
REFORMAS EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Memoria escrita del simposio

Coordinadores de la memoria escrita

Dra. Leticia Rocha Herrera

Dr. Miguel Ángel Vértiz Galván



Los seminarios-taller *Métodos para el estudio de políticas educativas y Reformas educativas y transformaciones del Sistema Educativo Nacional* fueron organizados por el Cuerpo Académico Políticas Públicas y Educación, con el propósito de fortalecer la formación teórica y metodológica de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional y apoyar las líneas de generación de conocimiento que desarrollan los integrantes de dicho Cuerpo Académico. La primera memoria, *Métodos para el estudio de políticas educativas* recoge las experiencias, aportaciones, ideas y sugerencias para la investigación desarrolladas en el seminario-taller que fueron muy bien acogidas por profesores y alumnos en un ambiente de intercambio académico. El doctor Carlos Ornelas, quien estuvo a cargo del seminario, dio a conocer el propósito del "método del hombre pobre", sus características y alcances para la investigación de la política educativa. De igual forma, mostró su aplicación en distintas situaciones y contextos, particularmente, en el libro *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*, que bebe de estas premisas metodológicas. Los principios y reglas metodológicas del "método del hombre pobre" están enmarcados en una filosofía pragmática de la investigación, que por sus características de simplicidad, orden, coherencia y sistematicidad constituye una herramienta fructífera para la actividad investigativa.

La segunda memoria, *Reformas educativas y transformaciones del Sistema Educativo Nacional*, consistió en poner a prueba el "método del hombre pobre" en los proyectos de investigación de los integrantes de este Cuerpo Académico, sus alcances, así como sus dificultades.

REFORMAS EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Memoria escrita del Simposio

Coordinadores de la memoria escrita: Dra. Leticia Rocha Herrera y Dr. Miguel Ángel Vértiz Galván

1a. edición septiembre de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

© Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.
www.upn.mx

LC92
M6
M4.8 Reformas educativas y transformaciones del Sistema Educativo
Nacional : memoria del simposio / coord. Leticia Rocha
Herrera — México : UPN, 2017.
1 texto electrónico (64 p.) : 2 Mb. ; archivo PDF

1. Educación — México 2. Cambio educativo — México 1.
Rocha Herrera, Leticia, coord.

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

AUTORES

Dr. Carlos Ornelas

(COLABORADOR EN LA IMPARTICIÓN DEL TALLER "REFORMAS EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL")

Dr. Miguel Ángel Vértiz Galván

(RESPONSABLE DEL PROYECTO "ESTUDIOS SOBRE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y EL DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL", DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS DE PRODEP)

Cuerpo Académico Políticas Públicas y Educación
del Área 1 Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Participantes

Dra. Leticia Rocha Herrera (responsable del cuerpo académico)

Dr. Miguel Ángel Vértiz Galván

Dr. Prudenciano Moreno Moreno

Mtro. David Pedraza Cuellar

Mtro. Marco A. Aquino Zúñiga (colaborador)

Transcripciones

C. Ana Isabel Arrieta Rosales

Lic. José Luis Hernández Guerrero

Revisión

Dra. Leticia Rocha Herrera

Lic. José Luis Hernández Guerrero

ÍNDICE

INICIO DEL TALLER

“REFORMAS EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL”

PRIMERA SESIÓN 24 DE NOVIEMBRE DEL 2011

- I. Objetivos del taller Reformas educativas y transformaciones del Sistema Educativo Nacional 10
Miguel Ángel Vértiz Galván
- II. Introducción al taller Reformas educativas y transformaciones del Sistema Educativo Nacional 11
Carlos Ornelas
- III. El poder del SNTE en la determinación de la política educativa en México 13
David Pedraza Cuellar
- IV. Los alcances y los límites de la capacitación para obtener mejores resultados en la docencia universitaria 18
Marco Antonio Aquino Zúñiga
- V. Intervención. 24
Carlos Ornelas

SEGUNDA SESIÓN

1 DE DICIEMBRE DEL 2011

- VI. La reforma a las normales y la Reforma Integral de la Educación Básica, dos estrategias de política educativa gubernamental para el ámbito de la formación y actualización docente en México 27
Prudenciano Moreno Moreno

TERCERA SESIÓN

12 DE ENERO DE 2012

- VII. Escuela y formación ciudadana en México 43
Leticia Rocha Herrera

VIII. Políticas públicas y cambio en las organizaciones de la Educación Media Superior	51
<i>Miguel Ángel Vértiz Galván</i>	
IX. Fin del seminario y agradecimientos.	58
<i>Miguel Ángel Vértiz Galván</i>	
Referencias	59



INICIO DEL TALLER
“REFORMAS EDUCATIVAS
Y TRANSFORMACIONES
DEL SISTEMA EDUCATIVO
NACIONAL”
PRIMERA SESIÓN
24 DE NOVIEMBRE DE 2011

I. OBJETIVOS DEL TALLER

REFORMAS EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Miguel Ángel Vértiz Galván

Vértiz: Lo que nos convoca en este taller es la reflexión sobre los estudios sobre reformas educativas que realizamos los participantes, tres son los objetivos:

1. El principal es identificar o dar contenido y fundamento a la línea de investigación que hemos denominado Las reformas del Estado y sus implicaciones en los sistemas educativos.
2. Apoyar la formación de los estudiantes de Maestría en Desarrollo Educativo, de la línea de política educativa, a través de su participación en el presente taller.
3. Explorar los mecanismos de vinculación con los programas educativos de la universidad que trabajan la política educativa.

Con estos objetivos, hemos solicitado al doctor Carlos Ornelas, quien es conocido por su obra escrita, la dirección del taller para que establezca la dinámica y los tiempos de participación.



II. INTRODUCCIÓN AL TALLER REFORMAS EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Carlos Ornelas

Ornelas: Hice el planteamiento general la semana pasada y acordamos que cada uno de los miembros del cuerpo académico va a presentar su proyecto buscando cierta idea, no uniformidad porque es imposible, pero sí tomar lo que les guste de este *método del hombre pobre*, pero concentrarnos en las preguntas. Pudiéramos considerar que el conjunto de los seis proyectos son lo que le dan cuerpo a esta línea. No sé cómo interpreten ustedes una línea de investigación, pero yo no lo veo como un proyecto homogéneo, sino que una línea incorpora diversos proyectos que tienen una cosa en común; pero no tiene que ser lineal o seguir el mismo método o una teoría única; la cosa en común aquí serían las reformas. O sea, hay proyectos de reforma con las implicaciones en la educación. Ustedes tienen eso: reformas y educación, con eso que tengan ya es la línea. Se trata de construir esta línea a partir de los proyectos que tienen, y no al revés: primero pensar vamos hacer una línea y luego tener los proyectos, es forzar los intereses intelectuales de los miembros a irse por una dirección; en cambio, si tienen estos proyectos ya pensados, si ya maduraron, si ya tienen avances, si han leído cosas e hicieron cierta revisión de materiales es más fácil. Es construir, buscar la unidad a partir de los diversos proyectos y esta unidad no tiene que ser la uniformidad; y debatir entre ustedes, ya sea con las posturas teóricas los mismos hallazgos si es trabajo colectivo. En algunos grupos que yo conozco que son exitosos, que tienen bastante producción, pues no son homogéneos, y buena parte de la producción se debe al debate interno que tienen; bueno, ya vino aquí con ustedes Eduardo Ibarra Colado, él es el líder de ese cuerpo, tiene LAISUM¹ pero no es caudillo, no se impone. Lo que tienen en LAISUM en común es análisis institucional y educación superior, universidad; está Angélica Buendía con el tema de las universidades privadas; otro está con la

¹ Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano.

cuestión de los trabajadores; el otro, con la profesión académica, pero trabajan instituciones y educación superior, con esto les bastó para armar un cuerpo y son muy productivos, tienen libros, publican ensayos; el liderazgo de él se nota porque se reúnen, platican, producen, se comentan unos a otros, se critican también, y bueno, con las críticas siempre hay el riesgo de que se pierden amistades, se pueden perder amistades porque hay pieles demasiado sensibles, pero bueno, ya una vez encontrado el común básico y siendo crítica académica y si maduramos para aceptar argumentos razonables, críticas sensatas y aprendemos también a hacer críticas sensatas y no con la víscera, yo creo que podemos tener éxito.



III. EL PODER DEL SNTE EN LA DETERMINACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

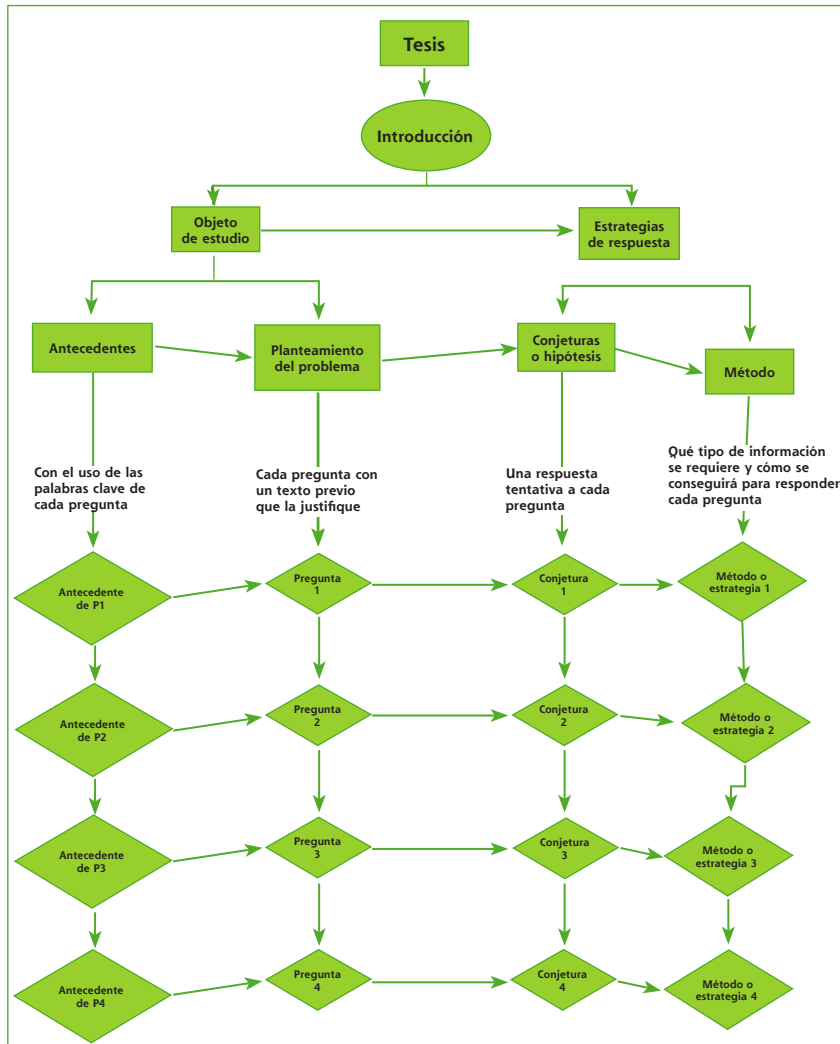
David Pedraza Cuellar

Pedraza: ¿Alguien no tiene el gráfico? Ya hice algunas copias y distribuí el que mandamos por correo. Este es el complemento de lo que vimos en la reunión anterior, cómo Ornelas nos llevó de página en página en el texto, cómo se construyó metodológicamente el libro de *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Fuimos a las preguntas que se formularon al principio y cómo esas preguntas siempre tuvieron una respuesta en algún capítulo y cómo se terminaba el capítulo. Cuando recibí el gráfico del *método del hombre pobre* esto me pareció muy fácil, objetivo: el centro es la pregunta de investigación, los propósitos, el marco conceptual, los métodos y la validación; luego hay un esquema también donde el eje de todo sigue siendo las preguntas, los propósitos, el marco conceptual y la validación del lado izquierdo.



Fuente: elaboración del doctor Carlos Ornelas.

Hay antecedentes que justifican la investigación y algunas cuestiones de redacción clara, evitar las ambigüedades, dar las estrategias de análisis metodológico y el diseño de un capítulo, esto en términos generales. Hay también un cuadro de varias columnas que nos dice cómo debemos de usar alguna palabra clave en un antecedente que da lugar al planteamiento de una pregunta y que esa pregunta debe tener una conjetura posible de explicación, finalmente, un método.



Fuente: elaboración del doctor Carlos Ornelas.

Tal parece que en la pregunta uno hay un antecedente, una cuestión posterior a una conjetura y una propuesta de cómo abordarlo, qué tipo de información se requiere tener y cómo se va a responder a la pregunta. Más o menos es el mismo esquema, el esquema es la tesis, la introducción, el objeto de estudio, los antecedentes, pregunta uno, pregunta dos, pregunta tres, antecedente uno, antecedente dos, antecedente tres, que deben tener congruencia con la pregunta uno, pregunta dos y pregunta tres; con la conjetura uno, conjetura dos, conjetura tres, y que a cada una debemos darle una respuesta de cómo lo vamos a abordar en la parte metodológica, finalmente propone un capítulo. Esto parece sencillo, pero cuando lo voy a aplicar es un poco diferente.

En un solo cuadro imaginé unas coordenadas con cuatro cuadrantes: en la primera están las preguntas de investigación que es el eje, lo central, esas preguntas de investigación tienen antecedentes, cuando se les plantea se busca una palabra clave que dé razón, que después esté incorporada en la pregunta de investigación. Yo lo hice de esta manera: hay que tener un objeto de estudio, éste tiene dos elementos, un antecedente y un planteamiento del problema. En clase, para algunos en los seminarios, todos decimos “debemos plantear un problema, debemos construir un problema de investigación”, y es ahí donde siempre en clase me cuesta mucho trabajo a mí mismo explicar a los alumnos cómo se construye efectivamente un problema de investigación, no un tema, sino como construimos el problema para que no sea algo superficial, sino algo que investigar. Yo le pediría a Carlos Ornelas que nos diera su opinión de cómo se construye el problema de investigación.

Bueno, ya decía que las preguntas de investigación tienen un antecedente, palabras clave; los propósitos son conjeturas, son respuestas tentativas a las preguntas de investigación. El marco conceptual es otro de los puntos centrales y difíciles de la metodología, cómo crear categorías de análisis, cómo crear el marco de los conceptos y creo que aquí, aventurándome también a interpretar –creo que está dicho pero quizá no muy explícito–, el marco conceptual es el resultado de los siguientes procesos: buscar los antecedentes y plantearlos a través de palabras que son palabras claves de la investigación, es esa concreción de palabras clave ya en preguntas, y, finalmente, se transforman esas palabras en conceptos cuando se convierten en nociones de explicación del fenómeno que estamos estudiando, esto es lo que traté de imaginar que está planteado en estos esquemas. ¿Cómo crear los conceptos? El concepto se crea a través de una aproximación, de una palabra que me motiva, esa motivación me lleva a plantearla de manera sistemática y cuando

tengo la posibilidad de darle una explicación con ese concepto, esa palabra deja de ser palabra y se convierte en concepto de explicación, ese es como un atrevimiento que yo hago.

Las estrategias de análisis, o sea el método, es la forma de abordar la búsqueda de las respuestas explicativas a cada pregunta. Creo que formular un planteamiento de cómo verificar, de pasar de la parte discursiva a la parte argumentativa, es un proceso ya de la investigación social que en los textos está explicado en la forma de la validación. Esto es así, en síntesis, lo que creo que nos plantea el *método del hombre pobre*, ahora lo importante es desdoblarnos y nuestro proyecto de investigación hacerlo y plantearlo de esta manera.

Cuando estuvimos aquí el jueves pasado, yo levanté la mano: "ya tengo mi proyecto de investigación, nada más lo corto, pego y lo hago", [pero] cuando me llegó el gráfico y lo vi sentí la necesidad de repensarlo, y, finalmente mi proyecto de investigación lo tuve que hacer a un lado; el escrito tenía la estructura formal, plantear una nueva explicación implicaba dejar de lado las formas tradicionales; así, había que plantear un diseño de investigación, delimitando una serie de cuestiones y entonces pensarlo a partir de las preguntas de investigación y me surgieron muchas. Si cada pregunta de investigación fuera un capítulo, me quedaría como [con] diez capítulos. Creo que hubiera sido más fácil plantearme en paquete el antecedente de la pregunta, cómo llego a la pregunta, la conjetura y cómo abordarlo, pero hice primero una serie de preguntas y después tuve que buscar las conjeturas, los antecedentes, imaginar las posibles respuestas; finalmente, lo metodológico pues había que irlo elaborando, pensando, como los obreros.

Me planteo el problema de cómo hacer la investigación, qué recursos tengo, cuánto tiempo y cómo lo voy hacer, cada uno de nosotros tenemos ciertos recursos. Aquí en la UPN contamos con plazas de maestros investigadores de tiempo completo con dos, tres, cuatro grupos, cada uno de los maestros con proyectos de investigación, asuntos de gestión, reuniones de seminarios y tenemos poco tiempo para la investigación, entonces me planteo: ¿cómo hacerle para resolver el problema de la estrategia metodológica? Lo más razonable sería que cada pregunta pudiera ir al espacio donde puedo obtener respuestas directas, pero se necesita tiempo, recursos y dinero que no tengo; entonces, me planteé como estrategia metodológica el análisis bibliográfico y hemerográfico que puedo realizar desde mi espacio cubicular. No veo que tengamos muchas posibilidades, tenemos algún recurso para alguna visita al campo, pero son muy pocos recursos



y somos muchos y se tiene que distribuir entre todos; me imagino que si lograra convencer al doctor Miguel Ángel Vértiz podría tener hasta dos, tres posibilidades de ir a algún estado; tener dos, tres días y yo no sé si en ese tiempo pudiera poder contrastar algunas ideas, yo creo que no, mi investigación llegaría a la parte de la descripción, el análisis y la interpretación, desde la soledad del cubículo. Este fue el planteamiento general que interpreté desde la *metodología del hombre pobre*, no sé si fue correcta o incorrecta.

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión sobre el trabajo “El poder del SNTE en la determinación de la política educativa en México”, siguiendo las recomendaciones del doctor Carlos Ornelas y la perspectiva del *método del hombre pobre*.

ANTECEDENTES	PREGUNTA PRINCIPAL
<p>El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) surgió en 1943, desde entonces su tamaño e importancia dentro del sistema corporativo mexicano ha ido en aumento logrando una marcada influencia en la vida política y social del país.</p>	<p>Tiene el SNTE poder para determinar o influir de manera directa en la formulación y aplicación de políticas educativas en México.</p>
CONJETURA INICIAL	MARCO CONCEPTUAL
<p>El SNTE, a partir del apoyo que ha recibido por parte de los gobiernos de la República para controlar al sector magisterial, ha ido constituyendo un poder que le ha permitido influir en el nombramiento de funcionarios públicos dentro –adherentes a su línea política y de colonización– [de la] Secretaría de Educación Pública, lo que le permite una notable influencia en la determinación de las políticas educativas.</p>	<p>A partir de las nociones de poder, poder político, control social, se buscará determinar si el vigor sindical es capaz de influir en la determinación de planes y programas de estudio, es decir, si el poder sindical influye en la resolución del currículum escolar. Analizar el poder laboral de la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación se convirtió en un poder técnico-político.</p>

Fuente: elaboración propia.

Ornelas: ¿Algo más? Sí es una matriz, pero el eje de esa matriz son las preguntas. ¿Y el objeto de estudio cómo se construye? ¿Cómo se construyen las preguntas? No eches en saco roto las dos preguntas que hiciste. Vamos a escuchar a Marco, a ver qué nos plantea.

IV. LOS ALCANCES Y LOS LÍMITES DE LA CAPACITACIÓN PARA OBTENER MEJORES RESULTADOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Marco Antonio Aquino Zúñiga

Aquino: Voy iniciando este proyecto de investigación que trata sobre la capacitación en la docencia universitaria. Voy a tratar de aplicar el *método del hombre pobre*; intenté jerarquizar las preguntas, después armé el capitulo tratando de ser consistente con una pregunta y dar respuesta a esa pregunta. La pregunta principal, la más importante y de ahí se desprenderían las otras preguntas: ¿cómo se mide el impacto de la capacitación a docentes en las instituciones de educación superior? [IES]

La capacitación puede ser entendida como las acciones de aprendizaje en entornos laborales. Existe un vacío en cuanto a la metodología en los últimos treinta años, se ha seguido manteniendo la misma metodología de hace cuarenta años para tratar de evaluar la capacitación que reciben todas las organizaciones. En un primer momento hablaremos de todas las organizaciones y luego lo aterrizaremos a las organizaciones educativas. De hecho, en esta organización educativa, la Universidad Pedagógica Nacional, existe un tipo de capacitación, aunque en rigor estamos en un ambiente académico existe una relación laboral, que la profesión sea docente eso no le quita que exista una relación laboral.

En los contextos laborales la capacitación es un derecho y una obligación, funciona en dos vías; sin embargo, pocas son las organizaciones que se han preocupado por tratar de medir el impacto de esta capacitación, inclusive ni siquiera pueden tener un indicador de primer nivel para medir si es útil o no esta capacitación. Me explico un poco más: hay indicadores que miden la capacitación simplemente por la percepción del participante en un curso de capacitación: alguien podría decir "me gustó tal seminario", "se me hizo adecuado", "me ayudó", "no me ayudó", "las instalaciones", "el instructor", etcétera, ese es un primer nivel de la capacitación.

En un segundo nivel se tiene otro tipo de indicador. Otro tipo de evaluación de esta capacitación sería aquél que nos mencionara un antes y un después, cómo



Llega un individuo a un proceso de capacitación y cómo sale. La forma clásica de medir esto es: iniciamos, yo les hago algunas preguntas aleatorias, cinco preguntas; van a contestar seguramente una o dos, y después del curso de capacitación, de un proceso de capacitación se vuelve a evaluar y ya van a contestar las cinco preguntas; entonces, en el antes se contesta una pregunta y en el después se contestan las cinco preguntas. Este método muchas organizaciones lo siguen teniendo vigente para medir sus acciones de capacitación; sin embargo, sigue siendo rústico, sigue siendo muy valorativo, el antes y el después lo determina quien diseña los mecanismos de capacitación.

En un tercer nivel de una evaluación de la capacitación estaría una retroalimentación con el jefe, con el que desprendiendo la línea de autoridad de la unidad de mando hacia arriba se le pregunta: ¿determinado individuo asistió a un curso de capacitación o recibió capacitación?, ¿cómo ha sido su desempeño laboral después de recibir esta capacitación? Este tipo de evaluación trata de medir la diferencia entre el trabajador que asistió a un curso de capacitación, su desempeño antes de recibir el curso de capacitación y su desempeño después de asistir al curso de capacitación. Finalmente, donde está situado el paradigma es en los indicadores de cuarto nivel, es lo más sofisticado que existe en cuanto a medir el impacto de la capacitación y trata de vincular las acciones de capacitación con las actividades sustantivas de una organización, es decir, cómo impacta tu capacitación en tus actividades sustantivas. Todas las organizaciones tienen sus actividades principales, si después de un proceso de capacitación el indicador para el desempeño organizacional –traducido en una determinada meta organizacional– sube después de un proceso de capacitación, quiere decir que la capacitación está correlacionada con este desempeño organizacional y eso es lo más sofisticado que hay para medir el impacto de la capacitación.

Entonces, la pregunta central es: ¿qué pasa con los docentes de educación superior? Es decir, ¿cuál es el impacto de su capacitación? Ésta sería la pregunta principal. Tres conjeturas para esta primera pregunta:

Se carece de una metodología para no sólo medir el impacto de la capacitación en docentes de IES, sino para evaluar los procesos de capacitación. En algunas o quizá en muchas IES se carece de planes y programas formales de capacitación para los docentes. El Tec de Monterrey tiene programas de capacitación para sus docentes, ene-mil ejemplos podríamos situar; hay un claroscuro, hay determinados resultados. Y una conjetura clara sería quizá que muchas instituciones de educación

superior no tienen programas formales de capacitación. Es decir, un académico es contratado y sobre la marcha va desempeñando su labor, tiene determinadas actividades que están definidas pero no existe una formalización acerca de un programa de capacitación vinculado a resultados concretos, eso es una conjetura. Si pudiésemos medir el impacto de la capacitación, que ese es el *quid* del asunto, pueden alinearse los procesos de capacitación con los procesos sustantivos, en este caso, de la docencia para mejorar precisamente los resultados y el cumplimiento de las metas organizacionales en ambientes educativos. Éstas serían las preguntas secundarias: ¿cómo se evalúa la capacitación en las organizaciones? En el primer capítulo trataría de dar respuesta a esta pregunta, empezando con lo que ya les había comentado: ¿qué es lo que hacen las organizaciones en general para vincular sus procesos sustantivos con las acciones de capacitación?

En un segundo capítulo también trataría de dar respuesta a esta pregunta: ¿cómo se evalúa la capacitación en las instituciones de educación superior? En el tercer capítulo, ¿se realiza detección de necesidades de capacitación [DNC] para los docentes en las IES? La DNC es el insumo principal para planear una capacitación, la DNC pasa por responder a las preguntas de: ¿a quién capacitar?, ¿cómo capacitar?, ¿qué capacitar?, ¿cuánto capacitar?, y ¿hasta en dónde capacitar? Responder cada una de estas preguntas es tener una DNC. ¿Cómo se hace esa DNC en las instituciones de educación superior? Nuevamente tendríamos que tratar de responder a esta pregunta, lo cual haría en el tercer capítulo. Y una cuarta pregunta secundaria: ¿qué tipo de capacitación reciben los docentes en las IES para realizar su trabajo? Va focalizada hacia lo que queremos centrarnos, también trataremos de dar respuesta.

Preguntas, conjeturas, capítulos, traté de hacer un esfuerzo por ser consistente entre la pregunta, la conjetura y el capítulo. Para no ser redundante, el primer capítulo ofrece un panorama general de las características que adquiere el proceso educativo cuando es instalado en el contexto de las empresas, es decir, todas las acciones de aprendizaje después de la escuela cómo se traducen en las organizaciones. Estaremos de acuerdo [en] que, obviamente no termina el aprendizaje de un individuo después de la educación superior, éste se inserta en el mercado laboral y en muchas ocasiones es ahí donde se da la mayor parte del aprendizaje. Se vería una serie de comparaciones, haríamos una exploración inicial, sobre todo en procesos de capacitación de las organizaciones y los principales enfoques y herramientas que se utilizan para dar instrucción de la capacitación y la evaluación de las



mismas. Se pretendería ilustrar en el segundo capítulo como algunas IES planean, administran y evalúan los procesos de capacitación a sus docentes. En el tercer capítulo se busca, a partir de definir las necesidades de capacitación, explorar qué IES es parte de ésta para planes y programas, qué instituciones no lo hacen.

En el siguiente capítulo se buscaría identificar y analizar la construcción de indicadores que algunas IES tienen establecidos para medir el impacto de la capacitación que está ligado a los procesos sustantivos, cómo se miden y de qué manera, si es que lo hacen así, y, si tienen ligado el proceso de capacitación a sus procesos sustantivos. Ese es el arsenal conceptual con el que se trabajaría. Como lo había explicado el doctor Ornelas, se trata de definir los conceptos clave, quizás el mayor problema sería reducir la connotación de los términos, desmembrar todo el esqueleto teórico, todos los paradigmas o el conjunto de paradigmas para sólo utilizar los referentes principales respecto a organizaciones, capacitación, procesos, planeación, evaluación, desempeño organizacional, impacto; y más aterrizado, planeación de la capacitación, evaluación de la capacitación, impacto de la capacitación. Éstas son todas las piezas, con todas estas piezas se construyen tanto las preguntas como las conjeturas y las implicaciones que reforzarían en el sentido positivo las conjeturas o que las descartarían ¿Qué referentes teóricos metodológicos? Bueno, los dos principales: teoría de la organización y las ciencias administrativas de gestión; sin embargo, esto todavía es demasiado amplio. Concretamente, la administración y gestión enfocado a las instituciones educativas, y ¿qué hay de administración y evaluación de la administración de la capacitación, de los procesos de capacitación?

De la teoría de la organización –que es demasiado amplia– vamos a discriminar, vamos a tratar de ubicar a partir de la administración de sistemas lo que se conoce como la escuela de administración de sistemas. Las clasificaciones en teoría de la organización pues son arbitrarias, hay muchos autores que dicen hay diez escuelas, otros que dicen seis, otros que dicen cinco. Para discriminar un gran número de clasificaciones utilizamos a Richard Elmore, que es un autor que hace un puente muy práctico entre políticas públicas y teoría de la organización. La tesis principal de Elmore es que el meollo del asunto de las políticas públicas está en su implementación, es donde está la mayor parte de los problemas, y dice Richard Elmore: ¿dónde se hace la implementación de las políticas, por ejemplo, de la política educativa, dónde está el problema, dónde están los detalles? En las organizaciones –“¡ah!, hay que estudiar organizaciones, hay que volvernos analistas de organizaciones”, dice Richard Elmore–; entonces él sitúa muy claramente, muy

definido, dónde está el objeto de estudio; y, cómo lo hace aún sigue siendo demasiado amplio. Utiliza cuatro modelos organizacionales.

Nos vamos a quedar con uno, el que llamó administración de sistemas. No vamos a explicar, desde luego, la construcción teórica de todos esos autores pero ésta sería la línea, éste sería el camino: Weber, Taylor, Fayol en esta clasificación ellos van juntos, lo que además crea un puente natural por la administración y gestión. ¿Qué se busca ahí?, ¿qué se explica?: el orden, la eficacia y la eficiencia mediante la asignación óptima de responsabilidades; y, desde otro ángulo tomamos a Merton, Selznick y Gouldner, retomando el análisis sobre la discusión que tuvieron sobre el desplazamiento de los fines por los medios. Y la relación procedimientos, tensión, incertidumbre, discrecionalidad, resumida en términos del círculo vicioso de la burocracia. Tampoco explicaríamos todo este debate, pero este hilo conductor, este hilo argumentativo, ya lo resumió –según mi humilde opinión– de manera muy precisa Michel Crozier, pero no nos vamos a apoyar en él porque el aporte sustantivo al decir que la discrecionalidad es inherente al individuo, le daría otro sesgo. Consideré que ahí es también algo muy difícil de definir hasta dónde sí, hasta dónde no, tratando de buscar un límite. Esto es lo que vamos a tomar desde el enfoque de administración de sistemas y ésta es la línea argumentativa para tratar de explicar los conceptos clave, es decir, las piezas con las que se va [a] armar lo ya mencionado.

Y la tercera pieza fundamental es Donald Kirkpatrick y su modelo de evaluación de acciones formativas que, desde hace cuatro décadas, se constituyó como el paradigma dominante de la capacitación. Donald Kirkpatrick es como el doctor Ornelas a nivel mundial, le pagan, lo invitan, anda viajando por el mundo, lo invitan a comer, lo consienten. Me tocó la oportunidad de ir a un congreso con este personaje y decía: “A mí me parece increíble que yo llevo cuarenta años comiendo de lo mismo”, porque no se ha roto ese paradigma, no se han superado sus cuatro niveles para evaluar la capacitación y sigue siendo la tecnología de punta para medir el impacto de la capacitación. A Kirkpatrick lo llaman de Australia, lo llaman de Europa y, bueno, desde luego es una referencia que es infaltable, es el gurú de la capacitación, de la evaluación de la capacitación en el mundo.

Como complemento, y ya hablando de gestión, marco una metodología muy pertinente para también evaluar la capacitación porque muchas organizaciones aplican esta metodología y se trata también de explicar en qué consiste, a través de ir contestando el capitulado. Abordamos la perspectiva de la inversión del capital



humano, por un lado, y de las condicionantes del cambio organizacional, por el otro; cómo se explica este cambio organizacional, en este caso lo estamos aterrizando simplemente para ver cómo se impacta en los procesos sustantivos a través del proceso de capacitación.

En resumen, faltó cómo intenté hilar el índice, cómo intenté embonar la definición de los conceptos con la contestación de las preguntas, y estaría en la posición de seguir expresando la sabiduría del doctor Ornelas para que nos ubicara un poco mejor en cómo aterrizar más este proyecto de capacitación que, volviendo a la pregunta principal, la preocupación central –y es donde, a mi juicio, existe mucho terreno fértil por hacer–, es cómo medimos, desde luego dependiendo del contexto organizacional que estemos teniendo de referencia; por ejemplo, muchos dirán “en esta institución ni siquiera podríamos hablar de un programa de capacitación formal”. En un segundo momento habría que evaluar ¿cómo está tu programa formal de capacitación? Pero en ese inter, mi interés se centra en contestar las preguntas ya planteadas y quizás, algunas otras que se vayan generando porque sería muy interesante ver qué capacitación está vinculada, qué capacitación es útil, qué capacitación simplemente. Teníamos una frase en alguna organización donde decía “la capacitación si tú la utilizas para combatir, por ejemplo, las conductas oportunistas, no te va a ayudar mucho”. Una conducta oportunista, por ejemplo, es la holgazanería: si alguien es holgazán tú dale capacitación y lo vas a volver filósofo, mucha capacitación ya va a empezar a filosofar, sabe mucho o es erudito. Entonces, cómo vinculamos esta capacitación para que se refleje en un impacto positivo hacia las acciones sustantivas que este individuo tiene en una organización determinada, esa es la pregunta en el contexto de organizaciones de educación superior.

Ornelas: Muchas gracias, Marco.

V. INTERVENCIÓN

Carlos Ornelas

Ornelas: Déjame volver aquí otra vez con la cuestión del poder del SNTE. Para empezar a construir y llegar a esta pregunta principal, si te fijas, David, ahí ya tienes poder y pusiste otra pregunta que es robusta: determinar planes y programas, o sea, ya estás hablando también de currículum; entonces, para empezar deberías explicar qué es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Empezar por la descripción y luego, el análisis. Empezar por la descripción: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación es el más grande de América Latina, etcétera. Y luego sigues con el análisis, por la historia; éste se constituyó desde el poder del Estado y con el fin de controlar a los maestros. Luego, en el sistema corporativo se convierte en un poder dentro del Estado y adquiere autonomía. A pesar [de] que los estatutos del SNTE prohibían la reelección, constituyó cacicazgos muy fuertes, grupos dominantes: López Martínez, Jonguitud –que se acaba de morir–, y ahora la señora Gordillo, y ya estás haciendo análisis. Y se convirtió en un poder dentro del Estado –vas diciendo–, tiene recursos económicos, financieros, tiene partido político, pero tú vas a la pregunta de la determinación de los planes de estudio.

A partir de cierto momento tendrías que platicarlo en un capítulo de antecedentes que vas a diseñar. El poder dejó, rebasó la parte meramente laboral de la defensa de los derechos de los trabajadores, se convirtió en un poder político. Tenían posiciones en los congresos, en gubernaturas, etcétera; pero luego, también dentro de la misma estructura de administración de la Secretaría del gobierno de la educación básica, empezando por los directores de escuela, que dejaron de ser de confianza desde 1946; luego, los supervisores, jefes de sector del sistema federal, hasta llegar a la joya de la corona, que es la Subsecretaría del gobierno. Y si ya tienen allí al yerno, sacan este acuerdo, el acuerdo 592 y luego sacas el plan de la Alianza, que es uno de los cinco puntos, la reforma curricular. El SNTE tiene poder para hacerlo, y lo hace y ahí tienes el tema. Y luego te puedes hacer las preguntas de: ¿cómo surgió el poder?, ¿cuáles son las consecuencias que tiene en la educación? Y tienes investigación o datos que puedes extraer del INEE, de ENLACE,

y decir: bueno, la consecuencia es que la educación está estancada, y ahí puedes empezar a confirmar. Tu objeto de estudio es el poder del SNTE, tu pregunta es si tiene poder suficiente como para determinar planes y programas de estudio, pero tu objeto es el poder del SNTE. El problema se construye a partir de ahí; entonces, cuando estés redactando vas a introducir primero, brevemente, la cuestión del poder; brevemente, la historia del SNTE; brevemente, lo del currículum cómo se constituye en México, único, centralizado, etcétera. Y luego, ya de ahí te lo derivas, entonces el objeto de estudio tiene que surgir con lógica y lo que te va a guiar para esa construcción y, además vas [a] hacer antes de concluir, son tus preguntas de investigación.

SEGUNDA SESIÓN
1 DE DICIEMBRE DE 2011



VI. LA REFORMA A LAS NORMALES Y LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, DOS ESTRATEGIAS DE POLÍTICA EDUCATIVA GUBERNAMENTAL PARA EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

Prudenciano Moreno Moreno

Moreno: Siguiendo la exposición que hizo Carlos Ornelas en la sesión antepasada sobre las reglas metodológicas y la propuesta metodológica que él planteó aquí en el salón, yo elaboré estas preguntas de investigación, una central y otra derivada, que puedan contestarse y después, ser objeto de un capítulo. Entonces, mi proyecto de investigación –como les expuse en el seminario con Eduardo Ibarra Colado– es “La reforma a las escuelas normales”, y también “La Reforma Integral de la Educación Básica, la RIEB”, como dos estrategias de política educativa gubernamental para el ámbito de la formación y actualización docente en México. Tanto la reforma a las normales como la Reforma Integral de la Educación Básica parten exactamente de los mismos planteamientos y los mismos supuestos; si no se tratara de dos niveles distintos hasta parecería que es un solo documento tanto la RIEB como el documento de reforma a las normales. Viene elaborado con la misma tijera, la misma visión pedagógica derivada del Banco Mundial y de la OCDE, una visión muy economicista, muy administrativa, muy contable, muy técnica, muy financiera, muy carente de elementos humanísticos; una forma muy gris –diría yo–, muy cuadrada y de pésima calidad, pero bueno, esto nos muestra a nosotros que este gobierno se ha dedicado a proponer reformas de pésimo gusto, de pésima categoría y que también está siguiendo totalmente los dictados de los organismos internacionales de la globalización. Éstos son entonces los supuestos del punto de partida a la visión que yo le preguntaba a Carlos Ornelas la clase antepasada, del rol que juega la visión o la perspectiva al momento de hacer un proyecto de investigación.

Y entonces hice una pregunta central y una pregunta derivada. La pregunta que me pareció a mí que no debe de hacerse y que aparece mucho en la prensa

y también en los artículos para revistas, con respecto a la relación de este modelo pedagógico que hoy está en México, el modelo educativo estandarizado: estandarizado porque es evaluación educativa estandarizada, es también carrera magisterial estandarizada, es también modelo de educación por competencias –absurdamente, desde la educación inicial hasta posgrado–, y es también un modelo de vinculación del concepto productivo, para el caso de la educación tecnológica. Entonces le he dado el nombre a este modelo, modelo educativo estándar o estandarizado. La pregunta errónea que yo veo es: ¿qué modelo pedagógico es necesario para la globalización económica? Esa pregunta es errónea porque induce al investigador a contestar que el modelo adecuado para la globalización económica pues es este modelo educativo estandarizado, porque se parte del supuesto de lo educativo en el sentido de que la educación debe de contribuir al desarrollo económico del país, y esto no es que necesariamente sea falso, pero es un supuesto muy reduccionista porque la educación puede tener un margen de autonomía que no necesariamente debe estar ligado a la economía. Todo lo que es educación inicial, preescolar, primaria, todo lo que es las normales, todo lo que es también la educación artística, las disciplinas humanísticas y filosóficas no tienen por qué estar ligadas a la vinculación con las exportaciones de manufacturas, de tecnología y capitales, sino que pueden tener un desarrollo autónomo. Por lo tanto, plantear que la educación debe estar ligada a la economía es un error; sin embargo, es la pretensión de la política educativa gubernamental que se responda que el modelo necesario para la producción económica es el modelo educativo estándar que ha implementado el gobierno federal. Entonces, yo cambié la pregunta a una que me pareció correcta, y esta pregunta es: ¿qué modelo pedagógico puede transformar las tendencias de alienación, fragmentación y deshumanización de la globalización económica con la finalidad de proponer modelos pedagógicos alternativos a la política oficial? Y entonces hice una pregunta secundaria que le llamé “de indagación histórica”, que es: ¿de dónde proviene el modelo educativo estandarizado? Y con esos supuestos fue entonces que me lancé a darle figura, a darle contenido a estas preguntas de investigación.



Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria 2012

1ER SEMESTRE	2° SEMESTRE	3ER SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° SEMESTRE	7° SEMESTRE	8° SEMESTRE
El sujeto y su formación como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Prácticas profesionales 20/6 A
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos educativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.75	Optativo 4/4.75	Optativo 4/4.75	Optativo 4/4.75	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	30 hrs.	
						274 horas	291 créditos

	Psicopedagogía
	Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
	Lengua Adicional y Tecnológica y Tecnologías de la Información y la Comunicación
	Práctica profesional
	Optativas

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 (SEP, 2012).

Estoy haciendo, porque el proyecto apenas está en marcha, una muy breve revisión histórica de las pedagogías premodernas, las que hubo en la antigüedad, como de la OCDE. De la antigüedad, El Talmud, Cicerón, las pedagogías humanísticas del Medioevo (san Agustín, santo Tomás de Aquino), como las de la primera modernidad que va de 1492 a 1789, de Montaigne, de Felipe Neri, de La Salle, de Comenio, de Rousseau, de Kant. Una vez analizadas estas pedagogías del Renacimiento, pedagogías tradicionales y también pedagogías de la Ilustración, pasaré a la segunda modernidad, que va de 1789 a 1945, con Pestalozzi, Herbart, Fröebel, Durkheim, Gramsci, Makarenko, Decroly, Claparède y Ferrer Guardia, en España, que son pedagogías activas ligadas a los centros de interés, a la socialización de la vida y también del trabajo. Para pasar posteriormente a una tercera modernidad con Ferrer, Dewey, Kirkpatrick, Montessori, Jean Piaget, Freire, Neill de la escuela de Summerhill, que fue una escuela que dejó de funcionar en 1970. Y después, con los humanistas Rogers, Freinet, Michel Lobrot, Bourdieu en Francia, la pedagogía crítica de Giroux, Apple. Y también de Basil Bernstein, en Inglaterra.

Después de la tercera modernidad estoy revisando entonces la cuarta modernidad, a la cual le di el nombre de "quinta modernidad", que no es un concepto mío, sino siguiendo la terminología de Gilles Lipovetsky, el autor que hizo *La era del vacío*, aunque el concepto lo usa no en *La era del vacío*, sino en el libro que se llama *La sociedad de la decepción*, que es más reciente. Él nombra "quinta modernidad" a lo que podría ser la cuarta modernidad y que coincide con la pedagogía de la globalización económica. Entonces, en el proyecto me centro en esta parte, y le dedico lo que sería el segundo capítulo.

El primer capítulo sería la parte histórica, el segundo capítulo viene siendo la pedagogía y la relación económica, donde realizo un análisis del traslado del lenguaje económico-administrativo a la pedagogía. Ustedes pueden ver ahí, ninguno de los términos que usa la pedagogía en la globalización es pedagógico, sino económico y administrativo. Por ejemplo, Ramírez: competitividad, excelencia, evaluación estándar, calidad estándar, rentabilidad, productividad, TICs, recursos humanos, gestión estratégica, competencias, eficacia, tercera revolución científico-tecnológica, industrial, aseguramiento –que es un concepto que viene en las compañías de seguros y que ahora lo usan como concepto pedagógico, un absurdo completo–; y normas de medición –que es un concepto de la sociología del trabajo y de la sociología industrial, que también se usa hoy como concepto pedagógico–. Entonces, en este capítulo que es el segundo, realizaré este análisis



crítico con la finalidad de demostrar que el modelo educativo estandarizado no tiene absolutamente ningún referente en la historia de la pedagogía, pero sí tiene un referente histórico en la economía, la administración, las finanzas y la contabilidad; obviamente, esto con la finalidad de hacer un tercer capítulo. Demuestro primeramente que la pedagogía del rendimiento y desempeño viene de la sociología del trabajo, de la organización y gestión de la empresa, de las teorías de innovación tecnológicas, de las organizaciones que aprenden, del evolucionismo económico con su concepto de cartera de competencias, [de] donde fue tomado el modelo de educación por competencias –un traslado mecánico y arbitrario del reduccionismo económico a la pedagogía–, y que la sociedad del conocimiento también es un concepto económico pero no pedagógico, lo cual sería lo de menos, sino las implicaciones ideológicas que estas caracterizaciones teóricas tienen para la propuesta pedagógica. Entonces, todo esto sería el capítulo segundo.

Después haría un tercer capítulo donde desarrollaría cuatro elementos críticos para el modelo educativo estandarizado que hoy prevalece en México y en la mayoría de los países del mundo donde Banco Mundial y OCDE se han impuesto; el modelo tiene una *alexitimia pedagógica*, que es un concepto tomado de la psicología que significa incapacidad de expresar emociones, esto quiere decir que este modelo denota una incapacidad para entusiasmar a los estudiantes y a los propios profesores e investigadores con respecto a las bondades del modelo. Esta alexitimia pedagógica es una de las principales causas de la deserción y del fracaso escolar. Una vez conjugadas con las causas de la baja nutrición, la pobreza, etcétera, que obviamente desempeñan un papel importante pero que no son las únicas. Segundo, una ceguera ontológica, porque el modelo educativo estandarizado carece de una teoría del ser humano (*onto*, ser y *logia*, tratado). Al no tener una visión sobre ¿qué es ser humano?, ¿se puede formar?, el modelo descarta una visión formativa, humanística para los alumnos desde preescolar, educación inicial hasta los posgrados, y lo único que propone es una capacitación técnica en el trabajo y en la profesión, pero no una formación humana, sino una capacitación. Entonces a esto le dedico un subinciso, un subinciso a la ceguera ontológica. Padece de un mutismo ético porque el modelo educativo estándar descarta el problema de la ética, no hay ética en inicial, ni en preescolar, ni en primaria, ni en secundaria, ni en media superior, ni en licenciatura, ni en maestría, ni en doctorado; el único tipo de ética que ha podido proporcionar el modelo educativo estándar es una ética funcional. Es decir, una ética de la disciplina, de la puntualidad, de los valores ciudadanos,

como si formar se tratara únicamente de formar un buen ciudadano, sin lograr proponer la ética verdaderamente importante o ética de los fines superiores, que es la ética trascendental. La única ética que ha optado por proponer el modelo educativo estandarizado es la ética funcional, es una ética instrumental que no digo que deba descartarse porque sí es importante. Lo que digo es que no es suficiente para una formación ética trascendente, importante, fundamental, profunda, de avanzada y amplia. Que la ética funcional es una ética demasiado instrumental para darnos por bien servidos con ese tipo de ética que propone el modelo estandarizado, y a esto le dedico un subinciso, pero un subinciso largo porque en sí el problema ético debería ser objeto de un libro, pero bueno, tampoco es el tema de investigación. Mi tema de investigación son las normales y la RIEB, por lo tanto le dedico un inciso pero no le dedico un capítulo completo, pero en sí mismo se debiese dedicar un libro. Y el cuarto inciso de este capítulo sería el autismo docente. El modelo educativo estandarizado al estar basado en supuestos económicos administrativos, contables, financieros y de las compañías de seguros no toca las fibras de los alumnos, por eso el docente lo aplica, pero no está presente en ello. Aunque físicamente está presente en el aula, sus emociones y su mente están en otra parte porque no se identifican con este modelo, ya que no se le consultó para hacer la reforma, sino que se le impuso. El autismo docente entonces es también una de las principales causas del fracaso y de la deserción escolar y de la baja calidad del sistema educativo. Obviamente que la falta de mesa-bancos, que la falta de pizarrones, que la falta de luz eléctrica juega un papel en esta baja calidad de la enseñanza, pero esos son los factores objetivos, ya la investigación educativa le ha dedicado muchas partes a los factores objetivos. Pero los factores subjetivos los ha descuidado la investigación educativa, porque los factores objetivos son los ejes investigativos de los modelos modernistas de la investigación educativa, pero los factores subjetivos son los ejes de los modelos posmodernistas y de los modelos transmodernistas. Como ustedes saben, yo me baso en la visión transmodernista pero no en la modernista, aunque tampoco en la posmodernista que son Foucault, Derrida. No me baso en ellos, sino me baso en los transmodernos, por lo tanto, esto sería entonces el tercer capítulo.

El cuarto y último capítulo haré un recuento de las pedagogías alternativas, tanto las posmodernas y antimodernas pero nada más como una descripción histórica, porque mi perspectiva no es todo. Dentro de la perspectiva posmoderna y antimoderna está la interculturalidad, los derechos humanos, la intersubjetividad,



la diversidad, la originalidad, las minorías étnicas y las subculturas. También la educación ambiental que es antimoderna, la educación emocional que es antimoderna, la educación sexual que es posmoderna, la educación *new age* que es antimoderna, y la pluralidad que es posmoderna. Le voy a dedicar nada más un inciso porque estas perspectivas han sido trabajadas ya por muchos autores, pero tampoco es la mía. Vamos a pasar a otra –ésta sí es la mía– que son las pedagogías emergentes posmodernas, los llamados modelos ontológicos que se oponen a marcos culturales de la perspectiva modernista. Entonces, aquí estoy siguiendo los dos valores: lo imaginario, las utopías, la intuición, lo trascendental, lo sutil, la búsqueda de la verdad y la creatividad no acotada a lo técnico instrumental, funcional, material, lógico formal, sino yendo más allá. Éste va a ser el capítulo fuerte. Propongo la hipótesis fundamental y los enfoques educativos transmodernos que voy a seguir: son el aprender a ser y aprender a vivir. Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples va a ser un eje teórico fundamental. Alain Touraine, un sociólogo francés, con su escuela del sujeto que viene en el libro *Podemos vivir juntos*, que se llama “escuela del sujeto”, el capítulo número nueve, me voy a basar en ése. Si bien Alain Touraine no es un educador, sino un sociólogo, tiene muchísimos aportes para el modelo transmoderno, aunque debo de aclararles que él no llama a su modelo transmoderno, él le llama modelo des-moderno. Sin embargo, yo veo que coincide plenamente con los transmodernos. Root Bernstein, que es de Inglaterra, con su aprendizaje polímata (*poli*, muchos, *matias*, saberes, muchos saberes), en ese libro que se llama *El secreto de la creatividad*. Ken Wilber, el filósofo norteamericano que sacó la teoría de la espiral dinámica. Y también quiero apoyarme en la teoría de la pedagogía crítica, como un modelo adicional aunque no central, porque también estos pedagogos ya son muy conocidos: Maclaren, Giroux, Apple, voy a complementar con ellos pero no van a ser mi eje central, pero sí tomo de ellos algunas ideas importantes para complementar la visión transmoderna.

También me voy a basar en Jürgen Habermas, él es moderno, pero es un moderno crítico con su teoría de la acción comunicativa dentro de las diferentes dimensiones sociales: la personal, la colonización económica y también la ética. Michel Foucault, como complemento con su hermenéutica del sujeto, tampoco va a ser mi eje. Y una antropóloga de la educación española que se llama María Amilburu, que escribió un libro que se llama *Aprendiendo a ser humanos: enfoque antropológico de la educación*, que también me pareció muy interesante porque complementa esta perspectiva transmoderna. Luego, Luc Ferry que fue ex ministro

de Educación en Francia, con su libro *Aprender a vivir*, de la editorial Taurus, que también me parece una perspectiva muy transmoderna, muy en la tónica de lo que ando buscando. José Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Torres y otros autores que hicieron el libro crítico *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?*, basándose en el enfoque crítico reflexivo, también me voy a apoyar en ese enfoque. Digo, son transmodernos pero su enfoque crítico reflexivo me ayuda muchísimo para lo que es la teoría.

Y como también Carlos Ornelas dijo que había que –en el punto dos– utilizar todo lo que te sirva para la finalidad de tu tesis, yo le seguí la palabra. Entonces, si bien Gimeno Sacristán y Pérez Gómez no es mi enfoque predilecto, sí me sirve muchísimo para lo que ando buscando, en este caso, una crítica al modelo por competencias, que en este libro está muy, pero muy bien realizado. Entonces de ahí lo que hice fue un resumen, después le di una interpretación y estoy redactando. Es un libro muy recomendable porque es un libro del 2008, que todavía no se ha explotado mucho. Y luego, Zigmunt Bauman, con su teoría líquida, pero sus libros *Modernidad líquida* y *Amor líquido* no me convencieron tanto como este libro que escribió: *El arte de la vida*, porque quiero integrar dos aprendizajes que le hacen falta al modelo educativo estándar: el aprender a ser y el aprender a vivir. Entonces, el aprender a vivir con Bauman y con Berman, pero también con Edgar Morin, en el libro que se llama *Por una política para la civilización*. Pero todavía más apoyado en el otro libro que sacó sobre *El método*, es un libro que en realidad son seis tomos y que también me está sirviendo bastante para mi objetivo.

Después, en el punto cinco que señaló Carlos Ornelas, de momentos entrelazados de la investigación educativa, donde realizamos la descripción de hechos, análisis, orden, conceptos, categorías, juicios, comprensiones, observación, críticas, conceptos interpretativos, explicación, así como Carlos Ornelas aportó en su libro *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*, el concepto de colonización, que es su aporte –yo creo que el aporte mío va a ser el concepto de “modelo educativo transmoderno”, porque ése no ha sido usado por ninguna otra persona–. Se ha usado el término transpersona, se han usado términos con el prefijo trans-, pero no se ha usado el término de “modelo educativo transmoderno”. Entonces, también éste sería el aporte que yo realizaría en esta investigación, y entonces hago una crítica a la visión educativa estándar de la modernidad, donde dice Carlos Ornelas que hay que describir hechos, hacer análisis, todo el punto cinco, el hilo conductor, etcétera; y demuestro que los supuestos pedagógicos de



la modernidad están equivocados: "todos los alumnos aprenden al mismo ritmo", está equivocado; "todos los alumnos tienen una misma necesidad de aprendizaje", es erróneo; "el mismo tipo de interés cognitivo, la misma percepción del mundo", es errónea. O sea, todo el modelo educativo estándar se equivoca en sus supuestos pedagógicos, por lo cual esto lo voy a meter como una parte de la trama analítica interpretativa, con la finalidad de proponer un modelo pedagógico para la reforma a las normales y a la RIEB, distinta a la que está implementando Banco Mundial y OCDE. Esto no quiere decir que me van a tomar en cuenta, pero me voy a dar un gusto personal y, finalmente, es lo que cuenta en la investigación, darse un gusto personal y no tanto que te hagan caso.

Vértiz: Yo creí que era aportar conocimiento, más placentero, más hedonista.

Moreno: Entonces las grandes interrogantes son parte del modelo educativo transmoderno. En esta trama analítica hago una crítica al modelo por competencias, como un modelo de miras estrechas, de formación técnico-instrumental-intelectual, de habilidades, destrezas y valores funcionales. Hago una propuesta de ampliar el modelo hacia una formación holística. Y abrir las puertas a la totalidad de la existencia, con una mirada más allá de lo terrenal, lo físico e incursionando en los temas blindados de la educación: narcotráfico, drogas, adicciones, pornografía, pederastia, etcétera; son miles de temas que el modelo educativo estandarizado no se atreve a tocar por falta de conocimientos o prohibición, simplemente. O por cobardía no tocan los temas blindados de la educación. Después hago alguna propuesta ontológica para el modelo transmoderno de que la realidad del ser no es como pretende el modelo educativo estandarizado, nada más una realidad física instrumental. No se trata de formar en competencias físicas, en mano de obra ni competencias mentales en el saber hacer, sino también en atacar las dimensiones más profundas del ser humano, que es la dimensión física, la sutil, es decir, la ética trascendental y la ética sublime; la dimensión espiritual o dimensión cuántica, de acuerdo a la película *¿Y tú qué sabes?*, se llama a esta dimensión dimensión cuántica; eso va a ser ya la propuesta, una fase ya de conclusiones

Haré una crítica al principal problema que enfrenta el modelo de calidad educativa. No es la evaluación estandarizada, como pretendió Fernando González (yerno de Elba Esther Gordillo) quien pensaba que el problema central de la calidad era simplemente subir en la escala de la evaluación, pero no es así de sencillo. Desde mi punto de vista, el principal problema de la calidad no es una evaluación estandarizada ni la prueba ENLACE, sino es la bruma educativa, entendida ésta como el

vacío o hueco existencial que la deshumanización escolar ha arrastrado consigo, ésta es la primera tesis que estoy manejando. La segunda es que no hay calidad por la ausencia de una dimensión sutil, una ética trascendente y una estética sublime en el sistema educativo, esa es la segunda tesis que estoy lanzando para discusión. Luego hago una crítica al modelo de educación basado en las competencias, que proviene del constructivismo piagetiano, del existencialismo pragmático, de las necesidades básicas del aprendizaje, la teoría del capital humano de 1964, hoy remasterizada a teoría del capital digital, pero que tiene los mismos supuestos teóricos. También los organismos globales son quienes propusieron este modelo primeramente para educación media superior tecnológica; a la psicología cognitiva sistemática racional lógico-formal de 1966, de Estados Unidos; a la CEPAL, con su concepto de competencia y ética ciudadana. Y esto lo voy a incluir en el capítulo dos.

Luego hago una crítica a todo el Sistema Educativo Nacional, que se ha inundado en una ola de competencias, se ha difuminado como una plaga. A partir de principios de los noventa fue introducido para educación media superior tecnológica, pero después, paulatinamente, se fue introduciendo absolutamente a todo el Sistema Educativo Mexicano, de tal manera que hasta el propio IFE sacó un modelo por competencias para llamar a los ciudadanos a votar y lo llamó "Educación cívica" o "Educación por competencias cívicas". Eso es absolutamente absurdo porque no es necesario sacar un modelo por competencias para votar u otro modelo por competencias para hacer fraudes, que sería el contra-modelo del IFE. Esta terminología de competencias es totalmente absurda, es una terminología ridícula que no tiene absolutamente nada que hacer en educación.

Voy a hablar de los modelos pedagógicos más conocidos en el tercer capítulo y después, de los de frontera que son los que ya les señalé. En la crítica a la formación modernista de modelos y competencias, la propuesta de impulsar una formación holística. Después le dedico también un inciso a la visión tecnológica y transmoderna en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las cuales deben seguir formando parte del modelo porque no toda la visión intermodernista es errónea, hay una visión muy positiva, que es el caso de las nuevas tecnologías.

Así como en la época medieval el dogma religioso monopolizó la educación, la cultura, la costumbre y la verdad, hoy el modelo de ciencia modernista y mecánico intenta secuestrar la verdad. El paradigma transmoderno ha abierto un boquete irreversible sobre las visiones convencionales en la educación, formación, actualización,



práctica docente y evaluación. Estas áreas formativas seguirán desarrollando nuevas concepciones cognitivas que pasarán a ser parte integral de un nuevo paradigma con una visión mucho más profunda del quehacer educativo como un área multidimensional, variando su énfasis central de las competencias en el *saber hacer* hacia el *saber ser*, la dirección psíquica, la cuántica, la sutil y espiritual de la vida.

El mapa curricular multidimensional que proponemos contiene cinco ejes formativos y queda expuesto a continuación:

Mapa curricular para la Licenciatura en Educación Básica, 2020. Ejes formativos y sus asignaturas

INSTRUMENTAL	POLÍTICA EDUCATIVA	SOCIOHISTÓRICO	SUTIL-FILOSÓFICO	PEDAGÓGICO
Ciencia contemporánea	Sociología de la Educación	Historia de la Pedagogía	Psicología	Pedagogía de la diferencia
Metodología, investigación e innovación formativa	Estado y sociedad en México	Teoría pedagógica	Antropología	Filosofía de la Educación
Matemáticas	Políticas educativas internacionales	Modelos educativos	Desarrollo infantil	Antropología de la Educación
Lenguaje y comunicación	Políticas educativas nacionales	Historia de la Educación en México	Adolescencia y problemáticas familiares	Formación ciudadana
Español	Políticas educativas regionales	Historia de la Educación en el estado	Creatividad	Aprendizaje polí-mata
Educación física	Economía de la Educación	Historia de la Educación en la región	Inteligencias múltiples	Escuela del sujeto
Geografía	Legislación educativa	Historia institucional	Ética trascendente	Epistemología del Sur
Ciencia naturales	Planeación y gestión educativa	Ciencias Sociales	Formación artística	Teoría de la complejidad
Práctica escolar	Evaluación educativa	Multiculturalismo y comunalismo	Educación para la sexualidad	Pedagogía del discurso
TIC	Reformas curriculares	Movimientos sociales	Psicología transpersonal	Práctica docente y comunidad
Seminario de titulación	Educación ambiental	Historia mundial	Temas sociales complejos.	Transversalidad
Inglés	Educación interdisciplinaria para la salud	Historia nacional	Ambientes de aprendizaje difíciles	Didáctica general
Economía social y solidaria.	Orientación y tutoría en educación básica	Historia regional	Corporeidad	Desarrollo humano
Talleres cocurriculares	Optativa (puede ser en otra IES)	Optativa	Optativa	Teorías del aprendizaje

Fuente: construcción propia.

CONCLUSIONES

La globalización económica y educativa prometen salud, riqueza material y estatus social; pero esas metas no las queremos por sí mismas, sino como sustitutos para lograr la felicidad. Ello significa que son “anzuelos” para la tan anhelada felicidad. Pero aun la felicidad, no es la única emoción que valga la pena, también está la fortaleza anímica, la percepción alerta, sociabilidad y el desenvolvimiento de propósitos de sentido y significado a la existencia; los sueños o ideales de la vida, el afrontamiento de riesgos para no caer en una vida trivial.

El aprender a manejar propósitos, entendiendo las raíces de las motivaciones para poder seleccionar humildemente metas que generen “negentropía psíquica” o un orden armónico de la conciencia. Ya que sus contenidos la expresan como operaciones intelectuales (mente racional), emociones constructivas (luces), emociones destructivas (sombras u oscuridad vivencial), metas, en términos de imagen de resultados deseables (intenciones y voluntad).

Pero tales contenidos de la conciencia rara vez están en armonía, lucha entre sí –contradicciones de la condición humana–; hay deseos –algunos de ellos de corte oscuro–, intenciones y pensamientos reclamando atención de la conciencia. Cuando las potencialidades/capacidades están plenamente involucradas en superar un reto pendiente o emergente, con posibilidad de enfrentar partiendo de las oportunidades disponibles para la acción.

Entonces ocurre una *fluidez*, una sensación de acción sin esfuerzo, un “éxtasis”, un sí a la vida y sus complejidades. Ello no es una competencia, sino el cultivo de un *estado interno del ser*, no se le puede aplicar una evaluación estandarizada; es una plena implicación en el flujo vital, donde la vivencia cobra sentido, significado existencial. Tal “flujo”, como estado interno del ser, como emoción constructiva, ciertamente puede ser desembocado en un estado externo del ser, como una actividad, una práctica, ahí sí se puede hablar de un saber hacer, pero ahora sabemos que el ser humano es más amplio y complejo que una competencia.

Ya que la experiencia del flujo conduce un desarrollo más complejo de los diferentes niveles de conciencia, donde por el enfrentamiento a desafíos crecientes, que actúan como un *imán* para *aprender*, nos lleve al crecimiento y ampliación del ser y el vivir; ello involucra, pero no reduce la experiencia a competencias.

Incluso si la pedagogía productiva se quedase estancada en el mundo material e intelectual exclusivamente, llevaría a los educandos a un mundo de apatía, abulia



y aburrimiento, provocando una *alexitimia* pedagógica, una zona de vacío vivencial, que imposibilita ingresar en el flujo experiencial vital.

Y entonces en esa zona de vacío se intentaría llenar mente, corazón y voluntad; únicamente con estímulos prefabricados y empaquetados (diversión comercial y compras); o bien, generar un efecto de sentirnos abrumados por los desafíos y caer en la pendiente de los “relajantes artificiales”, ello es la base de todo tipo de conductas adictivas y desequilibrios del ser. Por la ausencia de ese saber imposible de adquirir sólo con el MEBC.²

¿Por qué ello? Porque la pedagogía productiva y el MEBC han convertido en tabú los temas más relevantes para estos dos saberes: el ser y el vivir. Han evitado (por omisión o por ignorancia) las seis preguntas grandes de la filosofía perenne que pudiesen arrojar luz a las cuestiones vitales:

- ¿Quiénes somos?
- ¿Por qué estamos aquí?
- ¿De dónde venimos?
- ¿Hacia dónde vamos?
- ¿De qué estamos hechos?
- ¿Qué vida vale la pena vivir?

Al convertir todo en competencias, los hiper generaron una “cortina de humo” sobre esas grandes preguntas y sobre los dos pilares educativos (saber ser y vivir), únicos que nos pueden hablar de los temas vitales de la subjetividad y la condición humana: deseos, afectos, miedos, sombras, apegos, ego, ignorancia anímica, conciencia, inconsciencia, valores trascendentes, amistad, enamoramiento, pasiones, el amor como estado del ser, crisis vivenciales, crisis de relaciones, pérdida de voluntad, autoestima, violencia, desequilibrios del ser, tragedias de masacres educativas en las escuelas, hospitales y otros sitios; significado de la integridad personal y otros temas fundamentales de la vida no laboral (Díez, 2005).

Un currículum “tabú” muy grande, que conlleva a una sociedad del conocimiento (en lo técnico/instrumental) y a su polo contraparte, una sociedad de la ignorancia y la desinformación (en lo subjetivo del ser y el vivir). Nada dice el MEBC tampoco sobre la angustia, depresión, vacíos vivenciales, soledad, enajenación,

² Modelo educativo basado en competencias.

miedo a la muerte, miedo a la vida, culpabilidad, neurosis, compulsiones, meta-patologías docentes; en resumidas cuentas, todo lo que Freud denominó como el *malestar* en la cultura (Freud, 1927).

El saber *ser*, no es una competencia, sino una evolución de la conciencia; desde la física biológica, pasando por la mental, psíquica, sutil, ética-estética, hasta llegar a la más profunda: la espiritual. Es un reconocimiento, un percatamiento, una exploración derivada de la comprensión profunda de las razones del vivir; ya que el inconsciente (las sombras de Jung) nos empuja a esta comprensión “desde abajo” para salir del dolor psíquico o sufrimiento existencial; en tanto la *supraconsciencia* o dimensión cuántica de la vida nos empuja “desde arriba”; en tanto la razón o conciencia racional nos lanza mensajes de que algo marcha mal en nuestras vidas.

Estas tensiones muestran el afán de la vida porque entremos en la “espiral evolutiva de la conciencia”, un modelo de pensamiento transmoderno, que va mucho más allá –sin eliminarlas– de la adquisición de competencias. Podemos concluir expresando que el desarrollo del *ser* y el *vivir* necesita de tres tipos y niveles de inteligencia:

1. Una inteligencia promedio funcional para la vida diaria común.
2. Una inteligencia amplia para la adquisición y desarrollo de competencias significativas, como lo maneja Perrenoud y Pérez Gómez.
3. Una inteligencia *profunda* para los retos más importantes que plantea la evolución de la conciencia: el saber ser y vivir (Jäger, 1995).

Y con esas conclusiones, entonces cerraría la investigación. Como pueden ver, sí tengo armada ya toda una visión de por dónde, y se puede decir que mi investigación ya lleva un cuarenta por ciento de avance porque ya tengo varias cuartillas redactadas. Tengo aproximadamente unas cincuenta o cincuenta y cinco cuartillas, entonces el avance es significativo, tomando en cuenta que apenas este año inicié la investigación. Creo que vamos bien y en un año tendría terminada esta investigación.

Ornelas: ¿En un año todo eso?

Moreno: Sí, porque como lo expliqué, la parte ética sería todo un libro, pero no lo voy a hacer de una forma profunda, mis dos hipótesis son simplemente demostrar la ausencia de una dimensión sutil en el modelo educativo de la reforma a las Normales, y por otra parte, el hueco o vacío que la visión modernista ha dejado



en la reforma. Es decir, las dos hipótesis son muy modestas, entonces no va a ser un planteamiento a profundidad, sino nada más la demostración de esas dos hipótesis. Para fines expositivos da la impresión de que es un montón; sin embargo, para fines ya de redacción sí voy [a] hacer una síntesis de lo que voy a tratar. En síntesis, que al modelo educativo de la modernidad le hace falta el Aprender a Ser y el Aprender a Vivir; que el Aprender a Hacer con "h", y el otro Aprender a Convivir no son suficientes, que es la mitad de una formación, entonces las hipótesis están modestas, por lo tanto, creo que sí termino en un año.

TERCERA SESIÓN
12 DE ENERO DE 2012



VII. ESCUELA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN MÉXICO

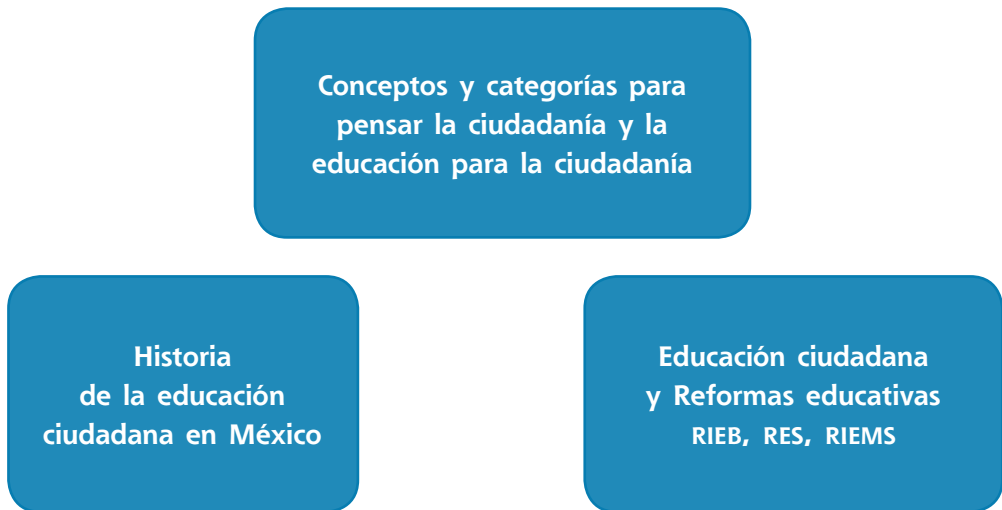
Leticia Rocha Herrera

Rocha: El tema es la escuela y la formación ciudadana en México. La primera presentación que realicé sobre este tema fue con el doctor Ibarra Colado, en ella expuse algunos componentes indispensables para ir formando mi análisis y propuesta. En esta ocasión, y apoyada en el *método del hombre pobre* que el doctor Ornelas nos ha propuesto, traté de seguirlo, de llevar este orden justamente en las preguntas, la introducción; cada una de las preguntas con antecedentes, palabras clave, métodos, estrategias de cómo podríamos resolver cada una de las preguntas. Escojo este tema justamente por la problemática que estamos viviendo hoy en día, y desde el punto de vista educativo y curricular, por ser la educación ciudadana una asignatura fundamental de cara a la formación de la sociedad y los ciudadanos mexicanos. Por estas razones, la educación ciudadana es una asignatura de carácter transversal en el Sistema Educativo Nacional, recorre toda la Educación básica y media superior. Desde el inicio del Sistema Educativo Nacional la escuela y la formación de ciudadanos han estado unidos, no se concibe la formación de ciudadanos sin escuela y viceversa. En nuestros días estamos viviendo desarrollos del mercado neoliberales, globalizadores, la fusión entre escuela y formación ciudadana se ha fracturado mucho, por lo cual estamos perdiendo este sentido de las visiones colectivas que caracterizaban a la ciudadanía tradicional; han aparecido nuevos grupos con intereses particulares, se ha recrudecido la individualización, la sociedad se está transformando, y con ello, la ausencia de categorías para explicar estos cambios.

A la escuela se le está delegando esta difícil tarea de formar ciudadanos en entornos que muestran que la escuela es insuficiente para formarlos. Se ha perdido el orden social y político en el que los ciudadanos se reconocían; entonces, el problema que tenemos ahora es cómo educar cívicamente, problemática importante porque está en juego la sociedad que queremos, no en balde los gobiernos de muchos países también están tratando de construir ciudadanía.

El problema que tenemos aquí en México es que se han implementado reformas educativas con la idea de fortalecer la democracia y construir ciudadanía; sin embargo, existe una contradicción, pues el discurso educativo va para un lado y la realidad constantemente está desmintiendo todas estas propuestas ciudadanas. Vemos en México mucho descontento social, descrédito de las instituciones, mucha apatía, la juventud no se encuentra muy interesada en participar, esta contradicción es justamente la que necesitamos entender, por qué está sucediendo esto.

Ejes de análisis del objeto de estudio (la educación ciudadana)



Fuente: elaboración propia.

Para entender esta situación he tomado tres ejes de análisis: el primer eje de análisis es inscribir la escuela en un contexto más amplio, lo que estamos viviendo en el mundo, las transformaciones que se están dando y que están obligando a repensar los conceptos para estudiar la ciudadanía. Necesitamos entender esta situación mundial y las nuevas categorías para comprenderla, que darán perspectiva a las políticas educativas. Recordemos que hoy el concepto de ciudadanía no es unívoco, único, es un concepto distinto, diferenciado. Este es el primer eje de análisis: repensar la ciudadanía. El otro eje de análisis es abordar a la escuela mexicana, su

historia, la educación ciudadana que hemos tenido, cómo nace y por qué estamos ahora en estas condiciones. Y, un tercer eje, la educación ciudadana en México vinculada con las reformas educativas.

Empecé haciendo varias preguntas, pero me quedé con cuatro centrales. De lo general a lo particular, la primera pregunta es: ¿es posible construir ciudadanía en un entorno dominado por los intereses particulares del mercado?; la segunda pregunta: ¿hasta qué punto la escuela puede educar ciudadanos?; la tercera pregunta: ¿está cumpliendo la política educativa con su propuesta para formar personas con calidad ciudadana y moral?, ¿cuál es el papel que desempeña la educación ética en la promoción de una ciudadanía amplia?; y la cuarta pregunta: ¿cómo construir una ciudadanía activa y democrática que vaya más allá del cumplimiento de leyes, que ponga en práctica –como decía John Dewey– la democracia como forma de vida? Estas son las cuatro preguntas que voy a contestar, a cada una de las preguntas he aplicado lo que nos pidió el doctor Ornelas.

Para la primera pregunta: ¿es posible construir ciudadanía en un entorno dominado por los intereses particulares del mercado?, aquí se muestra cómo a partir de los ochenta se dan estos desarrollos neoliberales que empiezan a fracturar la unidad entre la escuela y la ciudadanía, cómo la escuela en la historia del Estado-nación tenía esta autoridad para formar ciudadanos, vínculos y valores, pero esta función la ha perdido la escuela porque otras agencias también educan. La escuela ha perdido este papel fuerte, hegemónico, socializador; no obstante, sigue siendo la escuela un centro importante que tiene todavía la responsabilidad de educar. Cómo tiene que educar la escuela, ese es otro problema, pero la escuela tiene la responsabilidad y tendrá que establecer una corresponsabilidad con otras instancias. Considero importante también –hablando de conceptualizar el concepto de ciudadanía–, estudiar las miradas clásicas, los modelos clásicos de ciudadanía con la idea de tener mayores elementos de comprensión para entender esta situación tan paradójica que estamos viviendo: por un lado, una demanda de ciudadanización y por el otro, un acrecentamiento de los intereses particulares de grupos que buscan afirmar sus diferencias, sus proyectos de vida que no coinciden siempre con el bien colectivo. Esta es la contradicción que estamos presenciando y se refleja en la escuela, por eso la escuela está en crisis. Con estos antecedentes tratamos de contestar las primeras dos preguntas: ¿es posible construir ciudadanía en un entorno dominado por los intereses particulares del mercado?, y ¿hasta qué punto la escuela puede educar ciudadanos? Planteo una primera conjetura a la

primera pregunta, digo que es posible construir ciudadanía. Les recuerdo cuando estábamos en el taller con el doctor Ibarra, se problematizó mucho esta parte –él decía que todo apunta a destruir la ciudadanía–, es cierto, todo apunta a destruirla pero creo que sí es posible construirla; tenemos que reconceptualizarla, aprender a manejar lo social de otra manera. Creo que nos faltan categorías, por eso quiero hacer el recorrido por todas estas miradas, porque sí creo que es posible construir ciudadanía, pero se trata de una ciudadanía diferente. Si se piensa en el sistema liberal, ello no basta, debido a que estamos viviendo otros entornos, la aparición de nuevos grupos, nuevas reglas de organización, proyectos de Estado distintos, todo esto nos está hablando de una ciudadanía diferenciada y de su respectiva conceptualización. Y como estrategia metodológica que me permite contestar a esto: conocer más de las nuevas identidades que están apareciendo; y cómo se dan las relaciones que entablan el Estado, el mercado y la sociedad. Revisar las miradas clásicas: liberalismo, comunitarismo, republicanismo. Nos podemos ir, aunque más remotamente, a Grecia, a la Edad moderna y la formación del ciudadano, todo ello nos da perspectiva para entender esto.

En la pregunta tres, después de esta parte general, ya nos introducimos al sistema educativo y queremos contestar si la propuesta de la política educativa cumple o no con su objetivo de formar personas con calidad ciudadana y moral, y cuál es el papel que desempeña la educación ética en la formación de una ciudadanía amplia. Los antecedentes para la conjetura a esta pregunta son, desde el punto de vista oficial, que la política educativa en el periodo de Calderón señaló la importancia de fortalecer la democracia y ciudadanía a través de una formación cívica y ética. Entonces introduzco que el proyecto de formación cívica y ética es una reforma que introduce un proyecto pedagógico y una concepción de ciudadanía basados en el Artículo Tercero Constitucional, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y un enfoque constructivista de educación por competencias. Aquí se trataría de revisar la propuesta de educación ciudadana que introducen estas reformas para conocer la clase de sujetos que se desea promover. Tengo palabras clave y la conjetura a esta pregunta es que la política educativa está priorizando las conductas que se espera que los ciudadanos observen de cara a los lineamientos del orden político y constitucional; de allí justamente la prioridad de los conocimientos de la cultura política en los programas curriculares, como conocer la Constitución Mexicana, el sistema de partidos, los procesos electorales, la participación y el voto. En contrapartida, se está dejando de lado la formación ética, es decir, la referencia



filosófica, los principios éticos universales que nos permiten tratar a las personas como fines y darles una dignidad. A fin de cuentas, la referencia filosófica nos da elementos críticos para construir una sociedad justa e igualitaria.

La formación ética está incorporada en los planes curriculares de las reformas a nivel genérico, falta una mayor concreción de sus temas debido a que no se apoya en experiencias vividas, contextualizadas, actitudes puestas en práctica, escenarios reales donde los alumnos puedan constatar las ideas de participación democrática, igualdad de derechos, tolerancia, trabajo colaborativo, etcétera. El aprendizaje de estos asuntos de la vida ciudadana y democrática se lleva a cabo de manera memorística y abstracta. Ésta es la conjetura que hacemos y la estrategia es nuevamente ir a las reformas educativas: la RIEB, la RIES, la RES, la RIEMS; revisar el problema que se ha suscitado por la eliminación de las humanidades en el bachillerato, particularmente la filosofía y sus áreas de estudio: la lógica, la ética, la estética, esto nos puede ayudar mucho. Como método o estrategia necesito revisar estudios de caso acerca de la recepción de la propuesta curricular de formación cívica y ética en distintos actores, en alumnos, docentes, directivos, padres de familia. Hay algunos trabajos, me apoyo en ellos, pero también por mi cuenta haré diagnósticos que me permitan identificar problemas derivados de la recepción que tienen estas reformas en las escuelas. Y luego pasaría a una última pregunta que es: ¿cómo construir una ciudadanía activa y democrática no restringida a las leyes, que ponga en práctica –como dijera Dewey– la democracia como forma de vida?

En esta última pregunta lo que hago es un recorrido o cronología de cómo ha sido la formación ciudadana en México para ver, justamente, si es posible cambiar esta ciudadanía pasiva por una ciudadanía más activa. Revisando nuestra historia ciudadana vemos que ha sido una historia sin mucho protagonismo en el sentido de que hemos sido ciudadanos pasivos, ciudadanos educados en los valores nacionales, en el patriotismo. Pero no siempre ha sido así, por los años noventa se da un giro importante en la ciudadanía, se introduce la idea de democracia, los derechos humanos; precisamente en el año 1999 se empieza a dar la formación cívica y ética en el segundo año, y en el 2000, en el tercer año. En los estudios que estoy revisando, desafortunadamente, estas ideas de democracia se quedan en la parte formal, abstracta; en su lugar se le enseña al ciudadano a votar; esta concepción la hemos arrastrado ahora en las nuevas reformas: RIEB, RES y RIEMS. Seguimos atados a estas prácticas, los profesores que trabajan en esto se han percatado que

es muy difícil romper estas prácticas ciudadanas porque no hemos sido educados en una ciudadanía amplia ni las condiciones se han presentado; la democracia nos ha llegado tardíamente, entonces, ¿cómo pasar de esta ciudadanía pasiva a una ciudadanía más activa? Recorro a la participación social, estoy estudiando cómo trabajan algunas organizaciones de la sociedad civil, creo es muy importante rescatar esta parte de la participación, ahí está la clave de mi conjetura para construir una ciudadanía activa.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y CONJETURAS

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CONJETURAS (ELEMENTOS CLAVE)
¿Es posible construir ciudadanía en un entorno dominado por los intereses particulares del mercado?	Es posible construir ciudadanía Resignificación del sentido de lo social
¿Hasta qué punto la escuela puede educar ciudadanos?	Aprendizaje significativo Democracia real
¿Está cumpliendo la política educativa con su propuesta para formar personas con calidad ciudadana y moral?	La política educativa prioriza la conducta política y jurídica y no la formación ética
¿Cómo construir una ciudadanía activa y democrática?	Participación social, ciudadanías diversificadas

Fuente: elaboración propia.

Recordando el seminario con el doctor Ibarra y lo que dijo el maestro David Pedraza de los movimientos sociales, todos estos grupos que de manera espontánea se agrupan según fines y tratan de reivindicar sus proyectos, sus intereses en el ámbito de las políticas públicas del Estado, me parece que sus maneras de trabajar y organizarse las debemos incorporar en las escuelas porque son lecciones de ciudadanía.

Las prácticas de las organizaciones civiles nos pueden ayudar mucho en las escuelas, porque con el compromiso, con la participación convencida es que se pueden hacer cosas, justamente lo que muestran estas organizaciones es que los derechos se conquistan y eso es lo que nos está faltando. Dichas prácticas son espacios ideales, pero no todos participamos en estos espacios, razón de más para insistir que la escuela podría vincularse con estas organizaciones para fomentar en las mismas aulas prácticas más significativas para los alumnos. Prácticas que les digan algo, que repercutan de manera importante en lo que ellos hacen y en lo que creen. La escuela que

ha ido siempre detrás de los acontecimientos ahora tiene que transformarse, abrirse y establecer vínculos con otras instancias y actores. Entonces creo que las organizaciones civiles, estos movimientos que los hemos tenido desde los setenta o mucho antes, hay que rescatarlos, se han constituido en experiencias y conocimientos de carácter más informal pero valiosos; el conocimiento formal está en la escuela, y en la escuela también se puede trabajar su enseñanza.

Seguiré trabajando con métodos, estrategias para cumplir con los propósitos de esta investigación antes señalados. También haré este recorrido histórico por los desarrollos que ha tenido la formación cívica para la democracia en México, revisar experiencias de participación de las organizaciones civiles, rescatar para la enseñanza este carácter proactivo. De igual forma, puede servir mucho lo que se está dando ahora en las escuelas, los consejos escolares de participación social con sus distintas actividades, que hay de todo: mejorar el medio ambiente, preservar tradiciones y costumbres, etcétera, que podrían apoyar para ir dejando esta ciudadanía pasiva.

Recapitulación y conclusiones

Recapitulando. De la escuela y la formación ciudadana en México trata mi investigación. Con el apoyo de marcos teóricos acerca de la situación de la ciudadanía en nuestro país, autores que estudian sus procesos, perspectivas de análisis y hasta estudios de campo, es que he destacado la relevancia de abordar este tema. Sus implicaciones son cualitativas, ya que tienen que ver con el propósito de mejorar la calidad de la convivencia humana y la adquisición de una autonomía moral lograda en las escuelas, que nos permita establecer vínculos con los distintos grupos sociales, tanto con los que entablamos compromisos comunes como con los que no, tal es el reto de la convivencia ciudadana y democrática y la escuela, el vehículo para alcanzarla. El propósito que guía el trabajo es si la escuela está en condiciones, dadas las transformaciones que ha tenido por los embates del poder del mercado, de hacerse cargo de la educación ciudadana y del orden democrático. A lo largo de esta presentación, siguiendo la metodología del *método del hombre pobre*, planteé tres amplias preguntas con sus correspondientes conjeturas, a manera de ir aportando elementos de análisis y reflexión en distintos niveles del objeto de estudio. Un primer nivel es el de las perspectivas y formas de conceptualizar hoy en día la ciudadanía a la vista de la reconfiguración de los

escenarios de la globalización, que trae aparejada un recrudescimiento del poder del mercado por un lado; y por el otro, formas diversificadas de organización que se resisten a ser engullidas por dichos procesos económicos. Ello hace necesario considerar nuevas ideas y categorías para pensar la ciudadanía en los tiempos que corren.

Otro nivel es la situación de la educación ciudadana en México, que puede abordarse a través de la historia de sus políticas educativas, particularmente vía sus reformas educativas curriculares. Y un último nivel, los alcances de la educación ciudadana en las reformas RIEB, RES y RIEMS, qué ofrecen éstas a la educación ciudadana y democrática, a los problemas de la vida contemporánea. Lo que resulta del análisis de estos niveles de estudio de la educación ciudadana en las escuelas es, a saber:

- Una apelación a que las formas de organización civil y la escuela puedan trabajar vinculadas, porque se ha comentado [que] estas formas de vida civil son un laboratorio abierto de una ciudadanía activa y diversificada, con modos de organización particulares, de cuyas prácticas la escuela puede beneficiarse e incorporar en las aulas.
- Los escenarios sociales y sus transformaciones al dar paso a nuevas nuevas identidades que se forman por los reajustes en el tejido social y económico, conducen a una reconceptualización del concepto de ciudadanía que cualquier estudio de la política educativa mexicana debe tomarla en cuenta.
- Revisar los marcos culturales y políticos en que hemos sido educados, que han acentuado el carácter formal y de representación política de los derechos y obligaciones de los individuos, pero de lo que se trata ahora es poner en marcha una democracia real, una democracia no sólo representativa, sino participativa, y que tenga un alcance más universal no restringido al ámbito de los derechos civiles y políticos, sino que se viva en todos los órdenes de la vida. Esto es lo que estoy trabajando.



VIII. POLÍTICAS PÚBLICAS Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Miguel Ángel Vértiz Galván

Vértiz: Presentaré una reflexión con base en el planteamiento del doctor Ornelas, con la formalidad argumentativa para servir de base para una publicación o un libro. El tema es políticas públicas y el cambio en las organizaciones de educación media superior; propongo el concepto de cambio en las organizaciones, a pesar de que el doctor Eduardo Ibarra Colado me ha sugerido incorporar el concepto de estabilidad o permanencia en las organizaciones, pues –desde su perspectiva–, el análisis que presentaré se centra en la estabilidad, pero al partir del enfoque de las políticas públicas, debe asumirse que toda acción de gobierno tiene una hipótesis de cambio.

Para no repetir las anteriores discusiones que se han sostenido en este grupo de investigación, iniciaré aclarando que este enfoque de políticas públicas no analiza la política real, estoy de acuerdo que puede haber todo un debate sobre la semántica, pero el fondo de la definición del concepto de política pública como tal se refiere a la acción del gobierno y asume que todas las acciones son consecuentes de una agenda pública preexistente, es decir, que las políticas deben ser acciones desprendidas de aquellos problemas públicos reconocidos por el gobierno en turno, un asunto cuya solución se va a plantear desde una hipótesis de cambio con acciones coordinadas por el gobierno, entonces no puedo obviar la palabra del cambio, aunque en algunos momentos voy a tener que decir que no hubo tal cambio cuando la hipótesis o la implementación de las políticas falla.

El planteamiento del tema es presentar cómo se han desarrollado las políticas públicas; a partir de qué asuntos recientes han querido resolver en la educación media superior, la más reciente: la Reforma Integral de la Educación Media Superior, mejor conocida como la RIEMS. ¿Qué problemas ha querido resolver la RIEMS?, y por lo tanto, ¿qué cosas intenta cambiar y qué resultados podemos observar? es el planteamiento, hice tres preguntas.

La primera pregunta que es la que me parece más integradora: ¿es posible atribuir los resultados en la reprobación y deserción a las recientes Reformas en la Educación Media Superior? La RIEMS está planteada como una acción gubernamental que pretende resolver es la reprobación y la deserción, recientemente han estado publicando algunos documentos en internet, algunas cifras, mensajes y declaraciones, sobre todo cuestiones periodísticas sobre algunos logros modestos en reprobación y deserción donde se lo atribuyen a la RIEMS. Pero, aunque fueran buenos, la pregunta es: ¿estos resultados son atribuibles a la RIEMS?, es lo primero que tendríamos que ver.

La segunda pregunta sería ¿qué efecto esperado tendrán las reformas recientes a la Educación Media Superior? Me refiero al periodo 2004-2009, donde ha habido dos reformas vinculadas a los problemas de reprobación y deserción. Aquí quiero aclarar que son preguntas diferentes: si bien una cosa es ver si le atribuimos los resultados de reprobación y deserción a la RIEMS y otra cosa es ver qué es lo que cambio realmente con la RIEMS, ¿qué es lo que efectivamente pasó? Aquí yo planteo que habría tres posibles resultados: un resultado sería que nada cambiara; otro resultado sería que los cambios fuesen congruentes con lo esperado, con lo que plantea la RIEMS; y otro, que sí hubiese cambios pero que fueran completamente diferentes a los esperados. Entonces son tres posibilidades, lo que quiere también decir, lo que también podría suponer que aunque podríamos encontrar cambios que siendo deseables y buenos de todas maneras serían no esperados quiere decir que la política de todas maneras no estaba bien pensada aunque resulte algo bueno. Decir "bueno, a lo mejor no resolvimos la reprobación y la deserción pero tenemos más equidad en la escuelas", por decir un resultado, eso es deseable, pero la verdad eso no es lo que estaban buscando.

Y la tercera pregunta: ¿qué cambios en las organizaciones educativas se pueden observar desde la implementación de las reformas recientes?, la pregunta que se desprende es: ¿y las estructuras, los procesos que están llevando a cabo los docentes, los directores y el personal que trabaja en los bachilleratos, se transforman?; en el documento que he referido que le presenté a Eduardo Ibarra Colado, lo señalé como uno de los puntos fundamentales, aquí no lo quise presentar porque el *método del hombre pobre* nos obliga a centrarnos bien.

Ornelas: Son las reglas.

Vértz: Me tengo que centrar en lo que es más determinante, más importante, si estoy hablando de políticas públicas eso es algo que es coadyuvante,



pero no es lo esencial. En el diálogo con Eduardo Ibarra lo presentaba como una parte fundamental: es lo que he denominado la inconsistencia de las estructuras organizacionales, para referirme al proceso de implementar una reforma igual en organizaciones educativas diferenciadas como el Cebetis, el Colegio de Bachilleres y el Conalep; y en los bachilleratos estatales que tampoco son iguales, por tanto los actores educativos de a pie no implementan igual las instrucciones, no baja igual el currículum. Sin embargo, los procesos siguen las estructuras burocráticas, por lo que sí tienen un efecto.

Paso a las conjeturas. Como primera conjetura, teóricamente tendríamos que reconocer que lo que está planteando la RIEMS es una hipótesis. Es decir, cuando decimos que el problema de reprobación y deserción puede ser resuelto a través de una reforma curricular que incluya obviamente la capacitación de los docentes para que comprendan el currículum y sepan implementarlo bien –esto dicho a *grosso modo*–, como conjetura yo digo que es muy probable que el efecto o la relevancia del currículum en este problema esté sobreestimada, porque se están observando cosas que tienen que ver más con aspectos de tipo socioeconómico y tal vez cuestiones familiares –que a lo mejor allí sí sería una política muy exhaustiva–, pero mínimamente los aspectos económicos no están siendo contemplados y se asume que el currículum va a resolver, que es un problema que se va a resolver desde los procesos de enseñanza. Por lo tanto, dada esta primera conjetura voy avanzando con una explicación.

Desde la teoría de los botes de basura que desarrollan March y Olsen en el libro *Redescubriendo las instituciones* (March y Olsen, 1999), se plantea una hipótesis de cómo se hacen políticas públicas, donde los actores políticos en este caso tienen contenedores con un conjunto de soluciones genéricas previas para resolver cualquier problema que se les ponga enfrente, y eso es lo que saben hacer. Entonces, es muy posible que esto explique por qué los actores sueltan no como hipótesis sino como una solución genérica al problema de la deserción y reprobación la reforma curricular. Si tuviéramos aquí un grupo de consultores que sólo saben de currículum y les dijera “tenemos un problema de reprobación y deserción”, nos ofrecerían una reforma curricular. Más o menos es como el planteamiento de los botes de basura, la siguiente conjetura es: no hubo un diagnóstico, no hay un estudio, sabemos hacer currículum, hagámoslo. Es lo bueno del *método del hombre pobre*, nos permite decir muchas cosas con algunos supuestos fuertes.

Por otra parte, para que un modelo curricular pueda ofrecer resultados, ser eficaz, primero tendría que verificarse si se está llevando a cabo como tal o se incurre en simulación, antes de atribuirle un resultado. Entonces, como conjetura también puedo decir que ningún resultado –aún el malo– se puede atribuir a la política si no se verifica su proceso de implementación, si conjeturamos que muy pocos lo están llevando a cabo tal como debe llevarse, esta es la tercera conjetura: en la medida que es un modelo curricular no pueda decirse que funciona, no podemos decir que fue por el método, por la reforma curricular; claro, también es lo mismo, si hay aumento de reprobación tampoco podemos decir que es por culpa de la reforma curricular porque simplemente no se llevó a cabo o no se implementó correctamente.

Para reforzar la conjetura anterior se puede demostrar con el caso de Finlandia en el 2010, que puede haber un buen resultado en el aprendizaje medido por por competencias desde un conjunto de prácticas curriculares que no son por competencias; es decir, parece que en México, y sobre todo en la reforma curricular del bachillerato, y también pasó en el de las secundarias, el currículum está sobreestimado, se le apuesta todo al currículum y decimos que eso va a resolver, cuando hay ejemplos como el finlandés donde ellos dicen “nosotros no les vamos a entrar a las competencias”, pero los evalúan en competencias en 2010 y son los mejores, claro, dan una serie de explicaciones, ellos dicen que es porque eligen bien a sus profesores, porque tienen un sistema muy rígido de enseñanza, muy exigente para los estudiantes, que no quiere decir que esa sea la solución para México, que ese es también un error que muchos han cometido, simplemente lo único que podemos significar con eso es que alguien puede ser muy competente en el lenguaje del modelo de competencias sin haber estudiado bajo el modelo curricular de competencias, esto lo traigo a colación porque la reforma curricular de la RIEMS es por competencias.

¿Cuáles serían los capitulados y los recursos que utilizaría? Yo empezaría explicando la RIEMS, el capítulo uno le llamaría “La perspectiva de la política pública versus la práctica política en México”. Entonces, con las conjeturas que estoy planteando arriba es más fácil inducir la explicación o utilizarlas para hacer una explicación en el primer capítulo, cuyo enfoque de políticas públicas en realidad supone y sólo supone en México más que en otros lugares, que los gobiernos son arenas de negociación donde cada uno de los actores llega con ciertos recursos para la negociación, y se hace una política para introducir asuntos a la agenda pública.



Hay autores que han escrito sobre esto: Enrique Cabrero tiene un artículo muy interesante que sacó en el 2000, que se llama "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México" (Cabrero, 2000), cuando lo leemos del 2000 para acá, México no ha cambiado mucho en la práctica y hechuras de las políticas públicas, y con todos estos elementos quiero simplemente mostrar que en México no se toma la agenda pública, sino que es más el modelo de botes de basura, llegan diferentes actores gubernamentales bajo una burocracia muy cerrada, muy hermética. No llegan los actores políticos, excepto el SNTE como parte de la cúpula gubernamental, no es un espacio con arenas de negociación donde los actores lleguen con sus recursos a meter asuntos en la agenda pública, sino que la agenda pública es la que deciden algunos actores y también las soluciones tipo botes de basura es lo que cada actor trae.

Este sería el primer capítulo, mostrar que la perspectiva de políticas públicas no es la forma precisa como se lleva a cabo la acción gubernamental en México. Cerrando el primer capítulo, si comparamos la reforma curricular del 2004 contra la del 2008 al estilo botes de basura entre los diferentes grupos que están en el poder que se van relevando, que simplemente traen perspectivas curriculares dominantes distintas.

El capítulo dos, yo le llamaría "La RIEMS en las escuelas, el cambio organizacional en la educación media superior". Existen unos sociólogos institucionales norteamericanos que plantean que cuando las organizaciones sufren reformas, transformaciones –en este caso, una reforma curricular–, los actores no implementan los cambios, sino simplemente adaptan sus prácticas que, por conocidas, les dan más certidumbre a las nuevas circunstancias y lo hacen porque esta certidumbre es ceremonial (Powell y Dimaggio, 1999) y además hay resistencia, una resistencia no explicada más que desde esta visión sociológica como el rito y la ceremonia, pero una respuesta de por qué habría resistencia, en los bachilleratos un profesor puede suponer ritualmente que si un estudiante le manda un correo electrónico con una respuesta contestada, aunque la haya bajado de Google, ya aprendió algo, entonces es susceptible que tenga una buena calificación; y el que lo mandó veinte segundos después de la fecha límite ya está reprobado porque seguramente no aprendió nada porque se pasó de tiempo, entonces ese tipo de rituales seguramente también pasan.

Se trata de espacios de control que los actores no están dispuestos a renunciar porque son sus recursos de negociación; por ejemplo, si a un docente le quitan la

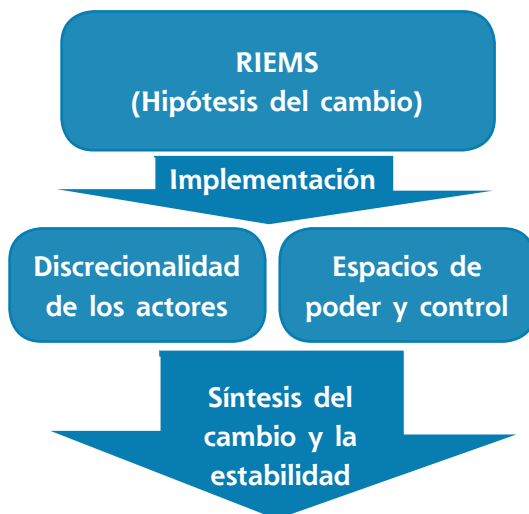
discrecionalidad –que se convierte en el recurso de negociación con otros actores– opondría algún mecanismo para evadirlo y mantener su espacio de control. Entonces, ésta es una categoría que me permitiría también identificar espacios que los actores no están dispuestos a cambiar. Crozier (Crozier y Friedberg, 1996) dice que son recursos de poder, pero mínimamente son recursos que tienen para la negociación, al final estoy diciendo que hay muchas razones por las cuales la RIEMS no podrá ser implementada. No van a cambiar las escuelas de educación media superior o, al menos no van a cambiar en el sentido que la RIEMS espera que cambie, es lo que más o menos en el capítulo dos estaría diciendo.

El capítulo tres yo le llamaría “¿A qué atribuir los resultados en la educación media superior?”, en este capítulo desarrollaría todas las hipótesis socioeconómicas que no se está incorporando en la parte de la deserción y la reprobación. Por tanto, las acciones gubernamentales que llevaríamos a cabo si nos salimos de la hipótesis de que el currículum va a resolverlo.

A manera de conclusión, la reforma integral de la educación media superior propone la hipótesis de mejorar el subsistema a partir de un rediseño del currículum, que incluye la posibilidad de movilidad entre diferentes bachilleratos a partir del marco curricular común. Esta hipótesis de cambio debe pasar por un procesos de implementación, el cual puede llevar deficiencias, especialmente el la formación de docentes derivado de la introducción de un enfoque basado en competencias diferente a las prácticas tradicionales, lo cual puede llevar a resultados no esperados.



Proceso de implementación de la RIEMS en los bachilleratos



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, estos procesos orientados al cambio en los bachilleratos, se sintetizan con los factores que promoverán la estabilidad de aquellos elementos que resultan importantes para mantener las fuentes de poder tradicional, así como los espacios de incertidumbre, especialmente de los docentes, que los actores resguardarán en sus prácticas por reducir la incertidumbre en su interacción.

Finalmente, lo que podemos señalar como conclusión, es que se espera que el resultado será una síntesis entre aquellos procesos que promueven el cambio con los que procuran la estabilidad, generando al final un resultado no esperado.

IX. FIN DEL SEMINARIO Y AGRADECIMIENTOS

Miguel Ángel Vértiz Galván

Vértiz: Preparamos un obsequio de unos libros que edita la Universidad Pedagógica Nacional, y el Cuerpo de Políticas Públicas y Educación otorga la constancia al doctor Carlos Ornelas, profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco por coordinar el taller "Reformas educativas y transformaciones del Sistema Educativo Nacional", que se llevó a cabo los días 24 de noviembre, 1 de diciembre del 2011 y 12 de enero del 2012, en la Universidad Pedagógica Nacional, con duración de 12 horas en el marco del proyecto "Estudios de las reformas educativas y desarrollo del Sistema Educativo Nacional".

Universidad Pedagógica Nacional
"Educar para transformar"

Firman:

Doctora Aurora Elizondo Huerta, secretaria académica; doctor Miguel Ángel Vértiz Galván, responsable del Cuerpo Académico Políticas Públicas y Educación, y nuestro agradecimiento moral enorme por haber estado.

Ornelas: Yo también, además vinieron otros profesores y estudiantes que no son del cuerpo. Gracias.

* Nota: Para efectos de la transcripción y mejor comprensión de la memoria no se tradujo literalmente el video, pero se respetaron al máximo los diálogos y las presentaciones de los autores.



REFERENCIAS

- Aguilar Hernández, C. (1991). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Núm. 5. México: IPN-CINVESTAV-DIE.
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.) (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Antush, J. C. (2014). Labor and "Ed Deform": the degradation of teachers work through standardized testing and the New York City evaluation system. *Monthly Review*, 66 (2), Londres, 7 de mayo.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: SEP-CIDE.
- Becker, G. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical Analysis, with special reference to Education*. Nueva York, USA: Columbia University Press.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control*. Londres, Inglaterra: Collier-Macmillan.
- Brook, R. (2012, 26 de noviembre). Entrevista en *La Jornada*.
- Brooks, D. (2012, 16 de diciembre) Imita México modelo educativo fallido en EEUU. *La Jornada*, p. 4.
- Bruner, J. S. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- Cabrero Mendoza, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy scienses* en contextos cultural y políticamente diferentes. *Gestión y Política Pública*, IX (2), 189-229, México: CIDE.
- CNTE (1984). *Ciento cincuenta años de formación de maestros en mexicanos (Síntesis documental)*. México: SEP-Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Comenio, J. A. (2013). *Didáctica Magna*. México: FCE.
- Cordoba, J. A. (2012, 25 de noviembre) El cambio en las Normales. *La Jornada*.
- Crozier, M. (2001). *El actor y el sistema*. México: FCE.

- Crozier, M. y Friedberg, E. (1996). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*, Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Csíkszentmihályi, M. (2000). *Fluir*. España: Kairós.
- Cullén, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Curiel Méndez, M. E. (1981). La educación normal. En F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*. México: FCE/SEP.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. España: UNESCO.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill.
- Diez, F. (2005). *En busca de los límites*. Madrid, España: MR.
- Ferry, L. (2006). *Aprender a vivir*. España: Taurus.
- Foray, D. y Lundval, B. (1996). The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy. En OCDE (ed.), *Employment and Growth in the knowledge-based economy*. París, Francia: OCDE.
- Freud, S. (1927/1979). *El malestar en la cultura*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gadotti, M. (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Galván, L. E. (1985). *Los maestros y la educación en México*. México: CIESAS.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. España: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España: Morata.
- Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Ibáñez Pérez, R. (2009). *Formación cívica y ética en los profesores y alumnos de educación secundaria: 1984-2006*. México: UPN.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe*. México: INEE.
- Jäger, W. (1995). *En busca del sentido de la vida. El camino hacia la profundidad*. España: Narcea.



- Jung, C. G. (1996). *Encuentro con la sombra*. España: Kairós.
- Kirkpatrick, D. (2004). *Evaluating Training Programs*. 2ª ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (2007). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7.
- L'Appel des appels (2011). *Politique des métiers: Manifeste*. París, Francia: Mille et Une Nuits.
- Laurance, J. (2007, 6 de septiembre). Proliferan los desórdenes psíquicos. *La Jornada*. Sección Ciencias, p. 2-A.
- Lipovetsky, G. y Juvin, H. (2011). *El occidente globalizado*. España: Anagrama.
- March J. G. y Olsen, J. P. (1999). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: FCE.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid, España: UNESCO.
- OCDE (1985). *Education and Training after Basic Schooling*. París, Francia: OCDE.
- OCDE (1995). *Governance in Transition: Public Management Reform in OECD Countries*. París, Francia: OCDE.
- OCDE (1996). *The Knowledge Economy*. París, Francia: OCDE.
- OCDE (1997). *Education at Glance: OECD Indicators*. París, Francia: OCDE.
- OCDE (1998). *Annual Report (1997)*. París, Francia: OCDE.
- OCDE (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. París: OCDE.
- OCDE (2002). *International Mobility of the Highly Skilled*. París, Francia: OCDE.
- OCDE (2012/2014). *Revisión de la OCDE sobre Evaluación en México*. París, Francia: OCDE (2012). México: OCDE/SEP/INEE.
- OCDE, SEP, INEE (2012). *Revisión de la OCDE sobre Evaluación de la Educación*. México: OCDE/SEP/INEE.

- Ortiz Oria, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. España: Amarú.
- Pappenheim, F. (1981). *La enajenación del hombre moderno*. México: Era.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D. S. Rychen y L. Hersh S. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- Perrenoud, P. (2010). *Las competencias necesarias para enseñar*. España: Grao.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (2013). México: Gobierno Federal.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. España: Morata.
- Powell, W. y Dimaggio, P. J. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: FCE.
- Power, M. (1997). *The audit society: rituals of verification*. Nueva York, USA: Oxford University Press.
- Poy Solano, L. (2012, 1 de diciembre). El cambio a la formación normalista, lo más trascendente del sexenio: Córdoba Villalobos. *La Jornada*, Sociedad y Justicia, p. 38.
- Poy Solano, L. (2016, 14 de marzo). Escuelas normales en el abandono oficial. *La Jornada*, p. 2.
- Root-Bernstein, R. (2004). *El secreto de la creatividad*. España: Kairós.
- Rose, N. (1999). *Power of freedom reframing political thought*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación SEP, 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado de: http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/Local/Content/1110/3prog_sec.pdf
- SEP (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. Diario Oficial de la Federación, 31 de marzo de 2008. Versión abreviada. Recuperado de <http://educaciónespecial.sep.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Programa/Programa1FCE.pdf>



- Simon, H. (1976). *Administrative Behavior: A study of decision-making process in Administrative Organization*. Nueva York: The Free Press.
- Soros, G. (1998). *The crisis of global capitalism*. Boston, USA: Little Brown.
- Sotomayor Saéz, M. V. et al. (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. España: Narcea.
- Tamayo, S. (2010). *Crítica de la ciudadanía*. México: UAM/Siglo XXI.
- Torres, J. (2011). Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Weber, M. (2002). *Estado y sociedad*. México: FCE.
- Wilber, K. (1999). *Breve historia de todas las cosas*. España: Kairós.
- Wilber, K. (2000). *Sexo, ecología y espiritualidad*. España: Gaia.
- Wilber, K. (2002). *Diario*. T. I y II. España: Kairós.
- Zeland, V. (2010, 2011 y 2012). *Transurfing: cómo deslizarse a través de la realidad*. T. I, II y III. España: Obelisco.

Secretaría de Educación Pública

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

Universidad Pedagógica Nacional

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Dirección de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

Coordinadores de Área Académica

Adalberto Rangel de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Comité Editorial UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge García Mendoza
Armando Solares Rojas
Rosalía Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formación de interiores*
Margarita Morales Sánchez *Diseño de portada*
Alma A. Velázquez L. T. *Corrección de Estilo*

Esta primera edición electrónica de *Reformas educativas y transformaciones del Sistema Educativo Nacional. Memoria escrita del simposio*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 14 de septiembre de 2017.