32 Conferencias General. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171e.pdf>

UNESCO. (2014) *Learning Today for a Sustainable Future. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*, 10-12 noviembre, Nagoya. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/InformationNote-WorldConferenceon-ESD2014.pdf>.

Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, 13 (1),177-197. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/282/238>