

Necesidades Básicas de Aprendizaje y Formación Docente. Contexto de Problematización

Francisco Guzmán Marín*

“Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.”

Declaración Mundial sobre Educación para Todos

* Profesor de Filosofía, Jefe del Departamento de Superación Profesional, de la Secretaría de Educación Estado de Michoacán, México. coraxthelastone@yahoo.es

El debate educativo actual de México confronta dos perspectivas de educación, a saber: por un lado, el modelo gerencial y de disciplinamiento social impulsado por el sistema político vigente, que responde a las necesidades emergentes del mercado y de la reorganización internacional del trabajo, en el marco de desarrollo del capitalismo postindustrial; y por otro lado, la declaración de principios de la utopía de la “escuela crítico-militante”, pero fundamentada en un teorismo pedagógico liberador con fuertes reminiscencias conservadoras y férreas resistencias al cambio. En la realidad nacional, la oposición activista al modelo oficial es utilizada por el propio sistema político, en cuanto instrumento de demostración de la ineficiencia crónica de la educación pública, con el fin de legitimar, impulsar y justificar tanto su intervención administrativa como sus propuestas educativas, toda vez que como bien señala Apple: *a fin de mantener su propia legitimidad y para que sus instituciones, programas y personal sean vistos como necesarios, el estado debe aparecer como si se estuviese esforzando para alcanzar esos objetivos. Así, “demostrar de esta forma su propio fracaso es el medio por el cual el gobierno abre nuevas dimensiones de la vida social al conocimiento y a la intervención burocrática”* (Hunter, 1994: 134). La resistencia forma parte sustantiva del régimen de poder vigente, según advierte Michel Foucault, en cuanto dispositivo de legitimación política de las acciones de intervención social de los aparatos de Estado.

De esta manera, los colectivos de oposición y sus prácticas fundamentalistas operan como dispositivos funcionales de la estrategia de deslegitimación de los servicios educativos del Estado y de legitimación de las propuestas de gobierno en materia de educación, en cuanto única alternativa viable para superar los vicios de la denominada “crisis educativa”; esto no supone, por necesidad, la complicidad, colusión y/o alianza de tales grupos con el régimen

—aunque tampoco la excluye—, pero si implica una colaboración atingente por omisión, producto de la ausencia del ejercicio de la autocritica y de la capacidad para escuchar, aceptar, respetar y coexistir con las posibilidades del disenso. El “consenso absoluto”, por imposición o principio teológico —como pretendió la oposición radical del Consejo General de Huelga de la UNAM, en su momento, y la CNTE, por citar sólo algunos ejemplos—, inevitablemente conduce al monolítico y represivo soliloquio del fascismo; mientras que el diseño apertura siempre nuevas oportunidades para la construcción intencional de vías alternativas de construcción del consenso y para multiplicar los vectores del devenir socio-histórico de la sociedad humana.

En cualquier caso, dentro de la concepción educativa instaurada en el marco de la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (Jomteín, Tailandia/marzo de 1990), retomada después en la *Cuarta Reunión Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* —PROMEDLAC IV, realizada en Quito, Ecuador, en abril de 1991— y reiterada una vez más en la Séptima Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación —PROMEDLAC VII, efectuado en Cochabamba, Bolivia, en marzo del 2001— un aspecto nodal que debe determinar tanto el diseño de los planes y programas de estudio, como la organización del propio Sistema Educativo son la identificación estratégica de las necesidades básicas de aprendizaje, así como la universalización del acceso a la Educación Básica; sin embargo, en el presente debate educativo del país, el reconocimiento de estas necesidades socio-educativas se diluye en la obviedad, la presuposición, la teoría psicopedagógica, las políticas educativas del sistema y/o en el franco desconocimiento de su importancia formativa en el contexto socio-cultural actual, definido por los procesos de globalización y de segmentación

funcional, pues como bien advierte Rosa María Torres: *El tema -que alude a la dimensión del saber en los procesos educativos- es uno de los más relegados, menos estudiados y más silenciados, notoriamente en el ámbito latinoamericano*. La definición de las necesidades básicas de aprendizaje debe ser el producto del discernimiento crítico sobre las competencias sustantivas que debe desarrollar todo individuo, buscando el equilibrio entre las dimensiones humanista, científica y técnico-tecnológica, con el propósito manifiesto de que sea capaz de intervenir significativamente en la reorientación de los procesos socio-culturales, políticos, económicos, culturales y ambientales de la sociedad del siglo XXI —siguiendo los planteamientos del *Proyecto de Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI*, del PROMEDLAC VII—. Empero, las exigencias educativas de los contextos socio-culturales y económicos del país, tanto en el caso del diseño de las políticas educativas federales y estatales, como en la construcción de las presuntas propuestas alternativas construidas desde los grupos de resistencia ideológica, en la mayoría de las ocasiones se desvanecen en la tensión que se trama entre el “deber ser educativo” que se perfila como horizonte de transición y el “no deber ser formativo” que se pretende trascender.

Categorías de valoración como *la pertinencia, la eficacia, la eficiencia, el rezago y la calidad educativa, sin olvidar al aprendizaje significativo*, son definidas por referencia exclusiva tanto a los modelos tradicionales del Sistema Educativo, como al programa del sector que impulsa el régimen de gobierno en turno, de esta manera: los fundamentos teórico-pedagógicos, los valores que lo sustentan, las lógicas disciplinarias, el ideal educativo, etc., se determinan sin vinculación directa con las condiciones concretas de la realidad en que se encuentra interactuando el individuo, desarticuladas con su “entorno de vida”, menos aún considera los campos a los que se enfrentará en

su vida laboral futura, producto de la reorganización internacional del trabajo. Sin embargo, estas categorías que delimitan el marco institucional evaluativo del fenómeno de la educación formal, encuentran su auténtica significación en el contexto del devenir de la práctica socio-económica y cultural de una comunidad concreta. Los juicios de valoración educativa sólo tienen sentido por su referencia estratégica con la dinámica de la realidad que afronta el individuo en formación.

Hasta el momento, la *pertinencia* educativa suele determinarse a partir de la relación teórica que se reconoce entre la lógica de los contenidos disciplinarios, el desarrollo ontogenético del individuo y los valores ideales que se consideran necesarios para disciplinar a la sociedad, de acuerdo con el proyecto de nación que diseña el régimen político vigente. Con base en este punto de perspectiva, por ejemplo, en la última reforma educativa del país se instrumentaron las siguientes acciones curriculares en el esquema de la Educación Básica: por un lado, el desplazamiento de la teoría de conjuntos como fundamento teórico-metodológico de la enseñanza de la matemática, transferencia de las fracciones al nivel secundario, inclusión de la materia de civismo y la sutil reivindicación del período porfirista —esto último como forma de legitimación histórica del tipo de proyecto socio-económico que se aplica desde el sexenio de Miguel de la Madrid hasta la administración de Vicente Fox—; por otro lado, se abandona el paradigma de organización por áreas para retornar al modelo de asignaturas, al propio tiempo que se imponen cambios significativos en el enfoque disciplinario de enseñanza, tales como el *Funcional-Comunicativo* para el Español, el *Problemizador* para Matemáticas y el de *Resolución de Problemas* para las Ciencias Naturales, por mencionar sólo algunas de las transformaciones impulsadas. Estas modificaciones no fueron sustentadas en un diagnóstico socio-histórico de la

diversa realidad mexicana y su interacción en los procesos de globalización y segmentación funcional. Empero, a contracorriente de esta tendencia de política educativa, es necesario apuntar que la pertinencia de los procesos educativos no se encuentra tanto en la aprehensión “adecuada” de contenidos, como en el significado que establece la intervención del individuo en su entorno presente y futuro, dentro de la práctica socio-económica concreta, esto es, *la educación no debe limitarse a responder a necesidades e intereses, sino contribuir a abrir el camino para nuevas necesidades e intereses* (R. Torres, 1998), los cuales tienen su verdadero sentido formativo en la trama socio-cultural concreta en que se participa. Así pues, el “sentido de la pertinencia educativa” halla su pleno significado en la función social que desempeñan los aprendizajes generados en el ámbito escolar.

Por su parte, la eficacia de los procesos educativos se entiende como la competencia suficiente, que la gestión pedagógica consigue desarrollar en los alumnos, para la apropiada resolución del *complejo problemático* que plantea la misma dinámica escolar. Este complejo problemático comprende diversas dimensiones instrumentales de actuación, entre las que se encuentran: situaciones de aprendizaje de contenidos, de relaciones escolares interpersonales, de evaluación y acreditación, disciplinamiento, intervenciones políticas, circulación entre los diferentes niveles educativos y cumplimiento de tareas. Pero el éxito del individuo en el ámbito escolar no garantiza su correspondencia en el contexto social. Es cierto que en la intención de relacionarse con la vida cotidiana de los individuos en proceso de formación y, de esta suerte, generar aprendizajes más significativos —pero, sin comprometer la escolarización del fenómeno educativo—, la escuela abandona los “ejercicios ficticios” para trabajar ahora con “problemas simulados”, esto es: antes, el escolapio debía resolver ejercicios definidos por la lógica del cono-

cimiento disciplinario, mientras que en el presente, merced a las propuestas constructivistas, debe resolver problemas determinados por la lógica de las estructuras cognitivas de su desarrollo ontogenético; pero, a fin de cuentas, la experiencia extraescolar se difumina en los requerimientos intelectivos, por un lado, o psico-pedagógicos, por el otro lado. De acuerdo con este punto de vista, los actuales programas de formación inicial, actualización y capacitación de los profesionales educativos, pretenden hacer más eficaz la gestión educativa: la UPN a través de su relación con la práctica investigativa, las Escuelas Normales y el ProNAP mediante el fortalecimiento de las competencias docentes, para el diseño emergente de estrategias didáctico-pedagógicas, que conlleven a la operación óptima de los contenidos curriculares indicados por los respectivos planes y programas de Educación Básica; sin soslayar que algunos programas federales e instancias educativas le apuestan al *Proyecto Escolar* como instrumento de consolidación de la eficacia del servicio educativo. En cuanto a la UPN, a la distancia de la experiencia generada por varios años de aplicación del modelo y siguiendo las observaciones de la Dra. Silvia Ortega Salazar, ex rectora de la institución, más que formar profesores-investigadores que transformen permanentemente su práctica docente, sólo ha conseguido formar mentores que reflexionan sobre ésta, sin impulsar ninguna reorientación concreta; en tanto que las acciones del ProNAP únicamente han incentivado el credencialismo y la retórica psico-pedagógica, pero en los hechos no se advierte —por lo menos no todavía— ninguna transformación sustantiva en la práctica docente de los mentores y en la eficacia de los aprendizajes escolares en la resolución de problemas de la vida cotidiana del individuo. Por lo que se refiere a las escuelas normales, es demasiado temprano como para advertir sus consecuencias directas de formación.

La *eficiencia* de los diferentes centros

escolares del Sistema Educativo Mexicano se valora a partir de dos vertientes, a saber: la *eficiencia terminal* y la *eficiencia formativa*. Aquella se define por la relación proporcional que se plantea entre el ingreso y el egreso de cualquier institución educativa, es decir, a una mayor proporción de alumnos que ingresan sobre el número total de los que egresan, mediada por los índices de deserción escolar, la migración estudiantil y la reprobación, se considera “baja eficiencia Terminal”, por el contrario, al equilibrio sobre la media proporcional entre todos estos factores se le ubica dentro del rango de la “buena eficiencia Terminal”; en cuanto que referida al impacto de los procesos formativos, es el resultado que se obtiene de los diferentes dispositivos instrumentales de la denominada evaluación institucional educativa, aplicados por los propios docentes, los supervisores escolares, Control Escolar, Carrera Magisterial, CENEVAL y Carrera Docente, entre otros –dependiendo del nivel y del modelo educativo de que se trate-. En el esquema gerencial de la educación pública, se pretende que los dispositivos instrumentales de valoración de la *eficiencia* de las instituciones e instancias educativas, operen como criterios administrativos para la asignación presupuestal. De hecho, la tendencia que se puede advertir en el país, y en el mundo, es que la certificación de calidad se convierta en un factor sustantivo de decisión para la distribución del presupuesto educativo. En este sentido, la eficiencia escolar se entiende como la materialización instrumental de los objetivos educativos y se pretende que opere en cuanto criterio de valuación institucional y en tanto indicador de la calidad del servicio.

El *rezago* educativo es el producto del porcentaje poblacional que cuenta con estudios de Educación Básica, en com-

paración con los estándares educativos internacionales, establecidos por los organismos multilaterales del sistema-mundo, entre los que se encuentran: la UNESCO, la OEA, el FMI, el BM, la OCDE, en función de los niveles del desarrollo socio-económico. Pues, de acuerdo con las actuales teorías del ramo, existe una relación directamente proporcional entre el rezago educativo de un país y el consecuente subdesarrollo económico; de ahí proviene el interés de los gobiernos de Latinoamérica por elevar los índices educativos. El analfabetismo, en tal sentido, se percibe como un verdadero obstáculo a los proyectos del progreso económico en la región. Empero, dos fenómenos del mundo globalizado contradicen fácticamente tales presupuestos: por un lado, el arribo de los analfabetas funcionales¹ a los primeros planos empresariales y políticos del orbe y, por otro lado, la experiencia del dinámico desarrollo económico de los países de oriente –Singapur, Malasia, Taiwán, etc.-, el cual no ha sido acompañado de una elevación significativa en los índices educativos de la población, como tampoco de la democratización político-social. Por su parte, en los Estados Unidos de América es un incidente común el analfabetismo funcional que existe tanto en los trabajadores como entre los empresarios y los políticos de alto nivel, pero ello no tiene un impacto sensible en la regencia económica de este país, en el nuevo orden mundial. Ahora bien, el reconocimiento de estos hechos no supone el abandono o el relajamiento de los esfuerzos educativos en México, pero si implica una reconceptualización emergente de los fines, las estrategias y los contenidos de la educación pública –por lo menos, desde la perspectiva de las intencionalidades alternativas-. En el país, el rezago educativo encuentra dos principales vertientes que explican tanto los

índices del analfabetismo en su sentido tradicional –alrededor del 8.8% de la población, de acuerdo con datos del *Institut de Statistique* de la UNESCO– como del analfabetismo funcional, a saber: la histórica incapacidad institucional para universalizar el acceso a la Educación Básica en todo el territorio nacional –situación que es más aguda en las zonas rurales y marginadas-, el bajo nivel de escolaridad promedio de la población –alrededor de 7.7 grados, en el año 2001, en la población mayor de 15 años, según Fraustro Siller- y el limitado acceso a la Educación Media Superior y Superior –tan sólo el 25% de la población de 25 años cuenta con estudios de educación media superior-. En esta misma perspectiva, siguiendo a Ramón de la Peña, titular del Consejo Nacional de *Educación para la Vida y el Trabajo*, 32.5 millones de mexicanos se encuentran en rezago educativo, esto es, el 52% de los adultos mayores de 15 años. Fenómeno que explica la posición tan deplorable que ocupa México, en las evaluaciones educativas implementadas por los organismos de carácter internacional –verbigracia, el penúltimo lugar en la evaluación realizada a estudiantes de los 30 países más desarrollados del orbe, en el año 2000, y el lugar 34 (de 41 países) en el estudio de conocimiento escolares, en el año 2003, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como parte del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA); en ambos casos, el país se ubica por debajo del promedio internacional, establecido por este organismo (ver Tabla I)-. Gabriela Ramos, directora de la oficina de la OCDE, en México, atribuye esta situación a tres principales factores, estos son: la inversión destinada al desarrollo educativo –11 mil dólares por estudiante, cuando el índice promedio del organismo es de

¹ Para Ezenberger, el analfabeta funcional es el individuo que carece de una sólida cultura de lectura, aún cuando domine los elementos mínimos de la lecto-escritura, pero su carencia de información a través del recurso de los mass media; los personajes del ámbito financiero y político, además, recurren al asesoramiento ilustrado de un amplio equipo de consultores. El arribo de Ronald Reagan a la presidencia del país más poderoso del orbe, según el mismo autor, establece el punto de partida del predominio de los analfabetas funcionales en el mundo –fenómeno que se ve confirmado con la llegada de George Bush hijo al mismo puesto.

46 mil dólares, esto es, menos de la cuarta parte del promedio de la OCDE-, la alta densidad poblacional y la expansión de la pobreza.

TABLA I
Posiciones Representativas en PISA 2000

País	Lectura		País	Matemáticas		País	Ciencias	
	Posición	Puntos		Posición	Puntos		Posición	Puntos
Finlandia	1°	546	Hon-Kong- China	1°	560	Corea	1°	552
Canadá	2°	534	Japón	2°	557	Japón	2°	550
Nueva Zelanda	3°	529	Corea	3°	547	Hong-Kong- China	3°	541
Australia	4°	528	Nueva Zelanda	4°	537	Finlandia	4°	538
Irlanda	5°	527	Finlandia	5°	536	Gran Bretaña	5°	532
México	34°	422	Argentina	34°	388	México	34°	422
Argentina	35°	418	México	35°	387	Chile	35°	415
Chile	36°	410	Chile	36°	384	Macedonia	36°	401
Brasil	37°	396	Albania	37°	381	Argentina	37°	396
Macedonia	38°	373	Macedonia	38°	381	Indonesia	38°	393
Indonesia	39°	371	Indonesia	39°	367	Albania	39°	376
Albania	40°	349	Brasil	40°	334	Brasil	40°	375
Perú	41°	327	Perú	41°	292	Perú	41°	333

Fuente: OCDE, *Aptitudes Básicas para el mundo del mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000* (2003).

En lo que corresponde al *aprendizaje significativo*, dentro del actual discurso educativo del país es posible reconocer la ecléctica articulación teórica de cuatro grandes tendencias, esto es: los remanentes del conductismo, la influencia del pragmatismo norteamericano y la versión simplificada de la posición epistemológica del constructivismo, mediados por las propuestas de transformación de las denominadas: escuela activa y escuela crítica. Sin embargo, en los dispositivos procedimentales, implementados por el sistema, para el fortalecimiento de la práctica docente, así como en la percepción instrumental del profesor de educación básica y de la formación de mentores, prevalece la reducción del aprendizaje al dominio de los propósitos, contenidos y estrategias didáctico-pedagógicas considerados por los respectivos planes y programas de estudio. De esta forma, tanto en las propuestas oficiales como en la presunta construcción de propuestas alternativas, el diseño curricular desempeña la función emergente de criterio, parámetro y nivel de eficiencia para valorar la significatividad de los aprendizajes propiciados por el ámbito escolar. Es pertinente aclarar que en los hechos, la comprensión y operación del diseño curricular se reduce a su equiparación con los Planes y Programas de estudio, centro gravitacional de la práctica docente, razón por la cual las transformaciones educativas en el país se limiten a este simple plano, sin impulsar cambios institucionales significativos. En efecto, las reformas educativas

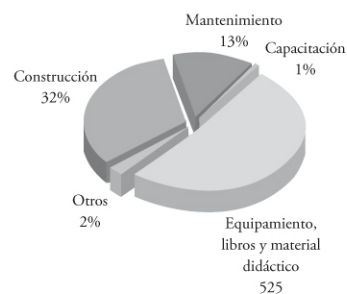
en México tienen como punto de partida y arribo la modificación de los fundamentos teóricos, de los enfoques pedagógicos y de la dosificación de contenidos de los Planes y Programas de estudio, pero conservando prácticamente los mismos esquemas de financiamiento, administración y gestión educativa. Mientras los Planes y Programas de Estudio son renovados, las estructuras institucionales tradicionales son fortalecidas con nuevos elementos de justificación, o en caso contrario, se crean nuevas estructuras institucionales.

En el claro propósito de superar esta concepción reduccionista de las transformaciones educativas en el país, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, con el proyecto de descentralización educativa y a través del *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*, transfiere la administración de los servicios a las entidades federativas; mientras que Ernesto Zedillo Ponce de León, con el *Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* se propone tanto la reorientación de los procesos de “gestión institucional”, como el equipamiento y el mejoramiento de la planta física, además de la actualización y el “perfeccionamiento profesional” del personal docente; en tanto que Vicente Fox Quezada, con el Programa de las Escuelas de Calidad (PEC) pretende transformar la organización y el funcionamiento escolar, mediante la institucionalización de la cultura de la planeación y la evaluación, en el contexto de la comunidad escolar. Al respecto, es pertinente advertir los siguientes fenómenos: primero, la descentralización administrativa de los servicios educativos no implica la descentralización de la toma de decisiones en la materia, de los criterios de financiamiento y de la definición de los programas emergentes de fortalecimiento del Sistema Educativo regional, estatal y/o municipal, puesto que las instancias federales se reservan el derecho exclusivo de la determinación final, en cualesquiera de estos rubros; segundo, el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, en lo general, no ha conseguido modificar sensiblemente las rígidas estructuras institucionales, la cultura laboral y las concepciones tradicionales de la formación docente —tres hechos patentizan con claridad este fenómeno: por un lado, el inflexible y anacrónico centralismo de las instancias federales del ramo, así como la consecuente dependencia de las Escuelas Normales de estos organismos, hecho que restringe, cuando no anula definitivamente, la construcción y consolidación de propuestas alternativas; por otro lado, la incapacidad para transformarse en auténticas instituciones de educación superior, a la distancia de casi dos décadas de haber alcanzado formalmente este estatuto; y por último, la seria resistencia del personal para transitar de un sistema cerrado a un sistema abierto de educación, pese a que el actual plan de estudios lo exige como premisa básica de la formación docente-; y tercero, el Programa de Escuelas de Calidad no considera la transformación del espacio formativo en función de las necesidades socio-educativas del contexto socio-cultural y económico en que se desarrolla la acción educativa, sino que fortalece la autorreferencia escolar, puesto que de facto, el Programa mantiene una tendencia más bien paliativa de las indigencias escolares, que de potenciación social del fenómeno educativo. El PEC transforma una obligación del Estado, a saber: el establecimiento de las condiciones infraestructurales y materiales para el desempeño óptimo del servicio educativo, en una prerrogativa sujeta a concurso, pues, de acuerdo con las reglas de operación, el 80% de los recursos deben destinarse a la construcción, mantenimiento y adquisición de bienes mobiliarios y materiales didácticos, lo cual se traduce en la aplicación de apenas el 1% a la capacitación del personal docente, en el año 2001 (*Observatorio Ciudadano de la Educación*, Comunicado No. 93, *Escuelas de calidad, claroscuros*, en: *La Jornada*, 15/02/03 [ver Gráfico A]); además de que los criterios de apor-

tación al financiamiento —tres pesos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por cada peso aportado por los gobiernos estatales, de manera proporcional a su población de entre 5 y 14 años, respecto del total nacional, en función de los datos estadísticos derivados del *XII Censo General de Población y Vivienda* del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)—, propicia la inequidad en el fortalecimiento y desarrollo del Sistema Educativo, toda vez que las entidades federativas más pobres son las menos favorecidas por la asignación de los recursos del Programa (ver Tablas II y III). Por su parte, los sistemas de educación técnico-tecnológica, del nivel medio superior y superior, a partir de la recuperación de los modelos empresariales de capacitación laboral, que proponen la construcción emergente de competencias profesionales específicas, como eje fundamental de los procesos formativos, pretenden determinar la pertinencia, eficacia, eficiencia y la significatividad de los aprendizajes propuestos en el ámbito escolar, en relación con las necesidades práctico-operativas de la empresa. Se trata pues, de una apertura estrictamente instrumental, que subordina el desarrollo humanista, socio-político y cultural del individuo a las exigencias técnicas del mercado laboral.

GRÁFICO A

Gastos de las Escuelas PEC 1



Fuente: Programa Escuelas de Calidad, SEP.

TABLA II

Transferencias Federales y Recursos Estatales Gestionados en PEC-I

ENTIDAD FEDERATIVA	Recursos Federales Asignados (Reglas de Operación 2001)	Recursos Federales Transferidos	Recursos Estatales Gestionados	Recursos Totales por Fideicomiso Estatal
AGUASCALIENTES	3,379,840.00	3,379,840.00	1,689,920.00	5,069,760.00
BAJA CALIFORNIA	7,825,487.00	7,825,487.00	3,912,743.50	11,738,230.50
BAJA CALIFORNIA SUR	1,299,779.00	1,299,779.00	649,890.50	1,949,669.50
CAMPECHE	2,369,740.00	2,369,740.00	1,184,870.00	3,554,610.00
COAHUILA	7,333,805.00	7,333,805.00	3,666,902.75	11,000,707.75
COLIMA	1,796,013.00	1,796,013.00	898,006.50	2,694,019.50
CHIAPAS	15,334,779.00	15,334,779.00	7,667,389.50	23,002,168.50
CHIHUAHUA	9,725,050.00	9,725,050.00	4,862,525.00	14,587,575.00
DISTRITO FEDERAL	22,418,930.00	22,418,930.00	11,209,465.00	33,628,395.00
DURANGO**	5,191,254.00	7,786,881.00	2,595,627.00	10,382,508.00
GUANAJUATO	17,077,715.00	17,077,715.00	8,538,857.50	25,616,572.50
GUERRERO*	11,848,225.00	8,620,000.00	4,310,000.00	12,930,000.00
HIDALGO	8,124,167.00	8,124,167.00	4,062,083.50	12,186,250.50
JALISCO	21,185,647.00	21,185,647.00	10,592,823.50	31,778,470.50
MEXICO	43,465,406.00	43,465,406.00	21,732,703.00	65,198,109.00
MICHOACAN	14,664,743.00	14,664,743.00	7,332,371.50	21,997,114.50
MORELOS	5,233,171.00	5,233,171.00	2,616,585.50	7,849,756.50
NAYARIT	3,188,701.00	3,188,701.00	1,594,350.50	4,783,051.50
NUEVO LEON***	11,001,817.00	16,501,817.00	11,000,908.50	27,502,725.50
OAXACA*	13,349,947.00	1,200,000.00	600,000.00	1,800,000.00
PUEBLA	18,486,322.00	18,486,322.00	9,243,161.00	27,729,483.00
QUERETARO	5,084,910.00	5,084,910.00	2,542,455.00	7,627,365.00
QUINTANA ROO	2,899,022.00	2,899,022.00	1,449,511.00	4,348,533.00
SAN LUIS POTOSI	8,355,567.00	8,353,784.00	4,176,892.00	12,530,676.00
SINALOA***	8,562,432.00	10,562,432.00	6,281,216.00	16,843,648.00
SONORA	7,012,970.00	7,012,970.00	3,506,485.00	10,519,455.00
TABASCO	6,715,161.00	6,715,161.00	3,357,580.50	10,072,741.50
TAMAULIPAS	8,442,224.00	8,442,224.00	4,221,112.00	12,663,336.00
TLAXCALA	3,387,053.00	3,387,053.00	1,693,526.50	5,080,579.50
VERACRUZ	23,810,199.00	23,810,199.00	11,905,100.00	35,715,299.00
YUCATAN	5,460,905.00	5,460,905.00	2,730,452.50	8,191,357.50
ZACATECAS	4,969,017.00	4,969,016.00	2,484,508.00	7,453,524.00
TOTAL DE RECURSOS	329,000,000.00	323,715,669.00	164,310,022.75	488,025,691.75

* De acuerdo con las Reglas de Operación del 2001, el Estado de Guerrero debía depositar en su Fideicomiso \$5,924,112.50. Dado que el depósito estatal fue de \$4,310,000.00 la transferencia Federal fue de \$8,620,000.00. Para el caso del Estado de Oaxaca, el depósito estatal al Fideicomiso debió ser de \$6,674,973.50. Dado que el depósito estatal fue de \$600,000.00 la transferencia Federal fue de \$1,200,000.00.

** El Comité Técnico del FNEC autorizó en su sesión ordinaria del 22 de noviembre del 2001 una transferencia de recursos extraordinarios al Estado de Durango, con cargo a los rendimientos, por \$2,595,627.00.

*** El Comité Técnico del FNEC autorizó en su sesión ordinaria del 22 de noviembre del 2001 una transferencia de recursos adicionales, bajo la fórmula 1 a 1, a las entidades de Nuevo León (5.5 millones) y Sinaloa (2 millones), con cargo a los recursos remanentes de la cuenta principal al 31 de enero del 2002.

Fuente: Programa de Escuelas de Calidad, SEP.

TABLA III
Transferencias Federales y Recursos Estatales Gestionados en PEC-II (al 28 de Mayo de 2003)

ENTIDAD FEDERATIVA	Recursos Federales Asignados (Reglas de Operación 2002)	Recursos Federales Transferidos	Recursos Estatales Gestionados	Recursos Totales por Fideicomiso Estatal
AGUASCALIENTES	11,588,022.21	11,588,022.21	3,862,674.07	15,450,696.28
BAJA CALIFORNIA	26,830,240.31	26,830,240.31	8,943,413.44	35,773,653.75
BAJA CALIFORNIA SUR	4,456,385.89	4,456,385.89	1,485,461.96	5,941,847.85
CAMPECHE ¹	8,124,821.53	11,124,821.53	2,708,273.84	13,833,095.37
COAHUILA	25,144,475.77	25,144,475.77	8,381,491.92	33,525,967.69
COLIMA	6,157,758.41	6,157,758.41	2,052,586.14	8,210,344.55
CHIAPAS	52,576,383.92	52,576,383.92	17,525,461.31	70,101,845.23
CHIHUAHUA	33,343,029.87	33,343,029.87	11,114,343.29	44,457,373.16
DISTRITO FEDERAL	76,864,903.20	76,864,903.20	25,621,634.40	102,486,537.60
DURANGO ⁴	17,798,584.28	23,798,584.28	6,000,000.00	29,798,584.28
GUANAJUATO	58,552,167.32	58,552,167.32	19,517,389.11	78,069,556.43
GUERRERO ²	40,622,486.04	40,000,000.00	10,000,000.00	50,000,000.00
HIDALGO	27,854,286.77	27,854,286.77	9,284,762.26	37,139,049.03
JALISCO	72,636,505.49	72,636,505.49	24,212,168.50	96,848,673.99
MEXICO	149,024,250.06	149,024,250.06	49,674,750.02	198,699,000.08
MICHOACAN ²	50,279,120.54	65,279,120.54	21,759,706.85	87,038,827.39
MORELOS	17,942,299.43	17,942,299.43	5,980,766.48	23,923,065.91
NAYARIT ³	10,932,689.23	13,887,689.23	4,629,229.74	18,516,918.97
NUEVO LEON	37,720,514.31	37,720,514.31	12,573,504.77	50,294,019.08
OAXACA ²	45,771,248.55	25,701,728.00	6,425,432.00	32,127,160.00
PUEBLA ³	63,381,675.44	69,381,675.44	23,127,225.15	92,508,900.59
QUERETARO	17,433,975.50	17,433,975.50	5,811,325.17	23,245,300.67
QUINTANA ROO	9,939,504.02	9,939,504.02	3,313,168.01	13,252,672.03
SAN LUIS POTOSI	28,647,659.27	28,647,659.27	9,549,219.76	38,196,879.03
SINALOA	29,356,910.77	29,356,910.77	9,785,636.92	39,142,547.69
SONORA	24,044,467.04	12,022,233.54	4,007,411.18	16,029,644.72
TABASCO	23,023,410.42	23,023,410.42	7,674,470.14	30,697,880.56
TAMAULIPAS	28,944,768.55	28,944,768.55	9,648,256.18	38,593,024.73
TLAXCALA	11,612,751.76	0.00	0.00	0.00
VERACRUZ	81,634,969.19	81,634,969.19	27,211,656.40	108,846,625.59
YUCATAN ¹	18,723,104.46	24,723,104.46	6,241,034.82	30,964,139.28
ZACATECAS ³ ⁵	17,036,630.47	21,536,630.47	7,178,876.82	28,715,507.29
TOTAL DE RECURSOS	1,128,000,000.00	1,127,128,008.17	365,301,330.63	1,492,429,338.80

¹ El Comité Técnico del FNEC autorizó en su sesión ordinaria del 8 de octubre del 2002 una transferencia extraordinaria de recursos a los estados de Campeche y Yucatán, con cargo a los rendimientos de la cuenta principal, por \$3,000,000.00 y \$6,000,000.00, respectivamente.

² El Comité Técnico del FNEC autorizó en su sesión ordinaria del 11 de diciembre del 2002 una transferencia extraordinaria de recursos a los estados de Guerrero y Oaxaca, con cargo a los remanentes en la cuenta principal, por una cantidad equivalente a un peso adicional por cada peso de origen estatal aportado a su fideicomiso.

³ El Comité Técnico del FNEC autorizó en su sesión ordinaria del 11 de diciembre del 2002 una transferencia extraordinaria de recursos a los estados de Nayarit, Puebla y Zacatecas, con cargo a los remanentes en la cuenta principal, contra una aportación estatal adicional conservando la fórmula 3 a 1, por \$2,955,000.00, \$6,000,000.00 y \$3,000,000.00, respectivamente.

Y finalmente, la categoría de *calidad* educativa tiene todavía una concepción bastante imprecisa, ambigua y difusa, que propicia un intenso debate ideológico respecto de la función social de la educación en el contexto actual, plagado de toda una serie de confusiones conceptuales y de falsos presupuestos humanistas. Como bien advierte Jaume Sarramona, el concepto sirve para justificar diversas posiciones ideológico-políticas, entre las que se encuentran: *la potenciación de un modelo cultural, la facilitación de acceso al mundo del trabajo, el establecimiento de unos valores morales, la selección de una minoría de excelencia o la consecución de unos estándares instructivos considerados deseables* (J. Sarramona, 2003).² En cuanto a su procedencia del esquema empresarial fordista, la calidad se refiere a las características materiales, instrumentales y de funcionamiento que debe presentar el bien y/o el servicio terminado; mientras que bajo el esquema de los sistemas flexibles de producción, la “calidad total” comprende todos los elementos que participan en los procesos productivos, esto es: la estructura organizacional, selección de materiales, capacitación del personal, modernización técnico-tecnológica, circuitos de aprovisionamiento y distribución, evaluación sistemática, propiedades instrumentales y funcionales del producto, etc. En esta perspectiva, la calidad del bien o servicio es el resultado directo de la calidad de los procesos de producción. En otras palabras, la calidad para el pensamiento fordista es una meta, mientras que para el enfoque flexible es un efecto directo de los procesos productivos. Así pues, aplicada al ámbito del fenómeno de la educación formal, la calidad depende

de la interacción adecuada del conjunto de los factores institucionales, las condiciones físicas instrumentales, las dinámicas administrativas, los procedimientos de gestión y las competencias profesionales de sus recursos humanos, etc., en función del servicio educativo que requiere la comunidad local inmersa en las exigencias socio-históricas de la comunidad global; puesto que la calidad es tanto el objetivo como el resultado y el parámetro de valoración de los procesos performativos de la escuela. En una perspectiva más amplia, la **calidad educativa** se define por la **pertinencia** de los objetivos de formación con la dinámica de los contextos de intervención socio-política, cultural y económica, a partir de su **eficiencia** en el desarrollo de competencias básicas que permitan a los individuos diseñar su proyecto personal y colectivo de vida, alcanzar su autonomía económica y participar significativamente en la transformación de sus circunstancias socio-históricas, además de su **eficacia** para promover la práctica de los valores, significados y formas de construcción identitaria que perfilan el desarrollo histórico de las diversas dimensiones de la sociedad humana. El fenómeno educativo encuentra su verdadera razón de ser en la adecuada preparación de los individuos para la vida y en la prospectiva de constitución de una sociedad más equitativa y solidaria. Pero, como bien advierte Jacques Delors, para poder utilizar bien todas las posibilidades que proporciona el aprendizaje y el perfeccionamiento permanente, es necesario que los individuos posean todos los elementos de una educación básica de calidad.

Al respecto, en *Financing Education-Investments and Returns: Analysis of the World Education Indicator*. 2002 edition, la OCDE plantea los siguientes indicadores, que pueden ser utilizados para la evaluación de la calidad educativa:

- 1.- Current and Capital Expenditure (Capital Invertido)³
 - *Current Expenditure* (Inversión Actual)
 - *Capital Expenditure* (Inversión Significativa)
- 2.- *Earning* (Promedio de Percepciones Salariales)
- 3.- *Educational Personnel* (Personal Educativo)
- 4.- *Non Instructional Personnel* (Personal No-Docente)
 - *Professional Support* (Apoyo Profesional)
 - *School and Higher Level Management* (Escuela y Gestión Educativa)
 - *School and Higher Level Administrative Personnel* (Escuela y Personal Administrativo)
 - *Maintenance and Operations Personnel* (Personal de Operación y Mantenimiento)
- 5.- *Entry Rate* (Proporción de Ingreso)
 - *Gross Entry Rate* (Ingreso Total)
 - *Net Entry of Specific Age* (Ingreso Neto por Edad)
- 6.- *Expenditure on Educational Institutions* (Financiamiento Educativo)
 - *Direct Public Expenditure on Educational Institutions* (Financiamiento Edu-

^{1/4} El Comité Técnico del FNEC autorizó en su sesión ordinaria del 11 de diciembre del 2002 una transferencia extraordinaria de recursos al estado de Durango, con cargo a los rendimientos de la cuenta principal, por una cantidad equivalente a un peso adicional por cada peso de origen estatal aportado a su fideicomiso.

^{1/5} El Comité Técnico del FNEC autorizó en su sesión ordinaria del 9 de abril del 2003 una transferencia extraordinaria de recursos a los estados de Michoacán y Zacatecas, con cargo a los remanentes en la cuenta principal, contra una aportación estatal adicional conservando la fórmula 3 a 1, por \$15,000,000.00 y \$1,500,000.00, respectivamente.

Fuente: Programa de Escuelas de Calidad, SEP.

² Sarramona, Jaume. La calidad de la educación: factores importantes a considerar. Artículo propuesto para la revista: *Des/Encuentros*. (Febrero del 2003)

³ Traducción libre, en función de las definiciones planteadas por el propio organismo.

cativo Público)

- *Purchases by the govern agency itself of educational resources to be used by educational institutions* (Financiamiento gubernamental directo a las instituciones educativas. V. g. pago de los salarios a los maestros)

- *Payments by the government agency to educational institutions that have responsibility for purchasing educational resources themselves* (Financiamiento gubernamental directo a instituciones o instancias responsables del mantenimiento, aprovisionamiento o de ofrecer servicios a los centros educativos. Por ejemplo, concesiones para construcción de espacios escolares)

- *Direct Private Expenditure on Educational Institutions* (Financiamiento Educativo Privado)⁴

- *Indirect Public Expenditure on Educational Institutions* (Financiamiento Público Indirecto)⁵

7.- *Expenditure on Personnel Compensation* (Inversión en las Prestaciones y Compensaciones del Personal)

8.- *Expenditure pers Student* (Inversión por Estudiante)

9.- *Full-time, Part-time and Full-time-equivalent Students* (Tiempo Completo, Tiempo Parcial y Equivalente a Tiempo Completo del Estudiante)

10.- *Full-time, Part-time and Full-time-equivalent Teachers* (Tiempo Completo, Tiempo Parcial y Equivalente a Tiempo Completo de los Maestros)

11.- *Graduates* (Graduados)

12.- *Graduates Rates* (Índices de Graduación)

13.- *Gross Domestic Product [GDP]* (Producto Interno Bruto [PIB])

14.- *GDP per capita* (Producto Interno Bruto per cápita)

15.- *Human Capital* (Capital Humano)⁶

16.- *Intended Instruction Time for Students* (Calendario Escolar)

17.- *The Intended Curriculum* (Plan de Estudios)

18.- *Labor Force* (Fuerza Laboral)

19.- *Net Enrolment Rate* (Índice Neto de Matrícula)

20.- *New Entrant* (Nuevo Ingreso)

21.- *Private Expenditure* (Inversión Privada)

22.- *Public Expenditure [Public Sources]* (Inversión Pública [Fuentes de Financiamiento Público])

23.- *Public and Private Educational Institutions* (Instituciones Educativas Públicas y Privadas)

24.- *Purchasing Power Parity [PPP]* (Paridad del Poder Adquisitivo)

25.- *School Expectancy* (Expectativas Escolares)

26.- *Student* (Estudiante)

27.- *Student-Teacher Ratio* (Proporción Estudiante-Maestro)

28.- *Teacher* (Maestro)

29.- *Teachers Salaries Statutory* (Salarios Estatutarios de los Maestros)

⁴ Incluye pago de matrícula.

⁵ Comprende subsidios estudiantiles del gobierno o de otras entidades privadas, destinados específicamente a sufragar gastos educativos.

⁶ Se refiere al promedio de años de estudios de la población, antes de incorporarse al mercado laboral.

- 30.- *Teaching Time, Statutory* (Tiempo de Enseñanza Estatutario)⁷
 31.- *Total Public Expenditure* (Gasto Público total)
 32.- *Typical Ages* (Edades de Escolaridad)
 33.- *Vocational and Technical Education* (Educación Profesional y Técnica)
 - *General Programmes* (Programas Generales)
 - *Pre-Vocational Programmes* (Programas Pre-Profesionales)
 - *Vocational Programmes* (Programas Profesionales)

Mientras que la Comisión de la Unión Europea –siguiendo los planteamientos de Sarramona–, desde el año 2000, establece 16 indicadores de calidad educativa, agrupados en cuatro rubros, como marco de referencia del compromiso para el desarrollo de la educación, de los países miembros, tales son:

- A. Nivel de logro de los alumnos:
- 1.- Matemáticas.
 - 2.- Lectura.
 - 3.- Ciencias.
 - 4 Tecnologías de la Información y la Comunicación.
 - 5.- Lenguas Extranjeras.
 - 6.- Aprender a Aprender.
 - 7.- Educación Cívica.
- B. Éxito y Transición:
- 1.- Tasa de Abandono Escolar.
 - 2.- Finalización de la Educación Secundaria Superior.
 - 3.- Participación en la Educación Superior.
- C. Seguimiento de la Educación:
- 1.- Evaluación y Conducción de la Educación Escolar.
 - 2.- Participación de los Padres.
- D. Recursos y Estructuras:
- 1.- Formación de los Profesores.
 - 2.- Escolarización en Educación Infantil.
 - 3.- Número de Estudiantes por Ordenador.
 - 4.- Gastos Educativos por Estudiante.

Dentro de este complejo marco situacional que define los procesos educativos en el mundo actual, de modo correlativo a lo que sucede en la Educación Básica, los objetivos, estrategias y dispositivos de formación permanente de los profesionales de la educación en México, se encuentran plenamente definidos por la dinámica institucional que determinan las concepciones escolarizadas sobre el fenómeno de la educación. Ello significa que el debate, el diseño, la aplicación y la evaluación de los planes y programas de formación inicial –ordinaria y en servicio–, actualización, capacitación y superación profesional docente, por lo común, se realiza de manera autorreferencial, es decir, la definición de las competencias profesionales, así como los contenidos, las estrategias y los criterios de reforma curricular se deciden en función de los siguientes referentes formales:

- Los planes y programas correspondientes a los niveles del esquema de Educación Básica;
- Las teorías del desarrollo infantil;
- Las teorías de la gestión educativa;
- Las reflexiones disciplinarias respecto del “deber ser” del fenómeno de la educación; y
- La teorización sobre la formación de docentes.

Este amplio espectro referencial que a primera vista se ofrece como un sólido fundamento de los procesos de la formación de los profesionales de la educación, empero, presenta una seria insuficiencia, a saber: tiene como punto exclusivo de partida, desarrollo y objetivo final, el espacio formalizado y formalizante del propio Sistema Educativo, donde la concreción de la dinámica socio-cultural y económica no sólo es ignorada, sino que se obturan las posibilidades de arraigar el sentido de los procesos educativos en la realidad, donde se significa y es significado el individuo sujeto de formación. Los procesos que definen a la práctica socio-cultural y político-económica se subordinan a las intencionalidades del pensamiento escolar. La reducción de las exigencias socio-económicas y culturales del contexto a los principios de explicación teórica –no necesariamente comprendidos en toda su complejidad conceptual–, es tanto el fundamento de interpretación como el marco de la intervención didáctico-pedagógica. La “realidad educativa” se construye de manera yuxtapuesta a la realidad social. Es por eso mismo que el éxito escolar no mantiene una relación directa y proporcional con el éxito en la dinámica laboral y/o socio-cultural. Esto se debe a que en la historia edu-

⁷ Total de horas destinadas a la enseñanza escolar.

cativa mexicana, la institución escolar opera como un dispositivo estratégico de civilización y colonización socio-cultural, hecho que la convierte en un espacio cerrado, autodefinido y autorreferente. Por cuanto el Sistema Educativo Mexicano, tradicionalmente, se ha propuesto construir las condiciones sociales del proyecto de nación, sustentado por el régimen vigente, desde el ámbito escolar, entonces, las demandas socio-educativas del contexto deben subordinarse, si no someterse, a las exigencias escolares. Conforme a las proyecciones del pensamiento ilustrado, el propósito central es escolarizar a la sociedad, en cuanto estrategia de la transformación social. Así, la reforma de la formación de los profesionales de la educación tiene como fundamento las necesidades de fortalecimiento de las prácticas intraescolares de la Educación Básica. La escuela mexicana es una institución que devora los propios discursos y procesos que produce y la reproducen. Este fenómeno condiciona tanto los procesos formativos de la Educación Básica, como las dinámicas de profesionalización de la Educación Media Superior y Superior. La desvinculación entre el devenir de la práctica socio-cultural y la construcción de la realidad escolar, se agudiza ahora con los procesos de globalización socio-económica, la vasta producción informativa que se genera en todos los campos del conocimiento y la eficiente difusión de valores, información e ideologías que desarrollan los mass media; emergencia histórico-cultural que torna disfuncional al “modelo ilustrado” que ha constituido el esquema de educación en nuestro país, como a los objetivos de colonización social que la caracterizan históricamente y aún al propio prototipo de institución escolar, el cual carece de la flexibilidad y apertura suficiente para adecuarse a la dinámica de las transformaciones actuales -pues como bien apunta Anton de Schutter, citando a Adiseshiah :

“El maestro no se considerará a sí mismo como la única fuente de conocimiento, ya que el cine, la radio y la televisión, las revistas y los diarios... competirán con él... No podrá ya enseñar de manera autoritaria y magistral y ni siquiera autorizada, ya que nadie puede aprender un conocimiento universal ni una certeza definida en ningún campo o materia, en una época en que ninguna noción o concepción puede resistir la prueba de una generación.” (A. De Schuster, 1986, 29)

Pese a que tan atinada observación fue prevista desde principios de la década de los años 70's, en nuestro país la educación parece proseguir con la perspectiva “ilustrada” que reduce la acción formativa al dominio de contenidos disciplinarios, en un ámbito de ensimismamiento institucional. La escuela desarrolla competencias para que los alumnos respondan eficazmente a los procesos de selección, distribución y clasificación social que ella misma produce; mientras que las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación construyen competencias para que los mentores intervengan de manera más eficiente en los procesos escolares, al margen de las dinámicas y factores que constituyen a la sociedad contemporánea. Por una parte, la reorganización internacional del trabajo, que ha traído consigo los procesos de globalización socio-política, económica y cultural, exige de un trabajador multifuncional y polivalente que no sólo pueda desempeñarse en distintos ámbitos profesionales, sino que sea capaz de intervenir significativamente en diferentes contextos socio-culturales; por otra parte, el reconocimiento de la Sociedad Plural, en cuanto condición necesaria de la consolidación de la cultura democrática en el mundo, demanda de una educación, que en el marco de un programa educativo general del país, respete y atienda a la diversidad so-

cio-cultural, étnico-racial, política, económica, de género y de capacidades diferenciadas, lo cual tiene como consecuencia, según advierte Ma. Victoria Reyzábal, que los profesores deban *cambiar su actitud, su metodología, la selección de contenidos y, en general, la práctica en el aula.*⁸ Empero, en el más puro espíritu tradicional, revestido ahora en la teoría gerencial de las competencias, al parecer la premisa que sigue rigiendo los diseños curriculares, la selección de las materias de aprendizaje, los dispositivos institucionales y las estrategias de formación de los profesionales educativos, en México, es la subordinación de los contenidos socio-culturales y de los procesos de producción, circulación y legitimación del conocimiento contemporáneo a los modelos teóricos y técnicas didáctico-pedagógicas de la práctica docente, es decir, predomina el “cómo ejercer la docencia” sobre el “qué de la gestión educativa”, dentro del mismo marco homogéneo y homogenizante de intervención formativa. En tal sentido, se forman profesores ensimismados en las teorías educativas de moda, pero sin capacidad para interpretar los nuevos contextos de la realidad socio-cultural y para vincular significativamente la gestión educativa con el entorno socio-histórico actual. Ejemplos claros de la persistencia de este fenómeno, son: la negativa sistemática de la Dirección de Normatividad, de la SEP, para aceptar propuestas alternativas de formación de profesores al modelo oficial -la Normal Indígena de Cherán, en el Estado de Michoacán, por citar sólo un caso-, la ausencia de producción de materiales educativos en las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación -Escuelas Normales, Unidades de la UPN, Centros Regionales de Educación Normal (CREN), entre otros-, que trasciendan las fronteras institucionales de su ámbito de acción

⁸ Reyzábal, Ma. Victoria. La atención a la diversidad en el Sistema Educativo Español, en: Memoria: 1er Encuentro de Instituciones Formadoras de Docentes y Colectivos Técnicos de Educación Básica / II Encuentro de Formación Docente. Articulación Permanente de Docentes -Nuevas Tendencias-. CEFOD, México 2002. pág. 111.

particular y la férrea resistencia de los grupos de disidencia magisterial al Programa de Integración Educativa y a los procesos de federalización de la educación. Una de las consecuencias de esta desvinculación entre la realidad social y el servicio educativo, es que en la práctica docente se suelen ignorar las fuentes alternativas de producción, legitimación y circulación del conocimiento, para centrarse en la cultura de la repetición de los contenidos bibliográficos y/o teórico-disciplinarios. En esta situación, los nuevos instrumentos técnico-tecnológicos, así como los dispositivos de los mass media, se incorporan al proceso educativo escolar como una herramienta exótica o de moda, en el mejor de los casos, bajo una paradójica actitud de los mentores, esto es: por un lado, esperan que su recurso resuelva, en el corto plazo, los problemas de aprendizaje, reprobación y rezago escolar, y por otro lado, desconfían de sus posibilidades y efectos formativos; mientras que en el peor de los casos, los combaten empecinada y abiertamente, cuando no los soslayan. La práctica escolar pierde de perspectiva que los mass media y los aparatos técnico-tecnológicos son recursos de uso común y cotidiano en la sociedad contemporánea, tanto para acceder información como para formarse opinión sobre los fenómenos que constituyen al mundo actual. Así pues, con mucho, la denominada crisis educativa es producto del agotamiento del modelo ilustrado, así como de la incapacidad del propio Sistema Educativo para adecuarse al ritmo de las nuevas condiciones socio-políticas, económicas y culturales que constituyen a la sociedad contemporánea.

La radical transformación socio-cultural, política, económica y técnico-tecnológica que ha conformado la experiencia histórica de las sociedades del siglo XX, demanda la reorientación emergente de las estructuras institucionales, los objetivos educativos, las dinámicas escolares y los procesos de formación de los profesionales de la educación, a fin de que el fenómeno educativo contribuya a integrar, de manera funcional y crítica, a las nuevas generaciones en las exigencias concretas del contexto actual y, al propio tiempo, profile los valores de integración e identidad de las sociedades del siglo XXI. En este sentido, los ejes fundamentales de la reconversión estratégica del Sistema Educativo son: en primer lugar, el impulso y consolidación de una Educación que desarrolle las competencias básicas para que el individuo tenga la oportunidad efectiva de diseñar su proyecto personal de vida, alcance su independencia político-económica e intervenga significativamente en su contexto local, regional, nacional y global, a partir de los cuatro pilares educativos de la sociedad contemporánea—definidos por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, organizada por la UNESCO—, a saber: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir con los otros; en segundo lugar, la instauración de un sistema institucional flexible que responda de forma ágil y pertinente a las demandas socio-educativas, abierto a la incorporación permanente de las innovaciones técnico-tecnológicas, informáticas y formativas, así como a la participación social, y horizontal en la planeación, gestión, seguimiento y evaluación del servicio educativo; y en tercer lugar, la formación de un profesional de la educación con las competencias básicas para participar, de modo relevante, en la transformación y/o reorientación del contexto específico donde se desarrollan los procesos educativos, considerando la concreción emergente de las circunstancias socio-históricas del mundo actual. En síntesis, las sociedades del siglo XXI requieren de una “Educación para la Vida”, una “Escuela Socializada” y un “Profesional Educativo Multifuncional y Polivalente”. La transformación estra-

tégica del Sistema Educativo Mexicano no sólo es un imperativo de emergencia socio-histórica, sino que también es un principio de acción política para conseguir la equidad social. En el centro de estos importantes cambios que demanda la nueva realidad socio-cultural se encuentra el reconocimiento, definición y delimitación de las necesidades básicas de aprendizaje, tanto para trazar el horizonte de transición del fenómeno educativo y de las condiciones institucionales del servicio, como para diseñar los procesos de formación de los nuevos profesionales de la educación. La exigencia de centrar las políticas y estrategias educativas en las necesidades básicas de aprendizaje es un compromiso asumido mundialmente, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, donde se declara de manera expresa que:

“Cada persona—niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo.”⁹

Sin embargo, la definición de las nece-

⁹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Artículo I. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtein, Tailandia, marzo de 1990.

sidades básicas de aprendizaje no es un proceso que se resuelva en la obviedad de las reflexiones, críticas y análisis de la teoría educativa, sino que comporta la interpretación problematizadora de las sociedades contemporáneas, en toda su complejidad y en sus diferentes dimensiones de acontecimiento, el reconocimiento de las tendencias histórico-culturales en los diversos espesores del mundo globalizado y, por lo tanto, plantea la emergencia de un proceso investigativo riguroso y sistemático que comprenda los siguientes ámbitos de indagación socio-cultural y económica:

- El dominio del lenguaje como espacio hermenéutico de mediación de las relaciones humanas.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Artículo I. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtein, Tailandia, marzo de 1990. El campo de los recursos intelectuales e instrumentales sustantivos para el agenciamiento, procesamiento, sistematización e interpretación significativa de información, como dispositivos privilegiados para el aprendizaje permanente y la resolución estratégica de problemas de la vida interpersonal.
- La dimensión de los valores éticos que permitan establecer relaciones de tolerancia, respeto y convivencia abierta entre la diversidad de los proyectos de civilización humana, además de tramar una interacción sustentable con el mundo.
- El contexto político-económico, en la tensión de las condiciones locales y los procesos de globalización, como lugar de construcción de alternativas que constituyan relaciones sociales más equitativas.
- La dinámica de la migración socio-económica, en cuanto fenómeno que demanda una mayor flexibilidad y apertura de los procesos educativos.
- La formación cultural como estrato de conformación, reestructuración y revaloración de las tramas socio-identitarias.
- La noción habermasiana de esfera pública que presupone la interacción intencionada de los sujetos de informarse y participar en las decisiones de índole socio-políticas en las comunidades actuales.
- Las instancias mediáticas como espacios de construcción de opinión, consensos, disensos, resistencias, mediaciones y concertaciones, entre otros.

En esta lógica, los ámbitos de indagación, metodológicamente tienen que ser reconstruidos de manera estratégica y diversificada, en las fuentes de procedencia que a continuación se desglosan:

- La transformación del contexto socio-histórico.
- La dinámica del Sistema Educativo Mexicano en la transformación del contexto mundial.
- Los especialistas del campo de la educación.
- Los profesionistas del proceso educativo.
- asociaciones civiles.
- La Organizaciones No-Gubernamentales.
- Las autoridades municipales, estatales y federales.
- Las instituciones de educación superior.
- Los colegios de profesionistas.
- Los sistemas productivos.
- Los contextos socio-culturales locales.
- Las condiciones de la reorganización internacional del trabajo, dentro del marco de los procesos de globalización.

La definición de las “necesidades básicas de aprendizaje”, en cuanto producto del proceso de investigación, tiene la finalidad de problematizar la experiencia actual de la Educación Básica y de los procesos de formación de los profesionales de la educación, con el objeto de perfilar el diseño general de un nuevo modelo educativo, así como el perfil profesional del gestor educativo que le corresponde instrumentarlo, dentro de las condiciones y exigencias socio-educativas que plantea el devenir de las sociedades contemporáneas, en el siglo XXI. En tal perspectiva, las interrogantes rectoras de investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las “necesidades básicas de aprendizaje” que plantea la diversidad socio-cultural de México, dentro del marco de los procesos de globalización y del desarrollo culturizante de los mass media? ¿Cómo define a la Educación Básica, la delimitación conceptual de las “necesidades básicas de aprendizaje”? ¿Cómo transforma el perfil de competencias básicas del profesional educativo, la definición de las “necesidades básicas de aprendizaje”? y ¿Cuál es la prospectiva de desarrollo y fortalecimiento de los procesos de formación de los profesionales de la educación en el siglo XXI? Los propósitos centrales son: por un lado, la recuperación de las competencias elementales que debe desarrollar la Educación Básica en el individuo; y por otro lado, la definición del perfil del profesional de la educación que propicie la reorientación histórica de la escuela, en lo particular, y del Sistema Educativo, en lo general. En cuanto la intencionalidad y el soporte fundamental de la investigación es la articulación estratégica de los procesos formativos con los procesos de definición histórica de las diversas sociedades contemporáneas, resulta indispensable la aproximación sistemática a dos fenómenos: por una parte, a los factores que propician la transformación emergente de las sociedades en el siglo XXI y, por otra parte, al impacto que tienen dentro de la concepción educativa, heredada del pensamiento moderno.

Referencias

- Apple, M. (1997) *El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa, en: Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada, S. A.,
- Delors, J., et. Alt. (1997) *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Torres, R. (1998) *Qué y cómo aprender*. México: SEP.
- UNESCO, <http://portalunesco.org> (10/Feb/2003)
- De Schuster, A. (1986) *Investigación Participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México: CREFAL.