



# **Política Educativa**

una mirada al quehacer profesional





















# **Política Educativa**

una mirada al quehacer profesional



















# Política Educativa una mirada al quehacer profesional

Dalia Ruiz Ávila (Coordinadora)

Arturo Ballesteros Leiner
Alejandro Carmona León
María Adelina Castañeda Salgado
Mónica Lozano Medina
Alma Dea Michel
Alejandra Ferreiro Pérez
María Guadalupe Olivier Tellez
Juan Mario Ramos Morales
Dalia Ruiz Ávila
Serafín Ángel Torres Velandia
Sara Jaramillo Politrón
José Antonio Serrano Castañeda
Miguel Ángel Vértiz Galván



# Política Educativa una mirada al quehacer profesional

Dalia Ruiz Ávila (Compiladora)
druiz@upn.mx

Primera edición, septiembre de 2013

Edición y corrección de estilo: Patricia Paredes Formación y diseño de portada: Manuel Campiña Roldán Diseño de maqueta de portada: Jesica Coronado Zarco

© Derechos reservados por la coordinadora Dalia Ruiz Ávila Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México,

> DF <u>www.upn.mx</u> ISBN 978-607-413-166-6

PM3963	
I5.7	Interculturalidad activa : vamos a aprender maya
	[libro electrónico] / coord. Patricia Medina
	Melgarejo. – México : UPN, 2013.
	1 texto electrónico (264 p.) : 3.3 Mb ; archivo PDF
	- (Horizontes educativos)
	1. Maya 2. Educación intercultural – México
	<ol> <li>Indios de México – Educación I. Medina</li> </ol>
	Melgarejo, Patricia, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Hecho en México.

## **PRÓLOGO**

A lo largo de 2011 una demanda constante de los académicos del Área 1 "Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión (PEPIG)" fue la continuidad de la serie *Cuadernos de investigación* iniciada en 2008 de la cual se produjeron cinco números, exponentes de la actividad individual y de los Cuerpos Académicos (CA), cuyo objetivo consistió en socializar las investigaciones e impulsar su difusión con la finalidad de apoyar la formación de los estudiantes.

Con esta orientación, la oportunidad de continuar la experiencia académica emprendida es un reconocimiento al desarrollo de la investigación, –tarea sustantiva de la Universidad Pedagógica Nacional—relacionada con la necesidad de contribuir al desarrollo del campo de la educación en el plano científico y tecnológico.

Con el fin de articular las actividades de investigación con los docentes y de tal forma aumentar la producción académica en términos de calidad y de excelencia, en el Área se despliega un programa de socialización y difusión de los resultados de indagación básica, aplicada y de intervención, que promueve la participación de los autores en evaluaciones internas y externas para obtener estímulos en los proyectos propuestos.

En este sentido *Cuadernos de investigación*, en los cinco números editados en su primera época, apunta a trazar puentes que integren en horizontal y verticalmente diferentes los niveles de formación de esta Institución de Educación Superior (IES): licenciatura, especialización, maestría y doctorado.

El contenido de *Cuadernos de investigación* es prioritariamente una recuperación de los resultados y avances de las indagatorias que los académicos del Área presentan en foros nacionales e internacionales, asimismo, muestran la esencia del docente investigador que ayuda a los estudiantes a alcanzar las metas y los objetivos de su formación profesional.

Dalia Ruiz Ávila

### INTRODUCCIÓN

Cuadernos de investigación en su segunda época, versión digital, contribuye a la búsqueda de mecanismos que promocionen y difundan los resultados de las actividades académicas, desarrolladas cotidianamente en el área, y sitúe a esta institución en un lugar de excelencia sin demeritar su función social.

Con esta modalidad editorial se aprovechan recursos del desarrollo tecnológico actual, se amplían las posibilidades que el ámbito de la imprenta ofrece y se incursiona en el aprendizaje del diseño de nuevos modelos orientados a la ampliación del conocimiento.

Inmersos en esta dinámica, los trabajos de este primer número de la segunda época responden a un comportamiento ético de los autores; son resultado del trabajo colegiado, del interés en la innovación y en la comunicación, del compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con el no plagio, la devolución de resultados a la sociedad, el reconocimiento de los antecedentes científicos y la observación a los derechos de autor.

En este *Cuaderno de investigación*, se presentan diez trabajos que abordan problemáticas educativas relacionadas con América Latina, México, con los diferentes niveles educativos impartidos y la formación de investigadores en las Instituciones de Educación Superior.

Arturo Ballesteros Leiner en "Estado de Bienestar y profesiones: lecciones para América Latina" expone tres ideas principales: 1) la relación de los profesionales con los ciudadanos en el contexto de la sociedad de bienestar; 2) la necesidad de impulsar los estudios sobre los profesionales en América Latina, dando cuenta de su papel estratégico en el sostenimiento y articulación de las políticas sociales, y 3) la elaboración de un balance sucinto de la experiencia europea de los Estados de bienestar, identificando aspectos clave que pueden ser útiles en el rediseño y mejoramiento de políticas públicas, en particular, los relacionados con el

#### funcionamiento

las instituciones sociales en Latinoamérica.

"Retos y perspectivas de la planeación estratégica en escuelas públicas de Educación Básica" es la colaboración de Alejandro Carmona, quien analiza cómo las escuelas públicas llevan a cabo su planeación estratégica a través del Programa Escuelas de Calidad (PEC), el autor considera dos aspectos: 1) el análisis conceptual de las distintas corrientes que giran en torno a la gestión escolar y su impacto en las escuelas de educación básica, y 2) la planeación estratégica y la organización escolar de los marcadores de gestión presentan resultados obtenidos de evaluaciones externas tendientes a diseñar estrategias que impacten a estas escuelas.

En "Problemas y desafíos de las instituciones formadoras de docentes", Adelina Castañeda Salgado expone algunos rasgos de la situación en las Escuelas Normales (EN), como consecuencia de aplicar medidas derivadas de la descentralización de los servicios educativos por el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). La regulación del trabajo académico, las reformas curriculares y los cambios al conducir, coordinar y administrar directa de los subsistemas de formación de maestros se consideran las medidas más sobresalientes. Asimismo se plantean algunos desafíos a enfrentar para fortalecer las escuelas formadoras de docentes.

Mónica Lozano Medina reflexiona sobre los "Programas de becas en la educación superior ¿igualdad de oportunidades para estudiantes de bajos recursos?" y apunta que en México, durante las últimas décadas, se ha impulsado como programa compensatorio el relacionado con el otorgamiento de becas, cuyo objetivo es apoyar a que el estudiante en situación económica adversa pueda continuar con su formación académica, atendiendo específicamente el rezago, la permanencia y la eficiencia terminal, pues los jóvenes desfavorecidos representan un grupo homogéneo, en el que también se presentan desigualdades.

En "Prácticas educativas en los talleres libres de arte para niños" Alma Dea Michel y Alejandra Ferreiro Pérez documentan y reflexionan la práctica educativa, considerada como una trama compleja de acciones y orientada normativamente a la producción de experiencias educativas. Las autoras muestran, a partir de dos casos de talleristas, cómo sus acciones articulan una dimensión que reitera la tradición colectiva y otra en que crean las situaciones educativas vividas en el aula, gracias a la experiencia perturbadora que les impone la actualidad.

Guadalupe Olivier en "Acerca de los medios, la educación, la política y otros demonios" diserta en torno a la articulación entre los medios de comunicación —en especial desde la perspectiva del periodismo—, el ámbito educativo y la complejidad política que atraviesa México. Olivier advierte que esta relación no puede comprenderse sin tomar en cuenta un conjunto de procesos sociales. Sin el propósito de establecer verdades absolutas en sus reflexiones, se desarrollan interrogantes en torno a procesos fundamentales que impactan la formación de los estudiantes de licenciatura.

Juan Mario Ramos Morales en su contribución "Un cambio de lente. La opción interpretativa para estudiar la ética de los sujetos" revela imágenes de la estrategia teórico-metodológica que utilizó en la elaboración de su tesis doctoral "Senderos de la ética. Acción de recursos y acciones de ayuda" para retomar elementos que acerquen al estudio de la ética de los sujetos en contextos institucionales desde una perspectiva cualitativa. Este autor expone la orientación utilizada por investigadores vinculados al tema; plantea la opción interpretativa para el estudio del proceso de configuración de significados, y asienta sugerencias para recolectar datos y producir información.

En "La formación de investigadores e interdisciplinariedad en dos universidades mexicanas (UPN, UAEM)", Dalia Ruiz Ávila y Ángel Torres Velandia reflexionan sobre prácticas profesionales ejercidas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) con estudiantes de posgrado, pertenecientes en ambas instituciones a Programas de Doctorado en Educación. Este aporte se centra en la necesidad, que existe en el país, de formar recursos humanos con la capacidad de alternar en el plano nacional e internacional al ejercer la

docencia, la investigación y todas las áreas del campo educativo. El objetivo es mostrar que la abducción, la inducción y la deducción son herramientas teórico-metodológicas imprescindibles en la formación de docentes investigadores. Por lo tanto, los autores consideran tres pautas generales: 1) no existe una amplia producción de estudios que aborden la relación interdisciplinaria semiótica-educación; 2) la semiótica peirceana arroja elementos teórico metodológicos propicios para formar investigadores, y 3) en el ejercicio de la formación de investigadores no se ha prestado tanta atención a la lógica del descubrimiento.

Sara Jaramillo Politrón y José Antonio Serrano Castañeda presentan "Practicar la pedagogía: La institucionalización de la Pedagogía en la FES Aragón" que trata la manera de inducir a la institución en el marco de esta disciplina. Los autores se centran en las experiencias vividas por las personas que trabajan en la Facultad, sus posiciones, percepciones e implicaciones que se tienen respecto de la carrera.

Miguel Ángel Vértiz Galván inicia su exposición "La gestión del cambio organizacional para la implementación de políticas educativas" presentando los referentes conceptuales de la sociedad del conocimiento y la globalización económica, como marco de las tendencias actuales de política educativa. Asimismo, reflexiona sobre la visión instrumental de las políticas educativas en México, que asumen las instituciones de educación y los docentes como engranes gubernamentales para instituir reformas, sin reparar en la capacidad de los actores educativos. Concluye que los esfuerzos gubernamentales por dar congruencia al sistema educativo han tenido resultados lamentables que desprestigian no sólo a los responsables de la política educativa, sino también al sistema educativo y a la profesión docente.

Este número de *Cuadernos de investigación*. *Política educativa: una mirada al quehacer profesional*, segunda época, volumen 1, afianza su convicción de mediador en el avance del trabajo científico, destacando una cultura de investigación derivada de la realización de proyectos exponente de una visión y una misión institucional, es grato expresar un

reconocimiento a los académicos que colaboraron en este material, de igual forma al personal administrativo que de manera decisiva apoya el seguimiento de esta experiencia académica.

Dalia Ruiz Ávila

## ESTADO DE BIENESTAR Y PROFESIONES: LECCIONES PARA AMÉRICA LATINA

Arturo Ballesteros Leiner\*

LAS PROFESIONES Y LA DIMENSIÓN SOCIOESTRUCTURAL

El problema central que aborda Thora Margareta Bertilsson (2003), socióloga de la Universidad de Copenhague, es la relación entre el Estado de Bienestar y las profesiones. Como sabemos, este problema ha sido poco abordado por la investigación sociológica e incluso, siendo más específico, por las teorías sobre las profesiones. El ángulo de investigación se ha enfocado en el "actor" lo cual ha marginado el nivel socioestructural. Bertilsson (2003) propone, ante esto, la tesis de que las profesiones modernas tienen un papel crucial en la administración del Estado de Bienestar y, en particular, en el ámbito de los derechos de los ciudadanos (p. 155). Son precisamente los ciudadanos como actores-colectivos el conjunto incorporado en la definición de políticas del Estado de Bienestar. La posición de la autora recupera explícitamente a Parsons en su análisis sobre las profesiones y el Estado de Bienestar.

Es evidente que profesiones como medicina y derecho cambian con el Estado de Bienestar, pues el proceso estructural de "burocratización" de las profesiones liberales, como las mencionadas, por antonomasia, corresponde con el nacimiento del ciudadano social moderno. La teoría de Bertilsson (2003, p. 168) sugiere que el proceso de ciudadanía está intimamente ligado con el nacimiento de la burocracia moderna y, por lo tanto, con el poder de las prácticas profesionales como mecanismos de legitimación. Pero no sólo han sido esas prototípicas profesiones liberales que han cambiado de carácter e identidad en el desarrollo del moderno Estado de Bienestar.

Lo más relevante en el cambiante perfil estructural de las profesiones modernas es la explosión de las nuevas "semiprofesiones" (trabajadores

sociales, psicólogos, economistas, académicos, etc.). (Bertilsson, 2003, pp.168-169). Sin duda, esto corresponde con la expansión e institucionalización de los derechos, en términos sociales y políticos. La problemática que se presenta y se cuestiona, frente a este entorno, es si el Estado de Bienestar resulta reversible y sí es así hasta qué punto. A ello habrá que considerar el posicionamiento de los grupos de profesionales que atienden los derechos sociales y si éstos colaboran en su cimentación.

En la medida en que estas profesiones, especialmente aquellas que administran la vida social y política, tengan intereses colectivos que defender y mantener contra las injerencias de los intereses de otro grupo, se puede esperar la continuidad de los derechos del bienestar entre los ciudadanos modernos, aunque se produjesen cambios drásticos en las políticas gubernamentales. Diversos estudios sociológicos han mostrado que los gobiernos de los Estados tienen mucho cuidado en el rediseño de sus políticas, cuando eventualmente pueden afectar los intereses de grupos de profesionales (y corporativos) bien organizados (Bertilsson, 2003, p. 169).

Los estudios realizados sobre el tema del profesionalismo tocan en términos críticos al poder profesional como: capital simbólico, monopolio cultural, clausura profesional, sociedad credencialista, privatismo profesional, entre otros aspectos. Ante esto, el mismo autor sugiere ampliar la visión sociológica e incluir en la teoría de las profesiones una mención de su correlación con el poder de la ciudadanía. (Bertilsson, 2003, pp. 169 y 170). La relación con el ciudadano permite adoptar una perspectiva diferente del poder profesional y de su responsabilidad: ¿ante quién son responsables los profesionales modernos?, ¿de quiénes son los intereses que representan?

En la actualidad, ya sea en la sociedad liberal o en la de bienestar, se han alterado las relaciones que tienen los profesionales y los ciudadanos, pues se ha reducido gradualmente la distancia de la posición y del estatus que gozaban las antiguas profesiones (como los médicos o los abogados). La llamada sociedad del conocimiento ha facilitado el acceso a la información, así los monopolios culturales de los profesionales han tenido que abrirse. De esta forma, las bases de los poderes profesionales están sufriendo alteraciones cada vez más significativas, provocadas por diversos agentes

sociales, tecnológicos y culturales (organizaciones de ciudadanos, movimientos sociales, internet, medios de comunicación, entre otros). En las diversas formas que adquieren las relaciones entre los ciudadanos organizados en grupos de interés y los profesionales que los atienden, se observa que, incluso en el nivel de la confianza (antes incuestionable) en diagnósticos y tratamientos educativos, de salud o en el ámbito de los derechos sociales, el poder profesional requiere como nunca antes "buenas razones" para justificar su intervención en la vida de los ciudadanos (Bertilsson, 2003, p. 171).

Los individuos vistos como clientes (sociedad liberal) o ciudadanos (sociedad de bienestar) pueden cuestionar los fundamentos del poder experto y tratar de distinguir si se justifican o no. Una sociedad profesionalizada lleva consigo su propia paradoja: desprofesionalizar sistemáticamente la sociedad moderna. Es decir, los diversos agentes sociales, los medios de comunicación y la posibilidad del acceso masivo al conocimiento especializado obligan a los profesionales a revisar sus acciones constantemente e incluso a correlacionarlas con los intereses ciudadanos y humanos en general (Bertilsson, 2003, p. 171). Evidentemente conlleva retos constantes a la dinámica de la formación profesional y al ejercicio de la misma; es cierto, que por tradición dicha dinámica se circunscribía a las comunidades científicas y de profesionales en ejercicio, hoy se aúna el reto de atender los cambios en los procesos sociales y los intereses que fortalecen una sociedad con mayor bienestar para el ciudadano, independientemente del privatismo profesional y su ejercicio liberal con fuertes afanes de lucro.

# Algunas reflexiones sobre la sociología de las profesiones en América Latina y en México

En este punto, se exponen sólo algunas reflexiones generales sobre el problema de la sociología de las profesiones en Latinoamérica y en México.

Alfredo Hualde (2000) considera la sociología de las profesiones como una asignatura pendiente en América Latina, este texto aparece en el *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, coordinado por Enrique de la Garza (2000), y comenta que al comparar el desarrollo de esta subdisciplina de la sociología en los países anglosajones y en Europa en los noventa, América Latina no existe nada similar.

Lo poco que existe se caracteriza por ser: 1) artículos de los años setenta referentes a los profesionales con temáticas muy específicas, por ejemplo, la salida de éstos del Cono Sur durante las dictaduras militares de esos años; 2) trabajos que están ligados a las asociaciones profesionales pero no contienen análisis referidos a las profesiones, y 3) en la sociología del trabajo hay análisis centrados en procesos de calificación y descalificación, que pueden asimilarse con la profesionalización o la desprofesionalización tratadas en la bibliografía especifica del tema.

La conclusión de Hualde (2000) es que esos análisis parecen insuficientes, dispersos y escasamente sistemáticos, cuando, por otro lado, es evidente el crecimiento espectacular de los profesionales desde los años setenta.

En el caso de México, la situación no varía mucho de las condiciones sociológicas de las profesiones en América Latina, pues no existe una sistematización de las escasas investigaciones que se han producido hasta el momento. Una primera y modesta aproximación indica que los trabajos se han enfocado más en aspectos externos del tema como: el reclutamiento de elites y participación política, la pertenencia a una clase social, los movimientos políticos y sociales en los que se ven envueltos determinados profesionales.

Las perspectivas se han explorado desde el sistema educativo sobre las profesiones, como la colección realizada por la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco (UAM-X), o bien, la investigación de Peter Cleaves (1985) sobre cinco profesiones en México, su desarrollo y la tutela estatal de las mismas, en un contexto de fuerte clientelismo político por parte del partido gobernante.

Existen también estudios sobre los académicos impulsados por el departamento de sociología de la UAM plantel Azcapotzalco (UAM-A), que intentan responder cuestiones como: ¿quiénes son los académicos mexicanos?, ¿cómo se dio esta condición y de qué modo han desarrollado sus carreras? (Gil Anton, 1992). El texto coordinado por Ángeles Valle, que proviene del Centro de Estudios sobre la Universidad<sup>2</sup> (Valle, 2004), intenta responder interrogantes como ¿cuáles son las características de las profesiones en México?, ¿cuál puede ser el perfil del profesionista en nuestra época?, ¿cómo se relacionan las profesiones con el trabajo?, ¿cómo se despliegan cotidiamente los saberes y conocimientos que resultan del largo periodo de adquisición formal en una institución universitaria?, ¿cómo pensar las características profesionales en el futuro?

Existen también diversos estudios específicos que examinan profesiones como: la enfermería con un enfoque sociológico (Latapí, 1985), la odontología en un periodo histórico determinado (siglo XIX en México) (Díaz, 2002), los maestros de primaria en México en un largo trayecto histórico de 1887 a 1994 (Arnaut, 1996), entre otros.<sup>3</sup>

La importancia de los estudios sobre las profesiones en México y en América Latina radica, entre otros aspectos, en que ayuda a definir un nuevo perfil para el profesional en el siglo XXI. En efecto, es necesario definir las necesidades básicas de aprendizaje, acordes con un código de la modernidad, que permitan una actitud flexible, ética, de dominio del lenguaje, un debido uso de las formas modernas de información y comunicación, una lógica racional que fomente salidas innovadoras a los nuevos retos, pero sobre todo un compromiso social sólido y una ética profesional a toda prueba. Asimismo, es imprescindible precisar los temas de interés e intervención de las disciplinas en América Latina, ya que sin duda este ámbito de orden esotérico promueve una necesaria clausura profesional inherente al desarrollo disciplinario.

Para analizar cualquier profesión es preciso considerarla como una estructura social en la que se desarrollan procesos políticos internos y

externos, que definen redes de relación y funcionan como matrices vinculantes al conocimiento con el poder y los privilegios. También es relevante destacar el papel de las profesiones al sostener e integrar políticas sociales dispersas en los países latinoamericanos.

En México existen, además de colegios de profesiones fuertes como la medicina, ciertas disciplinas que tradicionalmente actúan en un sentido corporativo y que se asocian con intereses distintos a los profesionales. Por otro lado, muchas profesiones carecen de colegiación, lo cual propicia que sus ámbitos jurisdiccionales no sean precisos respecto de otras.

La ausencia evidente de un sistema de profesiones ha ocasionado que la oferta de formación profesional en múltiples instituciones, tanto privadas como públicas, saturen los mercados de trabajo y no se establezcan criterios de calidad en la formación y actualización profesional. El caso de los profesores en México es sintomático, ha constituido una especie de híbrido entre sindicato y colegio profesional, con intereses más de orden político que un cuidado legítimo de la profesión. En la actualidad, se observa que en este sector se formó un partido político, con intereses de una elite del poder que con los del grupo profesional.

El análisis realizado entorno a algunas aproximaciones del estudio de las profesiones en comparación con los retos que hoy experimenta la educación superior es insuficiente. Existe, afortunadamente, una amplia bibliografía de autores europeos y norteamericanos que retoman este esfuerzo compartido por avanzar en este tema complejo. En España Juan Sáez Carreras y otros especialistas (2003) coordinaron un texto que intenta plantear, de un modo adecuado, la sociología de las profesiones y acercarse con oportunidad a lo que podría ya ser un balance de dicha disciplina: su pasado, su presente y su futuro. En este país, como en otros europeos (Dubar y Pierre, 1998) y norteamericanos, se sigue examinando teórica y conceptualmente este tema.

Una tarea urgente es desarrollar estudios sobre profesiones específicas como el realizado por D. Juan Sáez (2003) de la Universidad de Murcia, que trata sobre la Educación Social en España; o bien, el estudio sociológico de Mariano Real (2006) acerca de los Graduados Sociales en el

contexto de la sociedad de bienestar en dicho país. De esta manera, se presenta un panorama más amplio en torno a los nuevos retos de la realidad latinoamericana y las condiciones de bienestar de la población que, sin duda, enfrentan los egresados universitarios con las profesiones recién adquiridas.

EL ESTADO DE BIENESTAR EUROPEO, ALGUNAS LECCIONES PARA AMÉRICA LATINA

Algunas experiencias en especial las prácticas institucionales no pueden ser automáticamente extrapoladas a otras realidades, sin embargo, es claro que existen rasgos de sistemas sociales y procesos generales que permiten aprovechar las experiencias de otras regiones para mejorar las políticas y funcionamiento institucionales, principalmente las sociales.

Como se sabe, en América Latina el tránsito a los modelos democráticos ha producido una disminución de recursos para los sistemas de seguridad social, con ello una apertura acelerada de los sistemas de bienestar más universalistas, como salud y educación. En México son evidentes los incrementos de la inversión privada en estos sectores respecto de la pública.<sup>5</sup>

Uno de los problemas que ha enfrentado el Estado de Bienestar europeo es poder reducir el desarrollo desigual y la incongruencia entre los distintos sistemas sociales, tal es el caso del cultural y los sistemas jurídico y económico. Para Europa ha sido un reto, el caso español es un buen ejemplo de esto, atender la disparidad de avances registrados en la globalización de muchas normas legales que afectan las regulaciones económica y financiera. Sin embargo, los avances logrados, a partir de la integración europea, requieren una modernización institucional que impacte el entorno cultural e impulse un modelo más sofisticado de aprendizaje racional.

El caso español puede servir de contraste con la experiencia latinoamericana de difusión institucional, en la que han prevalecido hasta ahora otros modelos de difusión, marcados en la

última etapa por las limitaciones del modelo "cognitivo-heurístico" en el que la escasez y los sesgos de conocimiento disponible inducen a adoptar los aspectos adjetivos de las instituciones imitadas, que suelen verse neutralizados enseguida por los intereses dominantes, siempre idiosincrásicos (Espina, 2007, pp. 372-373).

Un aspecto estructural del bienestar es, sin duda, la política fiscal, en el caso español este asunto fue prioritario para la transición democrática y formó parte del acuerdo interpartidario de los llamados pactos de la Moncloa. Espina (2007, p. 373) resalta cinco tareas de primer orden, que podrían resultar útiles en América Latina para el Estado de Bienestar:

- 1. Devolver la centralidad a la imposición sobre la renta, sin menospreciar impuestos "especiales" ni fuentes "heterodoxas", disminuyendo la dependencia de ingresos "paratributarios", coyunturales y asistemáticos.
- 2. Acometer el diseño de un "sistema tributario" con transparencia y perseverancia, poniendo énfasis no sólo en la normativa sino, sobre todo, en su aplicación efectiva y generalizada.
- 3. Vincular los impuestos a las actuaciones de gasto y las políticas públicas sobre las que existe amplio consenso, para elevar el apoyo social a las reformas tributarias.
- 4. Centrar las reformas sobre la ampliación de la base tributaria y de los sujetos obligados a tributar, más que sobre el aumento de las tasas de los gravámenes.
- 5. Mejorar los procedimientos para hacer efectivos los tributos, reforzando la administración tributaria, coordinando a todas las administraciones que gestionan recursos públicos y mejorando las bases informativas y registros. (Espina, 2007, p. 373).

La insuficiencia de políticas, en este sentido, mina la confianza social en el Estado y explica cómo en gran parte de América Latina existe una serie de instituciones disfuncionales y deslegitimadas que recaban las bases del pacto fiscal. En México es común que los grandes empresarios logren

exenciones fiscales enormes, propiciando que la carga tributaria recaiga en los causantes medios.

La acumulación de recursos humanos de alta calidad es el principal motor de desarrollo interno de cada país, por tanto, la inversión en escolarización y en su calidad es factor clave. En el panorama internacional se distinguen, al menos, dos modelos de política educativa: *a*) el enfoque de "capital humano", y *b*) el "modelo de recursos humanos". El primero trata a la educación como un bien y recurso privado, la adquisición de educación y su posesión reporta beneficios a los individuos; con este argumento se deja en manos de particulares, aunque eventualmente se otorgan algunos apoyos a la inversión en esta forma de "capital", pues se dice que se realiza en beneficio de la sociedad en su conjunto y no sólo en la rentabilidad de la inversión, sin embargo, el proceso se deja a las leyes del mercado.

En el segundo caso, se considera que los recursos humanos y su formación son de interés público, para ello se requieren políticas que garanticen una disponibilidad abundante de dichos recursos e incluso anticipándose a la demanda.

La congruencia entre subsistemas sociales hace que el primer modelo sólo funcione bien cuando el mercado de trabajo de titulados premia adecuadamente la adquisición de educación, lo que implica un mayor grado de desigualdad salarial, en ausencia de la cual se produce infra inversión. En cambio, el modelo de recursos humanos es más igualitario, aunque corre el riesgo de producir desequilibrios apreciables entre oferta y demanda de trabajo de titulaciones si los particulares no se muestran suficientemente atentos a las señales del mercado de trabajo —en uso de la libertad de elección de profesión, en que se funda este sistema. No obstante, investigaciones recientes indican que en buena medida la oferta de recursos humanos crea su propia demanda (Espina, 2007, p. 375).

No es de extrañar que en algunos países europeos apareciera un "modelo híbrido", como el caso español, en éste la enseñanza tecnológica superior se financia en su mayoría con recursos públicos, pero las corporaciones profesionales controlan indirectamente los resultados del sistema, exigiendo programas de estudios o sistemas de evaluación desproporcionados y rigurosos que actúan como filtro para mantener baja la oferta de nuevos

titulados. En algunos países latinoamericanos este modelo se consolida, México lo demuestra con la afición por "evaluaciones internacionales" y de organismos "neutrales" a las instituciones, que cada vez tiene mayor influencia. Deberá valorarse con seriedad el impacto de estas políticas en la desacreditación de la educación pública y la creciente voracidad de los interesados en privatizar los servicios públicos de educación.

La necesaria apertura comercial, como elemento para lograr una mayor igualdad, evidencia que las políticas proteccionistas sin justificación anclan el subdesarrollo. Sin embargo, en Latinoamérica se han empezado a construir mercados comunes que ofrecen grandes ventajas, por el contrario, en México se elaboró un tratado con los países del norte en donde existe claramente un desequilibrio.

El Estado de Bienestar europeo se desarrolló hasta crear políticas universalistas de empleo, de seguridad social, de educación, de salud, de servicios sociales, que han ocasionado también una fuerte presión fiscal, hoy expresada con claridad en el contexto de la crisis. Los giros experimentados al Estado de Bienestar son diversos y como en el "modelo sueco" transitan a cambios radicales. Se puede afirmar que las políticas de protección social en América Latina se encuentran en una fase naciente del Estado de bienestar. Por ello, habrá que posicionar debidamente a las políticas de concertación social que estructuren el bienestar ciudadano, por lo tanto, se requiere la formación de profesionales que permitan la coordinación eficiente entre las instituciones y los beneficiarios directos de las mismas. También destaca el hecho de que:

la experiencia europea más reciente y la vuelta de la concertación en España a partir de 1995 indica que el carácter universalista de las políticas de bienestar más recomendables para combatir la pobreza y la exclusión no impide que tales políticas sean objeto de concertación social abierta y transparente —lo que implica la obligación de dar cuenta periódica de los resultados alcanzados ante mesas de concertación y asambleas parlamentarias, con capacidad de control efectivo—, como alternativa a las modalidades de democracia plebiscitaria (Espina, 2007, p. 388).

#### A MANERA DE COROLARIO

Para consolidar un Estado de bienestar es preciso articular las políticas sociales y formalizarlas en derechos, en muchos países de América Latina, por ejemplo, existen políticas asistencialistas con fuerte marcaje de clientelismo en periodos electorales. Construir un Estado de Bienestar necesita atravesar por esta formalización, pero sin quedarse ahí, ya que los derechos ciudadanos universalizados deben consolidarse en servicios eficientes y de calidad, accesibles y sujetos al control.

Hablar de esto es retomar algunas reformas profundas en términos estructurales para lograr una modernización social más justa e igualitaria. ¿Estarán listos los partidos políticos de América Latina para incluir en sus agendas las demandas de los movimientos sociales para atender las necesidades elementales, como una buena educación, seguridad social, empleo, entre otros? ¿Estarán listos los gobiernos latinoamericanos para institucionalizar políticas sociales más allá del "asistencialismo" perverso que ostentan las "primeras damas"? Profesionalizar la política social también forma profesionales para el Estado de Bienestar, con esto se garantiza el acceso a sus beneficios de manera universal.

Asimismo, es necesario formar profesionales garantes de políticas sociales y correas de transmisión de subsistemas entre el Estado y el ciudadano; profesionales que se vuelvan vigilantes de evitar el desmantelamiento de los avances logrados en el Estado de Bienestar. Así como los maestros defienden la enseñanza pública y los médicos la salud para todos, se requieren profesionistas que fomenten la educación ciudadana para la participación social y el acceso a los beneficios sociales, para su mejoramiento y ampliación; también se necesitan profesionales encargados del otro pilar del Estado de Bienestar, el derecho al trabajo digno y remunerador, el derecho a un sistema de pensiones justo y equitativo, a un sistema de seguridad social eficiente, de calidad y no excluyente.

#### **REFERENCIAS**

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión*. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. México: CIDE.
- Ballesteros, A. (2007). Max Weber y la sociología de las profesiones, México: UPN.
- Ballesteros, A. (2009) *Profesiones y Estado de Bienestar: el educador social y el graduado social.* México: UPN.
- Bertilsson, M. (2003). Estado de bienestar, profesiones y ciudadanos. En Sáez Carreras J., Svensson, L. y Sánchez Martínez. (Coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia, España: Ed. Diego Marín.
- Cleave, P. (1985). Las profesiones y el Estado: el caso de México. México: Colmex.
- De la Garza, E. (Coord.).(2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: CM-Flacso-UAM-FCE. Se recomienda el trabajo de Hualde Alfredo que se titula *La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina*. (pp. 664-679).
- Días de Kuri, M. (2002). El nacimiento de una profesión. La odontología en el siglo XIX en México. México: FCE.
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). Sociologie des Professions. París, Francia: Armand Colin.
- Espina, Á. (2007) Modernización y Estado de Bienestar en España. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gil Antón, M. (1992). Académicos: un botón de muestra. México: UAM-A.
- Latapí, P. (1985). Sociología de una profesión: el caso de la enfermería. México: Nuevomar.
- Real, M. (2006). *Los Graduados Sociales. La construcción social de la profesión y el estado de bienestar en España*. Alicante, España: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Sáez J., Svensson, L. y Sánchez, M. (Coords.). (2003) *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia, España: Diego Marín.
- Valle, Á. (2004). Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. México: CESU-UNAM.
- 1 La denominación de "semiprofesiones" obedece al comparativo que hace Bertilsson con las "profesiones liberales prototípicas" y que, evidentemente, se encuentran mejor posicionadas en el mercado de trabajo. Sin embargo, habrá que ver como algunas "semiprofesiones" adquieren en corto tiempo la categoría de profesiones, ya que inciden en los problemas que requieren atención en el nuevo Estado de Bienestar. Este es el caso de la Pedagogía, la Educación Social y los Graduados Sociales, entre otras.
- **2** Ahora Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU).
- **3** En mi caso elaboré en 2007 un libro (*Max Weber y la sociología de las profesiones*, México, UPN) que atiende la necesidad de sistematizar los estudios teóricos sobre las profesiones desde la perspectiva sociológica.
- 4 En 2009 publiqué un libro titulado *Profesiones y Estado de Bienestar: el educador social y el graduado social* (UPN-México). En este texto, se desarrolló la importancia de esas profesiones en específico para atender los derechos sociales logrados en el estado de Bienestar europeo.
- 5 "…las estimaciones de Edwards (2007) sitúan los indicadores de modernización institucional en la región (América Latina) entre 1970 y 2004 por debajo de la mitad de las cifras estimadas para los países más industrializados (y 'los de independencia judicial' y 'ley y orden', por debajo de los de

- África). Si no se corrigen la escasez y fragilidad de las políticas tendentes al fortalecimiento institucional, las probabilidades de convergencia económica y de crecimiento a largo plazo resultarán muy limitadas." (Espina, 2007, p. 371).
- 6 El caso de Brasil es interesante ya que, además, enfrenta el reto de construir un bienestar ciudadano en una sociedad compleja y multicultural, sino que además debe proteger el patrimonio de la humanidad que constituye la selva amazónica. La destrucción progresiva de este importante recurso natural se asocia, sin duda, al gravísimo endeudamiento exterior brasileño. Para más información de este caso, sugiero revisar: Olivas Enrique (1991). *Problemas de legitimación en el Estado social*. Madrid, España: Trotta. (198).
- \*Docente de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico <u>aballesteros@hotmail.com</u>

# RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Alejandro Carmona León\*

#### Introducción

Las reformas educativas en América Latina –orientadas a elevar la calidad y equidad educativa en un mundo cambiante y dinámico– han planteado a lo largo de los últimos tres lustros un reto en la conducción y gestión de los Sistemas Educativos Nacionales (SEN), estatales y locales. En la gestión institucional, la reconfiguración de los sistemas con base en la centralidad de las escuelas es un tema de gran relevancia en las agendas de Política Educativa (PE), especialmente para el subsistema de Educación Básica (EB).

Se ha afirmado que la escuela es el punto de partida, la principal fuente de información y de propuestas para diseñar políticas de los programas educativos nacionales y estatales. Las escuelas son lugares privilegiados para pensar, proponer, demandar y gestionar, en donde se reconocen las necesidades educativas de su entorno, se proponen políticas específicas y, al mismo tiempo, se adaptan los planes

y programas a sus requerimientos y contextos (Cassasus, 1999).

Algunos desafíos de las Reformas educativas (RE) en el ámbito de la gestión son: redefinir el papel de las instancias y los actores que participan en el logro educativo, incorporar nuevos sujetos así como orientar frentes de acción que mejoren la calidad y la equidad de la educación, más, son problemas asociados a nuevos campos —como la evaluación y la rendición de cuentas— políticas que emergieron de manera paralela a la descentralización, la RE y los PE de la década de los noventa del siglo pasado y que se han consolidado en los años transcurridos del XXI.

En México, la implementación de estas reformas inicia con la descentralización de la EB, planteada a partir de dos estrategias

fundamentales: 1) realizar un diagnóstico de la situación en la escuela con el fin de tener datos confiables, oportunos y precisos, 1 y 2) definir un "plan de mejora a largo plazo", en el que se establezca el futuro del centro escolar a partir del cambio de la cultura y el clima organizacional para mejorar el desarrollo institucional.

El propósito de este trabajo consiste en presentar un análisis de los resultados del Plan de mejora a diez años de su operación, como estrategia de planeación de la gestión en las escuelas públicas. Para ello, las interrogantes que se abordan son: ¿cuál es el sentido que las escuelas públicas de educación básica le otorgan al plan de mejora?, después de una década de operación del plan de mejora escolar ¿qué se ha aprendido?

En el primer punto, se presenta un análisis de la concepción de las escuelas eficaces y su impacto en la planeación de los centros educativos, sin olvidar una revisión conceptual de las distintas corrientes en la gestión escolar. En el segundo, se exponen algunos resultados sobre la instrumentación del "plan escolar" en las escuelas públicas a más de 10 años de implantarlo. En el desarrollo del trabajo, se revisó el proyecto piloto y cambia al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Plan Anual de Trabajo (PAT) del programa Escuelas de Calidad (PEC).

Para incrementar la capacidad de actuación de las escuelas y conseguir beneficios educativos en los planteles, se recomienda: planear y gestionar las escuelas de educación básica entorno a una propuesta de trasversalidad basada en el análisis de las acciones, diseñadas por directores de escuela, y de los hallazgos de las investigaciones sobre gestión en México.

#### El movimiento de la mejora de la eficacia escolar

En general, los estudios internacionales, que existen sobre gestión escolar, se refieren a las escuelas efectivas, a la eficacia escolar, a la administración basada en la Escuela, a la mejora esta institución y, actualmente, al movimiento que se ha denominado *Effective School Improveme*nt (ESI), que se traduce en español como Mejora de la Eficacia Escolar (MEE).

El MEE surge de la interrelación de los planteamientos y de las perspectivas teórico-prácticas de eficacia escolar y de la mejora de la escuela, ya que aunque difieren significativamente entre sí, tienen como objetivo: optimizar la calidad de los centros educativos (Murillo, 2004, p. 321). Reynold destaca la necesidad de esta fusión por dos razones: 1) La mejora de la escuela permite localizar los factores que hay que cambiar dentro de la propia escuela y en el aula para potenciar procesos y resultados, y 2) la eficacia puede proporcionar el conocimiento de lo que hay que aplicar para mejorar esos procesos y resultados.

Desde esta perspectiva, ambos son imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas y no pueden ser considerados como enfoques opuestos, sino complementarios (Mortimore, 1993; Hopkins, 1995). Los resultados obtenidos, tanto por los alumnos como por la escuela, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje, son unidades de análisis fundamentales.

Las estrategias de autonomía escolar son otro tema de interés para la RE y es tributaria del paradigma de las escuelas eficaces. Las reformas enfatizan el papel central de las escuelas como organización mediante dimensiones que son claramente visibles en las dos estrategias que se han reseñado, entre ellas: *a*) la delegación de poderes a la escuela derivada de la emergencia de nuevas relaciones entre un gobierno central redefinido y escuelas empoderadas, y *b*) la modificación de la relación entre educación y familias, expresada en el cuestionamiento al sistema cerrado que encarnó el establecimiento escolar.

En América Latina a finales de los años noventa y principios del nuevo siglo, el tema de la RE concebida como reforma escolar ha ganado terreno. Reformar, transformar, reestructurar, innovar la escuela, sus agentes, procesos y relaciones parecen ser los núcleos de reflexión y de política. El impulso de la participación ciudadana en la educación ha otorgado importancia al fortalecimiento de la autonomía escolar y la participación de padres de familia y actores locales en la gestión de los procesos educativos. La autonomía ha reforzado la capacidad de gestión de los propios

establecimientos y genera condiciones de libertad y flexibilidad para definir su misión y formular un proyecto propio. La autonomía escolar incluye tres ámbitos de decisión virtualmente irreductibles: decisiones curriculares y pedagógicas, de personal, financieras y de manejo de recursos físicos (Fajardo, 1999).

La autonomía escolar ha estado ligada a proyectos de mejoramiento educativo de las escuelas y de mejoría de la calidad y la equidad, como en los casos de Brasil, Colombia, Chile, Bolivia y Paraguay. También se ha utilizado en países y programas donde se busca universalizar la cobertura del sistema educativo con el reto de llevar educación a los lugares más pobres y apartados, como en El Salvador y Guatemala; en Nicaragua, los objetivos de la autonomía escolar han sido: fortalecer la participación ciudadana en la educación para mejorar la eficiencia al usar los fondos públicos y aumentar la efectividad de las escuelas.

La noción de una mayor autonomía escolar se ha manifestado en la descentralización de la gestión administrativa y financiera, asociada con la democratización en la elección de los directores de escuela por la comunidad escolar y en la creación de órganos colegiados para aprobar decisiones y ejercer control sobre las mismas como lo ilustra el caso brasileño, particularmente en Minas Gerais. Esta visión agregada comprende tres modalidades de innovación: 1) que estimulan la autonomía de las escuelas mediante transferencias financieras; 2) aquellas que apuntan a la democratización de la gestión escolar e intentan establecer la elección como mecanismo de designación de directores, y 3) que tienden a organizar e institucionalizar una gestión compartida mediante la participación de profesores, alumnos, padres de familia y comunidad local. En cualquiera de esos casos su viabilidad parecería que depende en buena medida de ser propuestas o proyectos respaldados por políticas educativas federales.

Existen otros modelos del nuevo enfoque de la gestión escolar que han diseñado diferentes propuestas de planificación escolar estratégica, que sirven de guía metodología para contribuir a la mejora educativa y a la calidad de la enseñanza. Por ejemplo, el modelo de Gestión Educativa

(Geseduca)<sup>2</sup> que ha utilizado y experimentado una gama de instrumentos y técnicas de los enfoques prospectivos, y estratégicos de calidad total, seleccionando los más apropiados para los sistemas educativos en el contexto de la descentralización. Esta forma de planeación estratégica que contribuye a la mejora de la gestión ha sido experimentado tanto en el nivel de los ministerios nacionales y provincias, como en las municipalidades y escuelas en Argentina, Chile y Venezuela.

LA INSTRUMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS ENCAMINADOS A LA MEJORA DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

En el plano internacional las distintas corrientes sobre la gestión consideran apropiado establecer el concepto de estándares que sirvan de guías para orientar las acciones que emprende el colectivo escolar (Miranda, Carmona 2007). En esta vertiente, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) es el primer PE en México que establece criterios para mejorar la gestión escolar y definir parámetros de logro en la búsqueda de la calidad educativa. Sin embargo, no es el primer programa de gestión que se establece oficialmente en México, por ello se revisa la primera propuesta de proyecto escolar en las escuelas de EB, que surgió a partir de la llamada descentralización educativo, es decir, el caso del Proyecto de Gestión en Escuela Primaria.

## El proyecto de gestión en la escuela Primaria. Antecedente del PEC

Con base en lo expuesto y en la exigencia de entrar a una nueva etapa de competencia, calidad con equidad y autogestión en las escuelas de México, a partir de la llamada "Federalización educativa" en los años noventa, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) —ahora conocida como Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública, (SEP)— puso en operación el Proyecto de Investigación e Innovación Gestión en la Escuela Primaria (PIIGEP), operado por la

Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.<sup>3</sup>

Este un proyecto fue un plan piloto de innovación e investigación aplicada, que se puso en marcha en 1997 en cinco entidades del país. En 2003, el número de estados había aumentado a 18, sin embargo, en este mismo año concluyó. La propuesta, entre otras cosas, buscaba recopilar experiencias útiles que contribuyeran a diseñar Políticas Educativas (PE) orientadas a mejorar la organización y el funcionamiento diario de las escuelas primarias. El proyecto, como su nombre lo indica, otorgaba una gran importancia a la gestión escolar como un detonante de calidad: "Para elevar la calidad de la educación pública es necesario tener en las escuelas un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa". (Ramírez, 2000a, en Bracho, 2001, p. 36).

El programa intentó mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante el fortalecimiento de la gestión escolar, con un cambio de actitud que propiciara la rendición de cuentas y una mayor participación social, teniendo en cuenta que una buena gestión escolar influye en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de los siguientes propósitos:

- diseñar y probar una estrategia de formación para equipos técnicos estatales,
- promover la innovación en la gestión escolar,
- conseguir materiales probados para impulsar la transformación de la gestión escolar mediante la capacitación y asesoría a directivos y escuelas,
- obtener información sistemática sobre el funcionamiento cotidiano de las escuelas, e
- identificar los factores asociados a la gestión escolar que influyen en el logro de los propósitos educativos (Evaluación externa UPN, 2002).

# Algunos resultados del proyecto de gestión en escuelas primarias

La instrumentación de un modelo de gestión para la educación básica, basada en un diagnóstico escolar que desarrollara mejores procesos en el aprendizaje de los alumnos, no tuvo el impacto que se esperaba, el programa recayó más en el diagnóstico de problemas educativos que en buscar soluciones; además carecía de los parámetros de referencia para medir logros y avances educativos, como los estándares e indicadores educativos (Miranda, 2002).

En general estos resultados no cumplieron sus objetivos por diversos factores, entre ellos: ser un programa piloto que consideró una participación presupuestal tanto federal como local, de modo que por cada peso que otorgaba la primera, la segunda debía aportar otro; sin embargo, los recursos de ambas partes no siempre llegaron en tiempo y forma (UPN, 2002). Otro inconveniente fue el tiempo de vigencia que impidió valorar los resultados en su justa dimensión, pues la mayoría de las escuelas se quedaron en la fase de diagnóstico, otras llegaron a la planeación a largo plazo, sólo unas cuantas tuvieron la oportunidad de instaurar las estrategias en el proyecto escolar y pocas obtuvieron resultados de los planes a corto plazo.

No obstante, la experiencia fue relevante ya que fue el primer programa oficial, después de la federalización educativa, que sirvió como base para desarrollar otros programas y proyectos de gestión en materia educativa, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que retoma algunas estrategias del PIIGEP, por ejemplo:

- 1. la formulación de un diagnóstico escolar que sustente las decisiones para elaborar el proyecto estratégico;
- 2. la implementación de una figura que funja como acompañante y asesor en los procesos de cambio en la escuela, y

3. la promoción de la evaluación y la rendición de cuentas del programa.

En su primer año el PEC se implementó en las escuelas donde operaba el PIIGEP, por lo cual se generaron las primeras tensiones y los conflictos de carácter político del cambio de gobierno, pues el proyecto de Gestión en la Escuela Primaria se realizó en la administración del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) —que pertenecía al Partido Revolucionario Institucional (PRI)—; mientras que el PEC se llevó a cabo durante el primer periodo de gobierno del Partido Acción Nacional (PAN). Como suele suceder en las instituciones públicas, el cambio de administración y de gobierno provoca conflictos, por lo que en la SEB se suscitaron luchas internas por establecer un programa prioritario que impactara inmediatamente en la calidad y en la gestión en las escuelas públicas del país.

Desde esta perspectiva, los conflictos en las instituciones constituyen factores determinantes en la organización de un PE, el PEC, que influyen en el desempeño fundamental de los actores de la institución, debido a una falta de comunicación y de visión a largo plazo, Graciela Frigerio y Margarita Poggi (1992) señalan:

[...] la gestión de conflicto se relaciona con la multiplicidad de estrategias que dichos actores institucionales desarrollan, consciente o inconscientemente, con el objetivo de satisfacer sus deseos y necesidades personales y profesionales. Las estrategias diferenciadas entran en pugna y muchas veces se hace muy difícil llegar al punto de poder conciliarlas (Frigerio y Poggi, 1992).

Una estrategia que el PEC estableció en sus inicios y que fue vital para posesionarse como programa estelar es el incentivo económico que el programa proporciona a las escuelas para establecer su planeación estratégica (PETE-PAT); a diferencia del Proyecto de Gestión en Escuelas Primaria que incorporaba a las escuelas de manera voluntaria, sin obtener un recurso para manejarse al interior de los planteles.

El PEC es financiado por el Banco Mundial para establecer en las escuelas un modelo de gestión estratégica, que contribuya a la mejora de

resultados educativos. En sus primeros años de operación, fue una prioridad y contó con recursos económicos destinados a la educación básica, <sup>5</sup> la mayoría de los estados del país implementó esta propuesta educativa por los recursos que se otorgaban a los estados y las escuelas.

Si bien la convocatoria fue opcional, de manera voluntaria para las escuelas del país, algunos estados aprovecharon la coyuntura política de cambio de gobierno y decidieron extender la metodología del PEC a todas las escuelas públicas de su entidad, tal es el caso de Quintana Roo, Sonora, Estado de México, entre otros. En este último, se decretó que todas las escuelas públicas y privadas tendrían que operar y sujetarse a la filosofía y la metodología de la planeación estratégica del PEC.

No todas las escuelas fueron obligadas a trabajar con esta metodología, se dieron casos de afiliación al PEC por la bolsa financiera, por ejemplo, los estados de Nayarit, Querétaro, Monterrey y la propia capital del país, Distrito Federal, en éstos siguió predominando la PIIGEP y, posteriormente, con la finalidad de recibir recursos y no tener problemas con la federación incorporaron algunos elementos de la planeación estratégica del PEC: misión, visión, objetivos y metas, estándares e indicadores entre otros.

En más de nueve años de operación del PEC, la mayoría de las escuelas de educación básica del país, públicas y privadas, continúan utilizando —al elaborar sus proyectos escolares— la metodología del PEC.

## Puesta de operación del PEC

El PEC como parte de la política educativa para la educación básica se centra en la transformación de la gestión escolar, plasmada en el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006, éste plantea como objetivos particulares:

Promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la

responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación (ProNaE 2001-2006).

La estrategia del programa concentra las decisiones en un esquema dirigido en la escuela que construya un modelo de gestión escolar con enfoque estratégico, esto pretende transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas beneficiarias.

El PEC intenta impulsar la autogestión en los centros escolares con base en la libertad en la toma de decisiones, el liderazgo compartido, el trabajo en equipo, la planeación participativa, la evaluación para la mejora continua, la participación social responsable y la rendición de cuentas a la comunidad. Las escuelas presentan su proyecto escolar a comités estatales para obtener un dictamen, si se aprueba, reciben recursos de un fondo compartido entre la federación y las entidades. Además se promueven acciones de cofinanciamiento con municipios, iniciativa privada y la comunidad. Sin duda, es una de las virtudes incuestionables del PEC (Bracho, 2001), pues brinda apoyo estratégico a las escuelas para que decidan el uso de recursos —que tradicionalmente se controlan y deciden centralmente.

En la figura 1 se presenta el modelo base de planeación estratégica que utilizan la mayoría de las escuelas públicas del país; cada entidad federativa tiene la libertad de reajustar la propuesta metodológica de operación de acuerdo con sus necesidades, esto implica que los pasos, descritos a continuación, pueden variar de una entidad y otra.

Figura I. Marco referencial estándares del Programa Escuelas de Calidad (PETE, SEP, 2006, p. 15).



RESULTADOS DE LA INSTRUMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

El PEC y Oportunidades de la Sedesol son los programas "más intensivamente evaluados" de la administración pública y particularmente del sector educativo (SEP, 2005). La aplicación de sus recursos y el logro de sus metas son auditados de forma permanente por diversas instancias federales y estatales que los poderes Ejecutivo y Legislativo han dispuesto para ello.

Las evaluaciones realizadas al PEC se pueden agrupar en bloques: en el primero, está la evaluación externa realizada por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), que se asocia a las disposiciones del Poder Ejecutivo Federal (PEF) y se efectúa por seis años consecutivos, se centra en la gestión sistémica o institucional del Programa, es decir, el funcionamiento de las instancias de coordinación nacional y estatales y el cumplimiento de metas PEC en relación con las disposiciones de sus reglas de operación.

El segundo está ligado a una evaluación más próxima a la escuela y al aprendizaje escolar, se aplica con un enfoque de evaluación cualicuantitativo y se desarrolla longitudinalmente a partir de 2001 hasta 2006 por Heurística Educativa (HE) A.C. en colaboración estrecha con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se centra en los análisis de las tres dimensiones que caracterizan la acción del Programa: la práctica docente, la participación social y la gestión escolar.

El último está ligado a la eficiencia del modelo de planeación estratégica PETE y PAT, la viabilidad de cada uno de los componentes: autoevaluación, misión, visión, valores/compromisos, objetivos, Fortaleza Amenazas Oportunidades y Riesgo (FAOR), estrategias, metas, indicadores, programa anual de trabajo y evaluación de seguimiento, el estudio realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) 2008 es el que nos interesa.

Además el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) ha realizado otras evaluaciones 2009-2010 para valorar el programa, con base en sus objetivos, estrategias y metas anuales establecidas en sus Reglas de Operación Anual.

De manera sistematizada, se presentan los hallazgos más importantes de las evaluaciones realizadas al programa y a su planeación escolar por Heurística Educativa A. C. (2004) y la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales (Flacso) 2008, la primera se refiere a la instrumentación del PEC en sus primeros cuatro años de operación y la segunda a la forma en que las escuelas organizan y operan sus PETES y PATS.

# Heurística Educativa (2004) en relación con la gestión escolar

- La planeación estratégica ha disminuido en su calidad:
  - Ha bajado la participación de maestros y padres de familia.
  - Los procesos de autoevaluación son limitados y carecen de causalidad con las propuestas de metas y actividades.

- Ha caído la motivación por participar en el PEC debido a:
  - Candados administrativos estatales.
  - o Disminución de los fondos destinados.
  - Poca claridad de los criterios de dictaminación.
  - Escasa asistencia técnica en el diseño y seguimiento de los proyectos o PETES.
  - Énfasis en la rendición de cuenta administrativa, más que en la académica.
  - Confusión con el cambio de proyecto escolar a PETE.

#### Recomendaciones al programa

- Revisar el PETE, simplificarlo, dar mayor línea de continuidad al proyecto escolar. Aumentar las facilidades para que las escuelas participantes en el programa continúen en él. Enfatizar el pensamiento estratégico por encima de los formatos.
- Revisar el mecanismo de asesorías e impulsar de manera decidida la red de escuelas, de manera que las escuelas aprendan entre sí.
- Mejorar drásticamente la comunicación de la visión del PEC, basándose en sus estándares, incluyendo de manera decidida estudiantes, sus familias y miembros de la comunidad.
- Desarrollar el modelo de autoevaluación de escuelas, basado en los estándares.
- Revisar los procesos de capacitación de directores, impulsando una visión más instrumental y cercana a la realidad del director de escuela pública mexicana.
- Revisar con las autoridades estatales las condiciones de estabilidad de los equipos docentes de las escuelas PEC.
- Impulsar al PEC como el programa que permite articular el resto de los programas e intervenciones en las escuelas.

Flacso 2008, en relación con la evaluación sobre la planeación estratégica PETE y PAT

#### Análisis de la consistencia del PETE y PAT

- Las escuelas que participan en el PEC no desarrollan todavía satisfactoriamente las secuencias lógicas fundamentales entre cada etapa establecida en la planeación estratégica del PEC.
- Se observa que el proceso de planeación de las escuelas enfrenta problemas de fragmentación y desarticulación que impiden garantizar el cumplimiento óptimo de resultados.
- Los problemas no sólo aparecen en el esquema integral del proceso de planificación, también se presentan en las etapas establecidas. Esto evidencia una problemática de construcción general del diseño que afecta, en consecuencia, los procesos de ejecución y evaluación.
- A esto se suma la inexistencia de mecanismos explícitos que permitan la retroalimentación, la corrección y el ajuste pertinente y oportuno.
- Existe fragmentación y tensión entre temas vertebrales del enfoque estratégico que afecta sustancialmente la relación, secuencia y congruencia entre la planeación de mediano plazo (PETE) y la de corto plazo (PAT).
- Los actores educativos asumen una posición de apertura en el acceso a la información y los procesos de comunicación.
- La mayoría parece rechazar las opciones concentradoras y se pronuncia por alternativas más distributivas y democráticas, mediante mecanismos que permitan compartirla.
- La falta de compromiso de la comunidad escolar se relaciona con problemas estructurales de funcionamiento de las escuelas, tales como: la sobrecarga laboral y administrativa; la cultura del aislamiento; la exclusión en la información y decisiones clave, y la falta de liderazgo.

Grado de involucramiento y compromiso de los actores de la comunidad escolar en los procesos de formulación, ejecución y

#### evaluación del PETE

- Los directores, maestros, supervisores y asesores técnicopedagógicos presentan una visión diferenciada en cuanto a los problemas de relevancia de las escuelas.
- El énfasis que los maestros otorgan a problemáticas de orden familiar y social hace poco factible su atención. Esto hace que pierdan relevancia otros problemas que están en sus manos diseñar y ejecutar como son los pedagógicos que involucran la evaluación de las prácticas docentes frente a grupo.
- Las comunidades escolares manifiestan dificultades para desarrollar un pensamiento y una gestión con carácter estratégico.
- Esto influye significativamente a que un plan de mediano plazo, como el PETE, no se vincule adecuadamente a un plan de corto plazo, PAT, que debería definir actividades puntuales.
- Las comunidades escolares tienen dificultades para construir o fortalecer mecanismos que promuevan el diálogo e intercambien puntos de vista.
- Las soluciones a los problemas son poco innovadoras y corresponden en su mayoría a tareas de convencimiento con docentes y padres de familia, así como capacitación de docentes y cursos y pláticas para padres de familia.
- Esto no ayuda al sentido de pertenencia a una comunidad o a crear compromisos, ni tampoco a tener una visión común en la organización escolar.
- En consecuencia, también se ven afectadas las capacidades de los actores para priorizar problemas, valorar su factibilidad de atención y definir con claridad soluciones que sean efectivas para mejorar resultados.

Como se aprecia en los resultados de las evaluaciones prevalece el problema acerca de la forma que las escuelas trabajan el modelo de planeación estratégica, asimismo la problemática de consistencia en el proceso de planeación supone realizar diversas tareas para mejorar la metodología del PETE-PAT.

#### EVALUACIONES EXTERNAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En los resultados de las evaluaciones de las escuelas, se llevan a cabo en relación con la planeación estratégica, se aprecian limitantes en la forma en la que se presentan los proyectos y planeaciones escolares, con el fin de apoyar la mejora y continuidad del programa se exponen las siguientes consideraciones:

- 1. Reformular la planeación escolar a través de capacitación y acompañamiento técnico, académico e institucional.
- 2. Revalorar la importancia que tienen el PETE y PAT para mejorar su coherencia y consistencia dentro del contexto escolar.
- 3. Eliminar la tensión entre temas vertebrales del enfoque estratégico que afecta sustancialmente la relación, secuencia y congruencia entre la planeación de mediano plazo (PETE) y la de corto plazo (PAT).

Existen otros factores vinculados a la gestión escolar en el marco de las mismas evaluaciones del programa:

- El personal docente no se organiza como colectivo para la definición de metas y tareas comunes.<sup>8</sup>
- En los establecimientos escolares es común encontrar situaciones conflictivas provocadas por posturas político-sindicales, condiciones laborales, actitudes frente a las normas explícitas o implícitas, sin que existan los órganos colegiados pertinentes para el procesamiento de estas diferencias.
- En las reuniones del Consejo Técnico Escolar se tratan principalmente de aspectos de carácter administrativo. Se requiere de

- un espacio para tratar asuntos de planeación y evaluación.
- Es evidente el problema del ausentismo de los profesores de tal forma que el calendario escolar —los 200 días efectivos de clase, establecidos en la Ley General de Educación— no se cumple cuantitativamente.
- Los directores de escuela y los supervisores de zonas escolares concentran su actividad principalmente en asuntos de orden administrativo y financiero; su relación con los maestros y el trabajo en el aula se limita a la transmisión de información y de indicaciones provenientes de instancias superiores.

#### PLANEACIÓN ESTRATÉGICA ESCOLAR: PROGRAMAS

La escuela se establece sobre estructuras verticales y formales constituidas por complejos sistemas técnicos especializados determinados por la política educativa. Sobre esta base organiza sus acciones a corto, mediano y largo plazo, (planeación estratégica escolar, PETE y PAT) en atención a las funciones y facultades que el marco normativo le confiere, a las que se suman las demandas emergentes que recibe de manera desarticulada de las instancias superiores. Estos compromisos traducidos en proyectos y programas son priorizados sobre las tareas programadas (Figura 2). Con frecuencia, que las actividades propuestas queden relegadas, se olviden o se tomen como un trámite administrativo.

Figura 2. Diversidad de programas



Las tareas escolares adicionales no responden a las necesidades ni a los objetivos establecidos para mejorar el desarrollo educativo, pero deben acatarse para no ser estigmatizadas, llevarlas a cabo requiere de otra organización diferente de la dinámica escolar, en consecuencia, los resultados tienden a ser insatisfactorios.

La evaluación externa nacional del PEC (Flacso, 2008) muestra resultados interesantes sobre la desarticulación e inconsistencia en los objetivos y las metas de los planes escolares, lo cual supone un obstáculo al mejorar el logro educativo en la escuela a corto, mediano y largo plazo. La imprecisión de los objetivos impide comprender claramente lo que se pretende realizar, esta incongruencia conlleva la implementación de diversas acciones e independientes, cuyos efectos no tendrán la incidencia deseable en la mejora educativa.

En este contexto cabe preguntar ¿qué ha pasado con la planeación estratégica como herramienta en la gestión?

La planeación escolar se concibe como un proceso de gestión, que permite a la institución diseñar e instaurar estrategias para mejorar el logro educativo; sin embargo, también tiene distintas perspectivas, entre ellas:

• Es un instrumento de control, una forma de optimizar y manejar los recursos para organizar y medir el trabajo.

- Es una oportunidad de integrar al equipo, un ejercicio que facilita el aprendizaje corporativo e institucional para afrontar los retos del futuro con mejores herramientas.
- Se asume como una obligación administrativa a cumplir para después dejarla "dormir el sueño de los justos" Aceff (2010).

En resumen, uno de los grandes retos de la política educativa enfocada a la gestión escolar consiste en la importancia de la planeación como un instrumento para incrementar en beneficio del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

#### **CONSIDERACIONES FINALES**

En el plano de la organización y la gestión escolar, las escuelas realiza sus propias planeaciones escolares; las evaluaciones sugieren que el modelo PETE-PAT, sin embargo, no son adecuadas y no dan cuenta de las demandas reales y de sus necesidades, sólo se establece como un trámite administrativo para que los planteles obtengan recursos financieros, especialmente para mejorar la infraestructura de las mismas.

Existe una desarticulación en los programas y los proyectos educativos federales y estatales que operan en las escuelas de educación básica del país, lo que implica en ocasiones un exceso de carga administrativa para operar y rendir cuentas.

La dirección escolar tiene una dinámica de trabajo, se preocupa por gestionar, administrar recursos y ser vocera de la política educativa, y subordina su tarea como facilitadora pedagógica de los planes y programas curriculares.

Esta instancia educativa centra su interés en resolver problemas de índole político-sindical, acordes con sus aspiraciones de ocupar cargos de supervisión y relega el establecimiento de dinámicas de trabajo que planeen acciones de mejora para las escuelas.

La experiencia de la dinámica educativa muestra que los docentes y los directivos, los gobiernos locales y las familias continuamente crean o adoptan estrategias para asumir los nuevos escenarios discursivos, sin abandonar sus orígenes (López, 2009), es decir, sin renunciar a sus creencias y prácticas, mismas que las reformas quieren transformar, véase el caso del cambio curricular de la educación básica.

#### REFERENCIAS

#### Libros

- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. 5<sup>a</sup> ed., Barcelona, España: Universidad de Barcelona y Editorial Horsori.
- Arnaut, J. (1998). La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa, 1889-1994. México: Colmex, CIDE.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones.* Buenos Aires, Argentina: Preal.
- Carmona, A. y Aceff, L. (2010). *Planeación y evaluación: profesos de gestión para la mejora educativa*. México: Mimeo.
- Caldwell, B. (2005). La administración basada en la escuela. Bruselas, Bélgica: UNESCO- IIEP.
- Casassus, J. (1999). *Descentralización de la gestión de las escuelas y la calidad en la educación:* ¿mitos o realidades? Río de Janeiro, Brasil: Paper.
- Espinola, V. (1999). *Autonomía Escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Washington D.C., Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Buenos Aires, Argentina: Preal.
- Frigerio, G. y Puggí, M. (1992). Actores institucionales y conflicto. En Cara y Ceca *Las instituciones educativas. Para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación, Serie Flacso-Acción.
- López, N. (Coord.) (2009). De relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. París, Francia: UNESCO.
- Miranda, F. (2002). Evaluación externa del programa de gestión en escuelas primarias. México: s/e.
- Miranda, F. (2004, agosto). Descentralización y financiamiento de la educación una perspectiva política. *II Congreso Educativo Amazónico Internacional construyendo la descentralización educativa en la Región Loreto*, Iquitos, Perú.
- Miranda, F. y Carmona, A. (2007). *Documento de expansión del Programa Escuelas de Calidad*. México: Flacso.
- Moreno, Q. (2006). *Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores*. Madrid, España: Mc Graw Hill.

- Muños-Repiso, M., Murillo, F., et al. (2000). *Investigación sobre la Mejora de la Eficacia Escolar:* un estudio de casos. Madrid, España: CIDE.
- Murillo, F. (Coord.) (2003). La investigación sobre la Eficacia Social en Iberoamerica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (2004). La metodología de investigación en Eficacia Escolar. En L.J. Piñeros (Ed.), *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza el vuelo.* (pp. 153-193). Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Reimers (Coord.) (2006). *Aprender más y mejor, políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. SEP-FCE-Ilce.
- Rivarola, M. y Fuller, B. (1999). *Nicaragua's experiment to decentralize schools. Comparative Education Review*, 43 (4), (489-521).
- SEP (1997). *La gestión en la escuela primaria. Proyecto de investigación e innovación*, México: Dirección General de Investigación Educativa.
- SEP (1999). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico, México: Cuadernos para transformar nuestra escuela. (2).
- SEP (2005). Equidad, Calidad e Innovación en el desarrollo educativo nacional. México: FCE.
- SEP (2006). Libro Blanco del Programa Escuelas de Calidad. México.
- SEP-SEB (2003). Evaluación Externa del PEC 2001-2003. México: CIDE.
- SEP-SEB (2004). Evaluación Externa del PEC 2004. México: CIDE.
- SEP-SEB (2005). *El impacto del programa Escuelas de Calidad en la Gestión Escolar de las Escuelas Primarias*. Evaluación Cualitatativa del PEC. México: Heurística Educativa.
- SEP-SEB (2006). *Una mirada a cinco años del. Contenido: Evaluaciones, balance, estadísticas y base de datos. Documento de trabajo.* México: SEP.
- SEP-SEB (2006). Evaluación Cualitativa realizada por el CIDE. Evaluación Externa del PEC 2006.
- SEP-SEB (2008). Evaluación Externa del PEC 2008. México: Flacso.
- SEP-SEB (2009). Evaluación Externa del PEC 2009. México: Coneval.
- Sobrinho, J. (1978). *Una experiencia brasileña*. *El proyecto de coordinación y asistencia técnica de la enseñanza municipal (Promunicipio*). Santiago de Chile: Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Zorrilla, M. (1998). Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación. En Pablo Latapí (coord.). *Un siglo de la educación en México*, Tomo I, (319-357). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *México: Retos, tensiones y perspectivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), Recuperado de: <a href="http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html">http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html</a>, consultado el 10 de junio de 2005.

#### **FUENTES ELECTRÓNICAS**

Alvariño, C. et al (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paidela* 29, pp 15-43. Recuperado de:

http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf

- Casassus, J. (2000). *Problema de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Recuperado de: <a href="http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf">http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf</a>
- Hanson, M. (1997). *La descentralización educacional: Problemas y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Preal, documento No 9. Recuperado de: *www.preal.cl/hanson9.pdf* consultado el 14 de octubre de 2002.
- SEP (2002). *Programa nacional de educación. México*. Recuperado de: <a href="http://www.sep.gob.mx/work/appsite/programa/plan.zip">http://www.sep.gob.mx/work/appsite/programa/plan.zip</a>
- SEP (2005). ¿Qué es el PEC? Numerialia. Recuperado de: <a href="http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/pub/numeralia/">http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/pub/numeralia/</a>. Consultado el 16 de septiembre de 2005.

#### Periódicos y revistas

Gómez, L. (2005, abril-julio). Nueva escuela Mexicana. Estrategias de innovación y cambio en la política educativa. En (Subsecretaría de Educación Básica-SEP), *Gaceta de política educativa* (1).

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*. 4 (4), (290-310).

#### **OTRAS FUENTES**

Poder Ejecutivo Federal (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México.

Poder Ejecutivo Federal (1983). Plan Nacional de Desarrollo. México.

Poder Ejecutivo Federal (1989). Programa para la Modernización Educativa. México.

Poder Ejecutivo Federal (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México.

Preal (1998). La Reforma Educacional Chilena desde la perspectiva de cinco Ministros de Educación. *Resumen Ejecutivo*. *Diálogo Interamericano*, Cinde, Preal, núm. 1, Septiembre.

Preal (1999, junio), Tendencias y cambios en la educación en Brasil. *Resumen Ejecutivo*. *Diálogo Interamericano*, Cinde, Preal, núm. 3.

Preal (2000ª, enero), Plan Decenal Educativo en Colombia. *Resumen Ejecutivo. Diálogo Interamericano*, Cinde, Preal, núm. 5.

Preal (2000b, junio), Reforma en Marcha en El Salvador. *Resumen Ejecutivo. Diálogo Interamericano*, Cinde, Preal, núm. 3.

- **1** El programa fue el primero en transformar la gestión, se caracterizó por su enfoque organizacional y por el desarrollo de un proyecto escolar sustentado en un diagnóstico de la situación de la escuela; en el periodo 1997-2003, se aplicó en 18 entidades federativas. La estrategia de planeación fue la heredada del programa Escuelas de Calidad.
- **2** Geseduca es un modelo para armar una estrategia de aprendizaje participativo sobre la gestión, asimismo, resulta una herramienta para autoconstruir y organizar el sentido común, la experiencia, la creatividad y los procesos analíticos en un marco de referencia útil para pensar y actuar en función del desarrollo de las 'visiones' de los actores responsables de la 'gestión', es decir, es una forma de

dar respuesta a las interrogantes claves al dirigir; sirve como un sistema para desarrollar o incrementar capacidades de gestión; un modelo de aprendizaje abierto que incorpora las innovaciones teóricas en gestión y rescata la creatividad de las prácticas organizativas en uso, también, es un modelo de salidas múltiples que dependen de las dimensiones incluidas como componentes y de la forma cómo se estructuren éstos para cada caso.

- Bracho (2001) señala que si bien en la primera formulación del PEC no estaba incorporada la experiencia derivada de este proyecto, como producto de la línea estratégica propuesta por el PEC de coordinación interinstitucional, se ha trabajado de manera cercana con él, en lo que refiere a su herramienta técnico-pedagógica de planeación y a su sistema de capacitación de asesores a nivel estatal.
- Descentralización educativa.
- Sexenio del presidente Vicente Fox (2000-2012).
- Cabe mencionar que el programa tuvo continuidad en el sexenio del presidente Felipe Calderón (2007-2012), debido al financiamiento del Banco Mundial que otorgó al programa para operar otros seis años más.
- 7 http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad
- En los planteles es evidente la carencia de instancias apropiadas para el intercambio de experiencias, la discusión de problemas de la enseñanza y la toma de decisiones. El PETE y el PAT no pasa de ser un requisito administrativo.
- \*Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

## PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Adelina Castañeda Salgado\*

La formación de los docentes en América Latina es muy diversa, en pocos países aún se conservan instituciones dedicadas exclusivamente a formación docente inicial: las escuelas normales, los institutos de enseñanza superior, públicos o privados. La formación magisterial en las universidades es relativamente reciente y, en algunas naciones, se han conservado organismos de nivel terciario tales como los institutos y universidades pedagógicas. Cada vez es más usual que los egresados compitan en los mercados estatales, regionales o nacionales por una plaza o puesto de trabajo, a partir del cumplimiento de las normas relativas a la certificación de conocimientos y competencias (Vaillant, 2002).

En México, la formación inicial de profesores ha estado vinculada a las escuelas normales, que cumplen los objetivos de proveer, mantener y actualizar un cuerpo de profesionales para el sistema de educación primaria y secundaria. De acuerdo con los datos del ciclo escolar 2007-2008, existe en el país un total de 489 escuelas normales, de las cuales 254 (54%) son públicas y 225 (46%) particulares, atienden a 132,084 alumnos: de éstos 70% está inscrito en instituciones públicas y 30% en particulares; 31% se enfoca en la educación secundaria, 30% en primaria, 25% en preescolar, 7% educación 7% en educación física especial V (http://www. en dqpp.sep.gob.mx).

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) firmado el 18 de mayo de 1992 se dio una importante renovación del subsistema de normales como consecuencia de la aplicación de medidas de descentralización de los servicios educativos. Los gobiernos de los estados tomaron bajo su responsabilidad la conducción, la coordinación y la administración directa de sus subsistemas de formación

de maestros, con una gran diversidad de instituciones normales federales y estatales y unidades de la UPN que operaban en sus respectivos territorios. Mediante la expedición de la Ley General de Educación (LGE) en 1993, se estableció que las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirían el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros.

Sin embargo, la descentralización de los servicios tuvo efectos discordantes para conformar este sistema formativo. Así al realizarse la transferencia de los servicios de educación a los estados, los gobiernos asumieron, aunque de manera desigual, la responsabilidad económica y administrativa para conducir, coordinar y administrar directamente sus subsistemas de formación de maestros, pero sin libertad para aplicar medidas normativas de acuerdo con las características y necesidades estatales, debido a que continuó el control legal y académico del aparto burocrático de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre los programas de formación y actualización, el diseño de los planes y programas, la distribución de los libros de texto, así como la evaluación y certificación de maestros y alumnos.

La regulación del trabajo académico de las escuelas normales consistió en actualizar la normatividad para la vida académica y el desempeño laboral, considerando los siguientes aspectos:

- 1. ingreso del personal docente en la Escuela Normal (EN) mediante concursos académicos rigurosos y de acuerdo con los perfiles que se establezcan;
- 2. distribución de las cargas académicas en las EN conforme al tipo de contratación y las necesidades de atención de los alumnos para aprovechar al máximo los recursos disponibles;
- 3. asegurar los estímulos al personal docente por los resultados de sus estudiantes, y
- 4. establecer concursos de oposición para ocupar cargos directivos en las Escuelas Normales.

Asimismo se mejoró la planta física, se rehabilitó la infraestructura y se instalaron salas de cómputo, de idioma, aulas con televisión y video, una red de comunicación vía satélite, mobiliario y equipo para maestros y alumnos; así como la dotación de acervos bibliográficos actualizados.

#### LAS REFORMAS CURRICULARES EN ESCUELAS NORMALES

En el década de los setenta, que corresponde a la administración de los presidentes Luis Echeverría (1971-1976) y López Portillo (1976-1982), sobresalen varias reformas orientadas a transformar las instituciones dedicadas a la Educación Normal. En 1973, una resolución de la Asamblea Nacional de Educación Normal recomendó "el ensanchamiento de las perspectivas vitales del maestro" por medio de planes y programas de estudio de enseñanza normal que permitieran a los egresados salir con el título de maestro en educación primaria y, al mismo tiempo, con el certificado de estudios de bachillerato.

Aun cuando desde los años cuarenta la SEP y el SNTE habían intentado que se otorgara a la profesión docente el mismo rango que al resto de las carreras universitarias; en esta etapa se empezaron a examinar distintas estrategias para lograrlo, una de ellas consistió en que la Ley de Educación Federal y la de Profesiones reconociera la enseñanza normal en el nivel superior, pero la población demandante carecía de educación media superior como requisito para realizar estudios profesionales. Otra estrategia fue crear programas de licenciatura en preescolar y primaria para el magisterio en servicio, de esa forma los maestros tuvieron la posibilidad de profesionalizarse y obtener un título de licenciatura. Con ello se confirmaba el carácter subprofesional del normalismo al exigir el título de profesor primario como requisito para inscribirse en la licenciatura.

Las reformas curriculares de 1984 y 1997 de las licenciaturas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria constituyen, sin duda, un referente importante para analizar la influencia de estos cambios en las

prácticas formativas y en las capacidades y los atributos que se esperaran de un formador implicado en su implementación.

La reforma curricular de 1984, que elevó a nivel superior la formación en educación inicial, enfatiza una preparación científica y una formación humanística más sólida con mejores y más amplios elementos de juicio, que permitan al licenciado en educación preescolar, primaria y secundaria confrontar sus intereses, aptitudes y vocación. Además de la docencia se incorporaron nominalmente las funciones de investigación y extensión, que son características de una institución universitaria.

El eje de los planes de estudio, que concretó la concepción docenteinvestigador y la interdisciplinariedad, fue el Laboratorio de Docencia. Este mecanismo parte de una concepción de aprendizaje que considera al sujeto como un constructor de conocimiento a partir de la acción y reflexionar en la solución de problemas concretos de la práctica docente, misma que debería comprender, explicar y valorar, mediante la estrategia de investigación participativa y de trabajo grupal.

Aplicar una reforma con objetivos, concepciones y estrategias, implicaba una preparación en las escuelas normales que cambiara las tradiciones y los rasgos de identidad de las prácticas docentes.

A cambio, únicamente se dio una intensa y apresurada capacitación para aplicar algunos aspectos del plan de estudios, sin un marco de referencia conceptual y metodológico que permitiera comprenden las dimensiones social, psicológica, epistemológica y pedagógica del modelo. Varios autores (Arnaut, 2004; Savín, 2003; Reyes, 1998; Martín del Campo y Sandoval E., 1987, entre otros) han analizado las implicaciones académicas y políticas de la reforma curricular de 1984 destacando la ausencia de análisis y reflexión académica que tuviera un modelo interdisciplinario en las licenciaturas, con un programa de desarrollo institucional que vertebrara el trabajo docente de investigación y la difusión de la cultura. Así como la carencia de formación mínima sobre algunos enfoques y contenidos incluidos y la falta de condiciones favorables, para realizar investigación.

La formación en una perspectiva de investigación requiere poner en cuestionamiento los propios conocimientos para ver la investigación como perspectiva de conocimiento en y sobre la docencia y como método de estudio y aprendizaje. Lo que está en juego en la integración de la docencia y la investigación es la manera en que una y otra pueden servirse para hacer más eficaz la enseñanza y promover la indagación y el espíritu científico en el alumno.

Tomar la docencia como objeto de estudio o intervención significa establecer conjeturas, cuestionamientos e indagar las múltiples dimensiones de su ejercicio, los problemas relacionados con la transmisión del saber y sus condiciones, las concepciones, métodos y técnicas de las disciplinas que se enseñan y las interacciones y relaciones de los sujetos en el proceso de enseñar y aprender. En el ámbito normalista, esta búsqueda de conocimientos no sólo tendría que orientarse a las disciplinas, sino a su enseñanza en una relación distinta entre la teoría y la práctica.

Con el plan de 1997, se intentó superar los problemas detectados, en especial la desvinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas o didácticas y su aplicación en el desempeño docente. En la valoración oficial del plan de 1984 (SEP, 1997), se señala que la línea pedagógica no había logrado integrar los conocimientos teóricos con la práctica ni desarrollar la investigación; por el contrario, sus contenidos se orientaban al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas a la investigación-acción, lo cual implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador. También este plan no contribuyó a que el futuro maestro adquiriera la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad.

Con el cambio curricular de 1997 la perspectiva de que el profesor ideal sabe enseñar tuvo como objetivo vincular los propósitos de la educación normal con exigencias de la educación básica, la observación y

acercamiento intensivo a la práctica escolar en condiciones reales de trabajo (SEP, 1997). A pesar del énfasis en la práctica y en el dominio de los contenidos de la educación básica, hay indicios de que no se ha logrado un anclaje profesional de calidad por parte de los egresados.

La experiencia de inmersión en las escuelas como aporte central para formar los estudiantes constituye el principal acierto del currículo, pero las dificultades en su aplicación se presentan precisamente en la práctica, debido a la distancia de los formadores respecto de los problemas y culturas escolares, a la falta de regulación y organización para asesorar a los practicantes y a que los formadores no siempre poseen habilidades reflexivas y críticas sobre la propia actuación para reorientar la práctica educativa de sus alumnos.

Estos cambios mantuvieron la pertinencia de las normales para formar la educación básica, sin embargo, aún no son tan adecuadas ni eficaces para formar mejores maestros, atender a la diversidad y promover una educación con equidad, persiste falta de logro, desigualdad y exclusión.

CONDICIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE
Y PERFIL PROFESIONAL DE LOS FORMADORES

Actualmente, existe una línea de continuidad en la política para fortalecer a las escuelas normales. Un elemento novedoso es el planteamiento de mejorar de la calidad de la educación normal y asociarla al perfil y al desempeño del personal académico. Esto implica explicar las cualidades de un formador de formadores, trazar las trayectorias modelo e implantar esquemas pertinentes para evaluar los resultados académicos.

El análisis de una encuesta aplicada a 15,254 profesores normalistas en 2004 por la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaria de Educación Básica (DGNSEB), López Zárate, R.

y Pérez Franco (2008) da cuenta de los rasgos de los profesores de las escuelas normales. Más de la mitad de estos profesionales de las normales tienen menos de 44 años y la proporción de hombres es mayor que la de

mujeres. En contraste, 5% tiene 60 años o más, casi las dos terceras partes son mujeres. Más de la mitad de todos los profesores declararon haber cursado estudios de posgrado, pero menos de dos quintas partes obtuvieron el título correspondiente. De modo que todos los que cursaron una maestría obtuvieron el grado, pero de los 40 profesores que cursaron estudios doctorales, sólo dos obtuvieron el grado.

Más de la mitad de los docentes tiene una plaza de base, el resto labora a contrato; menos de la tercera parte labora tiempo completo y aproximadamente tres cuartas partes de los más jóvenes tienen sólo asignados algunas horas. Esta circunstancia no es un indicador de inestabilidad laboral, ya que las tres cuartas partes del total tienen entre 11 y 30 años de antigüedad en el sistema educativo.

La mayoría de profesores, 94%, declararon actualizarse sobre todo en temas relacionados a las técnicas didácticas, una menor proporción se interesó por las herramientas de computación y el manejo de internet. Lo más revelador es que dos terceras partes de los profesores reportaron que su actualización fue por medio de lecturas autónomas y sólo una quinta parte recurrió al intercambio con sus colegas.

La evaluación del propio desempeño es optimista, pues 95% estimó que su preparación académica es buena o muy buena, un porcentaje semejante consideró que posee un dominio satisfactorio de los contenidos curriculares, sólo la mitad reconoció carencias en el uso de herramientas de computación. La apreciación sobre ausencias en su formación se reduce a las habilidades comunicativas en inglés, ya que sólo 18% se reconoció competente.

Sólo una tercera parte de los encuestados afirmó que la actualización tiene repercusiones en la mejora del salario, pero atribuyen un mayor peso a factores como la antigüedad. Más de la mitad de las escuelas normales evalúan el desempeño de los profesores de forma semestral o anual mediante procedimientos en los que participan principalmente directivos y alumnos. Solamente 3% de los casos menciona la presencia de algún evaluador externo.

A pesar de que, al inquirirse sobre los criterios para la promoción, varios profesores reconocieron que es más importante la decisión de los directivos, de acuerdo con el sindicato; más de dos terceras partes indicaron que los procedimientos de promoción son adecuados. Además, no obstante las condiciones de la contratación de la mayoría, ocho de cada 10 profesores consideraron que la estabilidad en el empleo es muy alta.

El posible impacto de estas medidas políticas no se produce sin un cambio normativo y organizacional, que conceda primacía a los criterios académicos para el ordenamiento institucional y asigne a las comunidades la tarea de concebir su propio desarrollo y establecer al que están adscritos.

Es notable que un amplio sector, independientemente de la edad y del tipo de contratación, exprese una cierta comodidad con las condiciones que regulan su vida en la EN. Resulta paradójico que un académico contemporáneo considere aceptable que avanzar en la carrera elegida no dependa por completo de su desempeño, sino de otros factores como la decisión de la autoridad o la representación gremial, lo que evidencia una predisposición a aceptar reglas extraacadémicas.

La autoevaluación de las capacidades personales resulta muy complaciente, lo cual refleja la ausencia de criterios compartidos sobre las características que debe poseer un académico.

Las percepciones de los profesores confirman que el principal desafío, para enfrentar una política pública de nueva generación, es persuadir a los académicos comprometidos de los beneficios de un cambio estructural que abra paso a un proyecto, sin demérito de la identidad del normalismo, y reivindique la calidad de su oferta educativa.

En una entrevista con Pablo Latapí (2004), Fernando Solana sugería que al modernizar las Normales una solución sería seleccionar a los maestros en servicio en las normales que poseen verdadera vocación y capacidad, por otra parte a los no necesarios deberían ofrecerles variadas alternativas de reciclaje de funciones de apoyo hoy necesarias, o en especialidades nuevas. Asimismo, ratificar a las normales que responden con un rediseño de su oferta de Programas Educativos (PE) y estimular a otras Instituciones de

Educación Superior (IES), públicas y privadas, para abrir nuevas alternativas de formación magisterial.

### RETOS PARA FORTALECER A LAS ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES

Si bien en los últimos años se han impulsado políticas e iniciativas de reformas de planes de estudio de educación normal y la aplicación de estrategias para el mejoramiento institucional de las normales; se han promovido cambios importantes centrados en desplazar la formación de docentes hacia el nivel de educación superior; se fomenta la función de capacitación y superación profesional de los profesores y se mejoran las condiciones de infraestructura y equipamiento de las normales. Se puede observar que las medidas de política para avanzar en elevar la calidad de la inicial tienden a ser reiterativas v a reformularse normativamente, con lo cual quedan sólo como discursos y prácticas que desestiman las experiencias de los formadores. Hasta ahora se ha ignorado el fortalecimiento de la profesionalidad de los docentes en una lógica de formación inicial y continua que analice las fases que van configurando el oficio de ser y formar docentes.

El pasaje por la institución formadora es una fase de la vida profesional de los docentes. El aprendizaje acerca del rol del docente y de la organización escolar comienza con la biografía de los futuros profesores, luego pasa por instancias de aprendizaje en instituciones específicas y se extiende durante toda la trayectoria profesional (Ardoino, 2001).

En este sentido, la formación de docentes implica su desarrollo profesional, en tanto responde a sus necesidades y a sus contextos de actuación y se convierte en una actividad permanente y articulada con la práctica concreta. El desarrollo profesional es un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos, en el que los formadores son responsables de reflexionar e indagar sobre concepciones y objetivarlas en función de la transformación de su práctica. Por ello es necesario trascender

la visión instrumental de las políticas para depositar en la educación formativa la posibilidad de la innovación del campo, de las prácticas de formación y de su desarrollo situado (Ortega, Salazar y Castañeda, 2009).

Actualmente se requiere optimizar la calidad de la enseñanza en: dominio de un saber; capacidad de diagnosticar problemas, y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas irrepetibles y específicos de la práctica docente; autonomía y responsabilidad individual respecto de las tareas y responsabilidad colectiva en el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema. (Núñez y Vera, en Aguerrondo, 1990).

Para que la formación sea profesional e institucionalizada requiere vincular funciones universitarias de docencia, investigación y difusión cultural; comprobar los resultados del aprendizaje en las escuelas y el control del rendimiento docente; cambiar la estructura y contenidos de la formación y controlar de la calidad de ésta, y reordenar la oferta de las instituciones formadoras de profesores. (Aguerrondo, 2003, p. 20).

Nos sumamos a la tesis de Paula Pogré (2006) donde sostiene que no influye si la institución es una escuela normal, un instituto superior o una universidad; lo importante es qué ocurre dentro de esas instituciones y cómo se articulan con otras, sin perder especificidad, para avanzar en nuevas propuestas más integradoras de formación docente.

En un buen sistema de formación coexisten diferentes tipos de instituciones formadoras, que logran articular sus diferencias, sin desconocer las historias particulares de cada institución, valorándolas, potenciándolas y articulándolas para garantizar mejores espacios de formación docente.

#### REFERENCIAS

#### Libros

Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. *Cuadernos de discusión* (8). México: SEP

Arnaut, A. (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de Educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

- Czarny, G. (2003) Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de estudios 1997. En *Cuadernos de Discusión*. 16. México: SEP, Subsecretaria de Educación Básica y Normal.
- Sandoval, E. (2008). *Experiencias de formación de los formadores*. México: UPN, (Documento de Trabajo).
- Vaillant, D. (2007). *Seminario Internacional Profesión Docente en Latinoamérica*. *Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima, Perú: Preal GTD-Preal, Tarea y Foro Educativo.
- Pogré, P. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile, Chile: Preal/UNESCO.
- Ortega, S. y Castañeda, A. (2009). *Entre la escuela y la academia: los formadores de formadores y sus instituciones*. Madrid, España: OEI.

#### **OTRAS FUENTES**

- Ardoino, J. (2001). *La trayectoria de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos para su abordaje.* Seminario de Doctorado Universidad de París VII.
- Avalos, B. (2001). *Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*. Seminario Internacional: La formación de los formadores de jóvenes para el siglo XXI., Maldonado, Uruguay: OEI/ANEP.
- Casillas, A. y López, R. (Coord.) (2007). Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) 2005. México: Universidad Veracruzana.
- INEE. Informe Anual 2008 (2008) ¿Avanza o Retrocede la Calidad Educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Ciudad de México.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaria de Educación Pública*. Comentada por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: FCE.
- Moreno, J. (2008). Presentación en el marco del Seminario Alianza por la Calidad de la Educación en México. *Dónde y cómo invertir para conseguir calidad en educación*. Washington DC, Estados Unidos: Banco Mundial.
- OEI (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España. (Documento para debate).
- SEP (1997). Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. México: SEP.
- SEP (1989). Programa para la Modernización Educativa 1989-994. México: SEP.
- SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP
- SEP (1993). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. México: SEP.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Preal, (25).
- 1 Además algunos ejercen como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.
- \*Profesora investigadora de la UPN, doctora en Educación de la UAEM.

# PROGRAMAS DE BECAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA ESTUDIANTES DE BAJOS RECURSOS?

Mónica Lozano Medina

#### Introducción

Las políticas compensatorias de la educación superior se han construido en relación con el contexto económico y social, incluyendo los procesos de globalización y neoliberalismo. El valor y la utilidad es atender las desigualdades educativas que se han incrementado en América Latina, tanto por un proceso histórico de cada nación como por la inserción en la economía global.

Al inicio de los noventa, las políticas compensatorias se aplicaron en los primeros niveles del sistema educativo; a finales de dicha década, se impulsaron de manera decisiva en la educación superior, entre otras causas, por el enfoque de la educación como motor de desarrollo económico y de competencia global, además de la necesidad de cubrir las desigualdades de cobertura y acceso que, como otras más, se han incrementado en este nivel educativo.

Las políticas compensatorias se han instrumentado en Latinoamérica mediante diversas modalidades: estableciendo becas, cupos, porcentajes de la matrícula destinados a determinados sectores sociales, modalidades de admisión especiales; diseño de programas concretos; cursos propedéuticos, cuyo propósito es la nivelación académica; o bien, con la creación de universidades e instituciones de educación superior para sectores específicos (Rama, 2005).

En el caso de México, las políticas compensatorias para el nivel terciario se iniciaron de manera incipiente en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en el cual se implementó la estrategia para atender las necesidades educativas de jóvenes que viven en zonas marginadas, la

creación de las universidades tecnológicas, mismas que fueron impulsadas por su sucesor, Ernesto Zedillo (1994-2000).

En los siguientes dos sexenios Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012), las políticas y programas compensatorios en México se consolidaron de manera importante y se impulsaron otras modalidades compensatorias con el fin de lograr una igualdad de oportunidades en poblaciones vulnerables: la atención a sectores indígenas por medio de la creación de universidades interculturales y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Educación Superior, así como la creación de un sistema de becas y financiamiento.

De estas modalidades, el presente artículo retomará de manera específica el: Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores, (Pronabes), implementado en 2001. Asimismo, se presentaran algunos resultados sobre el impacto que este programa ha tenido en causas como: la reprobación, la deserción y, por ende, la poca eficiencia terminal, pues el objetivo era disminuirlos, de alguna forma, con el apoyo económico.

#### Referentes teóricos

La inserción en el proceso globalizador, en la década de los noventa, logró avances económicos, un cierto control inflacionario y una leve recuperación económica (Olave, 2003), la persistencia y crecimiento de la pobreza se convirtió en un tema central y de gran importancia en la discusión relacionada con las metas y estrategias de desarrollo, tanto para las agendas gubernamentales como para los organismos internacionales (BM, CEPAL, UNESCO, OCDE).

Al plantear, como estrategia fundamental, políticas educativas que intenten combatir de manera decisiva las desigualdades educativas, se deben tomar en cuenta por lo menos por dos cuestiones importantes: *a*) la educación se considera un motor para la competitividad global y, por ende, debe promoverse para todos y a lo largo de toda la vida, y *b*) reconocer que la globalización y el neoliberalismo derivaron mayores asimetrías, por lo

cual es necesario frenar conflictos y mitigar la inestabilidad política (Bonal y Tarabini, 2003).

Autores como García-Huidobro (2005) y Reimers (2000) identifican por lo menos tres formas o procesos educativos que generan desigualdad educativa: la primera considera las diferencias geográficas que se presentan en América Latina y dentro de cada país, como diferencias significativas entre grupos socioeconómicos, del campo y ciudad, la población indígena y de origen europeo. En la segunda se pueden observar diferencias entre los indicadores de aprendizaje y las tasas de escolaridad, los más pobres en términos generales resultan con los puntajes más bajos. Por último, el estrato bajo que accede a una educación distinta con poca infraestructura y escasos profesores, es decir, abatida en diversos aspectos comparada con la de la elite.

Las desigualdades educativas se expresan tanto de manera endógena al sistema –incluyendo las diferencias entre infraestructura escolar, docentes, materiales utilizados para los procesos de enseñanza y aprendizaje, por señalar algunos—, como exógena —en la que se incluyen el ambiente del hogar, el capital educativo, el cultural y otros factores que coadyuvan a construir tipos de desigualdades, no necesariamente de carácter económico.

Es decir, al hablar de desigualdades educativas se requiere identificar cuál o cuáles de ellas se están abordando para desarrollar la estrategia de igualdad de oportunidades que, en las últimas décadas se ha instaurado en el discurso educativo, promueve acciones con diferentes características en la educación. En este sentido, se reconoce que existen diferentes modos de entender la igualdad de oportunidades.

Retomando la propuesta de Díaz Romero (2005), la igualdad de oportunidades puede identificarse a partir de tres vertientes. La primera, como *ampliación de cobertura* y expansión *del acceso*, construye escuelas y provisiones acordes a las necesidades más inmediatas de las comunidades o sectores de una población específica.

La segunda como ofrecimiento de *similares condiciones*, cuyo propósito es elevar en forma sustancial las circunstancias cómo trabajan los

profesores y alumnos hasta la disponibilidad, la calidad de libros y los materiales didácticos. En esta propuesta se enmarcan al menos tres categorías:

- 1. instaurar estrategias que provean a las escuelas suficientes materiales bibliográficos y didácticos;
- 2. establecer la educación compensatoria dirigida a poblaciones con rezago en la atención de sus necesidades básicas, e
- 3. igualar los resultados con el fin de aumentar las tasas de escolaridad y asistencia, disminuir el abandono escolar y la reprobación para mejorar así las tasas de eficiencia terminal.

La tercera, la igualdad en la mejora de la calidad y eficacia en la gestión, se dirige al sistema escolar en su conjunto para lograr una gestión institucional responsable e incorporar una mayor autonomía, de modo que se introduzcan innovaciones y transformaciones pedagógicas de acuerdo a las necesidades de la comunidad escolar.

Las políticas compensatorias —que se han denominado de forma distinta y presentado sentido y postura ideológica— para autores como Williamson (2007), León (2004) y Veras (2005) tienen como fin otorgar beneficios a las minorías o grupos históricamente excluidos — por sexo, raza, origen, lengua, religión, condición física—, por las siguientes razones:

- 1. son un bien común o utilidad social, pues contribuyen a asegurar a todos cuantos viven en un territorio, las condiciones básicas y universales para alcanzar su pleno desarrollo;
- 2. es necesaria una justicia compensatoria, puesto que la sociedad y el Estado tienen una deuda histórica con los descendientes de grupos, pueblos o sectores sociales en condiciones debilitadas y desiguales, producto de la exclusión y marginación histórica—;
- 3. a partir de la valoración de la diversidad y el pluralismo, la idea de igualdad reconoce a estos grupos como sujetos diferenciados y con

- derechos comunes, y
- 4. por la falta de una justicia distributiva, una forma justa de asignar bienes y recursos sociales y políticos de acuerdo con los derechos, los méritos.

Asimismo, se logra identificar características comunes (Williamson, 2007; Raczynski, 1995; Díaz-Romero, 2005; Bouveau, 2005; León y Holguín, 2004; Reimers, 2000), por ejemplo, brindar medidas de carácter temporal con un trato preferencial a los miembros de un grupo determinado; buscar la igualdad en el ejercicio de derechos; tener como propósitos principales: abrir puertas de acceso a diversos sectores desfavorecidos o vulnerables, neutralizar las disparidades en las condiciones en que el sujeto accede a la educación, corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas y emendar las desigualdades en búsqueda de sociedades más justas.

En conclusión, las políticas compensatorias se justifican por las persistentes deudas de equidad y reconocen que el sistema ha sido poco eficiente, desigual y fragmentado. Los problemas histórico-sociales, que han generado diversas desigualdades educativas, se pretenden atender para corregir, remediar, compensar o neutralizar cuestiones de acceso o permanencia en el sistema educativo, por medio de medidas diferenciadas y preferenciales a poblaciones que históricamente han sido excluidas.

#### EL PROGRAMA DE BECAS PRONABES

En el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se concretaron una serie de políticas y programas compensatorios, que buscaban mejorar la calidad, ampliar las oportunidades, promover la equidad de acceso y la permanencia en la educación superior.

Una causa que generó cambios en las políticas de este nivel educativo es el crecimiento general de la cobertura en la secundaria y la educación media con una mayor diversificación del origen socioeconómico de los estudiantes, como consecuencia los demandantes de educación superior presentaron características diversas, respecto de las décadas pasadas. De tal suerte, que "[...] podría justificarse una política de becas destinadas a estudiantes de escasos recursos económicos cuyo fin sea incorporarlos y retenerlos en las universidades hasta la conclusión" (Bracho, 2005, p. 23).

Por consiguiente, en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae), se propuso la creación del Sistema Nacional de Becas y Financiamiento para brindar apoyos económicos y créditos educativos a los jóvenes que lo requieran, tanto en los niveles medio superior y superior.

Sus propósitos son "que los estudiantes con problemas económicos puedan tener acceso a un sistema de becas y financiamiento para mejorar sus condiciones de permanencia y lograr la terminación oportuna de sus estudios" (México: SEP, 2001, p. 190).

La actual administración gubernamental mantiene en términos generales los planteamientos de este programa, como se advierte en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), los dos objetivos fundamentales son: *1*) elevar la calidad de la educación con el fin de que los estudiantes mejoren sus niveles de logros educativos, y *2*) ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales. Así se ayudará a cerrar brechas e impulsar la equidad.

El Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (Pronabes) tiene como propósito resarcir las grandes desigualdades educativas que el ingreso económico genera en el acceso, los índices de abandono y reprobación logrando con ello –según el discurso oficial– una igualdad de oportunidades para todos.

Una de las premisas fundamentales de esta estrategia es que en las comunidades de iguales con las mismas consideraciones ante la ley y con derecho a los mínimos de bienestar, entre los cuales se ubica la educación, hay que "[...] promover la igualdad de oportunidades asegurando a todos las capacidades sociales y los bienes primarios necesarios para que cada quién pueda realizar las capacidades sociales y los bienes primarios

necesarios para que cada quien pueda realizar su vida conforme al propio discernimiento" (García-Huidobro, 2005, p. 5).

A partir de esta noción, Pronabes concibe la idea que la igualdad de oportunidades, para el logro de éxito escolar, se alcanza a través de compensar a los desfavorecidos económicamente. Es decir, con el principio de la diferencia (Rawls, 2000), se deben reparar y corregir los efectos sociales y políticos en la distribución de la educación. Para eso, a los individuos que demuestren contar con talentos y capacidades, se les brindarán los recursos necesarios.

Entonces, el mérito permite defender el principio de justicia, el cual sostiene que sólo quienes cuenten con potencial podrán acceder a este nivel educativo y, por ende, tener las posibilidades de recibir el apoyo económico.

En consecuencia, este programa se dirige particularmente a atender la demanda de un grupo específico y remediar su desigualdad económica. Este programa no combate la pobreza, sino la compensa, es decir, otorga un beneficio a las minorías que, por razones económicas, han sido marginadas de la educación superior.

Pronabes, a través de su marco normativo, orienta su acción y ejecución a nivel nacional. De tal forma, en sus Reglas de Operación (ROP), se emiten anualmente los objetivos que buscan promover la igualdad de oportunidades, la calidad dentro del sistema de educación superior público, así como reducir la deserción escolar, evitar el rezago y propiciar la terminación oportuna.

Desde la primera convocatoria en el ciclo 2001-2002 hasta 2009-2010, los objetivos no sufrieron modificaciones importantes, <sup>1</sup>

[...] promover que estudiantes en situación adversa, pero con deseos de superación puedan continuar con su formación académica en el tipo educativo superior.

Objetivos específicos:

Reducir la deserción escolar y propiciar la terminación oportuna de los estudios mediante el otorgamiento de apoyos que fomenten una mayor retención de los estudiantes a los programas

Este programa compensatorio intenta que los estudiantes con problemas económicos permanezcan en el sistema y terminen en el tiempo establecido; atendiendo de manera precisa a la igualdad de oportunidades hacia los resultados, y se considera que el apoyo económico disminuye el abandono escolar y la reprobación, e incrementa las tasas de eficiencia terminal.

Dos elementos fundamentales no están previstos en estos objetivos: el primero fenómenos de abandono, rezago y de terminación oportuna de los estudios, no sólo es atribuible a las condiciones económicas, sino que diversos estudios sobre los factores de éxito de los estudios (Cabrera, 2006; De los Santos, 2004; González, 2006), muestran que el problema es multicausal, en el que se entrelazan causas de orden individual, familiar, social e institucional:

- 1. las externas a la institución, entre ellas se encuentran: los niveles educativos de los padres, el ambiente familiar, el contexto del lugar de residencia, las socioeconómica, y la identificación del sujeto en cuanto al valor de la educación y el prestigio y función social de la institución.
- 2. Las institucionales; la estructura y organización de la institución, las políticas administrativas-académicas.
- 3. Las de orden académico, que a su vez se dividen en causas externas como: los antecedentes previos de formación, o el capital educativo de los padres; y las internas: asociadas al ámbito normativo y curricular, excesiva orientación teórica y escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral.
- 4. Las de orden individual como: condiciones de salud o físicas, evolutivas y de madurez.

El segundo elemento no previsto es que el estudiante en situación adversa, en nuestro país, se evidencia no sólo por su condición económica sino también étnica, de género o discapacidad, circunstancias no consideradas en esta construcción del joven desfavorecido.

Es decir, se olvida que la categoría de jóvenes en desventaja económica presenta múltiples subgrupos. Existen, por ejemplo, diferencias entre los jóvenes de las zonas urbanas, marginadas, rurales e indígenas, tanto en sus trayectorias académicas como en las posibilidades de contar con instituciones educativas previas con infraestructura suficiente, docentes capacitados o materiales didácticos.

A esto se suman otros factores como las posibilidades de atención a la salud o alimentación. A todos, sin importar estas condiciones, se les solicitan los mismos propósitos de logro y de resultados.

Las normas planteadas para seleccionar a los beneficiarios se basan en dos ámbitos: los generales y los focalizadores. En los primeros se encuentran: tener nacionalidad mexicana, haber concluido el nivel medio superior, estar aceptados en una IES en programa de licenciatura o de técnico superior universitario; no contar con algún beneficio equivalente y ni con un título previo.

Los focalizadores para seleccionar a los beneficiarios se concretan en tres en términos generales:

- 1. Los económicos, los estudiantes deberán comprobar que los ingresos mensuales familiares son igual o menor tres o cuatro salarios mínimos, según la zona geográfica.
- 2. Los meritocráticos, los estudiantes deberán después del segundo ciclo mantener la regularidad –haber cursado y aprobado la totalidad de materias o créditos que corresponden al plan de estudio o ciclos escolares— y contar con un promedio de calificaciones mínimo de ocho o su equivalente.<sup>2</sup>
- 3. Las características de la oferta educativa, la beca sólo podrá ser solicitada por jóvenes desfavorecidos que cursen una modalidad escolarizada y, en caso de que la demanda de los estudiantes sea alta,

tendrán prioridad aquellos los que realicen sus estudios en programas acreditados.

De tal forma el programa de atención a jóvenes con problemas económicos no se establece como un derecho exigible, sino como una mera posibilidad de obtener sus beneficios.

Los montos de la beca, por otra parte, varían según el año del plan de estudios el que se encuentre inscrito el estudiante (de 750 pesos en el primer año hasta mil pesos, en el cuarto o quinto año). El presupuesto se asigna en 12 pagos mensuales, con condición de ser personales, intransferibles y no reembolsables.

#### PROBLEMÁTICA Y METODOLOGÍA

El propósito fundamental del programa Pronabes es que los estudiantes accedan al apoyo económico, para tener mayores posibilidades de evitar el rezago, el abandono y de concluir sus estudios en tiempo y forma. Por ello, se planteó identificar si estos objetivos se cumplen, realizando un estudio de caso con los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que accedieron a la beca en las dos primeras convocatorias (2001/2002 y 2002/2003), así se identificaron las diferencias que pueden existir entre aquellos que lograron sostenerla durante los cuatro años de su formación y los que sólo la tuvieron en el primer año de su carrera. El supuesto central es demostrar que no sólo el apoyo económico logra la eficiencia de los alumnos, sino que existen otros aspectos sociodemográficos, como la edad, estado civil, la escolaridad de los padres, que inciden en el logro de los resultados propuestos por Pronabes.

Los datos se obtuvieron a partir de diversas bases estructuradas y diseñadas para otros estudios o para uso de la administración escolar. Esto acotó la inclusión o la construcción de las variables utilizadas. La selección de la población se obtuvo a través de una estratificada proporcional, así se contó con la participación de 60 alumnos que accedieron a la beca el primer

año de sus estudios y con 80 estudiantes que lograron sostenerla durante los cuatro años de su formación.

Se entiende por deserción a los estudiantes que comunican a la institución su abandono de estudios o que durante dos años sucesivos no realizaron inscripción; rezago se refiere al atraso en las inscripciones o a la no acreditación de las asignaturas o créditos requeridos en el trayecto de su generación. El egreso corresponde a los estudiantes que han cumplido con todos los requisitos académicos y administrativos del plan de estudios. El rendimiento académico se refiere al grado de conocimiento, expresado mediante la calificación asignada por el profesor.

#### **ALGUNOS RESULTADOS**

En los ocho años en los que el programa ha operado en la institución, se ha identificado que, de la población total de becarios, los estudiantes becados con ingresos familiares mensuales se ubican en el rango de dos a tres salarios mínimos 68% y de uno a dos 31 por ciento. La población objeto de estudio se distribuyó de la siguiente manera:

- 7.1% menos de un salario mínimo mensual,
- de uno a dos con 31.4%,
- de dos a tres, 55%,
- más de cuatro salarios 6.4%, siendo acorde a la población total de becarios.

Con esta distribución, se procedió a identificar el porcentaje de alumnos que abandonaron sus estudios, se rezagaron o egresaron oportunamente, comparándolos con los estudiantes que sólo recibieron la beca una vez y quienes la sostuvieron los cuatro años con su ingreso mensual familiar por salarios mínimos.

Esta primera caracterización de la información permite identificar, en el caso de los estudiantes que recibieron la beca una vez, que los índices de

abandono escolar se presentaron cuando se contaba con mayores ingresos económicos: de dos a tres y de tres a cuatro, 15.4 y 25% respectivamente. A pesar de los rezagos, hay estudiantes que lograron la eficiencia terminal, más allá de contar con el apoyo económico de la beca. Por lo cual las causas motivacionales, familiares, entre otras, también permiten que se logre la eficiencia terminal.

Respecto de los estudiantes que recibieron la beca durante los cuatro años de su formación, se esperaba que los índices de egreso fueran de 100%, ver tabla 2, sin importar el ingreso familiar. En el caso de los estudiantes con rezago, el apoyo económico no pudo resarcir el adeudo de asignaturas en los últimos dos semestres de la formación.

En el siguiente cuadro se presenta el porcentaje de éxito por permanencia en la beca, confirmando que quienes la reciben durante toda su formación alcanzan la eficiencia terminal, a diferencia de los estudiantes que sólo la reciben un año.

Tabla I. Porcentaje de éxito respecto de la permanencia en la beca

	Una vez Cuatro veces		
Abandono	13.3%	0.0%	
Rezago	41.7%	1.3%	
Egreso	45%	98.8%	

Estos resultados muestran que el programa de becas no distingue de ninguna forma si los estudiantes sostuvieron la beca durante toda su formación o no, ya que el programa conforma al grupo de becarios homogéneamente, es decir, los datos arrojan que el número de estudiantes de licenciatura con estudios de cuatro años sí presentan un impacto en la eficiencia terminal; sin embargo, la eficiencia terminal de quienes sólo la recibieron el primer año no puede atribuirse al apoyo económico, ni considerarlo un logro del programa, pues existieron otras causas que posibilitaron el egreso oportuno de los estudiantes.

De los becarios que recibieron la beca sólo en el primer año de la carrera, el rezago (41.7%) es mayor a aquellos que sostuvieron la beca en toda su

trayectoria académica.

En consecuencia, se procedió a identificar algunas otras diferencias entre estos becarios, a partir de algunos indicadores sociodemográficos, que pudieran explican de manera más comprensiva los resultados anteriores.

#### De la formación previa

Diversas aportaciones sobre el rezago o abandono de los estudios (Osorio,1982, y Romo y Fresan 2001) sostienen que el tipo de formación anterior trae como consecuencia falta de estrategias de aprendizaje o mala formación previa, así como la gran diversidad en el tipo de educación media superior, cuyos perfiles de egreso se centran en preparar a los alumnos para ingresar en instituciones de educación superior (bachillerato general, propedéutico); proporcionar una formación para el trabajo (educación profesional técnica), y la combinación de ambas (bachillerato tecnológico, bivalente).<sup>4</sup>

De esta manera, se observa que los estudiantes con una formación propedéutica para entrar en la educación superior presentan un egreso de 84.3%, y los rezagos más altos se encuentran en los que egresaron de la educación profesional técnica y del bachillerato tecnológico.

Tabla 2. Tipo de formación y logros de éxito escolar

	Logros de éxito escolar		
Formación previa	Porcentaje de abandono	Porcentaje de rezago	Porcentaje de egreso
General	5.7%	10%	84.3%
Técnicos	8.9%	22.2%	68.9%
Tecnológicos	0%	40%	60%

#### Edad y estado civil al iniciar los estudios

La edad de ingreso a la UPN, en promedio, es de 22.1 años, limita la edad de cobertura (19 a 23 años) en la educación superior. El abandono escolar se

presenta en edades promedio de 18.7 y 19.5, con un ingreso familiar de uno a dos y de tres a cuatro salarios mínimos respectivamente, que son los más bajos en este indicador; todos son solteros y en su mayoría mujeres, 75 por ciento. Por lo tanto, podría suponerse que las causas de este abandono se deben a la incorporación a otra institución, puesto que la carrera elegida no respondía a sus intereses, o bien, prefirieron continuarla en otra casa de estudios.

En cuanto al rezago, la edad promedio de los estudiantes es 21.3 para toda la población de becarios, 19.2% son casados y 73.1% son mujeres.

De los estudiantes que egresaron 89.6% eran solteros, con edades promedio de 21.3 años y 83.0% corresponde a mujeres.

#### REFLEXIONES FINALES

Las políticas compensatorias en México, como en otros países, se han declarado como un gran promotor para atender y resarcir, mediante la compensación, las grandes desigualdades educativas. En el caso específico de la educación superior, el programa de becas Pronabes, desde el inicio de su operación, ha sido la estrategia más importante para atender la igualdad de resultados en poblaciones o sectores desfavorecidos económicamente.

En estos primeros resultados de los becarios de la UPN, se destaca que los ingresos económicos no son el único factor en el logro de éxito escolar, propuesto por el programa, (véase gráficas 1 y 2), sino que intervienen otros en los resultados obtenidos, entre ellos: el estado civil, la edad y la formación previa.

Identificar a los estudiantes que acceden a un programa compensatorio del ingreso económico, como se señaló, es categorizarlos de una misma forma, sin considerar que existen otros aspectos que responden a causas externas o internas a la institución y que permiten o no alcanzar los logros de éxito escolar propuestos por el programa Pronabes.

No obstante, es importante puntualizar que la beca puede disminuir la carga económica al realizar estudios superiores, pero esta ayuda no elimina el efecto de variables como: la actitud de la familia hacia el estudio, las motivaciones personales, la adaptación institucional y la vocación profesional.

Los datos obtenidos hacen evidente que es necesario continuar con estudios del impacto de estos programas compensatorios.

## REFERENCIAS

### Libros

- Bracho, T. (2005). Evaluación del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior 2001-2004. México: ANUIES.
- Díaz-Romero, P. (2005). Alcances de la acción afirmativa en la Región Andina y el Cono Sur. En Claro, M. y Holguín, J. *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas* (23-42). Santiago: Fundación Equitas.
- Olave, P. (2003). *Chile: neoliberalismo, pobreza y desigualdad social.* México: Miguel Ángel Porrúa.
- Raczynski, D. (1995). Focalización de programas sociales: Lecciones de la experiencia chilena. En: Pizarro, C. et al., *Políticas Económicas y sociales en el Chile democrático*, (217-256). Chile: CIEPLAN-UNICEF.
- Rawls, J. (2002). La justicia como equidad. España: Paidós.
- Romo A. y Fresán, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago. En *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal. Propuesta Metodológica para su estudios.* México: ANUIES.
- Veras, A. (2005). Acción afirmativa, desarrollo e integración social. En M. Claro, y J. Holguín, *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas* (15-22). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.

#### PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Bonal, X. y Tarabini, A. (2003). Focalización educativa y lucha contra la pobreza: reflexiones a partir de algunas experiencias en América Latina. *Revista Colombiana de Sociología* (21), 119-140.
- León, M. y Holguín, J. (2004). La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: el caso del programa "oportunidades para talentos nacionales" (pp. 57-70). En *Revista de Estudios Sociales* (19).
- Rama, C. (2005). La politica de educación superior en América Latina y el Caribe. En *Revista de la Educación Superior, XXXIV (2)* (134), p. 47-61.

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI (pp. 21-50). En *Revista Iberoamericana de Educación* (23).

#### FUENTES ELECTRÓNICAS

- Aponte-Hernández, E. et al. (2008, junio, 3-6). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES 2008. Cartagena, Colombia: Recuperado de www.cres2008.org/common/docs/doc\_base/CAPITULO%2004%20%20Aponte.doc. Consultado el 17 de agosto de 2008.
- Diario Oficial de la Federación. (2008). Acuerdo número 454 por el que se emiten la Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes). México. Recuperado del *portal principal de Pronabes*: <a href="http://ses2.sep.gob.mx/pronabes/">http://ses2.sep.gob.mx/pronabes/</a>. Consultado el 15 de mayo de 2009.
- Diario Oficial de la Federación. (2009). *Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes*). México. Recuperado del *Portal Principal de Pronabes*: <a href="http://ses2.sep.gob.mx/pronabes/">http://ses2.sep.gob.mx/pronabes/</a>. Consultado el 15 de mayo de 2009.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, *Por una educación de buena calidad para todos un enfoque educativo para el siglo XXI*. México. Recuperado de: <a href="http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/dcs/leyes/plannac1.pdf">http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/dcs/leyes/plannac1.pdf</a>. Consultado el 30 de marzo de 2009.
- Secretaría de Educación Pública (2007). Plan Sectorial de Educación. Recuperado de: Secretaría de Educación Pública: <a href="http://upepe.sep.gob.mx/prog\_sec.pdf">http://upepe.sep.gob.mx/prog\_sec.pdf</a>. Consultado el 16 de febrero 2009.
- Williamson, Guillermo. (2007, marzo). Acción afirmativa en educación superior: Dilemas y decisiones en tiempos multiculturales de globalización. IV. 1. (77-101) *Ciencias Sociales Online*. Recuperado de: <a href="http://www.uvm.cl/csonline/2007\_1/pdf/accion.pdf">http://www.uvm.cl/csonline/2007\_1/pdf/accion.pdf</a>. Consultado el 16 de mayo de 2008.

#### **OTRAS FUENTES**

- Bouveau, P. (2005). La discriminación positiva en el mundo: ¿una utopía pedagógica? En: J. García, (ed.), *Políticas educativas y equidad. Reflexiones dele Seminario Internacional, en Santiago de Chile*, 2004 (pp. 49-58). Santiago de Chile: unesco, Ford Fundation, unicef, Universidad Alberto Hurtado.
- García-Huidobro, J. (2005, diciembre). La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo. Presentación en: Primera Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac), pp. 1-14. Santiago de Chile.
- Osorio, J. (1982). Factores que inciden en la deserción escolar a nivel superior. Reporte de investigación 68.

- A partir del ciclo escolar 2010-2011, la redacción de los objetivos se modifican notablemente, más no su sentido de ser un programa que contribuya a lograr la equidad en los programas de tipo superior, así como reducir los niveles de deserción, fomentar la retención y permitir que los jóvenes en condiciones económicas adversas tengan acceso a la educación superior (Diario Oficial de la Federación, 2009).
- A partir del ciclo 2010-2011 el criterio meritocrático sólo se aplica a estudiantes que solicitan la beca a partir del tercer año de sus estudios.
- Estos montos no se han modificado desde el inicio de operación de la beca, lo que hace pensar que cada año son más precarios, dado el crecimiento inflacionario.
- En México, la educación media superior es sumamente heterogénea, no sólo por el tipo de formación que ofrece, sino que al interior de cada tipo de formación se presenta una gama diversa de instituciones y de modalidades educativas.
- 5 La Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco se caracteriza por tener un alto porcentaje (80%) de población femenina, debido a las licenciaturas que ofrece (Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación).
- \*Profesora investigadora de la UPN, candidata a doctora en Pedagogía FFyL-UNAM.

# PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LOS TALLERES LIBRES DE ARTE PARA NIÑOS

Alma Dea Michel<sup>\*</sup> Alejandra Ferreiro Pérez<sup>\*\*</sup>

#### Introducción

La educación básica impartida por el sistema formal en sus tres niveles constituye la principal oferta educativa que ofrece el gobierno —tanto a nivel federal como estatal—; sin embargo, las necesidades educativas de la población en edad escolar están lejos de ser cabalmente atendidas. Debido a ello y a diversas normativas de carácter institucional, se han impulsado acciones que pretenden complementar al sistema escolar en diversos ámbitos: el fomento a la lectura, el cuidado ambiental, la divulgación de la ciencia, el acercamiento al arte y la cultura son algunos de los más relevantes.

Numerosas dependencias están involucradas en estas acciones, siendo el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) la institución que ha tomado esta tarea de modo primordial, para cumplirla ha desarrollado diversos programas, entre los que destacan dos: por una parte, en los museos se crearon los departamentos de servicios educativos, con el propósito de propiciar vínculos entre las escuelas y las actividades de los museos y beneficiar el desarrollo del currículo escolar. Por otra, se instituyó el programa *Alas y raíces a los niño*<sup>2</sup> para ofrecer una gama de actividades dirigidas a la población infantil y juvenil en coordinación con diversas instancias gubernamentales.<sup>3</sup>

Desde sus inicios, los talleres constituyeron una herramienta exitosa, tanto por sus alcances en términos cuantitativos como por la convocatoria que tiene en distintos grupos poblacionales. Los talleres que imparte el Conaculta tienen dos modalidades: el secuencial y el efímero. El taller secuencial puede durar entre uno y tres meses, con sesiones semanales de

hora y media a tres horas. El efímero no tiene continuidad sino que pretende ofrecer una experiencia educativa en un corto tiempo, atendiendo a un grupo de niños o jovencitos durante una hora o una hora y media.

El principio que rige estos talleres es abrir un espacio que posibilite la exploración con los materiales y la elaboración de un producto sencillo en un breve periodo. Ésta podría afirmarse que es la marca de fábrica de *Alas y raíces*.

En este sector educativo informal, se ha desarrollado a lo largo de los años un conjunto de prácticas interesantes, con el fin de encontrar respuestas a las necesidades educativas en las condiciones propuestas por la política cultural. Para ello se ha enfocado el análisis en la práctica educativa de los *talleristas*, como se denomina comúnmente a quienes los imparten, de la cual en este trabajo sólo se muestran algunos avances.

#### ¿Cómo entender e investigar la práctica educativa?

La práctica educativa (PE) es sobre todo una práctica cultural que, desde una perspectiva antropológica, puede concebirse como una *trama compleja de acciones orientadas normativamente* a la producción de experiencias educativas.

Toda práctica cultural está constituida por un conjunto de acciones cotidianas más o menos coherentes y fluidas a la vez, dadas por la tradición y puestas al día por comportamientos que emergen de la apertura de los sujetos ante el flujo interminable de los signos que supone la vida misma.

Según Peirce, los signos poseen una peculiar capacidad para afectar a la conciencia, para conmoverla; de donde surge la posibilidad de que los hábitos sean quebrantados por el aquí y ahora, es decir, por la experiencia, entendida por el autor como: "la conciencia de la acción de una nueva sensación al momento de destruir una sensación más antigua" (Mier, 2000, p. 136), lo que acentúa la perenne destrucción de los hábitos frente al acaecimiento de nuevas experiencias. Por lo tanto, el concepto de práctica que aquí se propone conlleva una dimensión habitual que, al entrar en

contacto con una experiencia perturbadora, se impregna de una energía capaz de destruir los hábitos y fundar un nuevo régimen de normatividad. De ahí que las prácticas se constituyan en fuerzas que actúan tanto en favor de la continuidad como del cambio social.

Esta práctica se califica como educativa cuando promueve en los estudiantes un proceso de autoconstrucción que aumenta su capacidad de acción, su horizonte significativo y permite constituirse en individuos libres y autónomos, lo que supone la habilidad del educador para crear condiciones que produzcan experiencias significativas y conecten al individuo con el mundo y la vida.

De lo anterior se desprende que la PE es una actividad compleja y azarosa, que si bien comprende una dimensión institucionalizada en la que se reiteran algunos comportamientos normados por la tradición, también tiene otra que, ante las situaciones únicas e irrepetibles que se producen en el aula, obligan al docente a recurrir a sus experiencias y transformarlas en nuevas acciones para enfrentarlas eficazmente. De este modo, es posible reconocer en la práctica educativa la interacción compleja de cuando menos dos dimensiones: una reiteradora de la tradición colectiva y otra creativa, en la que la experiencia y la imaginación tienen un papel significativo como posibilitadoras del cambio y la innovación.

En la dimensión reiteradora, el docente actúa en función de un conjunto de saberes prácticos aprendidos (esquemas de pensamiento y concepciones previas ligadas a la tradición) y compartidos con otros profesionales, que establecen pautas de conducta configuran estilos particulares de enseñar, estos elementos sirven de guía en la acción cotidiana y le permiten enfrentar con cierto dominio el espacio incierto del aula; sin embargo, estos saberes, como toda tradición, no son invulnerables a la crítica y son susceptibles de nuevas elaboraciones y construcciones, porque cada actualización se refunda, se reconstruye a partir de la reinterpretación y discusión colegiadas. En este sentido, la tradición no permanece estática, se transforma, cambia, pues no sólo es una condición previa a la que

accedemos, sino que la producimos, participamos en su transformación, por lo tanto, también la determinamos (Gadamer, citado en Carr, 1996, p. 97).

La dimensión creadora entraña la emergencia de acciones que surgen de la experiencia perturbadora de la interacción educativa. Ante lo imprevisible (conflicto, aburrimiento, dispersión, falta de empatía, entre otros), el docente necesita establecer nuevas pautas de conducta y vínculos, que lo obligan a reconstruir los conocimientos, las normas y valores establecidos por la tradición. Asimismo el docente busca crear situaciones educativas en las que surjan experiencias y se modelen fuertemente los deseos de los estudiantes para lograr su desarrollo; es decir, las acciones del docente se orientan a hacer deseables los conocimientos y habilidades requeridos en un proceso educativo, ayudando a la formación de actitudes en el estudiante para que accedan a una futura experiencia. En este sentido, es posible pensar al docente como un artista clínico que utiliza su experiencia para solucionar los problemas que irrumpen en el aula.

En síntesis, la PE es una construcción social que se encuentra en permanente reelaboración, al ser interpretada (*performed*) por los educadores y contextualizada en una situación educativa concreta está sujeta a la emergencia de experiencias, cuya intensidad modifica el rumbo de la acción individual. Además, la fuerza de esa experiencia se expande y se trasmite a otros espacios y miembros del grupo, para llegar a convertirse en el motor del cambio en la tradición colectiva.

Así, puede afirmarse que la PE condensa tradiciones, pero también éstas se reformulan continúamente, a partir de las experiencias que viven los educadores y los obligan a reinterpretar las tradiciones, lo que transforma el horizonte de acción propio y del grupo; en esta perspectiva, el educador articula de modo complejo una dimensión de la tradición educativa con otra que crea nuevas formas de acción.

Pensar las dimensiones de la PE en diálogo permanente combate la idea del educador como alguien sometido a la costumbre repetitiva y mecánica,

de modo que se destaca la relación activa y creadora que entabla con el mundo.

De lo anterior surge una interrogante, si la acción educativa que ejerce el maestro no sólo apunta a la preservación de la tradición, sino también logra producir configuraciones que la renuevan, ¿qué características presentan las situaciones educativas en las que al mismo tiempo que la norma se cumple se crean condiciones para su transformación?

LA DEMOSTRACIÓN: DOS SOLUCIONES POSIBLES EN LOS TALLERES LIBRES DE ARTE PARA NIÑOS

Un primer elemento que se puede considerar a partir de la definición de PE son las normativas que orientan las acciones de los talleristas, que provienen de distintas fuentes. Desde la institución se establecen normativas, como: los tiempos asignados; el carácter abierto de los talleres, que implica la obligación de dar atención a quien lo solicite; la necesidad de un programa previo, con el propósito del taller, las actividades y los productos. Asimismo, es frecuente solicitar al tallerista la presentación de un modelo o "prototipo" del producto.

A estas normativas "formales" habría que añadir otras de carácter pedagógico, cuyos orígenes podrían ser rastreados en distintas fuentes, como las recientes teorías educativas y la larga tradición de talleres libres — que tuvieron su origen en las misiones culturales y en las escuelas de pintura al aire libre, en los años veinte del siglo pasado—, entre ellas: ofrecer una experiencia empírica directa relacionada con las artes o la cultura popular, favorecer la exploración de los materiales, enfatizar el proceso más que el producto. 6

También están los ideales y propósitos de cada tallerista, parcialmente conscientes e inconscientes, construidos a lo largo de su formación, su experiencia laboral y su biografía. Así puede visualizarse la complejidad del entramado de acciones normadas que constituye la práctica educativa.

Una práctica frecuente y muy sencilla, pero que ayuda a reflexionar, es la demostración que suele realizarse al inicio del taller ante el grupo y en otros momentos, para algún subgrupo o de modo individual, asimismo se realiza con distintos fines: dejar claro el producto, mostrar algún procedimiento o enseñar cómo deben ser usadas las herramientas.

Se analizan dos ejemplos tomados de talleres impartidos a niños de seis años, con una duración inferior a una hora. En los dos se trata de crear una figura con material reciclado.<sup>7</sup>

# Caso 1. Elaboración de una medusa con un vaso desechable y papel crepé

Los niños llegan y ocupan sus lugares. El tallerista llama su atención y explica qué van a hacer. Se coloca en un lugar visible, toma el modelo previamente elaborado y lo muestra al grupo, pregunta qué es y los niños responden a coro: "una medusa". Luego explica qué materiales se van a trabajar y los pasos a seguir: pegar las tiras de colores en el fondo del vaso, por el exterior, y llevarlo al tallerista para colocar el hilo (lo que imitara el movimiento de las medusas en el agua.). Simultáneamente, muestra en su modelo cómo están pegados los papelitos y cómo "nada" su medusa al tirar del hilo. Al finalizar, el tallerista me comenta que no le gustó esa actividad porque produce basura y porque los niños no tienen mucho margen para la invención, pero tenía el lineamiento de hacer algo del mar y poco tiempo.

# Caso 2. Elaboración de una flor intergaláctica con una botella de refresco vacía de 600 mililitros

Los niños llegan y ocupan sus lugares. La tallerista cuenta un cuento, a partir del cual introduce la actividad: elaborar una "flor intergaláctica". Forma subgrupos y distribuye el material: botella, tijeras y plumones. Posteriormente, pide cortar las botellas a la mitad y muestra cómo hacerlo (transversalmente, de modo que quedan dos tramos: el del fondo y el de la boca). Los niños lo hacen, algunos con muchas dificultades, la tallerista y dos auxiliares ayudan a quiénes lo solicitan: agachándose o poniéndose en

cuclillas, dando instrucciones a los grupos o individualmente. Luego, la tallerista indica que tomen la mitad de la botella que tiene la boca, la pongan con la boca hacia abajo, y dibujen con el plumón unos pétalos. (Modela cada paso, es decir, hace lo que quería que los niños hicieran.) Algunos plumones no pintaban y los niños pedían que se los cambiaran, ante esta eventualidad les dice: "vamos a tener que usar la imaginación". Luego indica recortar los pétalos siguiendo el dibujo y doblarlos hacia afuera para formar la flor. Al finalizar el taller, noté que dentro de una caja tenía una flor similar, pregunté si era su modelo y respondió que sí, pero que no la enseñaba a los niños porque "se vician" y luego quieren hacerlo todo igual. (En este caso también hay una temática definida institucionalmente: el espacio.)

Al analizar los dos talleres podemos encontrar cómo las normativas institucionales tienen un peso específico en la planeación y desarrollo de las actividades, entre ellas: 1) ante la limitación de tiempo y la edad de los niños, se escoge una actividad "sencilla" que se realiza con pocos pasos: pegar las tiras de papel, o cortar, pintar y doblar; 2) se cuenta con un "prototipo", que orienta las actividades, de modo que los productos logrados se aproximen a lo planeado, la medusa o la flor intergaláctica, y 3) la actividad "se ajusta" a la temática propuesta por la institución.

En el primer caso, la demostración se hace de modo "audiovisual": el tallerista ofrece el prototipo ante la vista del grupo y se asegura que todos vean el objeto (preguntando ¿qué es?); luego lo manipula para mostrar las distintas partes del mismo al tiempo que explica los pasos a seguir para su elaboración. En el segundo, la tallerista omite lo visual no muestra su prototipo, pero deja claro en qué consiste la actividad, luego explica verbalmente los procedimientos a seguir y muestra de modo visual dónde cortar.

En los dos casos, es posible apreciar ciertos hábitos: precisar cuál es el producto a realizar, lo que orienta las acciones; exponer los pasos a seguir en orden secuencial o hacer visible cómo realizar algunos procedimientos.

Se puede afirmar que el primer tallerista opta por una demostración al modo "tradicional", en el que el profesor ofrece el modelo a realizar a la vista de todos y explica cómo ha de elaborarse. Esta práctica es recurrente en los talleres cuyo propósito es la producción de objetos materiales (artesanales, "manualidades" e incluso "artísticos"). En el segundo, es posible considerar que no hay demostración, en tanto se evita que los niños vean el modelo, y sólo se dan explicaciones verbales. Sin embargo, esta opción surge ante una dificultad experimentada por la tallerista en su experiencia previa: "los niños se vician y luego quieren hacer todo igual"; situación que choca con un ideal de la práctica: evitar la copia, favorecer la expresión y la exploración creativa con los materiales. Por lo tanto, si los niños se limitan a hacer imitaciones de los prototipos mostrados, se considera que no logran los propósitos educativos. A partir del comentario final de la tallerista, se infiere cómo mostrar los prototipos es tradicional en el área y con la práctica la tallerista lo modifica.

La solución de no enseñar el prototipo y sólo ofrecer una imagen, "una flor intergaláctica", puede considerarse como una innovación de la docente ante una "experiencia perturbadora".

Para finalizar, habrá que resaltar dos cuestiones. En primer lugar, existe una contradicción entre normativas de distintos órdenes, que tienen un impacto en los talleres efímeros en general y en la práctica de la demostración. En lo particular, limitar el tiempo se contrapone con la intención de propiciar la exploración creativa, objetivo principal de los talleres efímeros, la demostración es una práctica que agiliza las actividades aunque restrinje la creatividad. La función y uso del prototipo es una forma de control institucional del trabajo de los talleristas, que manifiesta la planeación del taller para las instituciones, (para los propios talleristas y los participantes), guía las acciones, garantiza que el taller derive en un producto (lo cual es muestra de que "sí se trabajó", ante la institución, ante los padres de familia o la comunidad). No obstante, se convierte en un elemento que constriñe las actividades y las posibilidades de exploración y

expresión, y su utilización hace que se corra el riesgo de caer en actividades repetitivas, de imitación y copia. Es decir, se contradicen el énfasis en el proceso y la importancia otorgada al producto.

En segundo lugar, las demostraciones tienen varias funciones, incluyen elementos variados, pueden realizarse con distintas finalidades y en distintos momentos. En esta ocasión, se resaltó cómo demostrar el producto orienta y acelera la realización de las actividades, pero conlleva el riesgo implícito de propiciar la realización de copias, sobre todo en los talleres cortos.

## **REFERENCIAS**

#### Libros

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata.

Díaz, Á. (1997). Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio. México: Paidós.

González, L. (2006). Las Escuelas de Pintura al Aire Libre y las Misiones Culturales. En *Utopías*. México: Gobierno del Distrito Federal.

Mier, R. (2000). Tiempo, incertidumbre y afección. Apuntes sobre las concepciones del tiempo. En Geist, I. (Ed.). *La inscripción del tiempo en los textos*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Tópicos del Seminario.

#### **FUENTES ELECTRÓNICAS**

Mier, R. (2001, febrero-abril). Signos, cuerpos. La clasificación de los signos. En Pierce, *Revista razón y palabra* (Primera revista electrónica en América Latina especializada en tópicos de comunicación), núm. 21.

- 1 Preescolar, primaria y secundaria.
- **2** El cual tuvo un programa antecedente: *Tiempo de niños*.
- **3** Como las delegaciones, el Instituto Nacional de Bellas Artes y los gobiernos estatales.
- **4** Entendemos por normatividad el proceso de convergencia consensual de las formas de intercambio recíproco, referido al mismo tiempo a una construcción social que busca crear un núcleo de significación compartida.
- **5** A este proceso Díaz Barriga lo denomina "ansiedad creadora" (1997, p. 142).
- **6** Por ejemplo, un principio pedagógico expresado por Enrique A. Ugarte para las escuelas libres de pintura era: "El dibujo o la pintura en nuestras escuelas no debe ser una acción de copia, de calca, de

cuadrícula, de poner 'muestras' o seguir sistemas o métodos de dibujo, pues implantando o enseñando a través de estas aberraciones se fomentaría el mal gusto". González Matute, Laura. Las Escuelas de Pintura al Aire Libre y las Misiones Culturales. En *Utopías*, (p. 67).

- 7 Las dos situaciones descritas son más complejas y permiten varias vías de análisis, como la limitación del tiempo, las condiciones en que se realizan las actividades, los recursos disponibles, las ideas relativas a los materiales, el uso de la imaginación como medio, la intención de elaborar algo "divertido" (que cumpla la función de juguete) o la interacción con los niños. Además, para poder apreciar que juega la demostración en la actividad y su relación con otras prácticas habría que analizar el taller en su conjunto. Simplifico para focalizar la práctica de la demostración.
- **8** La demostración suele ser asociada a lo visual, pero esto no es del todo correcto. La enseñanza de música tiene un carácter auditivo, se muestra cómo debe escucharse un conjunto de sonidos, algo similar ocurre en la enseñanza de las lenguas extranjeras, para el logro de la correcta pronunciación. En otros ámbitos son relevantes otros aspectos, como la textura que debe tener un tejido; la consistencia que debe tener la masa de algún guiso (donde lo importante no es sólo cómo se ve, sino como se siente al tacto o su fluidez), entre otros.
- **9** Otro asunto complejo que ameritaría ser discutido con amplitud.
- \*Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional.
- \*\*Investigadora del Cenidi-Danza José Limón del INBA y profesora de la Línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN.

# ACERCA DE LOS MEDIOS, LA EDUCACIÓN, LA POLÍTICA Y OTROS DEMONIOS

Guadalupe Olivier\*

#### **P**REÁMBULO

La articulación entre los temas referentes a los medios de comunicación —en especial desde la perspectiva del periodismo—, el ámbito educativo y político de nuestro país es un asunto complejo y muy relevante. Cada uno de estos rubros en sí mismo representa un amplio campo problemático, adicionalmente éstos no pueden comprenderse sin tomar en cuenta los diversos procesos sociales que dan lugar a lo que llamamos "realidad". Precisamente tratar de darle cuerpo congruente no exenta detenernos en uno u otro demonio que suele atravesarse en el camino y que, como consecuencia, hacen más difícil la tarea de esclarecer.

El propósito de estas reflexiones no es establecer verdades absolutas, todo lo contrario, sin intentar hilar algunos cabos sueltos de estos temas que generan preguntas y llevan a una reflexión de los procesos fundamentales al formar jóvenes estudiantes de licenciatura. En tal sentido, es necesario ordenar lo complejo, construir un marco general que ayude a tejer todos estas temáticas con sus respectivos procesos colaterales.

TEJIENDO MEDIOS, EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN LA REFLEXIÓN SOBRE EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS

Un punto de partida es el tema de los medios de comunicación, al respecto coincido con los especialistas (Levi, 2000) que sostienen al análisis como un proceso político de cambio reciente en nuestro país, el cual atraviesa por el estudio del papel de los medios, al menos en dos ámbitos fundamentales: 1) en su impacto en el debate público, y 2) en la conformación de espacios de expresión que funcionan como voceros sociales, reflejando un ámbito que integra imaginarios y expectativas colectivas.

Roberto Gutiérrez, quien analiza este tema (2005), afirma que la exploración del proceso de democratización sería incompleta y frágil si no se considera la complejidad política del régimen de la comunicación social. Desde mi punto de vista, esta relación tiene por marco de referencia su carácter multidimensional y contingente. En tal sentido, tres esferas entran en juego: 1) la relativa a la fundamentación de la ética del profesional; 2) la que involucra la exigencia por la socialización de la información, y 3) el marco de regulación institucional a partir de un conjunto de referentes normativos que, en nuestro país, se encuentra en proceso de discusión.

Estas tres esferas implican posibilidades y límites que garantizan la libertad de expresión y la discusión sobre la responsabilidad social o pública, que acompaña una perspectiva democrática de la vida social a la que aspira México. ¿Cuál es el papel del comunicador?, ¿cuáles son los marcos institucionales que posibilitan su ejercicio? En ambas preguntas habría que tomar en cuenta que como bien lo afirmaría Alain Touraine (1995): "El poder que solía estar en los príncipes, las oligarquías y las elites dirigentes, se definía como la capacidad de imponer la voluntad propia sobre los otros [...]" En nuestro contexto, afirmaría el autor, la autoridad ejercida por los dirigentes se ha diluido poco a poco no sólo en el entorno electrónico, sino en la inexistencia de su materialidad, en la denominada realidad virtual. En los llamados poderes fácticos, entonces, "lo fundamental no es tomar el poder, sino recrear la sociedad, inventar de nuevo la política [...]" (Touraine, 1995, pp. 36-42).

Aunque los medios son elementos centrales están marcados por su diversidad, el puente de su aplicación y efectividad, que no depende del medio en sí mismo, sino de un conjunto de características históricosociales, permite el despliegue o no de su fuerza como "potencializador" político. Castells afirma (1999), en su memorable texto *La era de la información*, en tanto los medios son complejos e indirectos, en su mayoría, los grupos sociales a quienes se dirige también lo son. Es decir, la opinión pública no es un "recipiente pasivo de mensajes fácilmente abierto a la manipulación" (Castells, 1999, p. 343). La mediación de la opinión pública

depende de una construcción social que, en tanto compleja, se construye con referentes culturales diversos que interpretan mensajes de los medios de múltiples formas. Asimismo implica considerar que la idea general del mensaje puede estar referida a un propósito básico del mismo emisor, así puede ser interpretado y reinterpretado en diversos niveles de apropiación del significado, que dependen de las experiencias particulares de la heterogeneidad de los grupos sociales.

En la décadas de los setenta y los ochenta se consideraba, al modo de definición althousseriana, que los medios eran una suerte de aparatos ideológicos del Estado. Aunque éstos mantienen cierta función de reproducción de ideologías y cultura dominantes, en la era global, el Estado ha perdido su centralidad coexistiendo con otros poderes, pero aún el uso que ciertas fuerzas políticas dan a los medios electrónicos no se ha desplazado.

El acceso generalizado a los medios electrónicos, su utilización y la reinterpretación de sus significantes por parte de la sociedad son puntos que actualmente exigen reflexión y deliberación. Igualmente existen recursos mediáticos que han expresado ideas opuestas a las hegemónicas sobre aspectos políticos fundamentales, es decir, los medios han sido utilizados también como mecanismos de oposición y resistencia; en tal sentido, tienen la posibilidad de ser espacios de generación de contraculturas. Retomando a Castells (1999), el autor explica que en el análisis de los medios y el ámbito político que hay tres esferas básicas a considerar: "1) La existencia de una crisis de los sistemas políticos tradicionales que tienden a retomar nuevos mecanismos. 2) El aumento de la penetración de los nuevos medios de comunicación en tal contexto. 3) Las comunicaciones políticas que se encuentran capturadas en los medios".

Es necesario tomar en cuenta que los sucesos de los medios, no se definen por éstos, pues la dinámica mediática se articula y, por lo tanto, se define por mecanismos sociales y políticos más amplios donde se filtran infinidad de procesos de resignificación no cerrados, que se nutren constantemente del espacio endógeno. Aunque es importante considerar que la opinión generada en los medios llega a tener cierta repercusión que, a la larga, modifica la relación Estado-gobernantes-sociedad en el ámbito de la negociación y la construcción de políticas. Depende también de otros elementos contingentes, en este sentido, se articula con el tema educativo.

El espacio educativo es intrínsecamente un ámbito de disputa política, de esta manera, los procesos generales de la educación son un conjunto ininteligible de entidades articuladas que responden a diversos de intereses, los cuales transitan en el espacio educativo. Su importancia política radica en que no sólo mantiene contacto con numerosos conjuntos humanos – profesores, estudiantes, sindicatos, trabajadores, familias—, sino también es un espacio donde se movilizan grandes presupuestos financieros cada año (Levy, 2000, p. 49). En el caso específico de la educación superior, afecta a los sistemas políticos, económicos y sociales, aunque contribuye a configurar la agenda de los gobiernos, también se convierte en un eje de la negociación del Estado al conformar políticas nacionales. El concepto de gobierno utilizado es de Daniel Levy (2000, p. 53), quien lo define como una administración particular en relación con lo formalmente político, administrativo y al Estado, desde un concepto más extenso y menos transitorio, que abarca dimensiones sociales y económicas de larga data.

Estas implicaciones en el ámbito educativo son importantes, pues se contempla la educación como un sector específico de la política social, inmerso en relaciones de poder del propio aparato político. La financiación del Estado e incluso de la base política en la formación de los sistemas educativos ha sido estudia por autores como Roger Dale (1989), Stephen Ball (1989), Michael Apple (1990), Xavier Bonal (2002), entre otros.

La relevancia de contemplar la dimensión política incorpora los procesos de las prácticas educativas, tanto en la formación docente y profesional como en el desarrollo dentro de las aulas. En esta perspectiva, la relevancia de las políticas públicas en la educación es que son medios estructurantes de las instituciones escolares y de la sociedad que se encuentran a su alrededor (Olivier, 2007, p. 21), por ejemplo, los medios de comunicación. Las políticas educativas son un ámbito variado que muestra una parte de la

relación entre la educación y lo político, para Apple (1990) comprender esta relación compleja implica analizar el contexto social para llegar a definir los elementos dominantes en las tendencias e instrumentos de las políticas educativas.

Los conceptos políticos y educativos, por pertenecer a un contexto social extenso, están sujetos a constantes cambios y conflictos ideológicos, el ámbito educativo es un espacio donde se presentan y resuelven los conflictos, porque, en palabras de Apple, "[...] es uno de los principales sitios donde grupos diferentes con distintas perspectivas políticas, económicas y culturales tratan de definir lo que han de ser los medios y fines socialmente legítimos de una sociedad [...]" (1990, p. 122).

En la actualidad, vivimos en un constante debate sobre la conformación de "nuevas creencias" que soportan la vida cotidiana y a la razón de ser de nuestras decisiones. Sin embargo, la rapidez de los acontecimientos rebasa nuestra capacidad para explicarlos.

Si tratamos de reflexionar los sucesos sociales, que "nos han tomado por sorpresa", podría verse que ejemplifican la irrupción en nuestra vida cotidiana, rompen con los esquemas lógicos para interpretar la realidad.

Los acontecimientos inusitados dislocan los discursos que explican los sucesos del entorno. La era de la incertidumbre, como la llaman algunos (Sartori, 2006), se ha caracterizado por tener una disociación entre los discursos socialmente legitimados en las escuelas, universidades e incluso en los medios de comunicación y la realidad en constante cambio. El papel de los espacios de reproducción discursiva se ha erosionado en tanto se han complejizado, en este sentido, habría que preguntarse ¿cómo construir o reconstruir fundamentaciones éticas de los profesionistas en formación, independientemente de su espacio disciplinario?

El papel de dos grandes monstruos contemporáneos —los medios y el aparato escolar en el devenir de las fuerzas políticas— es trastocado al mismo tiempo que vulnerado. Generar una capacidad reflexiva ante estos fuertes elementos es un reto como educadores. ¿En qué sentido podríamos comprometernos con las exigencias sociales o colectivas, cuando el interés

individual tiende a sobredeterminar la toma de decisiones? Dejo estas reflexiones abiertas y cierro retomando el planteamiento de Alain Touraine (1995) en su análisis de la sociedad global, ¿podremos vivir juntos?

## REFERENCIAS

#### Libros

- Apple, M. (1990). Educación y poder. Madrid, España: Paidós.
- Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, España: Paidós.
- Castells, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad, II. México: Siglo XXI.
- Dale, R. (1989). The State and Education Policy. Milton Keynes: Open University Press.
- Gutiérrez, R. (2005). *Información y democracia. Los medios de comunicación social y su influencia sobre la política. El caso de México*. México: Pomares, Colección Teoría Social.
- Levy, D. (2000). Temas y conceptos. En *La educación superior y el Estado en Latinoamérica*. *Desafíos privados al predominio público*. (pp. 31-73). México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Olivier, G. (2007). El enfoque de la dimensión política de la educación: entre lo político y las políticas (pp. 19-24). En *Educación superior privada en México*. *Veinte años de expansión: 1982-2002*. México: UPN. Colección Más Textos.
- Sartori, G. (2006). Homo videns. La sociedad teledirigida, México: Taurus.
- Touraine, A. (1995). *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique…et vous.* París, Francia: Fayard.

#### PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Bonai, X. (2002, julio-septiembre). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. (pp. 3-35). En *Revista Mexicana de Sociología*, (64) 3.
- Coronado, G. y Hodge, B. (2001, invierno). Apuntes sobre la relación entre la cultura virtual y la cultura mexicana en la Internet. (pp. 61-78). En *Desacatos. Revista de Antropología Social. Lo visual en la antropología*. 8 CIESAS.
- \*Socióloga, profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Correo electrónico *mariao*@969yahoo.com.mx

# UN CAMBIO DE LENTE. LA OPCIÓN INTERPRETATIVA PARA ESTUDIAR LA ÉTICA DE LOS SUJETOS

Juan Mario Ramos Morales\*

#### Introducción

Al estudiar ética (Ramos, 2010), se atribuyó gran relevancia a las organizaciones en el proceso de configuración de la ética profesional de los sujetos. La recuperación de trayectorias e historias de vida permitió dar cuenta de las relaciones de los administradores consigo mismos, con los estudiaron otros SII entorno. Asimismo. se las con organizaciones/instituciones como los espacios donde los sujetos llevan a la práctica no sólo sus conocimientos profesionales, sino también donde ponen en juego las nociones éticas configuradas a lo largo de su formación formal e informal.

En este documento se delinean los elementos metodológicos que permitieron abordar, desde la tradición cualitativa, la configuración de significados que definen ética profesional. El texto se divide en tres apartados o retratos, que develan los componentes utilizados en el encuentro con la investigación empírica: la ética y las organizaciones; un cambio de lente, la opción interpretativa; recolección de datos y producción de información. Los apartados funcionan como imágenes amplias para delinear los matices y rasgos de la propuesta teórico-metodológica.

#### PRIMER RETRATO. LA ÉTICA Y LAS ORGANIZACIONES

Becher (2001) indica que es fácil explorar una temática con herramientas y rutas definidas y aprobadas, pues éstas revelan "el consenso dentro de la disciplina [...], existe un estrecho acuerdo sobre las teorías, métodos de investigación y capacitación" (p. 27). En el ámbito del estudio de la ética en las organizaciones, los investigadores siguen la tradición adoptada por la

comunidad académica, es decir, el paradigma metodológico en auge donde los estudios elaborados a partir de la forma cuantitativa, heredera de los enfoques empírico-analíticos (Brand, 2009; Ramos, 2010).

Mucho se ha escrito de la ética desde la metodología adoptada por la comunidad académica, cuando se revisan los informes y resultados de los estudios realizados se vislumbra que ha permitido "confirmar, replicar, validar y evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas" (Ramos, 2010, p. 73), también esbozar los valores nacionales (Moreno, 2005; Hofstede, 2001) y la institucionalización de la ética a partir de lineamientos, normas, códigos éticos y de conducta (Weaver, Treviño y Cochran, 1999; Sims, 1991). No obstante, los datos recabados son limitados para dar cuenta de los procesos de configuración de significados de los sujetos. La ética no puede separarse del sujeto, sus relaciones y las estructuras familiares, escolares, sociales y laborales.

En este orden de ideas, diversos autores han contribuido con estudios elaborados desde enfoques diferentes al paradigma metodológico en boga (Ramos, 2010; Brand, 2009; Kuhn y Jackson, 2008; Perlo, 2006; Robertson y Schlegelmilch, 1993). Es el momento de cambiar los lentes de nuestras cámaras y comenzar a tomar fotos desde otros ángulos. La investigación de las prácticas de los sujetos en las organizaciones podemos abordarla desde otras perspectivas; la propuesta planteada es esbozar elementos metodológicos que permitan un acercamiento al estudio de la conformación de la ética de los sujetos con una orientación cualitativa:

[...] los marcos teóricos planteados hasta la fecha y los distintos paradigmas, han creado toda una serie de conceptos que permiten problematizar la realidad de [y en] nuestras organizaciones y darle un salto notablemente cualitativo a la investigación de las mismas. (Naime, 2004, p. 50).

SEGUNDO RETRATO. UN CAMBIO DE LENTE, LA OPCIÓN INTERPRETATIVA

Por su misma naturaleza, optar por la perspectiva cualitativa implica tomar un lente que permite comprender a los sujetos, sus relaciones con los otros y con los contextos en los que transitan en el proceso de configuración de la noción de ética que se objetiva en sus acciones.

Las narraciones de las prácticas y experiencias de los sujetos son una forma de emprender, desde la perspectiva cualitativa, el estudio de la ética de los individuos. Es pertinente resaltar que los sujetos no están aislados, se desenvuelven en diferentes entornos, contextos, organizaciones, en ellos, interactúan con los otros. En palabras de Käes, "las instituciones nos preexisten" (Yentel, 2006), desde nuestra llegada al mundo, estamos incorporados a diversos entornos institucionales (familiares, sociales, escolares, laborales).

El estudio de un tema de interés desde una perspectiva cualitativa, vinculado con los entornos institucionales en los que nos desenvolvemos, permite examinar la complejidad de los sujetos, sus relaciones en la configuración de significados y revela el interés por el reconocimiento a sí mismo y al otro.

Asumir la opción interpretativa en el estudio de la ética lleva a reconocer al sujeto como "un ente activo que interactúa con los otros a través de significados producidos en sus relaciones sociales" (Ramos, 2010, p. 75). Esta propuesta teórico-metodológica asume que el "ser humano es producto de las relaciones contextuadas en coordenadas histórico-sociales concretas; sujetos que son capaces de modificar sus propias condiciones. El ser social sujetado tanto a la norma social como a cambiarla" (Ramos, 2010, p. 75). En palabras de Bruner (1997, p. 121), "el estilo interpretativo es posterior al hecho y típicamente dependiente del contexto, y por lo tanto histórico". En términos de técnicas de recopilación de información, esta perspectiva lleva a transitar del uso de cuestionarios y encuestas a entrevistas que en su narración y en su análisis, ponen en el centro la experiencia de los sujetos.

En este sentido, el interés se enfoca a adoptar una perspectiva metodológica que explique cómo los sujetos producen significados en relación con el contexto. Para ello, se asumió la perspectiva teórico-metodológica del interaccionismo simbólico (Blumer, 1989), cercana al punto de vista hermenéutico interpretativo. En este proceso interpretativo

"el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción [...]; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción" (Blumer, 1989, pp. 2-5). Por tanto, se retomaran los postulados de este autor y los cuatro niveles de análisis propuestos por Angulo y Guba y Lincon (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Las tres premisas del enfoque planteado por Blumer refieren que:

1) Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente (entornos, contextos), sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos; 2) estos significados emergen de la interacción social que se da entre los individuos a partir de la comunicación (visual, lenguaje, etc). Al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos; y 3) estos significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo (1989, p. 12).

Los niveles ontológico, metodológico, técnico y de análisis de contenido son los cuatro niveles de análisis, propuestos por Angulo y Guba y Lincon (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 35), que revelan el proceso de construcción del problema de estudio y el desarrollo de la indagación. El nivel ontológico considera a la realidad como dinámica global que el sujeto construye en interacción con los otros. La perspectiva epistemológica el investigador parte de una realidad concreta para llegar a la teorización-inducción. En el nivel metodológico, la investigación se configura en el proceso mismo de indagación y recaba los puntos de vista de las personas participantes en ella; por otro lado, el nivel técnico incluye la utilización de técnicas, instrumentos y estrategias para la recogida de información exhaustiva sobre la realidad en estudio. Finalmente, en el nivel de análisis de contenido, la investigación cualitativa permite su aplicación en diferentes ciencias y disciplinas:

La gente tiene historias y la investigación cualitativa da cuenta de ello, nos lleva a abordarlas, recuperar lo ordinario de la vida de los sujetos y mostrar, a través de sus propios relatos, de su propia subjetividad, el mundo de significados que crean a través de su interacción con los otros (Ramos, 2010, p. 73).

La perspectiva narrativa implica de manera directa a los sujetos. En ésta los sujetos se narran, construyen y re-construyen significados a partir de la reflexión de sus prácticas y experiencias, "son arquitectos que dan forma a materiales que están almacenados en el jardín de los recuerdos, se encuentran objetivados en documentos, se rastrean en inscripciones, se organiza el texto a partir de los recuerdos visuales" (Serrano, 2006, p. 122). Desde la narración de los sujetos es posible exponer "la compleja relación entre sujetos-institución-disciplina en perspectiva histórica" (Coria, 2004, p. 237). Estas narraciones ayudan a los investigadores a apreciar, en las escenas de vida de los sujetos, procesos y nociones que se objetivan en las acciones.

TERCER RETRATO. RECOLECCIÓN DE DATOS Y PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

El planteamiento de un problema de investigación comienza en la vida de los indagadores mediante diversos hilos. Se consolida con el acercamiento y observación de factores sociales, culturales, institucionales y la revisión de la literatura. Así se abre la puerta a la formulación de preguntas, "problemas preliminares o conjeturas necesarias para desarrollar una indagación" (Torres, 2006, p. 31).

El investigador se arroga de un interés (la ética de los sujetos), asume una posición teórica (el interaccionismo simbólico) y esboza posibilidades de recopilación de datos para comprender y explicar la realidad (la entrevista, las narraciones, la construcción de estudios en caso).

# RECOLECCIÓN DE DATOS:

LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y LA ENTREVISTA

Los relatos, trayectorias, historias de vida develan la experiencia de los sujetos, se construyen a partir de los datos recabados en diversos encuentros de entrevista y a partir de documentos vinculados con los entrevistados. No es posible considerar las manifestaciones individuales como

representativas, tampoco se puede generalizar los resultados. Los estudios de caso son una opción para dar cuenta de la acción humana en tanto acción compleja (Ramos, 2010) y permiten "reconocer la manera en que lo genérico se expresa 'en cada caso'" (Dell Hymes, en Bertely, 2005, pp. 14-15). Asimismo, los casos tomados en conjunto dan pautas acerca de los procesos o maneras en que los sujetos, en su relación con los otros y con sus contextos, construyen significados en torno a la noción de ética que se encuentra en el despliegue de sus acciones.

En la construcción de trayectorias e historias de vida, los textos, tanto teóricos como documentos vinculados a los entornos de los entrevistados, permiten, por un lado, valorar perspectivas y discusiones en torno al tema de interés y reconfigurar significados que, como investigadores, construimos en el proceso de indagación. Por otro, la revisión de archivos o documentos acerca a la vida cotidiana de los sujetos, sirve como punto de partida para identificar o comprender sucesos y acontecimientos de las relaciones de los individuos con sus entornos institucionales.

La *situación de entrevista* enfrenta, conecta, a los sujetos en una relación intersubjetiva constante, donde se movilizan lo imaginario y lo simbólico del mundo cultural y social, que sirve de referencia a los actores sociales (Taylor y Bogdan, 1994). Acoger la entrevista semi-estructurada y de profundidad implica, por un lado, contar con "una lista de control general de los puntos que se plantearán, pero permite que los intereses de los encuestados [...] dicten el orden y la forma en que se introducen" y por otro, contar con tiempo suficiente para que la comunicación sea "lo suficientemente fuerte como para que los encuestados [sic] comenten sobre temas complejos y quizá delicados" (Becher, 2001, p. 229). Desde lo asentado vale considerar ciertos elementos en el desarrollo de las entrevistas. En primer lugar, la preparación de la 'lista de control': la consigna, las preguntas base, las particulares, el lenguaje, el silencio de la entrevista, el tiempo de la sesión (Serrano, 1989). En segundo, la escucha atenta al discurso del entrevistado para identificar reiteraciones y elaborar preguntas particulares.

Como académicos, "nuestra incursión en el campo de investigación tiene una carga fuerte de implicación" (Torres, 2006, p. 32), estamos presentes durante todo el proceso, desde la selección de la temática, el planteamiento del problema de estudio, el diseño y desarrollo de la investigación.

No olvidar que, en el caso de la ética, el interés se centra en dar cuenta de los procesos de los sujetos entrevistados. Por lo tanto, es pertinente "asumir que en el proceso de indagación hay una construcción dual entre investigador y problema de estudio" (Guba y Lincon, en Rodríguez, *et al.*, 1999, p. 35).

Al organizar los datos recabados para su análisis, es pertinente adoptar una posición intermedia que permita dar voz a los entrevistados, sin olvidar el propósito de la indagación. En palabras de Mills, "retomar la idea del artesano" (en Serrano, 2007) y evitar la rigidez en la organización, análisis y exposición de los datos. Esto implica ocuparse no sólo del discurso del entrevistado, sino también, de acuerdo con Ramos (2010, p. 89), de la selección de los informantes, del formato de transcripción, de la transcripción textual de las entrevistas, de la revisión frecuente de los datos (lectura y escucha repetida), la mediación entre describir y teorizar (seguir la pista de temas emergentes, elaboración de tipologías y conceptos), el análisis y la codificación, el establecimiento de categorías principales y subordinadas, dar cuenta del contenido de las categorías armadas (matrices de significado, microensayos, notas, exposición de ideas), la construcción de los casos (trayectorias e historias de vida) y la exposición pública de las ideas y la producción de categorías (con pares, eventos académicos, con los entrevistados).

Los datos recabados de cualquier investigación empírica se prestan a diversas interpretaciones. Las entrevistas, la organización y análisis de las mismas no están exentas de ello. La construcción de los estudios de caso (trayectorias, historias de vida) exponen la lectura del investigador de las "entrevistas en las que sujetos particulares relatan diversos aspectos de su

trayectoria" (Ramos, 2010, p. 86). En la presentación de las mismas es recomendable omitir palabras repetidas e incorporar pasajes y frases de conexión.

#### LA ÚLTIMA TOMA. A MANERA DE CIERRE

Si bien la elección de un tema y de la perspectiva teórico-metodológica que se utiliza están orientadas, según Kuhn, a los paradigmas de las comunidades científicas, la subjetividad del investigador está presente en todo el proceso de investigación y éste delibera y toma decisiones. En este sentido, es enriquecedor y fructífero leer diversos estudios, sobre el tema de interés, para delinear el mapa de investigación y conocer las *lentes* metodológicas y técnicas empleadas. Es recomendable realizar este trayecto y, además de los paradigmas teórico-metodológicos adoptados por la comunidad científica, considerar nuevas *lentes*. Esta travesía debería llevarse a cabo en compañía de alguien más para discutir diferentes opciones y para aprender a distanciarse al momento de analizar e interpretar los datos.

Con la propuesta teórico-metodológica aquí planteada expongo *una lente*, con la que es posible captar una imagen así como los colores y, en ocasiones, las texturas, volúmenes y detalles que pueden ser reconocidos en los estudios sobre la ética de los sujetos.

## REFERENCIAS

### Libros

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona, España: Gedisa.

Bertely, M. (2005). Retos metodológicos en etnografía de la educación. En Lanz, C. (Comp.) *Aportes para la sistematización teórica del método INVEDECOR. CVG-ALCASA*.

Blumer, H. (1989). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona, España: Hora.

Coria, A. (2004). Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva

- teórico-metodológica relacional. En Remedi, E. (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades.* México: Plaza y Valdés.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations.* Segunda edición. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Kuhn, T. (1981). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid, España: FCE.
- Moreno, A. (2005). *Nuestros valores. Los mexicanos en México y en Estados Unidos al inicio del siglo XXI*. México: Grupo Financiero Banamex.
- Ramos, J. (2010). Senderos de la ética. Gestión de recursos y acciones de ayuda. México: UPN.
- Rodríguez, G., Gil, F., y García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Serrano, J. (1989). La entrevista, perspectiva metodológica para el análisis del discurso de formación. En Furlan, A. y Pasillas, M. (Comps.) *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Serrano, J. (2006). Producir al sujeto y construir el saber. Esbozo metodológico de la construcción de trayectorias biográficas. En Delgado, J. y Primero, L. (comps.) *La práctica de la investigación educativa I. La construcción del objeto de estudio*. México: UPN.
- Serrano, J. (2007). Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. México: UPN.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona, España: Paidós.
- Torres, R. (2006). Una investigación de los momentos fundacionales y refundacionales de la Normal Rural de El Mexe. En Delgado, J. y Primero, L. (comps.) *La práctica de la investigación educativa I. La construcción del objeto de estudio.* México: UPN.
- Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo: una relación interferida*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

#### PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Brand, V. (2009). Empirical business ethics research and paradigm analysis. (pp. 429-449). *Journal of Business Ethics*. 89.
- Kuhn, T. y Jackson, M. (2008). Accomplishing knowledge: A framework for investigating knowing in organizations. (pp. 454-485). En *Management Communication Quarterly*, 21(4).
- Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio*, 9 (16), (pp. 89-107). Rosario, Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- Robertson, D. y Schlegelmilch, B. (1993). Corporate institutionalization of ethics in the United States and Great Britain. (pp. 301-312). *Journal of Business Ethics*, 12.
- Sims, R. (1991). The institutionalization of organizational ethics. (pp. 493-506). *Journal of Business Ethics*, 10 (7).
- Weaver, G.; Treviño, L. y Cochran, P. (1999). Corporate ethics programs as control systems: influences of executive commitment and environmental factors. (pp. 41-57). *Academy of Management Journal*, 42 (1).

\*Doctor en Ciencias Administrativas, Universidad Pedagógica Nacional, Área Académica 1: 'Política educativa, procesos institucionales y gestión', Cuerpo Académico 'Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación' (PICSE). Correo electrónico juanmarioramosm@yahoo.com

# FORMACIÓN DE INVESTIGADORES E INTERDISCIPLINARIEDAD EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (UPN, UAEM)

Dalia Ruiz Ávila<sup>\*</sup>
Serafín Ángel Torres Velandia<sup>\*\*</sup>

#### Introducción

Esta reflexión deriva de la práctica profesional ejercida en dos universidades de México: <sup>1</sup> la UPN y la UAEM; en los dos casos se trata de programas de Doctorado en Educación (DE).

La relevancia del tema se desprende de la necesidad que existe en el país de formar recursos humanos de alto nivel para la docencia y la investigación en todas las áreas del conocimiento. Realizar estudios de doctorado se traduce como indicador internacional de la preparación, en términos de tiempo y de recursos humanos, que una sociedad confiere a la formación de cuadros competitivos en el plano internacional.

Existe una estrecha relación entre el desarrollo del país, la calidad de los programas de posgrado y de los egresados de las Instituciones de Educación Superior (IES); cabe aclarar que un doctorado no es una varita mágica para la investigación, la prueba es la existencia de investigadores de calidad, que no poseen este nivel de estudios.

Este artículo parte de las siguientes consideraciones generales: el posgrado se ubica en el plano de los estudios de educación superior, que incluye especializaciones, maestrías y doctorados. Los programas de maestría, en general, tienden a que los estudiantes, mediante la profesionalización o la investigación, profundicen en un ámbito de estudio, es decir, su finalidad es convertirlos en especialistas en determinada área del conocimiento. Los de doctorado, por su parte, se orientan directamente a formar investigadores, dicho de otra forma, a impulsar la innovación de conocimiento.

No existe una amplia producción de estudios que aborden la relación interdisciplinaria semiótica-educación, la semiótica peirceana arroja elementos teórico metodológicos propicios para formar investigadores, sin embargo, las aportaciones de Charles Sanders Peirce, en el campo de la metodología de la investigación, no han prestado suficiente atención a la lógica del descubrimiento en el terreno de la formación de investigadores. En nuestra trayectoria profesional, la relación lingüística-semiótica organiza las reflexiones/desafíos, que se emprenden en la dimensión verbal, oral o escrita; en torno a la complejidad de la alteridad que marca al fenómeno identitario y en la búsqueda de nuevas aristas que enriquezcan el campo de la interdisciplinariedad en el área de las humanidades.

La experiencia de tránsito por las IES ha mostrado que el objetivo de formar investigadores en pocos casos se alcanza. Persuadido por la necesidad de una transformación, de un cambio al formar científicos, el interés de este artículo no está en escribir una receta, ni proponer la sustitución de las tesis, sino motivar otras formas para legitimar los procedimientos generadores de títulos. En este sentido, el propósito de esta reflexión, únicamente es sustentar una vía posible que permita aumentar la eficiencia terminal.

En el desarrollo de los posgrados, en especial los doctorados, los espacios para formar investigadores son diversos, sin embargo, en casi todos puede verse que la tesis es un requisito indispensable para finalizar una etapa educativa. Por ello, se presta atención a la lógica de producción de este documento, considerando tres herramientas teórico-metodológicas aportadas por la semiótica desde la propuesta de Charles S. Peirce (1839-1914).

Un aporte de este científico y filósofo americano —que hizo relevantes contribuciones a la lógica deductiva, sobre todo a la lógica de la ciencia— es el proceso inferencial llamado "abducción" (opuesto y complementario a los de la deducción y de inducción), mediante el cual se generan hipótesis para dar cuenta de los hechos que sorprenden.

Los sujetos que realizan tesis de posgrado (en el nivel de doctorado), son hombres y mujeres adultos, generalmente con responsabilidades laborales y familiares, probablemente con hijos en educación media o superior; con una trayectoria y experiencia profesional en las que en un amplio porcentaje han adoptado el rol de coordinadores, directores, jefes, supervisores o responsables de sectores educativos; son jóvenes en cuanto a su edad, que suele ubicarse en la cuarta década de existencia, pero viejos en relación con las etapas de formación escolarizada. Estas oposiciones en su vida confrontan historias, tiempos y ritmos diferentes que inciden en sus manifestaciones identitarias.

El objetivo a alcanzar en esta disertación es mostrar que, la abducción, la inducción y la deducción son herramientas imprescindibles en la formación de investigadores; la estructura del documento se plantea en función de ocho desafíos: la investigación; programas de doctorado; la realización de una tesis; semiótica y educación; la abducción; la inducción; la deducción e interdisciplinariedad.

#### LA INVESTIGACIÓN

La escuela mexicana en general, en todos sus niveles, no tiene una orientación en la formación de investigadores, es decir, en propiciar la búsqueda intencionada de conocimientos o de soluciones a problemas de carácter científico o en la utilización de la ciencia para el desarrollo tecnológico, e incluso puede afirmarse que se despliega un bloqueo en la vía de la investigación.

Investigar en el sentido amplio del término no es una tarea cuya duración pueda establecerse en unas cuantas horas, ni en dos días; se trata de un proceso que requiere (cuando menos) del reconocimiento de antecedentes, de condiciones de planeación, maduración, despliegue y obtención de resultados.

Este proceso se caracteriza por ser sistemático, a partir de la formulación de un problema de investigación, una hipótesis<sup>4</sup> y objetivos definidos

congruentes con una fundamentación teórico-metodológica, se recogen datos que, una vez analizados e interpretados, modificarán, complementarán, reiterarán o innovarán conocimientos, dando margen a la continuidad o generación de otros ciclos de investigación.

También responde a un funcionamiento organizado, es decir, todos los miembros de un equipo de investigación saben cuál es la dinámica del tiempo de búsqueda (el protocolo establecido), lo cual no implica que sea inamovible, pero sí que los cambios o modificaciones imprevistas sean justificadas y explicadas.

Sin negar la importancia de la subjetividad, el proceso de investigación es objetivo, las conclusiones se derivan de un procedimiento productivo de interpretación y comprensión, éstas son obtenidas del estudio, no se basan prioritariamente en impresiones y emociones, sino en hechos que se han observado, medido, contado, analizado, entre otros.

El énfasis en una formación memorística, acumulativa, dogmática – adaptada para la resolución de exámenes de opción múltiple— hace erupción en el posgrado, cuando el estudiante se enfrenta al requisito de llevar a cabo una indagatoria acorde con un protocolo de tiempos y espacio establecidos, por lo tanto, es necesario reflexionar acerca de la filosofía de la investigación como práctica social.

La relación lectura-escritura también juega un papel determinante en el desempeño del doctorante, el dominio de la producción escrita es relevante al investigar; exponer el proyecto, desarrollo o informe final de ésta, se realiza una evaluación de la escritura del sujeto, que en varias ocasiones es una devaluación por la constante evidencia de fragmentos de otros textos. Por ejemplo, la repetición, la insistencia en determinados puntos, los pronunciamientos compulsivos, las acusaciones y recriminaciones constantes, los arrepentimientos y las recetas centradas en el deber ser suscitan interrogantes para abrir vías y evitar el bloqueo del camino de la investigación.

#### PROGRAMAS DE DOCTORADO

En este nivel educativo, los alumnos se han desempeñado en los últimos años de vida profesional, <sup>6</sup> la experiencia muestra que estudiar un doctorado suele verse como algo que llega tarde, en la mayoría de los casos:

"Yo tengo que pagar los años de mi beca comisión en la secundaria; dando clases, es imposible hacer otras cosas".

El doctorado es un símbolo de estatus que no siempre garantiza productividad en el despliegue de la investigación, ni en el ejercicio académico. Durante éste los sujetos se encuentran en procesos de vacilación e incertidumbre en su afán de encontrar el equilibrio entre sus intereses personales y los de la institución universitaria.

En el programa doctoral de la UPN y del ICE-UAEM se ha observado que los estudiantes de doctorado pasan por: *a*) un periodo casi pasivo, esperan que sean los docentes, los integrantes de su comité tutorial y, de manera especial, el director de tesis quienes marquen la línea, como si el espacio no fuera suficientemente abierto para su intervención; *b*) el reconocimiento con sus pares los lleva a un estado de euforia-resistencia, donde impera su decisión de concluir la etapa iniciada; *c*) las revisiones y el proceso de reelaboración constante de sus trabajos de investigación y tesis suele someterlos a un discurso pesimista o hacia planteamientos positivos "de acuerdo, según tal autor, etc."; *d*) a sumergirse en el todo hasta perderse, todo contenido es importante, no se distinguen enfoques, escuelas, ni posiciones, *y e*) al apropiarse de lo resuelto o dicho se señalan errores y apuntan hacia el deber ser.<sup>7</sup>

Con sus peculiaridades estos momentos, en los programas educativos (PE) mencionados, dan ciertas similitudes y diferencias en la UPN menos de la mitad de los inscritos logran titularse, concluir los créditos y terminar la tesis; de éstos la cuarta parte obtiene el grado en el marco de los 10 semestres asignados, en todos ellos se observa el compromiso de los

tutores, de los docentes involucrados y de las autoridades responsables del programa; los otros, los rezagados divagan hasta abandonar sus estudios doctorales, pues no logran desentrañar la lógica de una práctica científica.

En el programa de DE, de la Unidad de Posgrado del ICE-UAEM, aproximadamente 50% se titula en los tiempos previstos en el reglamento del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) y de los resultados —en la base de datos— de la evaluación anual por parte del Conacyt. 9

## La realización de una tesis

Actualmente en las IES, las tesis se han convertido en un documento —o bien, trabajo— académico-administrativo 10 que los estudiantes están obligados a realizar en el patrón de producción textual escrito, como parte final de su tránsito por ese nivel educativo.

Su realización incide en el rubro de rezago educativo, presenta una serie de dificultades y se considera un factor de interferencia para poseer el grado en las instituciones. Es una condición para los docentes investigadores "tener titulados" pues los ayuda a adquirir estímulos, <sup>11</sup> para los estudiantes el tiempo de elaboración de la tesis por el contrario, se vuelve un periodo tortuoso.

A la realización de la tesis se le asigna un tiempo en el plan curricular de los programas de las Œs, éste es absolutamente ajeno a los requerimientos para investigar y es común que el tiempo pasa y son pocas las instituciones que se concluyen dentro del lapso establecido. A los estudiantes se les agota el ciclo asignado de pertenencia a la institución, rebasan la etapa adjudicada y si llegan a terminar la tesis, ésta ya no tiene la misma validez administrativa, que se confiere en primera instancia, independientemente de su aporte al campo de conocimiento. 12

En una tesis se exponen un tema, los contenidos, las posiciones que se construyen en una delimitación del objeto, una construcción del dato, el establecimiento de un hilo conductor, una reconstrucción y una generalización de conceptos, en términos teórico-metodológicos, que pueden acceder al rango de definiciones operativas, la ilustración de una lógica de investigación y de otra de exposición. Su desarrollo requiere que el autor cuente con un director, tutor <sup>13</sup> o asesor (con espíritu libre, siempre abierto, atento a lo que no es inteligible, cuidadoso de no ejercer presión, consciente de que el trabajo no es suyo). Actualmente, se incluye la figura de Comité tutoral, que se compone por dos profesionales vinculados a la línea general de conocimiento del tema a desarrollar. <sup>14</sup>

Al mismo tiempo se demanda del tesista un tipo de escritura específico, un trabajo enriquecido por la retórica y la disposición de símbolos, una fotografía descriptiva-narrativa e incluso argumentativa de un espacio seleccionado en un tiempo determinado, es decir, una producción discursiva congruente con los lineamientos de la institución universitaria.

Estos componentes, que constituyen el valor de una tesis, llevan a muchos tesistas a desertar, a abandonar la tarea; de alguna forma elaboran una crítica institucional, pero no llegan a cuestionamientos formales que impliquen la lógica posicional, la historia institucional y de los sujetos involucrados (en cuanto a su formación, competencia y trayectoria), los límites del derecho, el ejercicio de la autoridad, los procesos de legitimidad, que afectan el desarrollo, la presentación, exposición y difusión de los trabajos académicos universitarios.

#### SEMIÓTICA Y EDUCACIÓN

Charles Sanders Peirce (1839-1914) es considerado el fundador del pragmatismo y el padre de la semiótica moderna. Por pragmatismo se entiende un método para resolver confusiones conceptuales relacionando el significado de los elementos con las consecuencias prácticas. El atributo de padre responde a su fructífero trabajo, a menudo pionero, que ha sido relevante para muchas áreas del conocimiento: matemáticas, lógica, filosofía, teoría e historia de la ciencia, semiótica, lingüística, arte y educación. Este científico ha sido objeto de abundantes elogios; por lo

tanto, no es sorprendente que en esta ocasión se subrayen sus aportaciones en el ámbito de la interdisciplinariedad; sus contribuciones para diversas áreas del conocimiento han mantenido y renovado el interés al mostrar vías y procedimientos para asumir una responsabilidad filosófica que abdicó gran parte de la filosofía del siglo XX. Son tres clases de razonamiento que no discurren de modo independiente o paralelo, 15 sino integrados y cooperando en las fases de la producción científica.

## LA ABDUCCIÓN

La abducción es originalmente enunciada por Aristóteles, según este filósofo opera como una especie de silogismo en donde la >premisa mayor es considerada cierta, mientras que la premisa menor sólo es probable, por este motivo la conclusión tiene el mismo grado de probabilidad que la premisa menor.

Para Charles Sanders Peirce (1974), quien aborda en su obra los problemas modernos de la ciencia, la verdad y el conocimiento, la abducción es algo más que una suerte de silogismo, es también una de las tres formas de razonamiento junto a la deducción y la inducción. Este autor estaba interesado en la lógica de la ciencia y, especialmente, en la abducción a la que consideró un proceso por el que se genera una hipótesis, de forma que puedan explicarse hechos sorprendentes –complemento de los procesos de deducción e inducción– y le confirió un lugar privilegiado, no sólo en la investigación científica, sino en todas las actividades humanas.

La abducción es un tipo de inferencia que se caracteriza por la probabilidad inherente; la conclusión que se alcanza es siempre conjetural, sólo probable, pero el investigador la considera plausible; en ese carácter intuitivo radica su validez y no en su efectiva probabilidad, que tiene sólo una influencia indirecta.

El estudio de la abducción llega a tener tanta importancia para Peirce, que sostiene la cuestión del pragmatismo como una forma de la lógica de la abducción, en cuanto "es aquella clase de operación que sugiere un

enunciado que no está en modo alguno contenido en los datos de los que procede" (Pierce, 1974, p. 65).

Si el investigador en formación asumiera la estructura lógica de la abducción, tal como la explica Peirce, partiría de la observación de un hecho sorprendente C; pero si A fuese verdadero, C sería una cosa corriente (*matter of course*), por lo tanto, hay razones para sospechar que A es verdadero.

La comprensión se encuentra en el carácter sorprendente de la primera premisa y en el trabajo imaginativo de la segunda, cuando descubre que si determinada hipótesis fuera verdadera convertiría el hecho asombroso en algo normal, razonable y, por lo tanto, no extraordinario. Ejemplos de una continua práctica abductiva en la vida se encuentran en las historias de detectives, pues están llenas de este tipo de razonamientos, o bien, los diagnósticos médicos —realizados mediante la observación, descripción, narración de síntomas sorprendentes—16 que explican cuadros de enfermedades a partir del desarrollo de los síntomas.

La explicación racionaliza los hechos, lleva a la formación de un nuevo hábito y lo vuelve razonable; por esa razón, el fenómeno deja de ser sorprendente.

Lo que hace la explicación de un fenómeno es proporcionar una proposición que, si se hubiera sabido que era verdadera antes de que el fenómeno se presentase, hubiera hecho el fenómeno predecible, si no con certeza, al menos como algo muy probable. Así pues, hace al fenómeno racional, es decir, lo convierte en una consecuencia lógica, ya sea necesaria o probable (Peirce, 1987, p.93).

En síntesis, la abducción tiene como fin introducir nuevas ideas en la ciencia a través de la creatividad, que consiste esencialmente en cómo el sujeto relaciona los elementos disponibles de los diversos ámbitos de su experiencia, es decir, no es sólo un proceso inferencial, sino que a menudo es una intuición.

La comprensión de la creatividad encierra una clave para superar el materialismo cientista, todavía dominante en nuestra cultura, que relega al ámbito de lo acientífico las dimensiones humanas no reductibles a un lenguaje fisicalista o a un algoritmo matemático. Si se comprendiera el proceso de generación de nuevas ideas, se atendería en qué consiste la racionalidad humana. En este sentido, resulta comprensible la aportación de la semiótica al campo de la educación, desde la abducción.

## LA INDUCCIÓN

El razonamiento inductivo nunca puede ser reducido a esta forma, pues "es algo más que la mera aplicación de una regla general a un caso particular", también se considera sintético o ampliativo, puesto que la conclusión no estaba previamente en las premisas, es decir, es la inferencia de una regla general a partir de un caso y un resultado, invirtiendo el razonamiento deductivo.

En el caso de la inducción, la inferencia hipotética no tiene carácter necesario sino meramente probable, también es un tipo de razonamiento sintético o ampliativo. A *grosso modo*, la inducción confirma experimentalmente la hipótesis en una determinada proporción de casos.

## LA DEDUCCIÓN

Peirce (1901) realizó importantes contribuciones a la lógica deductiva, su perspectiva de la deducción se basa en que ésta es la aplicación de una regla para establecer un resultado, en palabras Pierce: "La llamada premisa mayor formula una regla; como, por ejemplo, todos los hombres son mortales. La otra premisa, la menor, enuncia un caso sometido a la regla, como, Enoch era hombre. La conclusión aplica la regla al caso y enuncia el resultado: Enoch es mortal. Toda deducción tiene este carácter, es meramente "la aplicación de reglas generales a casos particulares" (Pierce, 1987). Como es obvio, no todas las formas de razonamiento son reducibles a una deducción ni pueden expresarse con un silogismo de este tipo.

En general, el razonamiento deductivo es analítico o explicativo pues la conclusión no añade nada a las premisas. La deducción es la aplicación de una regla a un caso para establecer un resultado; si la regla es verdadera, se puede inferir a partir de una regla general y un resultado. También existe la posibilidad de invertir el razonamiento deductivo para producir un razonamiento sintético.

En este sentido, la deducción extrae las consecuencias necesarias y verificables a seguir si la hipótesis resulta cierta, aunque cada suposición es diferente todas son formuladas para explicar un fenómeno observado.

#### Interdisciplinariedad

Una propuesta interdisciplinaria conlleva una concepción amplia de ciencia. En otras palabras, la ciencia no consiste ni única ni principalmente en una colección de hechos o métodos, ni siquiera en un conjunto sistemático de conocimientos, se trata de una práctica social, una investigación con dinámica propia auto-controlada, responsable y auto-correctiva llevada a cabo con el principio de cooperación con un fin muy particular: la consecución de la verdad. La ciencia es un "proceso vivo" encarnado en un grupo de investigadores y animado por un intenso deseo de averiguar cómo son las cosas realmente, motivado por un deseo de aprender, de ejercer el razonamiento.

Sin duda, esta afirmación es cierta pero debe complementarse con la tesis de Peirce (1901), en cuanto el detonante de cualquier genuina investigación es la sorpresa; no en términos de admiración en sentido estricto, sino la que sorprende y amerita comprensión. 17

La sorpresa nace de la ruptura de un hábito, de la quiebra de una posibilidad. La actividad investigadora inicia al descubrir que existe una expectativa errónea, de la que, tal vez, no se tenía conciencia. Las creencias son hábitos y, por ello, llevan al sujeto a creer algo sorprendente; no obstante, una nueva experiencia interna o externa, que requiere una

racionalización o una regularización, rompe ese hábito y así desaparece la sorpresa existente, creando una nueva expectativa o interés. 18

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo de este documento arroja los siguientes puntos: una gran cantidad de sobre la educación en México no ha sido investigada o es atendida desde diversos enfoques por pocos investigadores: la evaluación del desempeño, la educación de adultos o la formación para el trabajo docente. El ejemplo de los estudiantes de doctorado de la UPN y la UAEM indica las dificultades que se enfrentan al realizar las tesis de grado.

Por ello, es importante atender los temas cruciales de investigación y tareas a corto y mediano plazo que den cuenta de los procesos de investigación al elaborar una tesis de doctorado; debido a que la selección de los temas y problemas, que abordan los investigadores en formación, suele desprenderse de sus propios intereses, recursos académicos y de los impulsos que reciben de sus pares, sobre todo locales. Asimismo porque la investigación de los estudiantes de DE se genera en los ratos libres 19 y, en ocasiones, a contracorriente de la actividad administrativa.

Otra es la interferencia que afecta el rubro de la eficiencia terminal y la subordinación del conocimiento por el tiempo y los estímulos que se derivan del cumplimiento de las políticas de evaluación institucional.

Las aportaciones de Peirce son herramientas teórico - metodológicas propicias para introducirse en el trabajo científico de los estudiantes de DE, articulando los tipos de razonamiento: abductivo, deductivo e inductivo.

Una alternativa para la realización de las indagatorias en los DE encuentra fundamentos en el fenómeno de la creatividad científica aunado a la interdisciplinariedad en la correlación semiótica-educación.

## REFERENCIAS

## LIBROS

- Dérrida J. (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales* (Traducción de Patricio Peñalver). Barcelona, España: Proyecto.
- Peirce S. Ch. (1974). La ciencia de la semiótica. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Peirce S. Ch. (1987). Obra lógico-semiótica. Madrid, España: Taurus.
- Ruiz, D. (2005, SEP-dic). El Posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional. El Doctorado en Educación. En *Escri viendo*, Año 3, (6). México: Servicios Educativos Integrados del Estado de México.
- Sandoval, F., et al. (2009). Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte. (Coords.). México: UPN.

#### **FUENTES ELECTRÓNICAS**

- Conacyt-SNI, (2011). "Investigadores vigentes 2011". Recuperado de: <a href="http://www.conacyt.gob.mx/SNI/Paginas/default.aspx">http://www.conacyt.gob.mx/SNI/Paginas/default.aspx</a>. Consultado abril 2011.
- SEP-CONACYT-PNPC (2011). Base de datos de evaluación de los PNPC, Recuperada de: <a href="http://148.207.1.14/pls/portal/ps posgrado.UltimaEval?p programa">http://148.207.1.14/pls/portal/ps posgrado.UltimaEval?p programa</a> =000439&p num3. Consultado abril 2011.
- **1** La UPN es una institución adscrita a la Secretaria de Educación Pública (SEP), que se financia con recursos del gobierno federal. La UAEM es autónoma y sus recursos son aportados por entidades gubernamentales y por la propia universidad.
- **2** En la UPN a casi 10 años del programa de DE y con más de 30 egresados, solamente uno ha ingresado al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Mientras que el programa de DE del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-UAEM), de 1998 a 2008, de 54 graduados a esa fecha, nueve están registrados en el SNI (Conacyt-SNI, 2011).
- **3** A pesar de que la carta magna mexicana no establece límite de edad, después de los 40 años es difícil conseguir una beca para este tipo de estudios (posgrados).
- 4 Punto en discusión.
- 5 Actualmente son más frecuentes por las posibilidades que ofrece la tecnología.
- **6** La autora se desempeñó como coordinadora del Doctorado en Educación de la UPN (de 1994 a 1998). Al asumir la responsabilidad no existía ningún titulado; al concluir, más de 30 estudiantes habían obtenido el grado. Por su parte, el segundo autor participa en el claustro de profesores del Programa de Doctorado en Educación del ICE-UAEM de 2006 a la fecha.
- 7 Sobre estas posiciones que inciden en la realización de la realización de los trabajos de tesis es necesario seguir reflexionando.
- 8 En el tiempo previsto en el programa curricular.
- **9** Es pertinente precisar que al poco tiempo de creación del Posgrado en Educación (maestría/doctorado) del ICE-UAEM fue aceptado y aún permanece en el PNPC del Conacyt.
- **10** En la licenciatura e incluso en algunos programas de maestría se han desarrollado (aproximadamente nueve) vías alternas que la sustituyen.
- **11** Entre la UPN y la UAEM existen marcadas diferencias, una es un organismo desconcentrado de la SEP y la otra es autónoma. Sin embargo, en las dos instituciones existen Programas de Estímulos a la Docencia.

- **12** Por el asombro que causa la importancia asignada al tiempo, en el proceso de formación de los futuros investigadores, en muchas ocasiones es muy relevante la pregunta entre colegas de diversas instituciones ¿cuánto tiempo (años) tardaste en titularte?
- **13** En el diccionario no existe un vocablo para el sujeto en el que recae la acción del tutor, por ello sólo se encuentran las voces: tutorado, tutando, tesista, entre otros.
- **14** La función de los comités, en términos generales, es acompañar y evaluar el producto obtenido por el tesista periódicamente.
- **15** En algunas ocasiones se presentan únicamente como opuestos.
- **16** El hecho sorprendente requiere un cambio en el hábito racional, es decir, una explicación.
- **17** Lo que sorprende es la regularidad inesperada, o bien, la rotura de una regularidad esperada, incluso tal vez sólo inconscientemente prevista.
- 18 En la literatura peirceana puede encontrarse como creencia, lo cual es equivalente a hipótesis.
- 19 En tiempo libre cuando el estudiante no dispone de una beca-comisión o de posgrado de Conacyt.
- \*Doctora en Antropología Social, coordinadora del Área de Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.
- \*\*Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor-investigador titular "B" tiempo, completo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM), México.

## PRACTICAR LA PEDAGOGÍA: LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN LA FES ARAGÓN

Sara Jaramillo Politrón\*

José Antonio Serrano Castañeda\*\*

## Introducción

El objetivo de este artículo es trabajar los significados que los elementos involucrados en la reestructuración del plan de estudios de pedagogía en la FES Aragón han construido en el campo y las tradiciones que sustentaron tal participación. El argumento que se pretende fundamentar es que hay aspectos de la historia de la FES Aragón que conforman diversas posibilidades de significación de la pedagogía, con ello distintas tradiciones y prácticas que han derivado en institucionalización actual.

Las opiniones presentadas pertenecen a seis docentes que enmarcan trayectorias no sólo académicas, sino de vida. Del entretejer los hilos encontré una historia, de sus capítulos, mi propia vida, los ritos de institución que ahora presento.

#### Los ritos de institución

Las instituciones se expresan como normas –escritas o no, que pueden o no concretarse en organizaciones específicas–, como valores, imágenes, representaciones, [sentidos]; en definitiva, *códigos externos e internos* que ordenan globalmente el funcionamiento de un conjunto social determinado, estableciendo *un marco regulador del comportamiento colectivo y del requerido a cada individuo que lo conforma*." (Yentel, 2006, p.11, cursivas del original).

La institución, así vista, supone ordenación y establecimiento, refiere valores, sentidos y representaciones propios de un grupo social. La institución constituye al hombre y, por lo tanto, sus actos, sus prácticas.

La entidad educativa es tensión entre lo instituido y lo instituyente, en medio está la tradición. Lo instituido es el capital creado, acumulado, recreado y considerado como válido por los miembros del campo, en otros términos, constituye lo legítimo. Dentro de un campo académico, lo instituido, son las bases de la identidad cultural, social, política y profesional. Es la tradición, como bien muchas veces intangible, que se erige como autoridad que se transmite, a veces con una crítica racional, o bien, sólo por la seguridad que ofrece.

Lo instituido, la tradición, puede ser vivida por los agentes como un elemento de estatismo y retroceso o como fundamento para consolidar al campo, ahí radica el juego con lo instituyente.

La tradición, afirma Serrano (2008), es "el saber que se genera en otros saberes previamente construidos", no son teorías, sino formas de producción "que utilizan los grupos para legitimar su quehacer" (Serrano 2009), por ello reivindican la noción de acción, está se delimita por los lazos sociales de los sujetos que crean, distribuyen y legitiman los saberes establecen con el otro, sean personas, cultura o lenguaje.

Específicamente, al hacer referencia a un campo académico, Serrano (2009) plantea que las tradiciones "son un saber particular de cada campo que permite [a los sujetos] enlazarse con las formas de construcción del conocimiento".

Son los docentes quienes postulan ciertos saberes como legítimos y, desde ellos, los alumnos buscan producir conocimientos.

Las tradiciones permiten, pues, establecer distintos tipos de nexos "con ideas/producciones del saber, con personas, argumentos, estilos de producción del saber, formas de interacción y formas de oposición" (Serrano, 2009).

En el caso de la pedagogía en la FES Aragón, el proceso de constitución de tales nexos, entre maestros, los alumnos, la institución, favorece el desarrollo de formas de argumentación. Así las experiencias de enseñanza, aprendizaje y hacer pedagogía adquieren sentido para quienes la viven como experiencia cotidiana. A partir de ello son legitimados o prohibidos ciertos saberes y prácticas.

Un entrevistado lo comenta así:

[en los muchachos] es esta idea de reconocer los múltiples procesos de conformación del sujeto, los múltiples procesos sociales culturales y coyunturales, lógicamente, que le hacen irse reconociendo como parte de de un determinado grupo, de una determinada cultura. Esta identidad como persona. (EDI2)

Los nexos establecen las condiciones para que los pedagogos conformen culturas académicas, desde las que construyen y fortalecen las bases para institucionalizar el campo en contextos y momentos específicos. Las tradiciones "implican formas de ser y actuar [en ellas] no hay separación entre acto y discurso" (Serrano, 2009).

Al interior de cada cultura académica, miembros y producciones establecen formas de relacionarse, dadas por condiciones históricas objetivas, que conforman tradiciones. La pedagogía, de este modo, es un campo legítimo dentro del cuerpo de saberes que puede ser enseñado y aprendido en las universidades, pero no es estático, asume formas posibles de ser dependiendo de las instituciones, los agentes y los periodos históricos en que abordemos su estudio.

Tales formas legitiman y están vinculadas con la *illusio*, las reglas del juego, que son reconocidas y aceptadas por todos, pero carecen de una presencia objetiva. De hecho, las tradiciones suponen lazos sociales, significados, *habitus* y normas compartidas pues son el resultado de las relaciones entre agentes, instituciones y actores.

El proceso de institucionalización no es lineal, pues existen elementos políticos, académicos, sociales y económicos, propios de la historia de la institución y de las trayectorias de los agentes que convergen, que, primero, favorecieron la decisión de ofrecer estudios de pedagogía en ese "establecimiento", pero también le impusieron algunas de "las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay" (Bourdieu, 1999, p. 91). El resultado es que encontramos desarrollos diferenciados de la disciplina a lo largo de su existencia en la FES Aragón y en la misma UNAM.

Realizar el trabajo empírico y conversar con docentes de pedagogía llevó a encontrar que la discusión al interior de la carrera gira en torno a los grupos de poder y a los fundamentos de sus prácticas. Están en juego, en los debates sobre la pedagogía, las luchas entre los agentes y no aportar al campo de los distintos grupos. Lo expresa un entrevistado:

[el] no permitir que lleguen otras miradas. Por un lado, pero por la otra parte también ¿qué hacemos los demás? Este quietismo, esta inercia que, que nos ha llevado a un enfrentamiento de, pues, no de tribus, pero sí de sujetos con miradas diferentes y que nos hemos enfrentado en lo interno.

En estos enfrentamientos internos, en lugar de construir, 'no estoy de acuerdo' es 'destruye las otras posibilidades'. (EDI2)

El análisis de las redes de relaciones y posiciones al interior del campo están contextualizados y mediados por determinadas condiciones espaciales (las instituciones escolares) y temporales (la época actual), así se convierten en una experiencia vivida para los actores. Por eso, los procesos de formación pedagógica en la facultad están vinculados con las trayectorias de quienes ahí confluyen y con las formas de vivir su propia experiencia como pedagogos. Así han conformado múltiples posibilidades de significación de la pedagogía, con ello distintas tradiciones y prácticas que han derivado en la forma de institucionalización actual.

Berger y Luckmann enfatizan en que el hombre pasa por "la interrelación con un ambiente [...] tanto natural como humano" (Berger, 2006, p. 66); asimismo, cultural y social, de modo que la institucionalización está vinculada a dos aspectos: habituación y tipificación, posibles dentro de esa vida social y cultural. En esta indagación, se revisó el proceso de institucionalización de la pedagogía en la FES y se encontraron en aquellos actos y prácticas reiteradas que dan cuenta del ser de la pedagogía. Al entrar al ámbito del recuerdo, su trayectoria, encontramos que la historia de esa realidad objetiva es la pedagogía en la FES. El problema es que los entrevistados sólo pueden recobrar los procesos que les han tocado vivir, en especial los aspectos significativos. El reto es entretejer las narraciones e

identificar lo reconocido como legítimo, que no lo permitido o prohibido como hace la institución. De esta manera, institucionalización e institución son conceptos objetivos, no vinculados a sujetos concretos, pero que preceden a la existencia biológica de cada uno. Asimismo se legitiman por su habitualización, y dan sentido a los actos y comportamientos de los hombres.

De ahí mi interés por lo que Bourdieu (2008) llama "ritos de institución" que legitiman determinados discursos. En ellos, la institución mediadora juega un papel determinante, pero existe también el proceso de institucionalización.

Bourdieu (2008) aborda el tema del rito dentro del análisis que hace al lenguaje, específicamente, hace referencia al discurso que forma parte de los rituales litúrgicos y hace anotaciones precisas en torno a las relaciones sociales que legitiman el discurso. Afirma:

El rito propiamente religioso es sólo un caso particular de todos los ritos sociales cuya magia reside no en los discursos y contenidos de conciencia que los acompañan (en este caso particular las creencias y las representaciones religiosas) sino en el sistema de relaciones sociales constitutivas del propio ritual, que se hacen posibles y socialmente eficientes (entre otras cosas, en las representaciones y creencias que implica). (Bourdieu, 2008, p. 76)

Lo litúrgico en este ámbito se refiere a las prescripciones a partir de las que debe manifestar públicamente la autoridad conferida a los representantes de los grupos sociales. Aquí, cualquier rito consagra, legitima o sanciona los límites de lo que prescribe el mismo grupo. Bourdieu (2008) establece que el rito "consagra la diferencia, la instituye al mismo tiempo" (p. 79) entre los aptos y los no aptos para participar de la liturgia, y más aún para ser portavoces.

La función social del rito es establecer los límites entre lo lícito y lo transgresor. El poder de lo que se institucionaliza radica, no en quienes emiten el discurso, la norma o el acto, sino en la legitimidad del emisor mismo. Respecto de éste plantea que "su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que ha otorgado ese mandato y de cuyo

poder está investido" (Bourdieu, 2008, p. 68). Es justamente ese capital acumulado el que impregna los rituales de la magia social.

De esta manera, la institucionalización supone la investidura que el grupo da a quienes pueden ser sus portavoces y el capital que otorga particularidades al grupo —lo cual equivaldría a lo habitual como, por supuesto, la institución (forma social) que autoriza a los portavoces a fungir como tales.

En la carrera de pedagogía en la FES Aragón, existe un grupo de portavoces investidos gracias a un acto, la aceptación, después de 10 años, de la propuesta de plan de estudios elaborada por ellos. Mientras duró el proceso, la vida académica de la carrera se mantuvo en movimiento, los actores reconocen que hubo vida académica, pero ésta de detuvo al ser aprobado el plan. La investidura la otorgó la institución (UNAM) y, con ella, legitimó una diferencia entre los investidos y los no investidos, los aptos para decir qué es lo pedagógico y los no aptos para hacerlo ¿Cómo vivieron esto los actores?

[Cuando comenzó la reestructuración del plan de estudios] los diferentes maestros de la carrera se fueron integrando en diferentes equipos. Un equipo finalmente fue elaborando una propuesta curricular que, desafortunadamente, se topó con cuestiones, no necesariamente académicas sino políticas. No se le permitió cuajar, finalmente no fue autorizada por las autoridades centrales [...] yo me voy de Aragón. En ese proceso los maestros, por supuesto, siguieron trabajando esa primera propuesta. Yo después me estoy entrando que se replanteó totalmente éste y pues en estos diez años se ha implementado ya finalmente esa propuesta curricular que fue autorizada. (EDI4).

Por eso, parece claro que lo permitido o no por la institución (en su forma social) no da cuenta de la complejidad durante la institucionalización, pues no contempla que es de orden social y que el poder de los portavoces no depende sólo de una entidad, sino del grupo otorgante del mandato, quien significa a los sujetos, y delega a otros su representación.

Bourdieu (2008) hace referencia a que:

Así, el acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo particular: significa dar a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido de que la expresa y la impone expresándola frente

Institucionalizar es un acto de constitución, de investidura, de sig nificación, desde las entrevistas se puede ver, justamente en la práctica, en las rutinas y en la imagen sobre la docencia, cómo se constituye la pedagogía en la FES Aragón. En las luchas por el territorio encontré los actos de legitimación, la búsqueda de consagrar una forma posible de la pedagogía. En la tradición están implícitas las instrucciones, las disposiciones de lo que es, pero no del deber ser, y las experiencias cotidianas.

Estas instrucciones, según Bourdieu (2008), no pasan por el lenguaje, están inscritas en "los aspectos aparentemente más insignificantes de las cosas, de las situaciones o de las prácticas de la existencia común [...] maneras de mirar, de comportarse, de guardar silencio e incluso de hablar, están cargadas de conminaciones" (pp. 25-26).

La existencia de tradiciones de la pedagogía en la facultad muestra tal desarrollo diferenciado, pues son resultado de las relaciones entre los agentes, las instituciones y los actores. Suponen lazos sociales, significados y *habitus* compartidos, es decir, una *illusio*. A través de ellas se generan los saberes dentro de un campo, se legitiman posturas y posiciones (teóricas y sociales).

Por ejemplo, ingresar como trabajador a la licenciatura en Pedagogía en la FES trasciende el proceso de la contratación. "El ingreso al campo se regula conforme a reglas impuestas por las posiciones dominantes, que tratan de determinar la posesión de capital y habitus imperante. Con ello, se separa y define a los miembros legítimos de los advenedizos" (Sánchez Dromundo, 2007, s/p).

La *illusio* entre los docentes de la carrera de Pedagogía de poseer un determinado acervo cultural, una certificación específica, para legitimar lo que es válido en la formación de estudiantes, sobrepasa lo establecido en el plan de estudios, para centrarse en la formación de origen del docente. El sentido del juego en pedagogía demuestra que sólo un pedagogo puede

saber qué debe aprender un estudiante del campo. Cualquier cambio genera incertidumbre.

Al volver me encuentro que hay una presencia de sociólogos, de psicólogos. O sea, son profesionales que se integran a la docencia como todos, sí, pero que su origen no es de la pedagogía y me llama la atención y digo ¡bueno algo ocurrió en estos últimos diez años! Que no sé si lo propició el plan de estudios o en todo caso fueron las circunstancias y la manera como el responsable o los responsables, en su momento, fueron tomando las decisiones e incorporando una presencia fuerte de esos profesionales. Y los pedagogos, hay una generación que se ha mantenido de aquellos pedagogos que se que se incorporaron a la docencia de la generación en la que yo me formé [...] pareciera que en aquel tiempo la tendencia era que los pedagogos tenían que trabajar precisamente su propio campo, fortalecerlo, formarse y hacer crecer la propia disciplina. Pero ahora la pregunta que yo me hago es ¿Qué tanto se ha influido para que estos profesionales estén influyendo tanto en la formación, en ese curriculum vivido, en ese curriculum oculto, en ese curriculum que se vive día a día? ¿Cómo se están formando las nuevas generaciones? (EDI4).

La idea de que los pedagogos formen otros pedagogos no aparece en el plan de estudios, pues no es un objetivo de la carrera, ni tampoco una política institucional. Sin embargo, es una percepción compartida por los docentes con esa formación inicial. Esto determina formas de relacionarse y valorar el trabajo de quienes llegan con formaciones distintas a la de pedagogía.

Bourdieu (1997) afirma que:

Los agentes sociales que tienen sentido del juego, que han incorporado un sinfín de esquemas prácticos de percepción y de valoración que funcionan en tanto que principios de visión y división del universo en que se mueven, no necesitan plantear como fines los objetivos de su práctica. (p. 144).

Es a través de la formación que los sujetos tienen la *illusio*, incorporan el *habitus*, participan de la institucionalización de la pedagogía. En la relación intersubjetiva construyen sus significados.

En resumen, el proceso de investidura, constituir disposiciones de conocimiento, de las reglas del juego, de posicionamiento son la base de la institucionalización.

Abordar este tema desde las formas posibles de ser debía pensar a la pedagogía como un campo que se hace, es movimiento, es relación, es contradicción, es el conjunto de participantes y el espacio donde se hace. Entonces, se descubre el campo vasto, rico, lleno de posibilidades, pero también se encuentra el movimiento que puede convertirse en un círculo, algo cerrado que inicia y termina en el mismo lugar para seguir otra vez y regresar a ese sitio. La pedagogía de la FES Aragón parece estar atrapada en esa uniformidad, en un círculo vicioso alimentado, por las relaciones entre sus agentes y no por el trabajo académico.

## REFERENCIAS

## Libros

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). Meditaciones Pascalianas. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, España: Akal.

Berger, P., y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Serrano, J. (2008). *Notas de seminario Fundamentos filosóficos de las prácticas educativas*. México: UNAM.

Serrano, J. (2009a). *Notas de seminario Sujeto, prácticas y experiencia*. México: UNAM.

Serrano, J. (2009b). Notas de seminario Docencia reflexiva. México: UNAM.

Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Magisterio del Río de la Plata.

#### **FUENTES ELECTRÓNICAS**

Sánchez, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. Recuperado de http://redie.uabc.mx. Consultado el 27 de abril de 2009.

<sup>\*</sup>Universidad Nacional Autónoma de México, estudiante del Doctorado en Pedagogía. Correo electrónico *saraupn153@yahoo.com.mx* 

<sup>\*\*</sup>Universidad Pedagógica Nacional, Área 1, Política educativa, procesos institucionales y gestión. Correo electrónico serrano\_aj@yahoo.com

# LA GESTIÓN DEL CAMBIO ORGANIZACIONAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Miguel Ángel Vértiz Galván\*

#### Introducción

Estudiar las reformas educativas, desde la perspectiva de políticas públicas, resulta necesario en la coyuntura donde las presiones sociales e internacionales durante la llamada "la reforma del Estado" tienden a introducir componentes más transparentes y con mayor participación social, al definir asuntos y diseñar acciones gubernamentales. Sin caer en ingenuidad, será difícil cruzar el equilibrio de legitimación lograda con opacidad por los gobiernos, pues muchas acciones se consultan y transparentan parcialmente y de forma controlada por las burocracias gubernamentales. El concepto de agenda pública, sin embargo, facilita el análisis de los actores involucrados en el diseño de las reformas y los asuntos que impulsan.

Por otra parte, los esfuerzos de los gobiernos actuales para instituir reformas educativas —que satisfagan las necesidades de desarrollo económico y, simultáneamente, la formación de ciudadanos acorde a los cambios de la globalización y la sociedad del conocimiento— parecen estar fracasando y pasan a la historia como un lamentable dispendio de recursos públicos, manteniendo al país dentro de los 17 peores sistemas educativos del mundo.

Las intenciones gubernamentales son congruentes con los referentes de la globalización y la sociedad del conocimiento, claramente la estrategia es errónea, pero construir la correcta no es una tarea sencilla ni mucho menos producto del esfuerzo aislado de unos cuantos.

En el presente artículo, se desglosan los argumentos por los que la reforma en la política educativa es inevitable, así como los errores más evidentes en la actual implementación por la falta de un modelo de gestión en las organizaciones educativas acorde con nuestra realidad nacional.

CRISIS ECONÓMICA, ECONOMÍAS DE MERCADO, GLOBALIZACIÓN Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: CUATRO REFERENTES EN LA REFORMA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La configuración de los paradigmas, que definen el sistema de legitimidad actual para la política educativa, se constituye por la resignificación de una crisis de confianza en el sistema educativo –sobredimensionado en su aportación a la movilidad social—<sup>1</sup>, la percepción generada por la necesidad de mano de obra más calificada y de profesionistas formados en el amplio sistema educativo nacional. El acceso a mayores remuneraciones, resultado del acelerado proceso de industrialización que requirió de una amplia masa de mano de obra, se dio desde la década de los cincuenta hasta inicios de los setenta del siglo pasado por tener mayores niveles de educación. Basta con comparar el mismo periodo en las zonas rurales y de baja industrialización del país donde la cobertura en servicios educativos avanzó significativamente, pero sin correlación positiva a los ingresos económicos.

Por otra parte, las teorías y argumentos que llevaban varias décadas en las agendas internacionales y académicas de nuestro país, generaron la consolidación de nuevas redes epistémicas mediante la difusión de ideas que relevarían los antiguos mitos institucionalizados<sup>2</sup> de soluciones para la educación, como la descentralización, y dieron lugar a nuevos planteamientos novedosos para los requerimientos económicos y políticos internacionales en consolidación. Este proceso de entrecruzamiento institucional hará converger a los actores políticos hacia soluciones, para reinterpretar esta crisis de percepción sobre el sistema educativo como mito institucionalizado, con los imperativos de la globalización que sobreponen soluciones redistributivas del ingreso en relación con el Estado, subordinando asuntos como: la movilidad social, al funcionamiento y crecimiento de la economía.

El replanteamiento de la "modernización educativa" fue un proceso que dio comienzo a partir de la crisis de 1982, donde una coyuntura presupuestal, —derivada de la caída de los precios internacionales del

petróleo—, convergió con la crítica sobre el sentido y resultados de la educación en México. Los discursos de desarrollo coincidieron con los del crecimiento económico y la sensación de movilidad social a través de la educación, cuando anteriormente la política se había orientado al aumento constante de la cobertura de la educación universal. Sin embargo, estos esfuerzos tuvieron un doble efecto, por un lado, al incrementar la cobertura en educación básica aumentó la demanda por la educación media superior y superior; por otro, esta nueva demanda y la política de cobertura llevó a la rápida improvisación de profesores, sin regulación de la actividad docente, lo cual derivó en autoritarismo escolar y aumentó la deserción.

A pesar de esta tendencia a decaer, el prestigio de la educación pública entre la población era muy elevado, pues en el transcurso de tres generaciones —durante las décadas de los sesenta y setenta— muchas familias pasaron del analfabetismo a la educación media superior o superior; por lo que únicamente la coyuntura presupuestal indicaba un problema y la solución fue un freno al expansionismo que se había dado. Como justificación favorable a los factores económicos, más que por presión social, se introdujo un cambio en el discurso, se modernizaron algunas acciones de modo inmediato y legitimadas por la crisis de la movilidad social, así en 1989 se implementó la carrera docente y magisterial y en 1984 se reformó el sistema de normales para elevarlo al nivel de educación superior.

Paralelamente a los procesos que desencadenaron la crisis económica,<sup>3</sup> paradigmas teóricos del crecimiento económico los se fueron transformando para redimensionar el impacto económico de la educación. En el periodo anterior a la década de los cuarenta, las teorías del crecimiento económico sostenían que la capacidad de un país para realizar inversiones de capital era el principal determinante de su crecimiento. El debate que inició el profesor Robert Solow (Mankini y Romer, 1992), al criticar el modelo de crecimiento generalmente aceptado de Haroll-Domar (Mankini y Romer, 1992), sobre la importancia de la innovación tecnológica para el crecimiento de un país, evolucionó rápidamente al concepto de capital humano. Esta concepción la desarrolló el premio nobel de economía Theodore W. Schultz (1961) junto a su colega, también galardonado en la misma categoría, Gary S. Becker (1964), emprendieron investigaciones sobre educación formal, aprendizaje y capacitación en el trabajo, salud, fertilidad, familias y migración, que conforman los principios para la llamada explicación exógena del crecimiento económico de las naciones.

Aunque la idea de un mundo global estaba latente desde hace varios siglos, los desarrollos en las tecnologías de comunicación y procesamiento de información ha permitido el comercio internacional y el flujo de capitales en tiempo real; con la globalización y sus imperativos de mayor competitividad, la sociedad del conocimiento ha cobrado relevancia por su impacto en la productividad; concomitante a ello, se difunden las teorías educativas por competencias y la recuperación del enfoque constructivista, particularmente la visión de Ausubell (1978), lo que invita a una reforma del sistema de educación pública como estrategia relegitimadora.

Finalmente, lo que podríamos llamar la crisis del sistema educativo mexicano se desprende del distanciamiento entre las estructuras organizacionales y la red de organizaciones que lo constituyen. Un nuevo sistema de legitimidad impone prerrequisitos diferentes, ya que al agotarse socialmente la capacidad del enfoque keynesiano de impulso al desarrollo del país, así como la cada vez menor capacidad de la economía de absorber en el mercado laboral calificado y profesional a proporciones crecientes de la población, se detienen los procesos de movilidad social que se asociaban a la educación, e incluso se comenzó a evidenciar la problemática en los mercados elitistas correspondientes a organizaciones educativas privadas a las que no pueden acceder las clases populares.

En este contexto, las actuales reformas al sistema de educación pública tienen como objetivo incrementar la eficacia en la formación de competencias, orientadas en particular a la función productiva y a la innovación en el nuevo referente de la sociedad del conocimiento; sin

embargo, éste se entrecruza con las organizaciones e instituciones diseñada por los gobiernos posrevolucionarios, cuyo sistema de legitimidad de la educación pública descansaba en la reivindicación que se traducía en mayor cobertura.

LA SIMULACIÓN SILENCIOSA EN LAS ESCUELAS: EL IMPERCEPTIBLE FRACASO DE LA VISIÓN INSTRUMENTAL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

En el estado actual de los acontecimientos nacionales e internacionales, la reforma de la política educativa parece inevitable; no obstante, los actuales gobiernos fracasan al dirigirla y no benefician el desarrollo económico, por lo cual no existe una formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos sociales que se están construyendo a nivel global. En este punto, el debate sobre el cambio institucional y la reforma de las organizaciones públicas obtiene relevancia. Desde una perspectiva el entrelazamiento y mayor resistencia de las limitaciones informales hace que el cambio se incremente (North, 1996), esto supone que las organizaciones educativas seguirán operando con el anterior sistema de legitimidad; desde otras perspectivas, el planteamiento de gestionar el cambio institucional abre una posibilidad a las políticas públicas y la reforma de las escuelas públicas para reorientar los resultados en el menor tiempo posible.

Las prácticas convencionales para implementar exitosamente políticas públicas consisten en el método de compensación a los actores afectados por los efectos redistributivos del cambio institucional, es decir, las personas que experimenten efectos negativos como consecuencia de las nuevas condiciones. En el caso del sistema educativo, los efectos redistributivos referidos pueden identificarse en *fuentes de bienestar*, como: la capacidad de decidir en la asignación de recursos, el uso de los recursos físicos o materiales existentes, la distribución de actividades extracurriculares, los mecanismos de distribución de incentivos, los

criterios y mecanismos de evaluación, los espacios de control y discrecionalidad del quehacer profesional de los profesores.

La compensación se refiere a un incremento del bienestar experimentado hasta que el afectado se considere en estado de bienestar, equiparable al que disfrutaba antes del cambio institucional y sus efectos redistributivos. Dicha compensación, de manera teórica, asegura el cambio de bienestar social a una condición conocida como *pareto-eficiente*, que establece una situación en la que una persona ha mejorado su bienestar sin que otra lo empeore. Esta compensación puede hacerse por dos métodos alternativos: el primero consiste en compensar la pérdida de bienestar mediante un monto que permita al actor tener el bienestar experimentado antes del cambio o la implementación de la política pública. El segundo intenta ajustar la pérdida de bienestar que experimenta el actor con otras *fuentes de bienestar* hasta igualar la disminución, inducida por el cambio o la implementación de una política pública.

Toda pérdida de bienestar derivada de una acción gubernamental tiene el potencial de generar algún de conflicto; algunas veces éste es más visible e inmediato, pues los afectados negativamente cuentan con estructuras de organización sólidas y recursos políticos para presionar o ejercer medidas de resistencia al cambio. También los actores afectados de la política tienen la oportunidad de enterarse de los cambios y evaluar las consecuencias perjudiciales. Estos estados de conflicto hacen evidente la necesidad de aplicar alguno de los dos mecanismos de compensación o regresar al estado anterior.

Cuando el conflicto potencial no es visible porque no se evidencia que éste deriva de los efectos redistributivos de los afectados o porque los recursos organizacionales y políticos para este fin sean escasos, los costos de llevar a cabo dichas acciones son mayores a las expectativas de beneficio que se pudieran obtener, o bien, como el caso de las escuelas mexicanas, por existir mecanismos institucionalizados para evadir el cambio mediante la "simulación".

De cualquier forma, si un conflicto potencial no se manifiesta en acciones por parte de los actores afectados, no implica que no se exprese de formas más sutiles al interior de las organizaciones, ignorarlo —en el caso de las autoridades educativas— es subestimar la capacidad humana de revindicarse con los medios a su alcance.

COMPRENDER LA REALIDAD DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS PARA UNA GESTIÓN DEL CAMBIO

De un modo histórico la intervención del Estado en la educación, por medio del sistema educativo, ha considerado a la escuela y a los docentes instrumentalmente, es decir, como piezas de la maquinaria educativa que al modificarse, automáticamente cambiará su funcionamiento. Esta percepción prevalece en la actualidad y no considera que los docentes son individuos con emociones, intereses e identidad.

Asimismo forman un colectivo institucional que interactúa en la sociedad, generando percepciones y consideraciones sobre la legitimidad, funcionamiento y consecuencias de las políticas educativas, lo cual desencadena diversas reacciones en las escuelas que pueden desincentivar o promover el éxito de los objetivos de la política educativa. Estos mecanismos, desconocidos por los diseñadores de la política educativa, no se aprovechan en una verdadera gestión del cambio al interior de las escuelas para mejorar la educación. Por el contrario, los precarios resultados de los últimos años y las bajas evaluaciones internacionales han desprestigiado a los responsables de las políticas educativas, del sistema educativo nacional y de la función docente.

La participación social de especialistas y estudiosos de la educación en México, con una visión reivindicadora de las escuela y los docentes como unidad de análisis de la política educativa, podrá subsanar los errores gubernamentales para construir una visión centrada en el factor humano del sistema educativo y desarrollar así una nueva gestión, que cambie benéficamente la educación en México.

Para ello, una investigación amplia, basada en la elaboración de estudios de caso en escuelas, en torno al tema del cambio inducido por la política educativa, obtendrá verdaderos cambios institucionales, generando beneficios colaterales, como la titulación de estudiantes de licenciatura y académicos, la creación de una base de datos compartida para informar la realidad de las escuelas en México, así como la oportunidad de difundir los resultados de investigaciones y publicaciones de impacto e interés en el medio educativo.

Asimismo, el resultado aportaría lineamientos generales para gestionar el cambio en las escuelas del sistema educativo nacional, e incluso analizar sistemáticamente los procesos en las escuelas y las interacciones entre sus miembros, inducidos por las políticas educativas, distinguiendo entre los elementos que promueven la estabilidad y los inductores del cambio.

#### COMENTARIO FINAL

El fracaso de los modelos keynesianos en México, para mantener el crecimiento económico del país, coinciden con el éxito de economías como la comunidad europea, basados en el libre mercado y que promueven la apertura comercial entre las naciones. Los nuevos desarrollos en comunicaciones y la difusión de teorías como el capital humano han constituido el imperativo de la reforma de la política educativa en México.

Los esfuerzos gubernamentales por dar congruencia al sistema educativo, a las nuevas condiciones nacionales e internacionales, han tenido resultados lamentables que desprestigian no sólo a los responsables de la política educativa, sino también al sistema educativo y a la profesión docente.

El fracaso gubernamental es consecuencia de una visión instrumental e incompleta sobre la escuela y los docentes que, al ignorar sus propias dinámicas de cambio, han derivado en políticas educativas con visiones gerenciales que no se corresponden con la realidad de las organizaciones educativas, derivando en una falta de gestión e inadecuados procesos de implementación.

## **REFERENCIAS**

## Libros

- Aguilar, L. (1998). Política y racionalidad administrativa. México: INAP.
- Aguilar, L. (1996). Antología de políticas públicas. México: Porrúa.
- Arce, F. (1999). En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. (pp. 145-187). En Vázquez, J. et al (Coords.). *Ensayos sobre historia de la educación en México*, 2ª edición, México: CM.
- Arellano, D. (1998). Lo público y la administración pública: cinco dilemas de una transformación. En *Seminario nacional sobre reforma del Estado, gobierno y políticas públicas.* México: UAM Azcapotzalco: mimeo.
- Arellano, D., Cabrero y Del Castillo (Coords.) (2000). *Reformando al gobierno. Una visión organizacional del cambio gubernamental.* México: Porrúa/CIDE.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. (2a Ed.). Nueva York, Estados Unidos: Holt, Rinehart & Winston.
- Ayala, J. (2000). Instituciones y Economía. México: FCE
- Bardach, E. (1999). Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. México: Porrúa/CIDE.
- Barzely, M. (1998). Atravesando la burocracia. México: FCE.
- Becker, G. (1964). *Human capital, a theorical empirical analysis, with special reference to education*. Chicago, Estados Unidos: University Press.
- Bozeman, B. (Coord.) (1998). La Gestión pública. Su situación actual. México: FCE.
- Buchanan, J. y Geoffrey, B. (1987). *La razón de las normas*. Barcelona, España: Unión editorial.
- Burrel, G. y Gareth, M. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Análisis*. New Hampshire: Heineman.
- Coronilla, R. y Del Castillo, A. (2000). El cambio organizacional: enfoques, conceptos y controversias. En Arellano, Cabrero y Del Castillo (Coords.). *Reformando al gobierno. Una visión organizacional del cambio gubernamental*. México: Porrúa/CIDE.
- Crozier, M. (1996). El actor y el sistema. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Czarniawska, B. y Guje, S. (eds.) (1996). *Translating organizational Change*. Nueva York, Estados Unidos: Walter de Gruyter.
- Elster, J. (1993). Psicología política. Barcelona, España: Gedisa.
- Elster, J. (1996). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. 2ª edición. Barcelona, España: Gedisa.
- Gros, B. (1996). El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Madrid, España: Gedisa.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Kreps, D. (1994). Teoría de juegos y modelación económica. México: FCE.
- Laurilard, D. (1993). *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology.* Londres, Inglaterra: Roudtledge Editors.

- March, J. y Johan, P. (1997). El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. México: FCE.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Miranda, F. (2001). Las universidades como organizaciones del conocimiento. México: CM/UPN.
- Morgan, G. (1996). Imágenes de la organización. México: Alfaomega.
- North, D. (2001). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. 2ª reimpresión. México: FCE.
- Pérez, A. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Barcelona, España: Morata.
- Pfeffer, J. (1992). Organizaciones y teoría de la organización. México: FCE.
- Pfeffer, J. (1982). Organizations and organization theory. Massachusetts, Estados Unidos: Pitman.
- Pfeffer, J. (2000). *Nuevos rumbos en la teoría de la organización*. México: Oxford University Press.
- Powell y Dimaggio (2000). El nuevo institucionalismo de análisis organizacional. México: FCE.
- Ramírez, J. (2000). Teoría de la organización: metáforas y escuelas. (pp. 21-76). En Arellano, Cabrero, Del Castillo (Coords.), *Reformando al gobierno. Una visión organizacional del cambio qubernamental.* México: CIDE/Porrúa.
- Reigeluth, Ch. (1983). *Instructional Design theories and models*. Volume I. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de léntreprise. Organisation, culture et développement.* París. Francia: Presses de Sciences Po et Daslloz.
- Simon, H. (1972). El comportamiento administrativo. Madrid, España: Aguilar.
- Soria, V. (2002). Subdesarrollo, política social y pobreza en la era de la globalización. El caso México. En Martinelli, José M. *Políticas públicas en el nuevo sexenio*, (pp. 61-89). México: UAM/Plaza y Valdés.
- Tyack y Cuban (2001). *En* búsqueda de la utopía. México: FCE.

## PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Aguilar, L. (1998) La silenciosa, heterodoxa reforma de la administración pública. (pp. 19-26). *Revista de administración pública* (91).
- Arellano, D. (1995, primer semestre). Gestión pública en Estados Unidos: crisis y estado del arte (pp. 119-147). *Gestión y política pública*, IV (1).
- Astley, Wgraham y Andrew, H. (1983). Central Perspectives and Debates in Organizational Theory. *Administrative Science Quarterly*, núm. 28.
- Bauer, M. y Laval, C. (2002, primer semestre). Gerencia pública, gerencia privada: la evolución de las prácticas dirigentes en las grandes organizaciones públicas y privadas francesas, ¿cuáles convergencias? ¿cuáles diferencias? (pp. 59-83). *Gestión y política pública*, XI, (1).
- Coase, R. (1960, octubre). The Problem of Social Cost (pp. 1-44). *The Journal of Law & Economics*, 3.
- Mankini, N. y Romer, D. (1992). A contribution to the empirics economic growt. (pp. 407-438). *Quarterly Journal of Economics*. (107).
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. (pp. 1-17). En American Economic Review. 12.

- **1** Después del proceso industrializador nacional, que dio un importante crecimiento económico hasta los sesenta, la capacidad de la economía de absorber mano de obra y la demanda por profesionistas generó un mito institucionalizado sobre la educación, especialmente la media y la superior, como mecanismo para garantizar mejorías en el empleo y los ingresos.
- **2** El concepto de mito institucional se refiere a creencias sobre la realidad que se institucionalizan en el campo común de la vida institucional.
- **3** Pueden identificarse los síntomas del agotamiento del modelo de desarrollo estabilizador en la década de los sesenta como un desequilibrio estructural en la economía reflejado por los desequilibrios en los pagos, que inevitablemente llevaron al quebranto financiero de los ochenta, caracterizado por la caída de los precios del petróleo, después de una corta ilusión monetaria por el descubrimiento de los yacimientos petroleros.
- **4** Condición en la cual ninguno de los actores puede mejorar sin que algún otro empeore.
- \*Cuerpo Académico Políticas públicas y educación, UPN-Ajusco, México. Correo electrónico <u>miguelvertiz@yahoo.com</u>

José Carlos Sánchez Yllanes *Secretario Administrativo*María de Guadalupe Gómez Malagón *Directora de Docencia*Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*Karen Solano Fernández *Directora de Servicios Jurídicos*Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial* 

## Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa*, *Procesos Institucionales y Gestión*Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias*, *Humanidades y Artes*María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente* 

## Comité Editorial

Eliseo Guajardo Ramos *Presidente*Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Secretario Ejecutivo*María Teresa Brindis Pérez *Secretaria Técnica* 

Vocales académicos internos Rodrigo Cambray Núñez Rubén Castillo Rodríguez Ma. del Carmen Jiménez Ortiz Óscar Jesús López Camacho Jorge Tirzo Gómez

Vocal académico de Unidades UPN
Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos ???????

## Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

Esta edición electrónica de *Política educativa*, *una mirada al quehacer profesional* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar en septiembre de 2013 en la Unidad Ajusco.