

MEMORIA

SEMINARIO
INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN INTEGRAL

¿CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE
EN LA ESCUELA PRIMARIA?

1^{ER} SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INTEGRAL

¿CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE
EN LA ESCUELA PRIMARIA?





¿CÓMO
FAVORECER
EL APRENDIZAJE
EN LA ESCUELA
PRIMARIA?



Dirección Fundación SM México
Elisa Bonilla Rius

Gerente de Proyectos Fundación SM México
Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Edición: Olivia Villalpando Figueroa

Corrección: Abdel López Cruz
Guadalupe Casillas Gómez
Eduardo Rodríguez Flores

Diseño de portada: Quetzatl León Calixto
Diseño de interiores: César Leyva Acosta

Producción: Carlos Olvera Ramírez
Teresa Amaya Rodríguez

Memoria del 1er Seminario Internacional de Educación Integral.

¿Cómo favorecer el aprendizaje en la escuela primaria?

Primera edición, 2010

D. R. © Fundación SM de Ediciones México, A.C., 2010
Magdalena 211, Colonia del Valle,
03100, México, D. F.
Tel.: (55) 1087 8400
www.fundacion-sm.org.mx

ISBN colección (registro en trámite)

ISBN obra (registro en trámite)

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana
(Registro en trámite)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

Memorias de la Fundación SM
(Registro en trámite)

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Memoria
marzo de 2008

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 9

PRESENTACIÓN 11

CAPÍTULO 1

RETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, HOY
Juan Eduardo García-Huidobro S. 17

EXIGENCIAS CURRICULARES, EVALUACIÓN
DE APRENDIZAJES Y MEJORA INSTITUCIONAL
EN LA ESCUELA PRIMARIA
Alma Carrasco Altamirano 47

LA ORGANIZACIÓN Y LA GESTIÓN ESCOLAR
ORIENTADAS AL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS.
LA PERSPECTIVA DESDE LA OPERACIÓN DE
LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL
Germán Cervantes Ayala 67

APRENDIZAJE, FORMACIÓN DOCENTE
Y GESTIÓN EN LAS ESCUELAS MEXICANAS
Alba Martínez Olivé 79

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA
EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA
Y VIVIR EN PAZ EN AMÉRICA LATINA
Fernando M. Reimers 95

SABER CONVIVIR: PROPÓSITO CENTRAL DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	
Juan Martín Martínez Becerra	133
EDUCACIÓN Y VALORES: ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN	
Eduardo Bohórquez y Roberto Castellanos	141
¿QUÉ VALORES PROMOVER PARA FORMAR CIUDADANOS?	
Sylvia Schmelkes	151

CAPÍTULO 3

FAMILIA Y ESCUELA: UNA ALIANZA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
María Rosa Buxarrais.....	161
FACTORES QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE EN LA PRIMARIA EN MÉXICO	
Eduardo Backhoff Escudero.....	171
RETOS DE LA ESCUELA PRIMARIA PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS	
Lorenzo Gómez-Morin Fuentes	187

INTRODUCCIÓN

En SM estamos conscientes de que los pilares de la educación básica están en la escuela primaria, y de que todos los aprendizajes en esta etapa son cruciales para formar niños que sean sujetos y actores de su crecimiento integral, en los campos cognitivo, afectivo y de valores.

El Proyecto Educativo SM es el escenario del futuro que queremos para la niñez mexicana. Creemos en una educación de calidad, que promueva el aprendizaje significativo y atienda integralmente el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos. Apostamos por el respeto de su individualidad, valorando sus intereses, apelando a su creatividad. Aspiramos a infundirles el deseo de conocer y a fomentarles actitudes que propicien entre ellos la convivencia en la diversidad, para que crezcan en libertad y aprendan a conducirse de manera responsable.

En suma, nuestro proyecto educativo busca apoyar la formación de ciudadanos comprometidos con el acontecer de nuestro país y del mundo, de modo que éste se transforme en un lugar más habitable.

En SM nos dedicamos con empeño a producir los mejores materiales educativos, pues consideramos fundamental:

- Propiciar la reflexión acerca de los retos que enfrenta la educación en nuestro país y el mundo.
- Incitar el análisis de los principales problemas que los aquejan, así como la búsqueda de soluciones.
- Promover el conocimiento y transmisión de experiencias exitosas.

Por ello, compartimos con ustedes las memorias del Seminario Internacional de Educación Integral, que se centró en la pregunta: *¿cómo favorecer el aprendizaje en la escuela primaria?*

PRESENTACIÓN

Elisa Bonilla Rius

El Seminario Internacional de Educación Integral busca generar espacios de diálogo informado y plural; analizar los retos actuales para lograr el aprendizaje en la escuela primaria, así como enriquecer las tareas de los actores educativos, cuya misión es conducir el proceso de enseñanza de nuestros niños y jóvenes.

A este seminario fueron convocadas personalidades provenientes de distintos ámbitos del campo educativo, para abarcar un espectro considerable del mismo y posibilitar la comprensión del fenómeno educativo.

Agradecemos en especial la presencia de las autoridades federales y estatales de educación de Nayarit, Aguascalientes, Baja California, Guanajuato y Puebla.

Asimismo, damos las gracias por su asistencia a los representantes de universidades y centros de investigación y docencia, como la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa; además, contamos con la presencia de miembros del Consejo Consultivo de la Subsecretaría de Educación Básica.

Igualmente, agradecemos a los funcionarios de organizaciones multilaterales especializadas en temas educativos, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Organización de Estados Iberoamericanos; así como a los miembros de otras fundaciones y organizaciones hermanas de la Fundación SM, como Excelencia Educativa, Mexicanos Primero, Educa México, Asociación Programa Lazos, Fundación Ealy Ortiz, Alianza de Maestros y el Centro para el Desarrollo de la Planeación e Innovación en la Gestión Educativa.

Nuestro agradecimiento también por su presencia a la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia y a las decenas de directores y maestros de escuelas públicas y particulares de todos los estados de la República.

Los retos que enfrenta hoy la educación en nuestro país son evidentes; para afrontarlos y superarlos se requiere la concurrencia de todos. Por ende, es importante favorecer el diálogo entre estos grupos. México necesita hacer de la educación la palanca de su desarrollo.

Nuestro país avanzará tanto como logremos progresar en el terreno educativo. Por eso, es relevante reunirnos y analizar los problemas que nos aquejan y buscar soluciones que sumen el esfuerzo de todos.

Queremos conocernos, escucharnos y construir soluciones compartidas. En ese quehacer, debemos promover un conocimiento profundo de la realidad y difundir experiencias exitosas, con el fin de que cada uno de nosotros esté en posibilidad de tomar las mejores decisiones y favorecer las prácticas adecuadas en su ámbito de acción.

La pregunta que nos planteamos es: *¿cómo favorecer el aprendizaje en la escuela primaria?* Se trata de intentar responderla colectivamente. Para ello, contamos con la presencia de expertos nacionales e internacionales, como Juan Eduardo García-Huidobro, Fernando Reimers y María Rosa Buxarrais. Asimismo, tuvimos a nueve ponentes en tres mesas redondas, quienes compartieron sus puntos de vista y experiencias desde tres ámbitos distintos: la reflexión académica, las organizaciones de la sociedad civil y la función pública.

El Seminario Internacional representó un acto relevante, ya que con él, la Fundación SM formalizó sus actividades en México.

Nuestro proyecto es ambicioso, de profundo sentido humano y compromiso social. Inició hace más de 30 años, en 1977, allende nuestras fronteras, con el objetivo de extender la cultura y la docencia entre los grupos marginados de la educación.

En 2008, la Fundación SM incrementó su presencia en México, mediante acciones que girarán en torno de cuatro líneas de trabajo.

- Elaboración de estudios y apoyo a la investigación educativa, en alianza con otras organizaciones.
- Formación del profesorado, mediante seminarios como éste.
- Con las acciones de la tercera línea, potenciaremos la lectura, la escritura y la presencia de libros para niños y jóvenes en las escuelas, las bibliotecas y los hogares. Se otorgarán becas, se organizarán seminarios y se dará continuidad a los premios de literatura infantil y juvenil dirigidos, tanto a quienes se inician en la escritura para niños y jóvenes como a aquellos autores con una trayectoria destacada. En este renglón, la Fundación SM destina anualmente, en el ámbito iberoamericano, más de medio millón de dólares en estímulos.
- El objetivo de la cuarta línea es propiciar la equidad y compensar las desigualdades sociales mediante el apoyo a proyectos socioeducativos. Dichos proyectos serán seleccionados a partir de una convocatoria pública que se divulgará anualmente, en alianza con otras organizaciones sin fines de lucro, públicas y privadas.

En la Fundación SM estamos ciertos de que, unidos podremos construir una sociedad cada día más madura y vital, a la vez que más justa y solidaria. Por ello, continuaremos fortaleciendo nuestro compromiso con la educación en México, mediante actividades como ésta, que sustenten nuestro compromiso social de promover la formación y especialización de los actores del campo educativo.

Espero, sinceramente, que este Seminario se constituya en un espacio periódico de reflexión y diálogo acerca de los retos que enfrenta la educación en nuestro país y en el mundo, y que junto con este libro sirva para la construcción de soluciones.

CAPÍTULO 1

RETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, HOY

Juan Eduardo García-Huidobro S.



EXIGENCIAS CURRICULARES, EVALUACIÓN
DE APRENDIZAJES Y MEJORA INSTITUCIONAL
EN LA ESCUELA PRIMARIA

Alma Carrasco Altamirano



LA ORGANIZACIÓN Y LA GESTIÓN ESCOLAR
ORIENTADAS AL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS.
LA PERSPECTIVA DESDE LA OPERACIÓN DE
LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL

Germán Cervantes Ayala



APRENDIZAJE, FORMACIÓN DOCENTE
Y GESTIÓN EN LAS ESCUELAS MEXICANAS

Alba Martínez Olivé



RETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, HOY

Juan Eduardo García-Huidobro S.*



INTRODUCCIÓN

La tendencia actual en América Latina es ampliar la educación obligatoria, que incluye a la educación secundaria. Ahora bien, quien quiere lo más, quiere lo menos. Expandir la obligatoriedad es un reconocimiento de la importancia creciente que se atribuye hoy a la educación; no significa en absoluto que la educación primaria dejó de ser sustancial. Por el contrario, cada vez hay más consenso sobre el valor de una muy buena educación primaria como condición y base necesaria para aprovechar el resto de las oportunidades educativas.

Desde este horizonte, en esta presentación se comentarán tres tipos de retos que debemos tener claros para avanzar en esa dirección.

En primer lugar, se atenderá a los retos de la época, relacionados con el concepto de educación integral. En el contexto de globalización y de sociedad del conocimiento, el concepto de educación de calidad y la “integralidad” de la misma adquieren nuevas connotaciones y exigencias.

Posteriormente, nos referiremos a la particularidad, dificultad y urgencia que conlleva construir una educación de calidad para todos, si se considera la situación de gran desigualdad económica, social y educativa en América Latina. El reto es no separar la calidad de la justicia y equidad.

Por último, se describe el tipo de políticas educativas que se requieren para avanzar en las direcciones anteriores.

* Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Educación en tiempos de globalización. Retos de la época relacionados con el concepto de educación integral

El nombre del presente Seminario evoca el ideal de una educación integral. El concepto de educación integral es clásico, tanto en la imagen escolástica del *educere*, término que llamaba a desplegar (hacer realidad) todas las potencialidades del educando, como en la imagen del humanismo moderno que desafía al educador a ayudar al alumno a convertirse en mejor persona; así como la idea de que el pleno desarrollo de la persona debía equilibrar los distintos aspectos del ser humano.

¿Qué podemos entender hoy por educación integral? ¿A qué nos referimos cuando utilizamos el atributo de “integralidad”? Los retos globales que la sociedad del conocimiento impone a la educación, obligan a releer y revisar el concepto de integralidad de la educación.

Es innegable que el conocimiento ocupa actualmente un lugar central en el desarrollo económico. Cada día es más común afirmar que la disposición de recursos humanos bien calificados y un buen nivel de progreso científico y tecnológico son condiciones irremplazables para que un país ingrese al mundo de las naciones ricas. El proyecto de cualquier país debe activar y aprovechar el talento de todos sus habitantes. Es indiscutible también que lo anterior supone que los ciudadanos deben acceder al pleno dominio de las destrezas culturales básicas y de los aspectos cognitivos del currículo escolar. Sin embargo, esto no puede llevar a identificar la totalidad de la labor de enseñanza de la escuela con estos propósitos, y menos a rebajar dichos propósitos identificándolos con lo que puede ser medido con base en pruebas estandarizadas.

En efecto, más allá de este necesario dominio de un conjunto de saberes y destrezas para manejarse en el mundo del conocimiento, el proceso de globalización que vivimos, —con fuerte hegemonía mercantil— presenta varias características que obligan a repensar la educación

y a expandir sus propósitos. Además, la globalización está cambiando también a los educandos y a sus familias, lo que es otro filón de desafíos que la educación de hoy debe enfrentar en su afán de “integralidad”.

Globalización/“nueva época”

La globalización es un concepto que busca indicar la profunda imbricación e interdependencia que existen actualmente en la vida y el destino de los diferentes pueblos y naciones, dada la intensidad e inmediatez de las acciones del planeta, que se han posibilitado gracias a las nuevas y poderosas tecnologías de la comunicación. Esta referencia al “globo” (al orbe) —y no a la nación o al país— expresa un cambio importante en el lugar y la caracterización de nuestras vidas. El hecho se ha resaltado también con otras imágenes. A comienzos de los sesenta, Marshall McLuhan presentó la imagen del mundo como *aldea global* (McLuhan, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, 1962). Lo que pareció futurología, es hoy realidad. Más recientemente Manuel Castells ha propuesto la sugerente imagen de la *sociedad red* (Castells, 2000).

Intentemos una enumeración de las principales implicaciones culturales de estos cambios.

Primer aspecto: profundidad de los cambios; que alteran nuestra forma de ser personas. Como seres históricos, existimos en el tiempo y hoy la percepción del tiempo es distinta de la que tenía el hombre hace algunos años. Es común decir y constatar que estamos viviendo una situación de cambio acelerado sin precedentes históricos. Si la vida humana, hasta hace pocos años, estuvo configurada fundamentalmente por el pasado, hoy lo está más por el futuro. Si el mayor peso en la orientación vital de nuestros abuelos recayó en una lectura de sus tradiciones; nuestras vidas, y más la de nuestros hijos, están encauzadas por nuestros proyectos. La tradición es pasado, el proyecto es futuro. La tradición es

permanencia, el proyecto es cambio. La escuela ha sido una institución eficaz para comunicar y preservar nuestras tradiciones, pero todavía no cumple cabalmente la misión de preparar a los educandos para el cambio permanente. He aquí un importante desafío.

Los humanos como seres corpóreos habitamos un espacio que se ha modificado radicalmente. Algo ha cambiado en la esencia de nuestra experiencia cotidiana cuando vemos en el mismo “espacio” la guerra de Irak, un partido de la Juventus y un accidente automovilístico en nuestra ciudad; cuando nos es más conocida la imagen de Nicolas Sarkozy y Carla Bruni que la de nuestros vecinos. Cuando puedo hacer una transferencia bancaria o conversar con un amigo sin moverme de mi escritorio. Este espacio abierto y plural contrasta con el pueblo (el villorrio, el vecindario) donde todo es familiar: todos piensan y juzgan más o menos igual y las diferencias, si las hay, se procesan desde lo común. El “otro” irrumpe en mi cotidianidad y la transforma.

Por primera vez, debemos aprender a vivir con otros en la pluralidad; a procesar las diferencias, a poseer convicciones que no se fundan sólo en el hecho de ser las convicciones de “los míos”, sino que se fundan en un juicio moral. Son muchos los desafíos que esta nueva situación plantea a la educación. Hay que aprender a enfrentar el riesgo (Giddens, 2000) y la incertidumbre (Morin, 2000). Todo convida a revalorizar y reforzar los aspectos éticos y culturales de la educación, para dar a cada quien los medios para comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. (Delors, 1996). Los humanos nos constituimos como tales en el lenguaje. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) han modificado nuestro hablar y decir el mundo.

La humanidad nace con la palabra, mediante ella nos formamos en el conversar y así transformamos la vida y el mundo. La escritura constituyó un salto brutal, ya que amplió enormemente las capacidades hu-

manas para volver sobre sus acciones (reflexión) y establecer mejores normas de cooperación (orden social). La escritura es también la base de un determinado modo de pensar lógico-formal/hipotético-deductivo que ha caracterizado el desarrollo del pensamiento, la ciencia y la técnica. Es claro que las TIC están cambiando el modo como nuestros alumnos aprenden (Pedró, 2006) y que nosotros, los educadores, somos “inmigrantes” en un mundo donde ellos son los “nativos” (Prensky, 2005). Pero, ¿cuál es la profundidad de ese cambio? ¿Las TIC son sólo un soporte para el lenguaje humano, como lo fue la imprenta para el lenguaje escrito o son, además de soporte, un nuevo lenguaje? En caso positivo, ¿el lenguaje audiovisual, soportado por las NTIC, constituye otro gran salto de la humanidad? ¿La linealidad del pensamiento escrito dará lugar a la “globalidad” del pensamiento audiovisual?

Segundo aspecto: amplitud de los cambios que modifican nuestro ser social y político. Se trata de un cambio tecnológico y social de alcance planetario:

Ya señalamos la centralidad del conocimiento y la información en la producción económica y social, el paso de sociedad industrial a sociedad del conocimiento. Hay que subrayar que con esto cambia el referente de valor, con lo cual se da un reordenamiento del poder y la riqueza y cambia también la forma de operar de los sistemas económicos, políticos, culturales y sociales que adoptan las características de la sociedad red: flexibilidad, ubicuidad, instantaneidad, globalidad.

Ahora bien, la globalización de la economía y de la producción trae consigo una doble consecuencia para la ciudadanía. Por una parte, la organización política en estados-nación pierde peso, ya que muchas decisiones que repercuten de manera directa en la vida de sus ciudadanos son incontrolables políticamente desde el ámbito nacional. Esto advierte sobre la necesidad de ir construyendo y la educación es un buen y necesario comienzo las bases de un nuevo orden político de carácter “glo-

bal”: la ciudadanía planetaria. Por otra parte, la irrelevancia del Estado en la vida de las personas sumada al carácter hegemónicamente mercantil de la globalización económica en curso, aleja la experiencia colectiva. El hecho de ser ciudadano y parte de una sociedad, hasta hace poco, era una experiencia directa y cotidiana, ya que todos debíamos organizarnos y articularnos con otros para defender nuestros intereses, hacer valer nuestros puntos de vista y solucionar muchos aspectos de nuestra vida cotidiana.

El fenómeno anterior se produce en conjunción con un avance muy fuerte del proceso de individuación. Es claro que la organización mercantil de la sociedad conlleva una inclinación individualista, a luchar por mis intereses que nos separa de una consideración natural de los problemas y necesidades como fenómenos colectivos. Pero la individuación a la que asistimos no se agota en este aspecto, también puede ser valorada. El mayor acceso a la información se acompaña de la familiaridad con la diferencia y del respeto a la pluralidad. Al destacar lo individual se afirma también una fuerte valoración de la libertad, la creatividad, la iniciativa y la innovación. Por último, hay que resaltar que la confluencia de individuación y rapidez del cambio hace que los jóvenes de hoy enfrenten un futuro mucho más incierto que los jóvenes de ayer: en la actualidad no se repite la vida de los antepasados en prácticamente ningún ámbito. Estas características plantean un desafío enorme a la educación integral: brindar a los educandos un desarrollo personal que les permita crear y recrear proyectos personales capaces de dar sentido a sus vidas.

22 *Tercer aspecto:* conflictividad de los cambios. Como la información se convierte en la fuente fundamental de la productividad y del poder, la educación, en cuanto institución social de la distribución del conocimiento, pasa a ser también, más que antes, lugar de tensiones, de lucha social, de conflicto y poder.

La sociedad de la información desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos; pero sólo quienes dominan los códigos y lenguajes que la soportan pueden aprovechar esta información (recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla) (Delors, 2006). Por tanto, quienes no acceden al conocimiento porque se ven excluidos de una escolaridad prolongada y rica ven reflejada esta carencia en subordinación social y económica. Más recientemente hay brechas escolares y digitales.

Así la pobreza hoy se define, más que como una mera carencia de bienes materiales y de recursos económicos, como la ausencia de capacidades de acción y, por tanto, de libertad (Sen, 1999).

Hace ya 18 años, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, pronunciada en Jomtien, Tailandia, estableció que la educación básica está al nivel de las necesidades humanas básicas. Sin educación la exclusión es inevitable.

La tensión entre lo mundial y lo local ha levantado como gran tema la búsqueda de identidad. Se trata, al decir de Jacques Delors, de convertirse en ciudadano del mundo sin perder las raíces y participando en la vida de la nación y en la propia comunidad.

Como lo muestran muchos movimientos sociales contemporáneos, esto no es fácil. Hoy asistimos a conflictos basados en luchas por preservar las propias identidades frente a las fuerzas e intereses globales y globalizantes. Varios autores han subrayado esta paradoja: mientras más global y lejano se hace el poder del capital y de la tecnología, más se aprecia la experiencia cercana compartida (el territorio, la lengua, la religión, la etnia) como portadora de identidad. M. Castells (2000) señala: “En un mundo de flujos globales de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de la identidad —colectiva o individual, adscrita o construida— deviene la fuente de significado principal para lo social”.

Cuarto aspecto: cambios en la familia. En paralelo con estos cambios temporales se ha venido produciendo una profunda transformación en la familia, con consecuencias mayores en todos los procesos de socialización primaria de los niños y las niñas, así como en la alianza entre familia y escuela.

Las familias, en su estructura, han cambiado, y con ello ha variado la socialización primaria de los niños. Se pasó durante el siglo xx de una familia extendida, en la que se vivía en proximidad con abuelos, tíos, tías y primos, a una familia nuclear restringida a los padres y su prole. Si se suma lo anterior a la disminución del número de hijos vemos una gran variación de la experiencia infantil. Si además consideramos el aumento progresivo del trabajo femenino, vemos que tanto el encuentro con otros niños y niñas como el cuidado infantil han pasado en gran medida de la familia a la institución escolar.

La familia fue una institución social y económica fuerte y estable. Tenía una responsabilidad clara en cuanto a la educación y manutención de la prole, que trascendía la calidad de relación entre los cónyuges. En forma paulatina se ha ido diluyendo esta institucionalidad de la familia como entidad social y económica y ha empezado a prevalecer la institución familiar concebida como una entidad de base socioafectiva, que se mantiene unida por la calidad de la relación de pareja y que, por tanto, es mucho más inestable. Se asiste hoy a una separación entre conyugalidad y filiación. Las formas concretas que toman las familias son variadas y cada vez es menor la proporción de niños y niñas que crecen con sus dos progenitores, lo que ciertamente constituye un cambio profundo en la socialización temprana de los niños y una variación en las relaciones familia-escuela y en las responsabilidades de esta última. Hoy, América Latina muestra niveles de escolarización importantes (cuadro 1).¹

¹ Para la redacción de este párrafo utilizo una columna mía aparecida en el último Informe del SITEAL (2007).

Cuadro 1. Niveles de escolarización, según edades, en América Latina

EDADES	% DE ESCOLARIZACIÓN
5 años	75
6 a 11 años	93.2
12 a 14 años	90.2
15 a 18 años	66

Educación en América Latina. Retos latinoamericanos centrados en la relación educación-justicia.
Fuente: SITEAL 2007

Se trata de un hecho relativamente reciente. Los últimos 30 años han visto un impresionante salto en la cobertura educacional latinoamericana. El *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, 2006, del Sistema de la Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) lo consigna gráficamente: mientras sólo 20% de los abuelos terminó la educación secundaria, 40% de sus hijos lo hizo y 60% de sus nietos (de entre 18 y 24 años) lo está logrando.

Si se comparan los indicadores de América Latina con los del resto del mundo (cuadro 2, p.26) claramente aquéllos están mejor que el promedio mundial y más cerca de los países desarrollados que del resto de los países poco desarrollados.

Es verdad que este paso adelante no ha sido igual en todos los países. Por ejemplo, mientras Brasil exhibe una tasa bruta de escolaridad promedio en la enseñanza secundaria de 107%, Guatemala sólo muestra 40%. Para la mayoría de la población y para muchos países como Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú, el aumento de la escolaridad de sus jóvenes de 13 a 19 años ha significado una disminución de brecha entre el 20% más rico y el 20% más pobre y, por tanto, un acceso más igualitario a la educación; para Venezuela, Argentina, Bolivia, Ecuador,

Cuadro 2. Parámetros de educación comparados.

	TBE preescolar	TNE primaria	Tasa de alfabetización de adultos (15 +)	Tasa de alfabetización de jóvenes (15-24)	Expectativas de escolarización (años)	Tasa de supervivencia a 5° grado	Niños fuera de la escuela
Mundo	48.6	84.0	81.7	87.6	10.3		103 466 000
Países desarrollados	81.9	95.6	99.6	99.7	15.9	(98.0)	1 418 600
Países en desarrollo	35	82.5	76.4	85.2	9.5	83.3	99 056 700
América Latina y Caribe	67.3	95.7	89.2	95.5	13.0	88.5	2 468 400

Fuente: EFA *Global Monitoring Report*, 2005

Honduras, República Dominicana y Uruguay, la brecha aumentó (Jacinto, 2006).² Estos avances están llegando hoy con fuerza al nivel postsecundario, donde la cobertura entre 2000-2005 pasó de un 11% al 19% (SITEAL, 2007).

La expansión educativa es sin duda una buena noticia para la productividad de nuestras economías y para la sanidad de nuestras todavía

² Sin embargo, hoy aparece un detenimiento del proceso de expansión de la cobertura de los sistemas educativos de la región durante el primer quinquenio de la década actual. Para el total de la población de 5 a 18 años, la tasa media de crecimiento anual asume valores cercanos a 0; es decir, que las tasas de escolarización correspondientes al año 2000 son, en términos generales, similares a las de 2005 (SITEAL, 2007). Este fenómeno puede relacionarse con un estancamiento del crecimiento del monto del gasto social, que ha tendido a estabilizarse en relación con el PIB (CEPAL, 2007).

débiles democracias (Hanushek y Wößmann, 2007). Además, no son pocas las personas que han experimentado resultados de movilidad social en su vida. Manifiestamente, están los presidentes Luiz Inácio Lula da Silva, Hugo Chávez y Evo Morales para mostrar que se comienza a ver una ampliación de las élites dirigentes.

Pero se trata de un salto incompleto. La enorme desigualdad social y económica en la región se reitera en la educación. No sólo hay casos, como el de los países citados, donde los más pobres captan en menor proporción la expansión, sino que ésta ha sacrificado la calidad y además, esconde fenómenos de diferenciación y segmentación interna. Si bien, en América Latina la mayoría de la matrícula, 86.6%, corresponde a la educación pública, en el área rural sube a 97.5% y para los hijos de familias del sector formal alto este porcentaje desciende a 71.4%; es justo precisar que poco menos de 30% de los adolescentes del sector mejor posicionado en la estructura ocupacional asiste a escuelas privadas, mucho mejor equipadas y que se encuentran entre ellos (SITEAL, 2007).

El informe de SITEAL (2007) analiza el tema desde el pacto familia-escuela. Se asume que el éxito escolar descansa sobre un conjunto de condiciones que debe asegurar la familia y se muestra la gran heterogeneidad de las situaciones económico-laborales de las familias latinoamericanas, que hace que no todas posean las mismas posibilidades de afianzar estas condiciones necesarias para el pleno aprovechamiento de la educación, lo que tiene consecuencias inmediatas en el acceso y la permanencia en la escuela (cuadro 3, p.28).

En las inserciones laborales de los hogares, hay diferencias económicas importantes. La tabla 4.4 del Informe muestra antecedentes para México que indican que la aportación familiar para la educación de un hijo de una familia del decil más acomodado es 31 veces más que lo que logra aportar una familia del decil más pobre.

Cuadro 3. Tasas de escolarización por grupo de edad, según inserción laboral del hogar. América Latina (15 países), 2005.

Inserción laboral del hogar							
Grupo de edad	Sector formal alto	Sector formal medio	Sector formal bajo	Sector informal estable	Sector informal marginal	Área rural	Total
5 años	87.2	82.6	79.2	79.8	67.1	58.7	74.5
6 a 11 años	97.8	96.6	94.7	94.9	91.6	89.5	93.8
12 a 14 años	96.6	94.3	92.0	92.1	88.7	82.9	90.2
15 a 18 años	82.5	71.9	69.0	66.2	63.3	50.2	65.6
total	92.3	88.3	85.8	85.0	81.2	75.8	83.9

Pero esto no es todo. La calidad del trabajo y del ingreso no son las únicas causas de desigualdad. Los factores de discriminación se suman; no es lo mismo ser pobre blanco, que pobre indígena, no es lo mismo ser indígena y campesino que ser indígena y vivir en la ciudad. Y los factores van pesando en el camino: al final son pocos los que llegan a un nivel educativo, condición indispensable para poder integrarse a los grupos dirigentes.

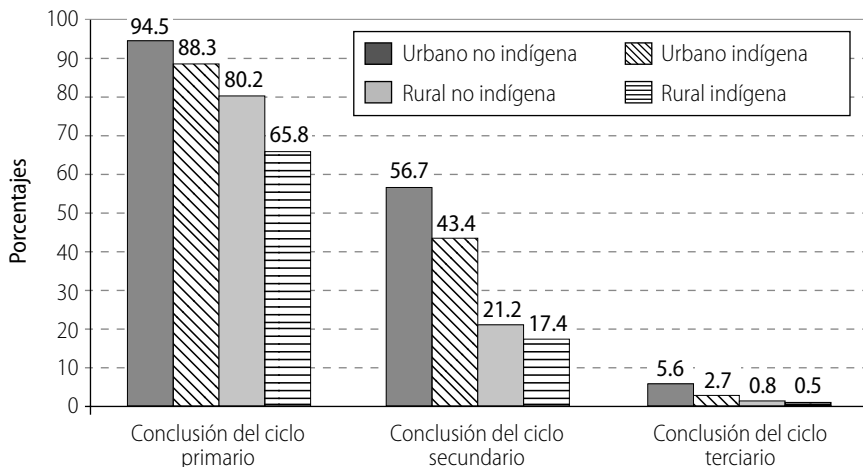
En la página siguiente se presentan antecedentes recientes de CEPAL (2005) que dimensionan estas diferencias (gráfica 1).

Otra manera de ver el tema es examinando el grado de mixtura social o de segmentación (o segregación) que se da en la vida y en la experiencia escolar. El último panorama social (CEPAL, 2007) muestra que en América Latina los establecimientos educacionales son muy homogéneos: hay escuelas en las que van los más pobres y otras donde van los más ricos; si bien esta situación, como tendencia, es universal. Si recurri-

Gráfica 1. Las discriminaciones se suman

AMÉRICA LATINA (16 PAÍSES): LOGRO EDUCATIVO, SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA Y PERTENENCIA ÉTNICA/ALREDEDOR DE 2005

(Porcentajes y tasas)

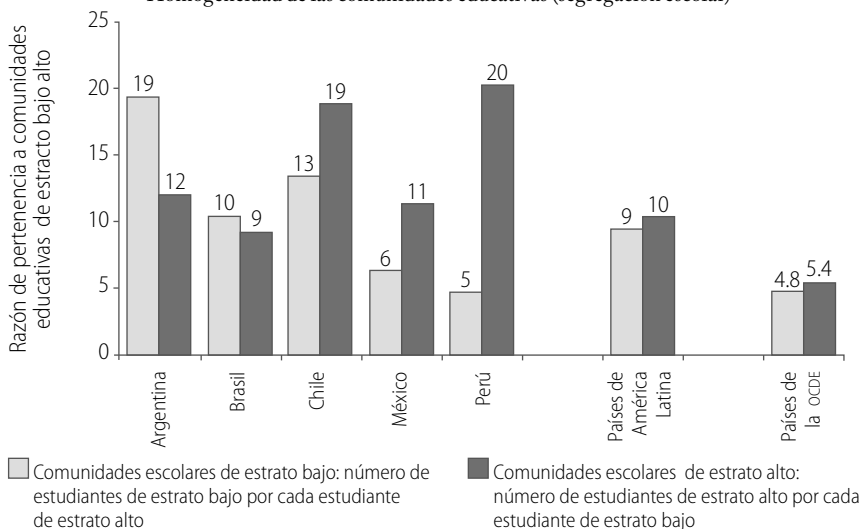


Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

mos a datos del Program for International Student Assessment (PISA) se puede mostrar que en América Latina el grado de homogeneidad socioeconómica es bastante más elevado. En los países de la OCDE un estudiante de altos recursos que asiste a una comunidad escolar de estrato alto encontrará en su curso de 20 alumnos a cinco de otro estrato social; en América Latina un estudiante con las mismas características tendrá sólo dos compañeros de un estrato inferior al suyo; y si está en Perú o Chile sólo hallará en su curso a un estudiante de otro nivel social (cuadro 4, p.30). Mientras 59% de los estudiantes del cuartil más alto accede a escuelas con buen nivel de equipamiento educativo, sólo 32% de los estudiantes del cuartil más bajo goza de las mismas condiciones.

Cuadro 4. Segregación duplica la de la OCDE

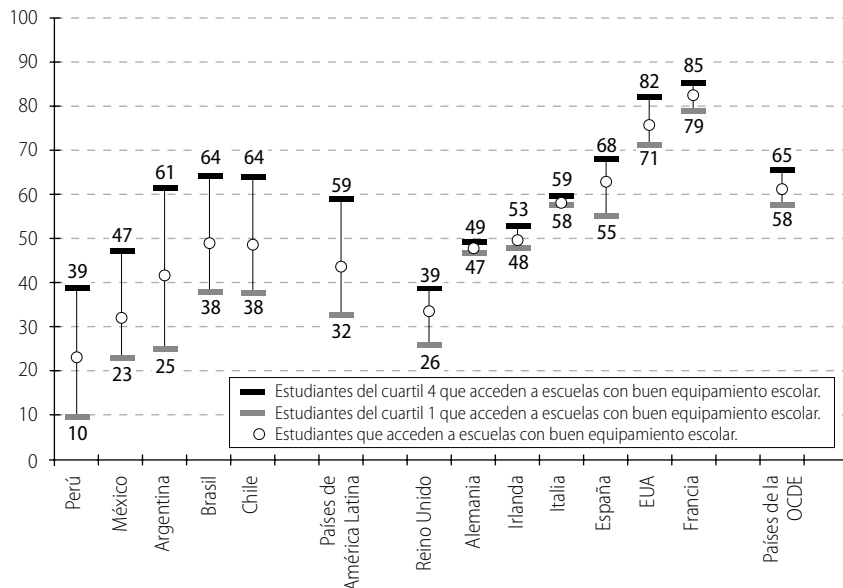
Homogeneidad de las comunidades educativas (segregación escolar)



Estas diferencias son más marcadas en los extremos de la escala social, por lo cual los estudiantes pobres y ricos no se mezclan, una parte importante de los primeros accede a escuelas públicas con problemas de infraestructura y equipamiento, mientras que los más acomodados van predominantemente a escuelas privadas bien equipadas (cuadro 5, p. 31). La comparación con la OCDE, induce a la CEPAL a concluir que en América Latina hay un mayor grado de permeabilidad del sistema educativo, respecto de la estructura social altamente desigual que caracteriza a la región.

30 En resumen: no todos acceden a la misma educación; existe una educación menguada abierta a las mayorías y otra cuidada y exclusiva para unos pocos. Pobres y ricos tampoco se encuentran en la escuela. Los tratamientos son distintos y, por supuesto, los resultados también son muy desiguales.

Cuadro 5. Participación de los estudiantes que cursan el décimo grado en escuelas con buen equipamiento educativo, según cuartiles de nivel socio-ocupacional de sus padres. América Latina (5 países) y países seleccionados de la OCDE (7 países). (Datos PISA, 2000)



Aun así, y pese a esta gran segmentación de la educación, se pueden rescatar importantes avances. Sin escolarización no habría sido posible la fuerte incorporación de tecnología en nuestras economías, base del crecimiento que actualmente se observa en la región. También importantes cambios culturales, como la equidad de género, el creciente rechazo a la violencia intrafamiliar y la mayor tolerancia hacia los que piensan o actúan distinto, se dan con base en colectivos más reflexivos y críticos que deben mucho a este cambio al aumento de la escolaridad.

³ Puede verse un análisis del caso del movimiento de los estudiantes de nivel secundaria en Chile, en García-Huidobro (2007b).

Sin embargo, la desigualdad comienza a doler y a ser rechazada. Sí, en un primer momento, los recién llegados al sistema educativo viven un periodo de satisfacción que se advierte sobre todo en el orgullo que los padres muestran porque sus hijos están alcanzando una educación para ellos inaccesible; ahora debemos esperar insatisfacción y reclamo. Las grandes movilizaciones de estudiantes secundarios en Chile en 2006 indicarían un futuro de rechazo social a esta educación que da, pero menos de lo que promete; que permite mejorar, pero no iguala. *Todo para ellos, nada para nosotros* rezaba una pancarta de los estudiantes chilenos en una manifestación. Estudiantes que finalizan su educación secundaria ven que las “promesas” ligadas a esa meta valen para otros (*ellos*), los que asistieron a la escuela privada, pero no para (*nosotros*), los que asistieron a la escuela pública. El valor de cambio del certificado de secundaria se devaluó con la expansión: ya no da acceso a un trabajo dignamente remunerado y tampoco abre las puertas de la universidad. En la actual sociedad de la inteligencia globalizada, la educación se transformará en un privilegiado lugar de la lucha social.

Hasta aquí se constata que hay avances en la educación latinoamericana; pero también se advierte, sobre todo en la percepción, de que el camino que estamos transitando no va mucho más allá y que hay que buscar nuevos derroteros.

¿Qué retos sobresalen en el futuro de esta situación?

Hay, en primer lugar, un desafío ético-político. Hasta hoy las políticas educativas de América Latina han estado guiadas moralmente por un entendimiento democrático fincado, según los países, en la segunda mitad del siglo XIX o a comienzos del siglo XX, en torno de la educación obligatoria. Ése fue un logro libertario y democrático, pero —dadas las condiciones de la época— tuvo siempre algo de paternalismo y abrió en casi todos nuestros países caminos especiales para las élites. En otras

palabras, en esa mejora que ha guiado los avances de la educación latinoamericana nunca se tomó muy en serio el tema de la equidad educativa, lo que se ha evidenciado los últimos años en el contexto de una hegemonía del pensamiento neoliberal. Paradójicamente, la legitimidad política del mercado descansa en una educación obligatoria integrada y no mercantil (Atria, 2006).

En este marco nos corresponde profundizar en la equidad y definir con mucha más claridad el término cuando decimos igualdad. La política democrática no siempre puede moderar el mercado; en él los talentos, la astucia, la suerte, el esfuerzo, las relaciones sociales marcarán sus diferencias; pero la política puede y debe —mediante una educación de calidad distribuida equitativamente— emparejar la cancha en la que el mercado actúa.

Ahora bien, esta necesidad de redefinir y determinar con más claridad la equidad en educación linda necesariamente con una profundización del concepto de educación democrática e impone el reto de transformar el espacio educativo en uno democrático. La democracia es una construcción social. El dato es la desigualdad y la diferencia. Resolver vivir como iguales, tratando a los demás con la misma dignidad que yo y concediéndoles el derecho a la misma libertad a la que yo aspiro, es una decisión, un pacto y supone un aprendizaje. La educación es partera de la democracia.

Si se mantiene un sistema educativo fragmentado, en el que niños y niñas que acceden a una escuela, por el solo hecho de estar ahí no se relacionan con los “otros” y aprenden que son “más” (o que son “menos”) que los niños de la escuela de al lado, no puedo “enseñar” la equidad y, por ende, no puedo construir la democracia.

Necesitamos un sistema educativo con mucho más mixtura social. Nuestras sociedades latinoamericanas son profundamente segregadas y desiguales y nuestra educación es su reflejo; si queremos avanzar hacia

sociedades más democráticas es preciso instaurar un sistema educativo de igual calidad para todos y también con más integración social en cada uno de sus establecimientos.

Ahora bien, estos espacios democráticos serán de gran ayuda, no sólo para enseñar democracia y ciudadanía, sino para mejorar también los aprendizajes escolares ligados a las destrezas culturales básicas. Pedro Ravela, en 2007, al preguntarse cómo revertir el condicionamiento social de los resultados educativos señala: “Es muy importante comprender un primer aspecto del problema: el efecto principal sobre los logros educativos no proviene del origen social individual de los estudiantes, sino de la agregación de estudiantes de similar origen social en una misma escuela”. En otras palabras, nuestras sociedades, mediante sistemas educativos segregados, están generando la pérdida brutal de talentos que significa una educación que desde la educación primaria no ofrece a todos la posibilidad de desarrollarse y no está aprovechando las enormes potencialidades de aprendizaje recíproco que se da entre los estudiantes por el solo hecho de estar en establecimientos socialmente heterogéneos (efecto pares).

Por último, despejemos un mito muchas veces repetido, según el cual la desigualdad educativa es un precio que hay que pagar por la excelencia. Un estudio reciente (Constans y otros, 2007) documenta minuciosamente, utilizando de nuevo resultados PISA, que la calidad de un sistema educativo no es en absoluto incompatible con la equidad en el mismo y que, por el contrario, son los países con peores niveles de equidad del sistema —entre ellos los países iberoamericanos—, los que ostentan peores resultados en rendimiento académico. Por tanto, la realidad es que cualquier intento serio de mejorar los resultados educativos, debería prestar especial atención a la equidad del sistema.

En suma, debemos apreciar lo avanzado en expansión y cobertura educativas y sobre ello seguir progresando hacia una educación más

democrática, esto es, distribuida cada vez más equitativamente y desarrollada en establecimientos con grados importantes de mixtura social.

¿Cómo definir operacionalmente este reto? Se puede concluir que una medida mínima para que la educación sea un factor de justicia social y de legitimidad de nuestras sociedades es que su distribución sea mucho más igualitaria que la del ingreso y que nuestros establecimientos educativos estén más integrados y mucho menos segregados que nuestras ciudades.

Retos de “política educativa”, privilegio de consideración sistémica

En los puntos anteriores hemos perfilado el análisis de la época y los desafíos que plantea a la educación primaria del siglo XXI y, desde la óptica ético-política e institucional, la dirección hacia la que deseamos avanzar. Ahora se trata de examinar qué características debe tener la política educativa para poder avanzar hacia la educación primaria igualitaria que necesitamos.

Las consideraciones sobre políticas educativas son múltiples. Hemos elegido tres por la importancia que revisten para América Latina.

Confluencia de “políticas educativas” y “políticas de igualdad social”

Los antecedentes, apuntados anteriormente, dejaron bien establecido que las políticas educativas que se desarrollan con vigor en América Latina, al menos desde comienzos de los noventa, chocan con la profunda diferenciación y segregación social, económica y cultural de la región.

Si bien la asociación entre el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos y sus familias y los resultados educativos es fuerte y clara en todos los países, a tal punto que su constatación y manifestación fue uno de los temas centrales de la sociología de la educación del siglo XX (por ejemplo, el *Informe Coleman* (1966) en Estados Unidos de América y

La reproducción (1970) de Pierre Bourdieu en Francia), los antecedentes ya referidos aportados por CEPAL (2007) muestran que este fenómeno es más fuerte en América Latina que en otros países (que rindieron PISA) y que entre nosotros la influencia del nivel socioeconómico de los padres es mucho más importante que las características de los establecimientos. Al respecto, un estudio centrado en el caso argentino muestra que, a diferencia de lo que se ha encontrado en otros estudios de Norteamérica y Europa, el mejor desempeño académico del sector privado argentino no se explicaría por las características pedagógicas de la escuela privada, sino fundamentalmente por lo que los alumnos aportan de sus casas, esto es, a las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes que asisten a estas escuelas (Rodrigo, 2007).

Hicimos referencia también al último *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* (SITEAL, 2007), que nos enseña que un gran número —posiblemente la mayoría— de familias latinoamericanas no está en condiciones de cumplir con la contribución que la “escuela” necesita de ellas. Investigaciones más acotadas y cualitativas hacen ver con más precisión que no se trata sólo de un aspecto sociolaboral; en efecto, familias semejantes en antecedentes socioeconómicos cuentan con distintas posibilidades de aprovechar las ofertas educativas. Es lo que muestran Tarabini-Castellani y Bonal (2007), quienes estudiaron familias pobres de Bello Horizonte y una vez que analizaron las condiciones de existencia de los menores construyeron diferentes tipologías (modelos ideales) sobre el modo de vivir la familia, el ocio y la escuela. Dicho estudio destaca que los menores pobres, miembros de distintas familias, cuentan con oportunidades diferenciadas para el desarrollo y éxito educativo. Concluyen que en muchas circunstancias sería aconsejable comenzar por políticas que enfrenten las condiciones de pobreza de las familias y sus consecuencias y no necesariamente por políticas educativas.

A propósito, nos parece importante recordar una tesis clásica y reafirmar el carácter histórico y social de la educación. El sistema educativo no evoluciona con independencia de su sociedad; por el contrario, es parte de la sociedad (la produce y es producido por ella). Es imposible imaginar cambios importantes en la sociedad sin que se transforme también el sistema educativo. Tampoco son pensables transformaciones en la educación sin consecuencias para la sociedad. Por último, como se ha argumentado, no todo cambio educativo es posible en cualquier contexto, por lo que muchas veces es necesaria una alianza muy estrecha entre política educativa y las restantes políticas sociales. Más concretamente, es preciso establecer que las políticas de lucha contra las desigualdades y la segregación escolar no pueden restringirse al dominio escolar, sino que deben alcanzar el nivel intersectorial y hacer alianzas con políticas contra las desigualdades socioeconómicas o con políticas urbanas contra la segregación residencial.

Consistencia entre el “modo de regulación” del sistema, las regulaciones de los entes intermedios y la autorregulación de los establecimientos

Uno de los puntos problemáticos de las políticas educativas es que deben tener en cuenta a varios actores que despliegan iniciativas desde distintos niveles. Es obvio que si estas propuestas son incongruentes entre sí, la efectividad de cada una disminuye o se ve anulada por la actuación de otro actor o instancia en un sentido diferente.

Suelen darse macrorientaciones de los sistemas, llamados “modos de regulación”, que refieren a la forma en que la sociedad organiza a los sistemas educacionales, sus instituciones y actores y a los mecanismos de que dispone para favorecer las conductas prosistémicas y disminuir las antisistémicas (Maroy y Dupriez, 2000). Estas formas macro de coordinar los sistemas educativos son eficaces; así por ejemplo, se ha establecido que cuando esta regulación sistémica es más cercana a una

regulación mercantil o cuasi mercantil aumentan la segregación y la desigualdad escolar (Maroy, 2004). Normalmente, los modos de regulación que reglamentan la totalidad del sistema son complementados por modos intermedios de regulaciones (regionales, provinciales, municipales). Desde el principio suelen darse diferencias, puesto que una misma regulación nacional adquiere efectividades diferenciadas, según sea complementada, mejor o peor, por las regulaciones intermedias. Pero esto no es todo, ya que las distintas unidades escolares comparten un “espacio” en el cual se producen “regulaciones interorganizacionales”, producto de la interdependencia competitiva que se desarrolla entre ellas. Una investigación reciente (Maroy, 2007) que estudió seis espacios urbanos en países con modos de regulación escolar muy distintos, desde Inglaterra y Bélgica, que privilegian la elección de las escuelas por parte de las familias, hasta Francia y Portugal, donde la escuela de destino de los alumnos se define administrativamente, detectó con distintos matices la existencia de una interrelación competitiva entre las diferentes escuelas. Las familias más orientadas a la búsqueda de una educación de calidad para sus hijos se transforman en “consumidores” de bienes escolares y las escuelas compiten por tener y captar a los mejores alumnos (académica y socialmente), ya que ello las hace más “atractivas” frente a las familias. El análisis de las interdependencias competitivas en distintos contextos permite a Maroy constatar las limitaciones de la regulación pública en la mayoría de ellos, pero comprueba también que esta orientación se ve mitigada cuando no es propiciada por el modo nacional de regulación o es contrarrestada provincial o regionalmente.⁴

⁴ No conocemos investigaciones latinoamericanas en este sentido. El equipo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado ha iniciado un estudio sobre el modo de regulación de la educación chilena y, concluida una etapa más conceptual, comenzará estudios sobre las reacciones de actores y escuelas a estas regulaciones.

Un segundo punto problemático de las políticas educativas es que este conjunto de actores, que despliega iniciativas desde distintos niveles, pone en práctica iniciativas sobre diferentes aspectos del sistema educativo profundamente interrelacionados: si se cambia el currículo no puede obviarse un cambio en la formación inicial y continua de los profesores; si se aumenta el tiempo escolar se debe revisar el currículo y las políticas de recursos humanos; si se altera la educación obligatoria; si se prescribe la obligatoriedad de la educación inicial a los cinco años...

Frente a estas observaciones es muy importante insistir en el carácter sistémico de la educación, en la intercausalidad de los fenómenos que podemos distinguir en este campo de acción social. Nada tiene una sola causa ni nada es solamente causa.

Cada cierto tiempo surge una nueva perspectiva que busca dar una explicación más contundente que las anteriores para el “producto” final de la educación: los resultados de aprendizaje de los alumnos. Así, en algunos momentos se privilegia “el aula” como espacio estratégico y se nos hace ver que un niño con la suerte de haber tenido buenos maestros a lo largo de los años de escuela muestra resultados de aprendizaje 30 o 40% mayores que quien estuvo a cargo de docentes mediocres; en otros, la “clave” pasa a ser “la institución escolar” y la investigación depura un conjunto de características que explicarían a la “escuela efectiva”. Pero no es todo: entran también al examen las macroestructuras y las grandes relaciones y se estudia el peso sobre los resultados de la mixtura social o la segregación en los sistemas, la influencia de la centralización y de la descentralización.

En resumen, debemos tener una conciencia despierta sobre la complejidad de los problemas. Desgraciadamente, en política educativa no hay atajos, se debe recorrer el camino largo y cambiar las cosas paso a paso sin pretender saltarse instancias y mediaciones. La complejidad llama también a la paciencia; los problemas complejos suelen aparecer,

en un primer análisis, como confusos y se van abriendo de manera paulatina. Por último, la complejidad necesita ser enfrentada con la humildad y la capacidad de sorprenderse del “aprendiz”, que en este campo no pueden ser individuos sino “comunidades de aprendizaje”.

*Convergencia entre “descentralización pedagógica”
y “discriminación positiva”*

En América Latina se ha impuesto, como una orientación sólida de política educativa, la propuesta de “descentralización pedagógica” que sugiere aumentar la autonomía de los establecimientos. La idea y expectativa de fondo es que estos mayores márgenes de libertad permitirán desplegar la iniciativa y la creatividad de los equipos docentes de los diversos establecimientos educativos. Detrás de estas políticas hay casi tres décadas de investigación sobre la eficacia escolar y las escuelas efectivas, que han hecho visibles a las escuelas como organizaciones con una eficacia propia y nos han aportado categorías para distinguir una escuela buena y justa, de otra que no lo es (Murillo, 2007).

Claramente esta orientación tiene muchas virtudes. Por una parte, busca aprovechar la inteligencia y creatividad de todos y no sólo de los políticos y técnicos del centro del sistema. Por la otra, ratifica que la tarea educativa es colectiva: lo más importante es crear equipos que funcionen como comunidades de aprendizaje y, por tanto, se pone en el centro de la política en las escuelas, pensadas como equipos profesionales que entienden el problema que tienen entre manos y aunan voluntades para enfrentarlo con seriedad técnica y entusiasmo. El avance y la progresión del cambio se visualiza escuela por escuela.

Varias voces recientes, además de valorar aspectos de la política que han permitido aportes creativos de las escuelas y de los maestros, denuncian que esta perspectiva deja en la sombra las enormes diferencias entre escuelas y lleva a que en muchos casos se pida a los docentes

tareas para las que no están preparados ni se les da las condiciones que facilitarían un éxito. Así, en un simposio reciente sobre política educativa se presentaron tres ponencias sobre el tema. Una relativa a México, de Claudia Alaniz (2007), otra relativa a Brasil, de Dalila Andrade (2007) y una tercera referida a escuelas pobres de Perú, de Ansión y Villacorta (2007). Las tres examinan los efectos de las políticas vigentes que conciben a las instituciones escolares como núcleos de la planeación y de la gestión e insisten en la autonomía de las escuelas y en la elaboración de proyectos educativos en cada centro escolar. En todas estas ponencias se destacan aspectos positivos tales como esfuerzos creativos y meritorios de las escuelas y de los docentes, así como limitaciones provenientes del contexto de desigualdades, del carácter autoritario de la cultura de las escuelas y de las limitaciones objetivas (falta de tiempo y de medios) y subjetivas (falta de preparación) de los docentes.

No se diferenciaría entre comunidades escolares con capacidad para enfrentar su tarea con eficiencia y autonomía y otras escuelas que aún necesitan más apoyo externo. Las consecuencias de estas políticas conllevarían dos tipos principales de problemas: que lejos de darse un clima colectivo igualitario, la tradición autoritaria de las escuelas haga que se potencie la estructura burocrática jerárquica tradicional en ellas y que, en los casos en que éstas no logren asumir el desafío, se perjudique a sus alumnos, con lo que estas escuelas, probablemente serán situadas en los sectores más pobres.

Nos parece que no se trata de echar por la borda la orientación de “descentralización pedagógica” sino más bien de complementarla fuertemente con una política de “discriminación positiva”, mediante la cual se proporcione todos los apoyos requeridos a las escuelas que están en camino hacia la autonomía, pero que todavía necesitan apoyos externos para alcanzarla.

Avanzar en equidad educativa supone encontrar los tratamientos y caminos desiguales que permitan llegar a la igualdad, entendida como igual calidad. Sin un decidido e inteligente apoyo o discriminación positiva a sectores con menos acceso a la cultura letrada, la superación de la desigualdad será impracticable.

Podemos recapitular insistiendo en señalar la enorme importancia que la educación primaria tiene hoy para el desarrollo de los pueblos, para la construcción de sociedades más justas e igualitarias en América Latina. Sin embargo, se debe decir también que la tarea no es fácil. Los desafíos propiamente educativos de la primaria van en aumento y se hacen más complicados en la medida que la sociedad cambia y, ciertamente, responder a ellos inmersos en una globalización influida por mecanismos de mercado le agrega complejidad al proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Alaniz Hernández, Claudia. “La transformación de la gestión: el reto de la institucionalización”. Centro de Estudios Políticos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007. Por aparecer en Francia, G., V. Dupriez y J. E. García-Huidobro (coords.). *Políticas educativas en América Latina ¿hacia un nuevo paradigma?*
- Andrade Oliveira, Dalila. “La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes”. Brasil: UFMG, 2007. Por aparecer en Francia, G., V. Dupriez y J. E. García-Huidobro (coords.). *Políticas educativas en América Latina ¿hacia un nuevo paradigma?*
- Ansion, Juan y Ana María Villacorta. “Difíciles cambios en la escuela pública en un distrito popular de Lima”, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. Por aparecer en Francia, G., V. Dupriez y J. E. García-Huidobro (coords.). *Políticas educativas en América Latina ¿hacia un nuevo paradigma?*
- Atria, Fernando. *Mercado y ciudadanía en la educación*. Santiago de Chile: Flandes Indiano, 2007.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit, 1970.
- Castells, Manuel. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Sociología y política) 3 v. Carmen Martínez Gimeno (trad.). México: Siglo XXI, 2000.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). “Panorama social de América Latina 2007”. Santiago de Chile, 2007.
- Coleman, James Samuel y otro. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: Department of Health, Education, and Welfare, 1966. Una publicación del National Center of Educational Statistics.
- Constans, Montse, Gerard Ferrer y Ferran Ferrer. “Los sistemas educativos

en Iberoamérica desde la perspectiva de la equidad y la excelencia. Análisis a partir del proyecto Programme for International Student Assessment (PISA) y otros indicadores de sistema educativo. Aprendizaje de los estudiantes”: Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007. Por aparecer en Francia, G., V. Dupriez y J. E. García-Huidobro (coords.). *Políticas educativas en América Latina ¿hacia un nuevo paradigma?*

Delors, Jacques. “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996.

García-Huidobro, Juan E. “La expansión educativa en América Latina: nuevos caminos, nuevas exigencias”. En SITEAL *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007*. Buenos Aires: IIFE (UNESCO)/OEI, 2007.

—. “¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria?”. Ponencia en el Seminario sobre Docentes y Estudiantes de Educación Secundaria. Buenos Aires: Fundación Santillana, mayo de 2007.

Giddens, Anthony. *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2002, 117 pp.

Hanushek, Eric A. y Ludger Wößmann. *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Documento de Trabajo núm. 39. Santiago de Chile: PREAL, 2007.

Jacinto, Claudia. “La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad”. En *La escuela media. Realidades y desafíos*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2006.

Maroy, C. “Lógicas de establecimientos e interdependencias competitivas en seis espacios escolares europeos”, 2007. Por aparecer en Francia, G., V. Dupriez y J. E. García-Huidobro (coords.). *Políticas educativas en América Latina ¿hacia un nuevo paradigma?*

- McLuhan, M. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1962.
- MEP. *El salto educativo*. Colombia, 1994.
- Morín, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: Du Seuil, 2000. [Véase la traducción al español *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Mercedes Vallejo-Gómez (trad.) con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Madrid: UNESCO/Santillana, 1999, 71 pp.]
- Murillo, J. *Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/ORELAC, 2007.
- Pedró, F. *Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*, OECD-CERI, 2006.
- Prensky. Digital Natives, Digital Immigrants. En http://pre2005.flexible-learning.net.au/projects/resources/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf
- Ravela, Pedro. "Desigualdades sociales y logros educativos". En SITEAL *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007*. Buenos Aires: IIPE (UNESCO)/OEI, 2007.
- Rodrigo, Lucrecia. *Un análisis a partir de los datos del estudio PISA 2000*. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 2007. Por aparecer en Francia, G., V. Dupriez y J. E. García-Huidobro (coords.). *Políticas educativas en América Latina ¿hacia un nuevo paradigma?*
- Sen, A. *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza, 1999.
- SITEAL. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006*. Buenos Aires: IIPE (UNESCO)/OEI, 2006.
- . *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007*. Buenos Aires: IIPE (UNESCO)/OEI, 2007.
- Tarabini-Castellani, Aina y Xavier Bonal. *¿Tienen habitus los pobres? Educación y culturas de pobreza: un análisis sobre las condiciones de*

educabilidad del alumnado pobre en Bello Horizonte. Seminario de Análisis de Políticas Sociales. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007. Por aparecer en Francia, G., V. Dupriez y J. E. García-Huidobro (coords.). Políticas educativas en América Latina ¿hacia un nuevo paradigma?

EXIGENCIAS CURRICULARES, EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES Y MEJORA INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

Alma Carrasco Altamirano*

INTRODUCCIÓN

Gestionar con calidad los servicios educativos en una escuela primaria, se puede interpretar como parte de lo que se define como calidad que en su acepción más general significaría *hacer bien las cosas*, lo cual nos lleva a nuevas interrogantes como: *¿qué es hacer las cosas bien o cómo sabemos que estamos haciéndolas bien?* y *¿cuáles son las cosas que en la escuela se deben hacer?* Una respuesta general sería: organizar el trabajo de las personas y sacar el mayor provecho de los recursos materiales, para que todos los esfuerzos institucionales favorezcan el *aprendizaje integral* y no el parcial. En respuesta a la convocatoria de la Fundación SM, se propone reflexionar sobre las formas o los caminos para lograr la buscada organización de la enseñanza que integre los aspectos cognitivo, afectivo y valoral, así como también promueva los *aprendizajes significativos*.

Espacios como éste constituyen una oportunidad de conversar, de escucharnos, de pensar juntos sobre cómo lograr la calidad educativa en las escuelas, responsabilidad de todos los actores y asunto que nos convoca hoy y que nos ha reunido en distintos momentos a lo largo de las últimas décadas. Ensayé varias posibilidades para el desarrollo de mi

* Profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y presidenta del Consejo Puebla de Lectura, A. C.

intervención y decidí plantearla a partir de asuntos que me ocupan también en otros proyectos educativos asociados con la formación de directivos escolares.

Para empezar, comparto cinco ejes reflexivos que surgen de las respuestas posibles, provisionales y tentativas a las preguntas que se formula un gestor educativo y que recurrentemente escucho en mi práctica docente en la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

- Caracterizar la gestión directiva de una escuela, exige tomar algunos referentes teóricos y del análisis organizacional, desde la perspectiva del neoinstitucionalismo.
- Recuperar los planteamientos sobre escuelas efectivas, de modo que sirvan para situar las exigencias de las tareas del directivo.
- Caracterizar las exigencias curriculares que la tarea educativa demanda a las escuelas y a quienes las coordinan.
- Considerar las exigencias del ciclo básico frente al reto de ofrecer educación de calidad en la escuela primaria; articularla con los otros niveles educativos, ante el reto de la reforma curricular que se lleva a cabo en este sexenio en la escuela primaria.
- Comparar las políticas públicas de educación primaria, siempre y cuando sea posible, entre México y Finlandia, por ser este último un país que ha destacado por sus logros en materia de evaluación internacional de resultados de aprendizaje (PISA, OCDE, 2003, 2006). Para este ejercicio empleo recursos informativos producidos como parte de una investigación con fondos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).¹

¹ "Diagnóstico de la articulación programática entre cuatro niveles escolares: el área de lectura de preescolar a bachillerato", proyecto financiado, clave 049144, apoyado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación. Convocatoria Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2006.

Algunos elementos para repensar la escuela como organización educativa

La propuesta de Posner en torno del concepto: *mejora educativa* (2004), se considera uno de los objetivos de la educación actual. Formula su propuesta a partir de revisar experiencias educativas exitosas y señala que quienes se involucraron en este reto “partieron de la premisa de que los factores que influyen en el rendimiento escolar están ‘abiertos a la modificación por parte del personal docente más que fijados por fuerzas externas’”, y que “el mejoramiento educativo consiste en un esfuerzo por determinar y proporcionar —tanto desde fuera como desde dentro— las condiciones bajo las cuales los adultos y los jóvenes que conviven podrán promover y mantener el interés por el aprendizaje en su comunidad” (Posner, 2004, 81, 82).

Posner apunta 11 factores en las escuelas que intentan mejorar.

1. Liderazgo profesional
2. Visión y metas compartidas
3. Un *entorno apto* para el aprendizaje
4. Concentración en la enseñanza y el aprendizaje
5. *Enseñanza con sentido*
6. *Altas expectativas*
7. *Refuerzo positivo*
8. Seguimiento del proceso
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos
10. Colaboración casa-escuela
11. *Organización orientada hacia el aprendizaje*

Una escuela efectiva es en la “que el progreso de los estudiantes llega más allá de lo que se pudiera haber esperado, teniendo en cuenta su situación inicial al matricularse” (Mortimore, 1991). Ello significa que el aporte de ésta debe ser evidente para las familias, los profesores de grados superiores al que el estudiante curse y para el propio estudiante.

El liderazgo profesional en una escuela efectiva, lo concibo como un liderazgo curricular, es decir, encarnado en una persona y un equipo directivo preocupados por hacer de la escuela un espacio para aprender; un espacio en que los “cómo” acercar a los estudiantes al objeto de estudio sean claros, conocidos por todos y sujetos a permanente revisión. Una escuela que analice y acuerde los “para qué” aprender y que en ello considere siempre la posición del grado o nivel educativo respecto de los grados o niveles precedentes y posteriores.

Las exigencias curriculares que la dirección de un centro debe reconocer se sitúan en primer lugar en el conocimiento y análisis propositivo de los planes y programas de estudio que, para el caso de México en el contexto actual, corresponden en la educación primaria a los planes y programas de cuarta generación, que a partir del ciclo escolar 2010-2011 afectarán a la mayoría de estudiantes de primaria.

La propuesta actual de la escuela primaria no habla explícitamente del aprendizaje continuo que, según Longworth (2005), resulta un recurso para erradicar el fracaso. Efectivamente, éste es nuestro gran reto: evitar el fracaso de los estudiantes. Una condición del trabajo del director en la escuela es reconocer, por el lado de los conocimientos, que éstos son tentativos; cambiantes, por el lado de los aprendices; que la construcción de un nuevo conocimiento no es uniforme entre todos los estudiantes ya que éste depende no sólo de los conocimientos previos de cada uno, sino de las experiencias escolares anteriores y que no resultan tampoco uniformes.

Estructuras y significados de la escuela como organización

Para comprender mejor las tareas que una persona enfrenta cuando asume la dirección escolar, propongo reflexionar sobre las características organizacionales de la misma desde las miradas sociológica y antropológica. Empecemos con la primera.

De acuerdo con Kent (2006), las organizaciones tienen, además de estructuras materiales y organizativas, estructuras de significados,² que son implícitamente los sentidos, compartidos por agentes educativos, actores o participantes de una escuela, e implican la estandarización y la legitimación de:

- Propósitos educativos comunes, es decir, metas de la actuación educativa.
- Vocabularios reconocidos y compartidos; saber que todos conocen, alimentan y comparten las definiciones que rigen el trabajo educativo.
- Formas de razonar y de rendir cuentas que colocan siempre en el centro la principal tarea educativa: asegurar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de actuar apropiadamente, es decir, de “proceder, según las prácticas institucionalizadas de una colectividad y de un entendimiento mutuo de lo que es verdadero, razonable, natural, correcto y bueno” (Kent, 2006).
- Explicaciones y justificaciones de las reglas de comportamiento, válido o no. Por ejemplo, es válido desarrollar un tema no planeado en función de la demanda del grupo o el interés por un tema actual (*Tsunami*, por ejemplo). Pero no es válido improvisar cada clase.

A partir de la distinción conceptual entre instituciones y organizaciones (Kent, 2007), éste considera una institución como un conjunto asentado de reglas, prácticas, valores, identidades y formas de razonar. Y una organización como un organismo formalmente constituido para llevar a cabo ciertas funciones, con recursos, personal y estructura formal propios. Debemos revisar los valores y las maneras de razonar de las instituciones que rigen nuestra actuación, el Sindicato Nacional de

² Notas sobre análisis institucional para un curso impartido en otoño de 2007 en la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en Johan Olsen, “Understanding Institutions and the Logic of Appropriateness”, Arena working paper, 2007, www.uio.no/arena. Consultado en marzo de 2010.

Trabajadores de la Educación (SNTE) para las escuelas públicas o “el mercado” para algunas instituciones educativas de financiamiento privado.

Desde esta perspectiva del neoinstitucionalismo, el colectivo de una escuela se compromete en la búsqueda de finalidades, identidad, significado y pertenencia; se fija menos en los organigramas y reglas formales y más en las prácticas, las identidades, los valores compartidos, sin dejar de mirar los primeros o, más bien, colocándolos bajo una óptica nueva. ¿Cuáles son las prácticas educativas en nuestra escuela? ¿Se promueve, por ejemplo, la lectura de interpretaciones alternativas o se impone la interpretación docente? ¿Es claro y compartido para todos el valor del aprendizaje significativo? ¿Compartimos la misma definición de aprendizaje situado? ¿Reconocemos todos la misma jerarquía de competencias que desarrollará el estudiante? ¿Realmente ubicamos a los estudiantes en el centro de nuestra actuación?

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre qué es lo definitorio de un centro escolar. Podemos analizar sus rasgos desde varias áreas: desde su propósito, que es asegurar los aprendizajes de los estudiantes que a él asisten o desde las actividades que se efectúan y la forma en la que se organizan. En una escuela de educación básica es donde las personas están por obligación y permanecen mucho tiempo juntas; donde la densidad poblacional y el control de las actividades que ahí se desarrollan se asemejan desde una mirada antropológica, según Jackson (1968), a una cárcel y a un psiquiátrico. Es decir, las personas que asisten a la escuela básica lo hacen por obligación, no por elección; es el lugar en que pasan más horas juntas, como multitud; es también el espacio en que el control y el poder de cada aula es asumido enteramente por el profesor. Jackson propone el concepto de *currículo oculto* como un recurso para comprender las prácticas institucionales o rasgos de la vida cotidiana en el aula de las escuelas primarias y que son, definitivamente, mucho menos evidentes que los rasgos formales. Nos propone entender la diferen-

cia entre el currículo formal y el currículo vivido, y cómo las situaciones y actividades de cada día —la vida cotidiana y rutinaria del escolar— se organizan en torno a tres condiciones: multitud frente a visibilidad personal, elogio que marca distinciones entre estudiantes y poder ejercido por el profesor.

La experiencia escolar para los más pequeños les exige ser parte de un grupo que, desde muy temprano, les supone dos aprendizajes básicos: posponer sus deseos y esperar. Quisiera llamar la atención sobre cómo estos aprendizajes generalizados son contrarios a los formalmente establecidos en el currículo que demanda a un estudiante tanto activo como participativo.

Enseñar a leer: reflexiones sobre currículo pensado y currículo oculto

Emplearé una de las áreas curriculares en que me he especializado, la lectura, para analizar algunas suposiciones que docentes y directivos deben adoptar a partir de los planteamientos en planes de estudio (SEP, 1993) y de las prácticas institucionales que no sólo las limitan sino que pueden incluso atentar contra su expresión cotidiana para la ideal formación de lectores. Como fin de la enseñanza escolar se propone formar lectores...

En el anterior programa se presentaba a los contenidos básicos como medio para que los alumnos lograran objetivos de formación integral (SEP, 1993) y como primer contenido “básico” general se estableció: “Adquieran y desarrollen las *habilidades intelectuales* (la lectura, la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan *aprender permanentemente* y con independencia, así como *actuar con eficacia e iniciativa* en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana”. Se trata, dice en otra parte del programa (p. 13), de estimular las habilidades para el aprendizaje permanente.

Sobresale el hecho de no contar en ese programa con una definición explícita de aprendizaje, aunque se insiste en que asegurará el “aprendizaje permanente” (Longworth, 2005), como lo señalamos antes; lo propone, como un recurso para erradicar el fracaso. El documento normativo curricular de Finlandia señala lo siguiente.

En todas sus formas, el aprendizaje es un *proceso activo y dirigido a un objetivo* que incluye solución de problemas individuales y colectivos. El aprendizaje *es situacional*, por lo que debe dársele especial atención a la diversidad de ambientes en los que se puede gestar. En el aprendizaje, se abren nuevas posibilidades para la comprensión de la cultura y sus significados, así como para la participación en actividades sociales (FNB, 2004,16).

El programa de secundaria (SEP, 2006) propone una definición de aprendizaje como *habilidad, competencia*, desde la perspectiva de los logros estudiantiles, y basado en prácticas sociales de realización. Es necesario, tratar asimismo el tema de los entornos que favorecen estos aprendizajes, en contraste con el documento finés en el que se habla de aprendizaje situado y con Coll (2002), que se refiere a comunidades de aprendizaje, es decir, de la creación de condiciones para que las experiencias se concreten.

El otro tema que me interesa resaltar es el de la *actividad* del sujeto, un aprendiz que “hace cosas” dirigidas a un fin; conoce el fin, se compromete con él y se siente motivado para estas acciones. La participación del aprendiz es fundamental y ello exige el reconocimiento de las diferencias de los procesos y de la diversidad de aprendices que en un grupo escolar deben ser atendidos.

La actividad para la formación de lectores sólo puede ser entendida como experiencia y ésta es fundamentalmente personal. Experiencias de enfrentarse con variedad de materiales que permita su reconocimiento y diferenciación; experiencias de haber sido “atrapados” por un autor

que parece que “nos habla”; experiencia de reconocer la diferencia entre una lectura estética o por placer y una eferente o de búsqueda de información (*Cfr.* Rosenblatt). Experiencias individuales casi imposibles de identificar en la multitud del aula y, evidentemente, muy difíciles de medir, como lo reconoce el primer director de pruebas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Para las pruebas Excale (Bac-koff *et al.*, 2006: 185), al intentar evaluar la lectura como aprendizaje escolar se diseñaron instrumentos alineados a currículo cuyos resultados, señalan los autores en el apartado de conclusiones, reproducen las propias deficiencias de la propuesta curricular vigente (SEP, 1993), de suerte que más que construir pruebas que midan comprensión, se diseñaron preguntas que atienden temas específicos del programa asociados a la lectura.

¿Cuál es el currículo oculto o las prácticas de lectura observadas en la escuela? La respuesta es que se trata de una actividad permanentemente pospuesta, porque nunca se cuenta con suficiente tiempo; que, en aras del control, se privilegia la lectura grupal sobre la individual; que frente a la tarea de “evaluar logros” se propone evaluar a los estudiantes con preguntas que exigen respuestas únicas al leer textos literarios, contrario a la propuesta de “recreación literaria”; que se intenta uniformar la manera de leer, como muchas otras tendencias a la uniformidad que se padecen en la escuela; que se carece de materiales de calidad para leer y que un libro de calidad extraviado o maltratado puede ser sustituido por cualquier otro libro para llegar simplemente a ocupar un espacio en los libreros; que los libros están lejos del alcance de las manos infantiles... que la lectura no es una actividad valorada en la escuela.

Para situar la actual Reforma de Educación Primaria (SEP, 2009) debemos recordar que en 1996 se produjo un cambio que sostiene la elaboración de ficheros didácticos, así como materiales para apoyar el trabajo del maestro de primer grado de primaria y que éstos fueron produ-

cidos y distribuidos antes que los actuales libros de texto para primer grado (del que hubo una versión anterior). Y también reconocer, como se muestra en el cuadro 1, que la escuela primaria se rigió, hasta el ciclo escolar 2008-2009, por dos programas, el de 1993 para 5° y 6° de primaria y el de 2000, para los primeros cuatro grados.

Un esbozo de mirada comparativa: la lectura en el currículo formal de México y Finlandia

Analicemos las diferencias entre los componentes programáticos de México y de Finlandia. En el cuadro 3 se muestra que lo que organiza el currículo mexicano para la educación primaria son las cuatro manifestaciones de la lengua en la vida moderna: hablar, leer, escribir y escuchar. Asimismo, muestra que la enseñanza de la Gramática y las convenciones de organización textual y ortográfica, ocupa un lugar importante en el programa bajo el rubro “reflexión sobre la lengua”. En el programa finés lo que observamos son precisamente áreas de competencias que se desarrollarán desde la escuela.

Cuadro 1. Aspectos o ejes programáticos para la educación básica en la escuela primaria: México y Finlandia

ESPAÑOL EN LA PRIMARIA EN MÉXICO	FINÉS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (PRIMARIA Y SECUNDARIA)
Lengua hablada Lengua escrita Recreación literaria Reflexión sobre la lengua (SEP, 1993)	Habilidades de interacción Lectura y escritura Comprensión de textos
Expresión oral Lectura Escritura Reflexión sobre la lengua (SEP, 1996, 2000)	Preparar redacciones y presentaciones orales Habilidades del manejo de la información Tareas y estructuras del lenguaje Relación lenguaje, literatura y el resto de la cultura

Otra diferencia observada es con la agrupación de contenidos desagregados en programa, para México (SEP, 2000) se dividen en: 1) conocimientos, habilidades y actitudes, y 2) situaciones comunicativas. Los finlandeses organizan su programa de acuerdo con una lógica más tradicional pero incluyen guías para valorar los avances en materia de aprendizaje, ellos presentan tres ejes de agrupación: 1) objetivos, 2) contenidos centrales y, 3) descripción de buenos resultados al final de un ciclo.³

¿Los programas ofrecen guías de progresión y logro?

La anterior descripción programática es incompleta si no contamos con una guía que trace un camino de intervención institucional que nos permita reconocer si vamos bien, y ello sólo es posible en función de los puntos de llegada. Propongo a continuación nuevamente un ejemplo de lengua escrita y de lectura, que es el área de trabajo en la que me he especializado, para mostrar cómo ni en el programa ni en las actuales propuestas de evaluación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), por su alineación a currículo, encontramos una guía progresiva de logros que nos permita organizar y conducir las prácticas institucionales de enseñanza. Es decir, en México no contamos con criterios claros de progresión que guíen la tarea docente y la tarea directiva de gestionar los ambientes escolares para lograr aprendizajes.

³ Ciclos: primero y segundo grados, tercero a quinto grados, sexto grado a tercer grado de secundaria. Se trata de una forma distinta de agrupar por grados.

Cuadro 2. Distintos supuestos en los distintos programas de Español para la educación básica en México

DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS	DESCRIPCIÓN GENERAL DEL “PUNTO DE LLEGADA” PARA EL CASO DE LECTURA	COMENTARIO REFLEXIVO
Plan y Programa de estudios Primaria (SEP, 1993)	<p>“Se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente la destreza del trabajo intelectual con los libros y otros materiales impresos, para que sean capaces de establecer la organización de la argumentación, de identificar ideas principales y complementarias y de localizar inconsecuencias y afirmaciones no fundamentadas y de utilizar los diccionarios, enciclopedias y otras fuentes de información sistematizada. Estas destrezas permitirán al alumno adquirir sus propias técnicas de estudio y ejercer su capacidad para el aprendizaje autónomo” (SEP, 1993, p. 26).</p>	<p>Desde una perspectiva centrada en el texto que se organiza conforme a una organización transparente.</p> <p>Además, en esta cita se mezclan muy diversos elementos: estructuras textuales, formas de presentar la información en un texto informativo, fuentes de consulta...</p> <p>Programa que centra la comprensión de lectura en el texto.</p>
Programa de Español (SEP, 2000)	<p>Se señala la necesidad de que los estudiantes trabajen con lecturas que tienen funciones y propósitos distintos, a fin de permitirles que “desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto y para el procesamiento y uso de su contenido” (SEP, 1993, p. 28).</p> <p>Se establece en el apartado “comprensión lectora” del componente lectura “que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos” (SEP, 2000, p.18). (No se explica cuáles son éstas ni cómo contribuir con este desarrollo.)</p> <p>En este mismo documento se señala desde 2º y hasta 6º grado, el mismo contenido para “Estrategias de lectura” en el mismo apartado y mismo componente (SEP, 2000, pp. 32, 39, 46, 53, 60)</p> <p>“activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico”.</p>	<p>Desde una perspectiva centrada en el lector y en las acciones que efectúa un “lector estratégico” con enunciación limitada de estrategias y ausencia de definición sobre lo que son.</p> <p>Programa que centra la comprensión de lectura en el lector.</p>

DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS	DESCRIPCIÓN GENERAL DEL "PUNTO DE LLEGADA" PARA EL CASO DE LECTURA	COMENTARIO REFLEXIVO
Programa de Secundaria (SEP, 2006)	Amplíen su conocimiento de los materiales escritos. Reconozcan las características de los textos de distintos campos del conocimiento. Comparen el tratamiento de los temas que estudian en diversos textos y evalúen la calidad de la información a partir de la manera como se presentan, explican y argumentan las ideas (SEP, 2006, 97).	Desde una perspectiva de géneros textuales y las prácticas en las que ellos se emplean. Programa que centra la comprensión de lectura en el encuentro entre textos y lectores.

Lo que intenta mostrar el cuadro 4 son las diferentes posiciones detrás de las definiciones de lectura y empleo de los textos para señalar que falta un marco común de referencia cuya existencia puede beneficiarnos a todos, ya que debemos, como directivos, como docentes comprometidos, asumir una definición y ser consecuentes con ella, a partir del reconocimiento de los supuestos que sostienen las definiciones elegidas.

¿Las evaluaciones nacionales disponibles ofrecen guías de progresión de logro?

Al parecer no. En este apartado se ofrece un ejercicio de comparación entre las propuestas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE) y los indicadores empleados por el departamento de educación de Finlandia.⁴ Este ejercicio intenta mostrar la existencia de diferentes criterios y la necesidad de construir nuestros propios criterios de progresión lectora a partir de observar lo que otros países han hecho en la materia.

⁴ Consultar en página www.edu.fi

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre los desempeños construidos por el INEE —instancia evaluadora—, a partir del contenido curricular (diseño de pruebas alineadas a currículo) y la propuesta contenida en los documentos curriculares fineses para dirigir la enseñanza en la escuela básica.

Cuadro 3. Comparación de progresión INEE (alineado a currículo mexicano) y currículo general de Finlandia

EJEMPLOS DE DESEMPEÑOS INEE (2006)	HABILIDADES 6° DE PRIMARIA. EVALUACIÓN INEE (2006)	NIVELES DE HABILIDAD DE LENGUAJE FINLANDIA	EDUCACIÓN BÁSICA FINLANDIA
<p>Identificar el tema o idea central del material leído, tal como sería seleccionar el encabezado adecuado para una noticia o la oración temática que representa la esencia del texto.</p> <p>Identificar la intención o función del texto, tal como sería interpretar el propósito de un autor al escribir un texto.</p>	<p>Desarrollo de la comprensión global. Identificar el propósito de un texto y entender el contenido o la trama del mismo.</p>	<p>Primer nivel de habilidad o destreza elemental.</p>	<p>Nivel de habilidad a1. Comunicación limitada a situaciones más familiares.</p>
<p>Identificar los motivos que llevaron al personaje a actuar de cierta manera.</p> <p>Identificar las causas o efectos de un hecho descrito.</p> <p>Identificar la opinión del autor o la conclusión que se obtiene del texto.</p>	<p>Desarrollo de una interpretación. Construir ideas basándose en dos o más partes del texto.</p>	<p>Desarrollo elemental de habilidades.</p>	
<p>Elegir el cuadro sinóptico o mapa conceptual que representa el contenido del texto.</p>	<p>Análisis del contenido y la estructura. Considerar desarrollo, organización y forma del contenido.</p>	<p>Habilidades funcionales elementales.</p>	

<p>Detectar el elemento estructural faltante en un tipo de texto. Relacionar el texto con un índice de los temas y subtemas que presenta. Localizar información explícita en un texto continuo: identificar el lugar en el cual sucede el acontecimiento de una noticia. Identificar un dato específico que se presenta explícitamente en un texto discontinuo, como identificar en el calendario el día en que se celebrará algún acontecimiento.</p>	<p>Extracción de información: buscar, localizar y seleccionar datos aislados de un texto.</p>	<p>Primera etapa de habilidades básicas.</p>	<p>Nivel a2. Necesidad básica de interacción social inmediata y narraciones breves.</p>
<p>Identificar el significado de una palabra dentro del contexto de la lectura. Interpretar expresiones idiomáticas o palabras de origen indígena, a partir del significado global o tema.</p>	<p>Referencia. Dar significado por contexto a un término o expresión.</p>	<p>DESARROLLO DE DESTREZAS BÁSICAS.</p>	
	<p>Habilidades funcionales básicas.</p>	<p>Nivel b1. Habilidades para la vida diaria.</p>	
	<p>Fluidez de habilidades básicas.</p>		
	<p>Habilidades funcionales independientes.</p>	<p>Nivel b2. Manejo de interacción regular con hablantes de su lengua materna.</p>	
	<p>Primera etapa de la fluidez de habilidades independientes.</p>	<p>Nivel c1. Manejo de diferentes situaciones demandantes de uso del lenguaje.</p>	
	<p>Destrezas funcional independientes.</p>		
<p>Primera etapa de la fluidez de las habilidades.</p>			

El nivel de desagregación propuesto en los documentos curriculares facilita, desde mi punto de vista, la tarea de trabajar el desarrollo del lenguaje hacia una meta común, éste es precisamente el tipo de guías que nos está faltando construir en México.

A continuación presentamos otro cuadro, el número 4, que muestra una comparación entre los indicadores progresivos de desarrollo del lenguaje y los indicadores de desempeños que se emplean para la evaluación. Me parece importante señalar que estos dominios propuestos por el INEE no se traducen en los reactivos diseñados en aspectos equivalentes para observar progresión, dado que el propio programa curricular no los contiene, su traducción para la evaluación se ciñe a una elección de contenidos que ni son del mismo tipo ni, necesariamente, tienen una mayor exigencia de realización para quien es evaluado.

Cuadro 4. Niveles de logro Excale-INEE (tipo de contenidos elegidos) comparados con niveles de lenguaje de Finlandia

NIVELES DE LENGUAJE FINLANDIA (2004)	NIVELES DE LOGRO INEE/PISA	COMPETENCIAS ACADÉMICAS DEFINIDAS POR INEE, EXCALE (2006)	NIVELES DE DESEMPEÑO LECTOR QUE EVALÚA PISA ⁵
Nivel C1. Manejo de diferentes situaciones demandantes de uso del lenguaje.	Avanzado	Indican un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo.	Nivel 5. Son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados.
			Nivel 4. Son capaces de responder reactivos de lectura difíciles.

⁵ Para las tareas de obtener información, interpretar textos y reflexión y evaluación a partir del contenido del texto.

NIVELES DE LENGUAJE FINLANDIA (2004)	NIVELES DE LOGRO INEE/PISA	COMPETENCIAS ACADÉMICAS DEFINIDAS POR INEE, EXCALE (2006)	NIVELES DE DESEMPEÑO LECTOR QUE EVALÚA PISA ⁵
Nivel b2. Manejo de interacción regular con hablantes de su lengua materna.	Medio	Indican un dominio sustancial (adecuado, propio, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que ponen de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo.	Nivel 3. Son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada.
Nivel b1. Habilidades para la vida diaria.			Nivel 2. Son capaces de responder reactivos básicos de lectura.
Nivel a2. Necesidad básica de interacción social inmediata y narraciones breves.	Básico	Indican un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando en la materia.	Nivel 1. Son capaces de responder sólo a los reactivos de lectura menos complejos.
Nivel de habilidad a1. Comunicación limitada a situaciones más familiares.			
	Por debajo del Básico	Indican carencias importantes en el dominio particular de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.	Por debajo del nivel 1. No son capaces de responder el tipo de reactivos que PISA mide.

CONCLUSIÓN

Frente al polisémico y complejo concepto de calidad propongo en este trabajo adoptar nuevos conceptos como el de *mejora y efectividad escolar* como guía para nuestro trabajo de intervención escolar. Sugiero, asimismo, que como directivos prestemos mayor atención a la revisión y el

análisis de las propuestas curriculares vigentes; que sepamos plantear preguntas sobre las formas de articulación de niveles escolares y sobre los contenidos y las prácticas que formalmente se intenta favorecer.

Señalo la importancia de diferenciar el currículo formal o explícito del currículo oculto para enfrentar el hecho de que en la escuela suceden cosas que no decimos pero que son las que están marcando con más fuerza los aprendizajes de los estudiantes porque la escuela es una organización que, desde una perspectiva antropológica, combina el trabajo de multitud más que de individuos, con el control más que con la libertad. Frente a esta realidad sugiero revisar los planteamientos del neoinstitucionalismo para comprender cómo la búsqueda de finalidades, identidad, significado y pertenencia es inherente a toda organización escolar y, en definitiva, reto permanente de gestión de la persona que ocupa un puesto de dirección.

Propongo también, como último eje de reflexión, entender la importancia de contar con parámetros uniformes y confiables de evaluación de logro que nos permitan no sólo conducir de mejor manera los procesos formativos de cada estudiante, sino atender la organización general de la escuela para hacer de estos logros una tarea permanente en todas las áreas, esto es, construir en torno a ella auténticos proyectos educativos de centro.

BIBLIOGRAFÍA

- Backhoff Escudero, E. y otros. *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2006.
- Carrasco Altamirano, A., G. López Bonilla, A. Peredo Merlo. *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. Guadalajara: Editorial Universitaria, 2008, 264 pp.
- Carrasco Altamirano, A y A. Ray Bazán. Asegurar experiencias de lectura en la escuela primaria. México: INEE, 2008. (En prensa.)
- Carrasco Altamirano, A. *Entre libros y estudiantes*. México: Paidós, 2006.
- Carrasco Altamirano, A. *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Serie Tesis. Aguascalientes:2001.
- Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIIE). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. Colima, noviembre de 2001. Coll, C.
- Finish National Board of Education (FNBE). "National Core Curriculum for Basic Education 2004. National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education". Helsinki: Finnish National Board of Education, 2004, en www.fnbe.fi
- Jackson, Philip W. *La vida en las aulas*. España: Morata, 1992.
- Longworth, N. *El aprendizaje a lo largo de la vida práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. México: Paidós, 2005.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Conocimientos y aptitudes para la vida; resultados de PISA 2000, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. México: Aula XXI/Santillana, 2002.

Posner, C. “Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 21, 2004, pp. 277-318.

Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de Estudios para la Educación Primaria. México: Secretaría de Educación Pública, 1993.

Secretaría de Educación Pública. Programas de estudio de Español. Educación primaria, México: Secretaría de Educación Pública, 2000.

LA ORGANIZACIÓN Y LA GESTIÓN ESCOLAR ORIENTADAS AL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS. LA PERSPECTIVA DESDE LA OPERACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL

Germán Cervantes Ayala*

INTRODUCCIÓN

La calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes está asociada a la calidad de la gestión institucional de los servicios educativos. En los últimos años se ha discutido respecto a la necesidad de establecer administraciones educativas “al servicio de la escuela”, con la premisa de que en los centros escolares se producen o no los aprendizajes y, por tanto, son el espacio de la estructura educativa que merecen la mayor y mejor atención. Sin embargo, ésta es una tarea compleja, que rebasa el corto plazo y demanda transformaciones estructurales de gran calado. Su ejecución es posible con acciones graduales que incluyan nítida decisión política, profundo conocimiento de la operación de los servicios educativos y consistente dirección técnica.

El presente texto expone, de manera general, el caso concreto de la organización de los servicios educativos de educación básica en la Ciudad de México. Es una visión general respecto a la organización del D. F. para la operación del sistema educativo, el poco estudiado —pero fundamental— espacio entre la definición de políticas y las escuelas, los logros académicos de los jóvenes que concluyen su educación básica, así como algunas tensiones y áreas de oportunidad que es

* Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

posible encontrar en ese largo camino para ubicar a la escuela como “el centro de gravedad del sistema educativo”.

¿Dónde estamos?

La Ciudad de México.

La organización de los servicios de educación básica

En la Ciudad de México operan diariamente más de 9 300 escuelas públicas y privadas de educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria, Normal y para adultos, en las cuales cursan estudios cerca de 1 900 000 alumnos, atendidos por alrededor de 98 000 docentes.

En promedio, cada escuela del D. F. atiende a 270 alumnos y tiene una plantilla de 14 docentes. La inversión anual media por alumno en 2007 fue de \$16 597 (1 584 USD) considerando servicios personales y gastos de operación. Sólo para tener un referente de comparación, Finlandia invirtió por cada alumno de primaria 5 636 USD y de secundaria 9 847 USD; España, 4 489 y 5 727 USD, respectivamente.

El servicio educativo en la capital mexicana está a cargo de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), organismo creado en enero de 2005. Es menester señalar que en la Ciudad de México los servicios de educación inicial, básica y Normal dependen directamente del titular de la Secretaría de Educación Pública.

La estructura de gobierno para la administración de los 9 390 centros escolares en el D. F. se muestra en la siguiente figura.

Como se puede observar, existe una larga y muy compleja trama de relaciones y de ámbitos de gestión entre el nivel más alto de decisión educativa y las escuelas. Cada espacio ha desarrollado, al paso del tiempo, códigos propios de comunicación que no necesariamente se comparten. Esta circunstancia convierte la vinculación efectiva entre los niveles en un desafío relevante.

En dicha estructura conviven visiones, creencias e intereses diversos, producto de decisiones tomadas a lo largo del tiempo: la autoridad promotora ha sido relevada, pero las estructuras operativas creadas permanecen, en una buena parte de los casos, sin mayores orientaciones técnicas, apoyos y en condiciones precarias de funcionamiento.

Cuadro 5. La estructura de gobierno de la educación básica en el D. F.

Nivel de mando		
1	Secretaría de Educación	1
2	Administración Federal en el D. F.	1
3	Direcciones generales	8
4	Coordinaciones sectoriales	
5	Direcciones regionales	20
6	Jefaturas de sector	
7	Supervisiones de zona	
8	Direcciones de escuela	
9	Consejos escolares	

El personal de mando medio que ha colaborado durante varios años en la gestión del sistema educativo sabe que implantar y desarrollar nuevos proyectos educativos conlleva la creación de infraestructura humana, financiera, técnica; que establecerla cuesta mucho trabajo y recursos; asimismo, reconoce que ésta no se modifica de manera ordenada al cambiar políticas o autoridades, sino que, en general, se le abandona y se incorpora al “inventario histórico de iniciativas de mejora educativa” emprendidas. Este saber, forjado paulatinamente, motiva que, desde la escuela hasta los niveles de mando medio, se mire con desconfianza y cautela la pretensión de poner en marcha ideas innovadoras para fortalecer los servicios .

Entre los niveles más altos de decisión y los mandos medios se vive una tensión permanente entre la imperiosa necesidad de que todas las escuelas operen de manera regular durante el ciclo escolar y la de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La mayoría del tiempo de la estructura media de gobierno de los servicios educativos se consume en la resolución de conflictos de distinta índole que afectan a los centros escolares de manera cotidiana: inconformidades de padres de familia, incidentes con el personal docente o directivo, atención a las condiciones físicas de los edificios escolares, protección y seguridad de los alumnos durante su estancia en los planteles, requerimientos administrativos, distribución y recepción de materiales e insumos educativos, entre otros. En este aspecto, la organización acumula gran experiencia y conocimientos respecto a formas de gestión que favorecen el control administrativo.

Un rasgo adicional de la estructura es su gran capacidad para movilizar en tiempos breves y mediante acciones puntuales —que se abren y cierran en un periodo corto y definido— al total de las escuelas de educación básica de la Ciudad. La campaña “Es tiempo de volver a la escuela”, dirigida a promover una mayor participación de los padres de familia, y la de apoyo a Tabasco, con la cual se recaudaron materiales educativos, ambas efectuadas en 2007, son ejemplos de este potencial.

La administración se caracteriza también por la amplitud y diversidad de programas e iniciativas orientadas a introducir cambios que favorezcan el logro educativo de los estudiantes. Por ejemplo, una de sus Direcciones generales (Dirección General de Operación de Servicios Educativos) operó, durante 2007, cuarenta y dos proyectos con este fin en las escuelas. Sin embargo, el presupuesto para el desarrollo adecuado de estas iniciativas es, en la mayoría de los casos, precario; sus mecanismos de evaluación y de coordinación con otras propuestas, débiles o inexistentes; en ocasiones, se detecta déficit de capacidad para la adecuada dirección técnica. Con el tiempo, la conducción de estos pro-

gramas tiende a priorizar sus aspectos administrativos y de control, y se debilitan los de mejora educativa. En la comunidad de supervisores escolares existe la percepción de que los programas se transforman en “cargas” para el funcionamiento de las escuelas, en lugar de apoyos.

Por otra parte, se ha identificado que existe un número considerable de instituciones, especialistas y organizaciones dispuestas a ofrecer apoyos, de distinta índole y calidad, al sistema educativo del Distrito Federal. Las escuelas de la Ciudad de México son un polo de atracción para la puesta en marcha de iniciativas educativas diversas. La presencia de estos agentes es aún asistemática y, en general, disponen de poca información de las acciones o prioridades educativas de la Ciudad, sus propuestas son de calidad variable. Sin embargo, pueden ser importantes aliados en la búsqueda de mejores aprendizajes de los estudiantes, siempre y cuando exista cabal sensibilidad para entender la dinámica y las necesidades escolares locales y construir soluciones ad hoc y de alta calidad técnica.

Nuestros maestros, nuestras escuelas

De acuerdo con el estudio “Causas asociadas al rendimiento escolar” desarrollado por la Dirección de Innovación y Fortalecimiento Académico a finales de 2007, se identifica que, en las escuelas primarias, 75% del personal docente son mujeres; 60% ha acumulado 20 o más años de servicio; 42% tiene entre 5 y 10 años de antigüedad en la misma escuela y 79% no cuenta con otra actividad remunerada.

Las actividades más frecuentes en los salones de clase son: pasar lista de asistencia, revisar tareas, leer textos y hacer resúmenes, repasar lecciones y resolver problemas. Asimismo, profesores y profesoras manifiestan que lo que más les quita el tiempo dedicado al aprendizaje son los concursos, la elaboración de documentación administrativa y la cooperativa escolar. La mitad de los docentes señala que se lleva trabajo a casa una vez a la semana, 43% lo hace todos los días.

La mayoría de los maestros indica que el grado de aprendizaje de los alumnos es su mayor preocupación profesional. Considera como el factor más importante para la mejora escolar el apoyo y la colaboración de los padres de familia. Asimismo, señala la necesidad de recibir apoyos económicos para dar mantenimiento a los planteles, contar con opciones de capacitación docente y mejorar la relación con las autoridades educativas.

Los resultados educativos

Hasta el momento se han descrito algunos rasgos de la gestión de los servicios educativos en el Distrito Federal; sin embargo, y en el ánimo de apoyar la conformación de una visión más integral de ésta, es necesario hablar de los aprendizajes que logran los estudiantes que cursan la educación básica en la Ciudad de México.

La organización y la gestión institucional de los servicios también son factores que explican los logros de los alumnos.

Para este ejercicio se recuperan los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) en la Ciudad de México. Es menester señalar que se ha seleccionado esta evaluación por sus posibilidades de comparación en los ámbitos nacional e internacional.

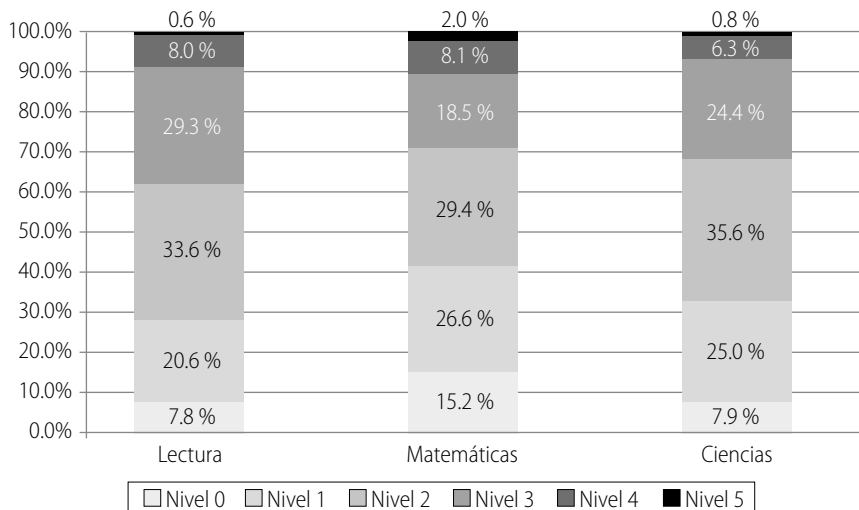
De acuerdo con PISA, los jóvenes de 15 años de edad de la capital mexicana muestran los desempeños siguientes:

COMPETENCIA	MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES ALCANZADAS POR LOS JÓVENES DE 15 AÑOS				
	2000*	2003		2006	
	Nacional	Nacional	D. F.	Nacional.	D. F.
Lectura	422	400	455	410	452
Matemáticas	387	385	435	406	439
Ciencias	422	405	451	410	445

Fuente: PISA 2006 en México. INEE

*La muestra mexicana en el año 2000 sólo permite el análisis nacional, a partir de 2003 es posible hacer el análisis por entidad federativa.

La distribución de los jóvenes, por niveles de logro, se observa en el cuadro siguiente.



Fuente: PISA 2006 en México. INEE

Por último, a fin de comparar los aprendizajes logrados por los alumnos en el D. F. respecto a otras entidades federativas, e incluso a países miembros de la OCDE, se presentan las puntuaciones medias y la distribución de estudiantes en la evaluación del área de Ciencias en PISA 2006.

Los niveles de aprendizaje de los estudiantes en el Distrito Federal son de los más altos de México; incluso por encima de los promedios en países latinoamericanos como Chile, Argentina y Brasil. Sin embargo, es manifiesta la necesidad de tomar medidas para cerrar la brecha entre los alumnos que aprovechan de manera exitosa la educación básica y quienes corren un alto riesgo de perder nuevas oportunidades educati-

vas y de aprendizaje a lo largo de la vida, amén de tener graves dificultades en su incorporación a la vida laboral.

¿Hacia dónde avanzar? La agenda de trabajo

Actualmente, los centros escolares de la Ciudad de México son receptores de otras demandas sociales: comprender y desarrollar los aprendizajes que requieren los jóvenes para la sociedad del siglo XXI, cuidar la seguridad y la salud de los estudiantes, promover la participación social, impulsar la educación financiera. Nuevas demandas para una añeja estructura de funcionamiento, donde se dispone sólo de cuatro horas para el trabajo con los niños en la primaria y algo más en secundaria.

En los niveles superiores del aparato de gestión de los servicios educativos, queda claro que la escuela no puede sola con estas demandas, que necesita apoyos eficaces y pertinentes a su realidad, que las mejores experiencias educativas han estado asociadas a la visión y los esfuerzos personales de maestros y directores —que en muchas ocasiones no disponen del apoyo institucional.

Se reconoce que para mejorar los aprendizajes de los estudiantes se necesita fortalecer a la escuela, que ésta es una institución capaz de cambiar si cuenta con las condiciones para hacerlo. En este sentido, la escuela es vista como la unidad de cambio y la estructura de administración como la palanca que la debe impulsar y apoyar.

Para propiciar el acercamiento a esta visión, en el Distrito Federal se ha planteado una agenda de líneas estratégicas que orienten la gestión y la organización educativas para el periodo 2007-2012. A continuación se enuncian sus rasgos generales y algunas de sus expresiones concretas en la operación.

Apoyo académico a la escuela

Se considera necesario operar un servicio permanente de apoyo técnico

a las escuelas. El objetivo es desarrollar las condiciones que permitan a la AFSEDF garantizar que las escuelas dispongan de manera continua y permanente tanto de asesoría como de apoyos técnicos para la implementación y el desarrollo consistente y verificable de acciones de mejora educativa.

En esta línea, destaca el impulso a un proceso de reactivación y fortalecimiento académicos de la supervisión escolar. Con la colaboración de la Universidad Iberoamericana, se diseñó e imparte el diplomado “Fortalecimiento de la supervisión escolar. Reflexión sobre la práctica”. Actualmente 120 supervisores lo cursan. También se inició el equipamiento de la biblioteca del supervisor, con lo que se ha dotado a estos agentes de materiales especializados para el desarrollo de su función.

Autonomía y responsabilidad regional

Se pretende transformar el funcionamiento de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos —presente en 15 de las 16 delegaciones políticas del D. F.—, a fin de que las estructuras intermedias de gestión dispongan de mejores condiciones institucionales (normativas, humanas, técnicas, financieras y formales) que les posibiliten comprender y atender las necesidades diversas y particulares de las escuelas.

Las bases para este tránsito se encuentran en otorgar mayores márgenes de autonomía y de responsabilidad por los resultados educativos a las direcciones operativas regionales.

En el D. F. se dispone de la experiencia de regionalización llevada a cabo en la delegación Iztapalapa. Misma que concentra a 20% de la población de estudiantes de la Ciudad.

Existen indicios de que la organización del sistema educativo en Iztapalapa favorece el diálogo entre los niveles y mayor participación de las supervisiones y escuelas en la construcción de acciones de mejora. Es una experiencia que merece un análisis en profundidad, a fin de obtener

las lecciones que favorezcan la transformación positiva de la gestión institucional del servicio educativo.

Participación social

La participación de las familias es un factor central en el logro de mejores aprendizajes de los estudiantes. La colaboración de los padres de familia en las escuelas se ha circunscrito a acciones tradicionales tales como el apoyo en las labores de mejora de las instalaciones físicas de los planteles, las ceremonias cívicas, festivas, instalación formal de órganos de participación, etcétera.

Se ha identificado que una preocupación de las madres y los padres es ayudar a sus hijos en la comprensión de algunos temas vistos en la escuela: “No siempre puedo ayudarlos porque en los libros no viene como a mí me enseñaron y me cuesta trabajo”. Asimismo, solicitan orientación para tener un papel más efectivo en casa: “Que nos digan cómo les explicarán (en clase) o de dónde lo sacan para apoyarnos (cuando se hace la tarea en casa)” .

Una de las acciones que se inició en la Ciudad de México es la apertura de centros de tareas, cuyo propósito central es auxiliar a las familias en la búsqueda de mejores aprendizajes para los niños y jóvenes. La intención es constituir un conjunto de servicios de atención y apoyo a las madres y padres de los estudiantes del nivel básico.

Evaluación y rendición de cuentas

Los resultados de las distintas evaluaciones aplicadas a los alumnos de educación básica (ENLACE, PISA, Excale, IDANIS) deben ser conocidos, analizados y discutidos por los distintos actores del sistema educativo a fin de que se consoliden como herramientas de apoyo a la mejora de los aprendizajes. Esta línea de trabajo requiere que la AFSEDF integre y comunique información de resultados por zona, sector, delegación,

dirección regional, la cual incentive y convoque a la acción de los distintos niveles de gestión.

En esta línea de trabajo se han diseñado los “Tableros de seguimiento ENLACE”. Estos instrumentos ofrecen información, del desempeño histórico de los estudiantes, agregada por escuela, zona, sector escolar, dirección regional y dirección general.

La información ha permitido desarrollar estudios cualitativos más profundos a fin de identificar las condiciones que repercuten en la obtención de buenos logros educativos para promover su divulgación y adopción por otros actores.

Para finalizar, en la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal se plantea que para lograr una gestión más eficaz y obtener mejores logros educativos es necesario actuar bajo las premisas siguientes.

- a) Reconocer que las circunstancias y fenómenos que ocurren en cada escuela son únicos. Por tanto, la AFSEDF deberá aprender a tratar y apoyar tantas realidades y necesidades, como escuelas operan en la Ciudad de México.
- b) Articular el conjunto de acciones, programas e iniciativas en torno a las prioridades pedagógicas locales.
- c) Reconocer, aprovechar y potenciar la experiencia y los recursos disponibles en el sistema. Es necesario evitar duplicidad de esfuerzos, una mayor desarticulación y la operación con visiones fragmentadas e incluso divergentes. En este sentido, se debe procurar y fortalecer los mecanismos de coordinación efectiva entre los distintos niveles de gestión de la AFSEDF.
- d) Promover la consulta de directivos, maestros, alumnos y padres de familia como método de construcción de las acciones de mejora educativa.
- e) Sustentar la toma de decisiones en los resultados que arrojan las evaluaciones educativas, en los avances de la investigación en la materia.

Los planes de acción de los distintos niveles de gestión institucional y escolar deberán tener como referente los resultados de ejercicios de evaluación disponibles: ENLACE, PISA, Excale, IDANIS, así como el conocimiento de la realidad institucional y contextual en que se desarrolla el acto educativo en cada plantel.

BIBLIOGRAFÍA

Administración Federal de Servicios Educativos. *Prontuario estadístico*. Fin de cursos 2006-2007. México, <http://www.sepdf.gob.mx/escuelas/estadistica/index.jsp>

Causas asociadas al rendimiento escolar en las escuelas del Distrito Federal. Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. DGIFA. México: IPSOS-BIMSA, abril de 2008.

Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=2341&Itemid=948
- 15k -

Compendio Mundial de la Educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO.

El fortalecimiento de la supervisión escolar, premisa para la calidad de la Educación. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México: DGOSE, 2006.

Política y acción en el Distrito Federal. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México, 2006

78 Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica. Subsecretaría de Educación Básica. México: SEP, 2006.

APRENDIZAJE, FORMACIÓN DOCENTE Y GESTIÓN EN LAS ESCUELAS MEXICANAS

Alba Martínez Olivé*

INTRODUCCIÓN

La difusión pública de los resultados de estudios nacionales e internacionales de logro educativo ha evidenciado algo sabido de tiempo atrás y que preocupa a la sociedad en general: las escuelas mexicanas no son eficaces para enseñar a sus alumnos.

El panorama de los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), presentado a fines de 2007 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), muestra que alrededor de la mitad de nuestros jóvenes de 15 años se coloca en esos exámenes en los niveles de desempeño *uno* y *cero*, definidos como “insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento”. Según el INEE (2007), 47% de los jóvenes, en lectura; 56.5%, en matemáticas; y 50.9%, en ciencias se ubican en esos niveles inferiores.

En contraste, “situarse en uno de los niveles más altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras” (INEE, 2007). Es decir, aquellas que se requieren para llevar al país a un desarrollo continuado y que permiten a las personas ser autónomas, plenas y actuantes como ciudadanas. Se trata de los niveles 5 y 6 de desempeño, en los que se ubica apenas 5.9% de los jóvenes mexicanos, en lectura; 5.1%, en matemáticas; y 3.5%, en ciencias (INEE, 2007).

* Profesora, investigadora y consultora educativa con amplia experiencia en la formación de maestros.

La preocupación que estos datos generan aumenta cuando nos percatamos de que 38% de los muchachos y las muchachas de 15 años ni siquiera participó en los exámenes de PISA porque abandonó la escuela antes de alcanzar su educación básica. El problema que reflejan estos resultados es muy serio.

El derecho a la educación, consagrado en el artículo 3° de la Constitución, no se está cumpliendo a cabalidad porque, aunque la mayoría de los niños y adolescentes van a la escuela, no aprenden suficientemente en ella.

Dicho de otra forma, los aprendizajes que el funcionamiento actual de la institución escolar permite son simples, factuales, de índole memorista. Su horizonte de duración termina en el siguiente examen escolar.

Entre nuestros niños y jóvenes aun estos conocimientos son escasos, como lo demuestran los resultados de ENLACE,¹ cuyos instrumentos miden, sobre todo, esa clase de aprendizaje.

Nuestra viabilidad como país que asegura a sus habitantes la posibilidad de justicia y dignidad, que les garantiza el derecho a convertirse en personas capaces de romper el círculo de la pobreza, a construir una vida con calidad para sí, sus familias y su sociedad mediante la educación pública, está en entredicho por la persistencia de tales resultados.

Lo que se hace y lo que se omite

¿Qué se ha hecho ante la severidad del asunto que nos ocupa?

El expediente más común —tanto de analistas, de opinantes diversos y de la propia autoridad educativa— consiste en culpar a los docentes. Se dice que los profesores tienen conocimientos insuficientes y que

¹ www.enlace.sep.gob.mx

esto ocasiona los bajos resultados de sus estudiantes. Se pide capacitación para ellos y se les ofrecen cursos en las modalidades más diversas. Durante años y más años se han reiterado tanto el señalamiento como el remedio.

Sin lugar a dudas se requiere profesores cada vez más preparados y competentes, y su formación debe ser una prioridad para los gobiernos. Sin embargo, no es exagerado decir que casi todos los maestros mexicanos han pasado a lo largo de su carrera por cursos de diversas calidades y temáticas; entre ellas, las que hoy se demandan como imprescindibles: el Español y las Matemáticas. Más de 700 mil docentes, en promedio, entran cada ciclo escolar al circuito de la actualización; 320 mil de ellos incluso han demostrado sus conocimientos en exámenes nacionales.²

Pudiera sospecharse que el problema radica en un sistema anquilosado en el cual no hayan ocurrido actualizaciones. No es así; por el contrario, los últimos 20 años han estado marcados por una intensa actividad reformadora.

A principios de los noventa se renovaron completamente los planes y programas de estudio, se dotó de materiales educativos de alta calidad a alumnos, maestros, aulas y escuelas. En la educación preescolar y la secundaria se lleva adelante la segunda reforma en dos décadas y se sabe que pronto ocurrirá la de la primaria con aspiraciones de articular el nivel de educación básica.

Así, pues, no es posible atribuir a la inactividad técnico pedagógica los pobres resultados de aprendizaje ni tampoco a la ausencia de insumos para la enseñanza y el aprendizaje. Como pocas, la escuela mexicana pública es rica en materiales didácticos.³

² SEP. Sexto informe de labores, 2006.

³ <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/acervos>

Lo que no ha cambiado

Para encontrar respuestas a porqué nuestro sistema educativo no ofrece los resultados esperados, tal vez haya que dejar de buscar por el camino recorrido una y otra vez, para observar si hay aspectos del mismo que no se hayan transformado.

¿Qué ha permanecido estático a lo largo de los años y no ha sido alterado por las sucesivas reformas?

La respuesta es: *la estructura del sistema educativo*.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española nos dice que estructura es la distribución y el orden de las partes de un cuerpo.⁴ Las reformas en busca de la calidad educativa no han tocado las maneras en que se ordena el sistema educativo, es decir, sus relaciones internas, las normas explícitas e implícitas que las rigen, sus valores, su cultura.

Todo ello fue constituido en otra época, la de la expansión y consolidación del Estado nacional, y tuvo sentido cuando su tarea nodal era construir escuelas en todos los rincones del territorio nacional para llevar la educación a cada uno de los mexicanos.

Durante las seis o siete décadas iniciales del siglo xx fueron de utilidad el centralismo, el mando único, las prescripciones homogéneas, la administración concentrada de recursos, la verticalidad y la rigidez, las jerarquías inapelables de mando y la sujeción de la escuela.

Los sistemas educativos pensados para la expansión de la escolaridad necesitaban también de potentes instituciones intermedias⁵ que “bajaran” hacia la escuela las políticas generales, las reglamentaciones, las indicaciones prácticas y que, además, vigilaran su cumplimiento y ejercieran acciones punitivas si era el caso porque, como señala Alberto

⁴ <http://buscon.rae.es>

⁵ Intermedias por estar ubicadas entre la máxima autoridad educativa y las escuelas.

Arnaud “en primer lugar, había que garantizar la normalidad político-administrativa, la gestión de recursos humanos, financieros y materiales. [...] En segundo lugar, fue importante mantener la paz en las diferentes zonas, en las escuelas, en las sesiones de trabajo, etcétera; al grado que el presidente Adolfo López Mateos afirmó: ‘La paz en las escuelas es la paz de la Nación’” (Arnaud, 2007).

Las características enunciadas, generales de los sistemas educativos latinoamericanos, en México suman un rasgo adicional: la fuerte amalgama del sindicato con las autoridades educativas del nivel más bajo al más alto.

Esta circunstancia da lugar a la imbricación de prácticas corporativas y clientelares con las educativas. Esto ocasiona el surgimiento, tanto en los planteles como en las instancias de las que dependen, de relaciones, valores y ambientes que se oponen al cumplimiento de la misión de la escuela.

Cuando la gran tarea del sistema educativo dejó de ser la cobertura escolar, y la necesidad de trabajar por la calidad y la equidad de los aprendizajes se hizo presente, los gobiernos que emprendieron iniciativas de reforma, las buscaron alterando lo menos posible la gobernabilidad del sistema, siempre enorme, con sujetos —los maestros— cercanos a las familias, influyentes en el resto de la población y, por ello, inevitablemente cruzadas por variopintos intereses.

Los esfuerzos de cambio se concentraron, por esa razón, en los aspectos curriculares y en la formación de los docentes con la esperanza de que los primeros actuaran como el gran ordenador de la vida escolar y la segunda soportara el nuevo orden. Así ocurrieron las reformas de los años setenta y noventa y los ajustes intermedios a que ambas dieron lugar. En los ochenta se elevó la formación inicial de los maestros a nivel terciario con el mismo fin.

Nunca se tocó la estructura del sistema educativo⁶ porque implicaba entrar al laberinto de las regulaciones laborales⁷, eliminar la discrecionalidad, hacer cumplir las normas vigentes, modificar las reglas implícitas que rigen la vida cotidiana de los planteles y cambiar los papeles de un conjunto de actores educativos. Alterar, en resumen, los pactos políticos que sostienen en el sistema educativo una gobernabilidad basada en el equilibrio de intereses. En todos esos momentos, el gobierno ha preferido apostar por las menos inquietantes reformas curriculares.

La experiencia ha mostrado que en condiciones de cambio exclusivamente curricular, la cultura vigente en la escuela y el sistema se imponen a las transformaciones pedagógicas y las subsumen en lo establecido; esta reiteración de lo conocido, ocurre sobre todo cuando se ha dejado fuera de las iniciativas reformadoras a las poderosas capas intermedias del sistema educativo.

La reforma de 1993 usó un mecanismo muy usual en las reformas latinoamericanas de la época: hacer pasar directamente a las escuelas las nuevas propuestas de la SEP, sin considerar como agentes de cambio a los equipos técnicos de niveles y modalidades, a los jefes de sector, a los supervisores y a sus asesores técnico pedagógicos; es decir, a la autoridad que entra todos los días a la escuela. Actores con un poder real frente a los centros educativos y los maestros, que abren las puertas de los planteles a los cambios o las clausuran. La desconfianza de la alta autoridad educativa en esos niveles intermedios de mando del sistema educativo también propició la creación de nuevos equipos técnicos para operar las nuevas reformas y los programas derivados de ellas.

⁶ Aunque en 1993, además de la curricular, se planteó una reforma administrativa, consistente en la "federización" de los servicios educativos, ésta no implicó una transformación de las relaciones internas del SE, sólo un cambio de autoridad formal.

⁷ La más importante es el Reglamento de las condiciones de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública, vigente desde 1946. (http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_La_Regulacion).

La consecuencia de este modo de operar es una escuela que, además de estar atada a prácticas corporativas y clientelares, está consumida por las múltiples demandas, sobre todo de orden administrativo, que cada uno de esos espacios de poder le genera, sea por iniciativa propia o por transmisión de indicaciones superiores.

Así, el tiempo de por sí escaso de los profesores y de la escuela no se dedica de manera íntegra a las actividades de la enseñanza y el aprendizaje. Se ocupa en atender instrucciones inapelables cuyo fin sigue siendo, como hace cincuenta años, el orden y el control y no la mejora de los resultados de aprendizaje.

Cada una de esas indicaciones reclama respuesta y se convierte en papeles que van y vienen de las manos de los docentes a las direcciones escolares y a las supervisiones porque se debe cumplir con formatos y requisitos de presentación rigurosa. Todos restan tiempo a la tarea central de la escuela y prácticamente ninguno abona a mejorar las condiciones del plantel para ofrecer resultados educativos, porque aun aquellos que están cercanos al asunto fundamental del aprendizaje lo tratan como un mero trámite burocrático.

Como señaló una profesora de una de las escuelas que han obtenido los mejores desempeños en ENLACE:

“Que se nos descargue de concursos, periódicos murales, de la Olimpiada del Conocimiento, del Certamen Juárez... Acaba de pasar el Concurso de Escoltas, me pidieron cuatro niños... *Todas esas cargas administrativas nos jalan más que el aprendizaje*” (DGIFA, 2008).

Una agenda posible

Como se ha intentado mostrar, el gran pendiente en el sistema educativo mexicano después de años de reformas curriculares es su reconstrucción estructural.

No se trata de una tarea sencilla ni políticamente indolora, pero sí viable si se conjuga la voluntad para actuar de acuerdo con fines y no conforme a los intereses coyunturales, la capacidad política y la competencia técnica.

El gobierno debe cumplir con su responsabilidad de llevar a cabo esa reconstrucción estructural, y los diversos sectores de la sociedad comprometerse a exigirla e impulsarla de manera sostenida.

Una agenda básica y viable para esa reestructuración debería contener, al menos, los siguientes puntos.

Garantizar la normalidad mínima y transformar las bases de gobernabilidad del sistema

Nuestro sistema educativo opera con base en un conjunto de normas implícitas que tienen mayor peso que las explícitas, vetustas, insuficientes y que, sobre todo, no se cumplen, lo cual conduce a que las escuelas funcionen sin la regularidad que exigen los procesos de aprendizaje. Hay pérdidas de tiempo injustificables, laxitud y discrecionalidad en el control del cumplimiento laboral, prácticas de corrupción en el trámite de permisos, licencias, asignación de profesores, en la gestión de los recursos financieros que llegan a los planteles y otras acciones por el estilo, que afectan la posibilidad de los maestros y los directivos de concentrarse en lograr el aprendizaje de los alumnos.

Reconstruir la indispensable normalidad implica generar un nuevo tipo de gobernabilidad para el sistema educativo, basada en el estricto cumplimiento de las normas sin distinciones para nadie.

Debería empezarse por acatar las reglas que tenemos, mientras se construyen, mediante mecanismos democráticos, las que la nueva circunstancia social demanda.

Crear una carrera docente profesional

Aunque recibe el nombre de “carrera magisterial”, lo que tenemos en México desde 1993 es un escueto y muy caro sistema de estímulos desligado de los procesos de mejora de la escuela, de la enseñanza y del aprendizaje.

Se trata de un mecanismo que ha trastocado el sentido de las acciones involucradas en los procesos de mejora. Un ejemplo muy claro es el de la formación docente continua. En estos tres lustros, en el imaginario cotidiano de los actores del sistema educativo, se ha impuesto la noción de que la actualización es tomar cursos que ofrecen puntos⁸, algo muy lejano a un proceso inherente al desarrollo y la satisfacción profesional, y la obtención de resultados de aprendizaje.

Por otra parte, la carrera magisterial no considera los mecanismos de ingreso y permanencia en el servicio. Éstos no están vinculados con exigencias profesionales de demostración pública de capacidades y competencias idóneas. Las categorías establecidas no tienen que ver con acciones diversificadas, jerarquizadas y necesarias para asegurar la buena marcha del quehacer educativo; los requisitos para pasar de una a otra son idénticos y no reflejan evolución en el trabajo docente, además de que son irrevocables.

La mejora de la escuela está íntimamente vinculada con el desarrollo profesional de los maestros. Éste no existe sin la primera y viceversa. En México necesitamos diseñar una carrera que sea profesional, diversificada, basada en un amplio conocimiento de las características y las necesidades vigentes de la docencia y del sistema educativo, que inicie con el ingreso al servicio y concluya con el retiro; sólo de esta forma será posible cambiar el desempeño cotidiano de la escuela, así como estimular y arraigar a los profesores.

⁸ Factor “Acreditación de Cursos de Actualización y Superación Profesional: consiste en la obtención de un puntaje por la acreditación de cursos. Este factor considera Cursos Nacionales (hasta 12 puntos) y Cursos Estatales (hasta 5 puntos)”. Reglamento de Carrera Magisterial. SEP, México, 1998.

Fortalecer y renovar la estructura media para que apoye a la escuela

Las exigencias educativas actuales son cualitativamente diferentes a las de hace sólo unos cuantos años. El quehacer de la escuela y sus maestros se enfrenta a tareas inéditas y requiere de un andamiaje externo para cumplirlas con la calidad esperada.

Nuestro sistema educativo dispone de una franja amplia de personal docente ubicado en las supervisiones, los equipos y las mesas técnicas, así como en los centros de maestros. Se trata de una cantidad grande, seguramente más de 50 mil⁹ profesores, que con una adecuada reconceptualización de su papel en el sistema educativo, el diseño y el establecimiento de nuevas funciones amén de un proceso intenso de reprofesionalización podrían ser puestos al servicio de la mejora continua de la escuela (Martínez Olivé, 2008).

La construcción conjunta por la SEP y 24 autoridades educativas estatales de las *Orientaciones para constituir y operar un servicio de asesoría académica a la escuela* en 2004 y 2005, es una muestra de que es posible alcanzar metas como las propuestas.

Crear o renovar los vínculos entre las escuelas formadoras de docentes, mejorar continuamente las escuelas de educación básica y la formación permanente de maestros

La formación docente inicial y la continua están desvinculadas; tanto como lo está la escuela normal de la educación básica que es su destino y razón de ser.

⁹ No se conocen los datos exactos de cuántos maestros están comisionados. Carrera Magisterial reporta que en las etapas X, XI y XII se examinaron en su tercera vertiente —la destinada a ese personal— 42 284, 23 837 y 21 935 profesores respectivamente. La inmensa mayoría de los docentes se evalúa cada tres años que es el lapso necesario para promocionarse. (http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/91272/8/AE_NACIONAL_12.PDF).

Las actividades de extensión de la cultura e investigación prácticamente no existen y menos contribuyen a resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Los maestros en servicio no constituyen tampoco un sujeto de atención primordial para dichos centros educativos. Revertir esta situación es indispensable para cambiar el signo de los resultados de aprendizaje.

También es preciso dejar atrás el vetusto esquema de cursos como paradigma de la actualización y la capacitación magisterial para ingresar a un concepto más actual: la formación permanente, comprendida como parte del desarrollo profesional, y la mejora continua de la escuela. Formación en la escuela, para la escuela, en un modelo dual que incluya en un segundo plano el fomento de opciones de estudio idóneas para docentes.

Valorar, fomentar y difundir la investigación sobre la didáctica y el aprendizaje de los niños

Enseñar es una tarea compleja que requiere saberes actualizados en campos muy diversos: desde nociones vigentes sobre el aprendizaje hasta desarrollo infantil y juvenil, pasando por conocimientos disciplinares y didácticos. Integrar estos saberes y hacerlos accesibles para los profesores es una acción de la cual, salvo muy honrosas excepciones, rara vez se ocupa la investigación educativa.

Además, los equipos técnicos puestos al servicio de la escuela necesitan nutrir su quehacer con desarrollos educativos y didácticos basados en el conocimiento y no sólo en la experiencia, de tal manera que puedan asesorar con eficacia a los profesores en la modificación de estilos y prácticas de enseñanza.

Sin investigación educativa puesta al servicio del quehacer docente es muy complicado que éste avance, renuncie a tradiciones poco fructíferas y se coloque en una línea de mejora continua.

Profundizar el federalismo, estimular la profesionalización de los equipos académicos de las entidades federativas

Más allá de la acción democrática de hacer más horizontal y más eficiente el poder público, la profundización de la descentralización de los servicios educativos tiene un sentido de eficacia y viabilidad educativa.

Las metas de calidad y equidad en educación no pueden cumplirse por la vía de la oferta general e idéntica para todos. Es necesario producir respuestas idóneas para realidades locales diversas; es fundamental capacitar la demanda de las escuelas, elemento clave de su autonomía. Nada de esto puede hacerse sin equipos técnicos estatales y locales tan robustos como competentes.

Los equipos técnicos de las secretarías de educación estatales se han fortalecido en los tres lustros de federalización pero aún hay un cierto sentido de provisionalidad en su conformación y su actuación; entre otras razones, porque no termina de estar clara su responsabilidad en el desarrollo educativo de su ámbito de influencia.

El “centralismo pedagógico” de la SEP es una tentación a la que no se ha renunciado y que inhibe el pleno desenvolvimiento y la profesionalización de los equipos locales. Urge resolver este tema para obtener resultados educativos más cercanos a los anhelos de justicia del país.

El aprendizaje fue expulsado de nuestras escuelas; se trata de devolverle su lugar lo más pronto que podamos para revertir la dirección de fracaso educativo que llevamos. Ésta es una propuesta para hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaut Salgado, Alberto. “La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua”, en Martínez Olivé, Alba (coord.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP/

- DGFCMS/Pronap/ IOE/Cooperación Española, 2007, pp. 15-28.
- Casassús, Juan. *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*, octubre de 2000, en <http://www.lie.upn.mx/docs>
- Comisión SEP-Autoridades educativas estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de apoyo técnico pedagógico. *Orientaciones para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México, 2005 (PDF). <http://pronap.sepen.gob.mx/menu1/02documentos/introduccion.html>
- Grupos de enfoque con profesores de escuelas primarias del D.F.* México: DGIFA/AFSEDF/IPSOS-BIMSA, febrero de 2008.
- Índice compuesto de eficacia educativa*. Mexicanos Primero. México: IDEA, 2007.
- Leiras, Marcelo. “La estructura de los sistemas educativos y las políticas educativas”. Documento base del seminario Gobernabilidad de las políticas educativas. Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas en www.fundacioncepp.org.ar/publicaciones
- Martínez Olivé, Alba. “La estructura media de los sistemas educativos y la necesidad de apoyo a las escuelas”. Documento base del seminario Modelos de apoyo y asistencia a las escuelas. Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas. Quito, 14 y 15 de mayo de 2008.
- Santibáñez, Lucrecia *et al.* “Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes en la carrera magisterial en México”. Rand Corporation, en www.rand.org
- PISA 2006 en México. Conclusiones. México: INEE, diciembre de 2007, en www.inee.edu.mx
- SEP. Sexto informe de gobierno. México, 2006. www.enlace.sep.gob.mx www.sep.gob.mx, <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/acervos>, http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/91272/8/AE_NACIONAL_12.PDF

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA EJERCER
LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y VIVIR
EN PAZ EN AMÉRICA LATINA

Fernando M. Reimers



SABER CONVIVIR. PROPÓSITO CENTRAL
DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Juan Martín Martínez Becerra



EDUCACIÓN Y VALORES: ELEMENTOS
PARA LA REFLEXIÓN

Eduardo Bohórquez y Roberto Castellanos



¿QUÉ VALORES PROMOVER PARA FORMAR CIUDADANOS?

Sylvia Schmelkes



FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y VIVIR EN PAZ EN AMÉRICA LATINA

Fernando M. Reimers*

INTRODUCCIÓN

La idea de que la educación debe formar a las personas en un sentido integral no es nueva. Ya la expresaba Juan Enrique Pestalozzi, quien en vano procuró persuadir a Napoleón de la importancia de construir un sistema nacional educativo con dicho propósito. Actualmente la aspiración de Pestalozzi y de otros que, como él, pensaban en mejorar las sociedades mediante el desarrollo del talento humano y que concebían dicho talento de manera integral sigue teniendo vigencia. En este ensayo desarrollaré siete puntos acerca de lo que significa educar integralmente en nuestros días. Comenzaré por plantear una pregunta esencial para quienes buscamos mejorar la educación primaria: ¿cuáles son los fines de la educación? Seguidamente abordaré algunas tendencias en el contexto social en que viven los niños y jóvenes, que debemos tener en cuenta al tratar de definir cuáles han de ser dichos fines. Como tercer punto analizaré los crecientes niveles de violencia en América Latina, incluyendo la violencia en las escuelas. En cuarto lugar explicaré por qué la formación de competencias ciudadanas democráticas debe ser un aspecto central de los esfuerzos por mejorar la calidad de la escuela primaria. En quinto lugar propondré algunas dimensiones de la ciudadanía que me parecen particularmente apropiadas al contexto social

* Profesor, investigador y asesor especializado en temas de educación y políticas públicas.

y político en América Latina. En sexto lugar haré una breve síntesis de algunos esfuerzos que se llevan a cabo en la región para sugerir, por último, que una educación integral que incluya la promoción de los derechos humanos puede contribuir a desarrollar competencias para ejercer una ciudadanía democrática y vivir en paz en América Latina.

¿Por qué preguntarse por los propósitos de la escuela?

Aunque parezca obvio que cualquier esfuerzo por mejorar la calidad de la educación debe comenzar con la pregunta: ¿para qué educar?, lo cierto es que son pocos los que se plantean tal cuestión. Por el contrario, una buena parte de los esfuerzos por mejorar la educación toma como punto de partida que *mejoramiento* significa apoyar a los docentes a ser más eficaces en el logro de los objetivos del currículo. Mejoramiento significa, entonces, adelantar esfuerzos para que más niños se matriculen en la escuela, para que una proporción creciente de estos niños se mantenga en las aulas, al menos hasta completar los grados estipulados como educación básica u obligatoria en cada país, e intentar que transiten de un grado a otro en el menor tiempo, cumpliendo la mayor cantidad posible de los objetivos curriculares. No es incorrecta tal definición de calidad, pues centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, representa un avance respecto al largo periodo en el que la oportunidad educativa se entendía únicamente como acceso a la escuela.

Hay sin embargo dos limitaciones en dicha concepción. En primer lugar no tiene en cuenta si los conocimientos y las habilidades que los estudiantes adquieren en la escuela aumentan verdaderamente sus opciones en la vida; es decir, no se pregunta por la pertinencia o relevancia de la educación ni relaciona las competencias ganadas en la escuela con las demandas efectivas que las personas encuentran fuera de ella. Esta noción de calidad es fundamentalmente auto-referente, asume la bondad de los fines de la escuela sin preguntarse cómo se relacionan dichos

finés con la vida de las personas fuera del salón de clases. Por ejemplo, en contextos caracterizados por altos niveles de violencia, una educación que guarde silencio ante esta realidad producirá un tipo de enajenación en los estudiantes respecto al mundo que existe más allá de las aulas. Podríamos definir esta limitación como una “disociación de medios y fines”, pues al fin y al cabo los procesos educativos, incluidos los objetivos del currículo, son medios para contribuir con fines externos al sistema escolar. La segunda limitación, de carácter más dinámico, es la que surge al asumir las demandas presentes fuera de la escuela como algo estático e intentar definir la pertinencia de la educación a partir de dichas demandas, en lugar de pensar que existe una relación dinámica entre las demandas de la escuela y los resultados de la misma, en la que los egresados permiten la generación de nuevas demandas. Esta forma estática de pensar es neutral, por ejemplo, acerca del debate en torno a si la escuela busca desarrollar capacidades para que los individuos se inserten en el contexto social tal cual existe o si por el contrario debe desarrollar capacidades que permitan transformar dicho contexto. Por ejemplo, en las economías en que buena parte de los empleos existentes demanda un nivel relativamente bajo de capacidades de pensamiento científico y tecnológico, los egresados de una escuela básica con pocas capacidades científicas podrán encajar perfectamente en las demandas laborales presentes (lo que significaría que muchos de ellos estarán desempleados), mientras que aquellos egresados con capacidades científicas e iniciativas más desarrolladas encajarán menos adecuadamente en las demandas laborales presentes.

Dichas limitaciones imponen trabas severas a las oportunidades de aprendizaje. Los fines del currículo, concebidos en sentido amplio, se traducen, además de este tipo de oportunidades concretas, en una institución educativa con maestros concretos que coordinan su acción mediante relaciones sociales concretas, no siempre bien alineadas con

el propósito de desarrollar el talento de los estudiantes; en organizaciones concretas, algunas más funcionales que otras, con recursos didácticos concretos de mayor o menor calidad, bajo regímenes de evaluación específicos, en los que se miden algunas competencias y no otras, de una forma y no de otra.

El resultado suele ser una nueva disociación entre las aspiraciones de calidad que reflejan los programas de estudio y lo que verdaderamente ofrece la institución educativa. Esta disociación resulta de la falta de concordancia entre los diversos procesos que conforman el hecho educativo: propósitos, currículo, pedagogía, evaluación y gestión institucional. La claridad respecto al objetivo de la educación, sobre todo cuando es el producto de la deliberación y la aceptación compartida por parte de los actores fundamentales del hecho educativo, cumple precisamente con la función de facilitar la concordancia entre estos procesos (para una discusión de la forma en que los propósitos educativos compartidos pueden facilitar la enseñanza de las competencias de lectura y escritura, véase Reimers y Jacobs, 2008).

Son estas dos disociaciones: la de fines-medios y la institucional, las que producen paradojas tales como el que programas, cuya retórica se centra en el desarrollo de habilidades elevadas de pensamiento, creatividad o competencias ciudadanas complejas, terminen por producir egresados escolares semialfabetos, con escasa capacidad de pensamiento lógico y crítico, y un repertorio deficiente para asociarse con otros, entender el sentido de la ley o ser moralmente autónomos. Como un antídoto en contra de estas disociaciones, conviene preguntarnos a menudo y a diferentes niveles de la institución educativa: ¿para qué educamos? Preguntarse esto ayuda al maestro que debe decidir cómo usar la biblioteca escolar para apoyar los esfuerzos encaminados a la alfabetización inicial; a la directora de un plantel que prepara, junto con el colectivo escolar, una propuesta de proyecto pedagógico para competir

por fondos de un programa de administración descentralizada, así como a la administradora educativa que desarrolla un proyecto de educación ciudadana.

Preguntarnos por el sentido de la educación es, por supuesto, sólo la primera parte del asunto. También hace falta responderla. Dicha respuesta deberá ser producto de un esfuerzo colectivo de deliberación, antes que un soliloquio. Es esta deliberación, esencial para la construcción de bienes y espacios públicos en una sociedad democrática, la que permitirá que la respuesta sobre el sentido de la educación sea realmente compartida por sus principales actores. En ella deberán participar estudiantes y padres de familia, profesores, directivos y otros miembros de la comunidad. Ya que hemos respondido a esta pregunta, será útil contestar dos más: ¿qué está ocurriendo fuera de la escuela? y ¿hacia dónde van las cosas?

Tendencias en el contexto social de las escuelas

En respuesta a estas dos preguntas, existen siete tendencias en la sociedad actual que constituyen un referente importante. Las mencionaré brevemente para abordar la última con mayor detalle. Un tratamiento completo de la implicación de estas tendencias en la educación requeriría considerar interacciones sistémicas; por ejemplo, la necesidad de profundizar las competencias ciudadanas cobra matices particulares en economías donde las competencias científicas y tecnológicas son de creciente importancia. Esto tiene relación con la segunda tendencia que describiré: la revolución científica en sociedades en que las tecnologías de la información desempeñan una función cada vez más importante. En cuanto al tercer tipo de interacciones, sólo las mencionaré por limitaciones de espacio; las consideraré de forma individual y sólo ofreceré un desarrollo más lineal de las implicaciones que tiene la última de estas tendencias.

La primera tendencia es un aumento en la conciencia de los estudiantes, y de quienes se interesan en la educación de forma más general, de la necesidad de que ésta atienda no a un solo propósito o conjunto de fines, sino a múltiples objetivos. Dicha expansión es producto, en parte, de la aceleración del tiempo, las comunicaciones y el cambio tecnológico, que ha generado una incertidumbre creciente sobre el futuro y a la vez una creciente aspiración de libertad individual. En México y otros países, los padres de familia saben bien que es difícil predecir las perspectivas laborales que aguardan a sus hijos, pues se desconoce de qué forma el cambio tecnológico y la competencia global cambiarán las ventajas relativas de las comunidades y las naciones. La incertidumbre respecto al futuro, sobre todo en lo concerniente al empleo y al lugar que éste ocupa en la vida de las personas, genera cierta ansiedad a la vez que lleva a considerar otras metas. ¿Qué implicaciones tiene esta tendencia en la educación? La necesidad de desarrollar la capacidad de aprender voluntariamente, de desarrollar la acción y el pensamiento autónomos, así como las habilidades para reconocer y reconciliar múltiples metas en la vida.

La segunda tendencia emerge de los avances científicos, como el descubrimiento del código genético. La próxima revolución económica será resultado de la capacidad de desarrollar tecnologías a partir de estos conocimientos. En este sentido, la profundización de las capacidades científicas será un requisito para participar en los sectores más modernos de la economía asociados con estos desarrollos, así como una condición necesaria para el ejercicio de la ciudadanía.

100 La tercera tendencia concierne al desarrollo de las comunicaciones. Nuestro conocimiento de lo que pueden lograr las computadoras y otras tecnologías afines ha cambiado exponencialmente desde su invención en los años cuarenta. Éstas han pasado de ser artefactos diseñados para efectuar cálculos numéricos a convertirse en plataformas que

facilitan la comunicación e interacción social de personas, así como el acceso instantáneo a la información. Uno de los efectos del desarrollo de estas tecnologías ha sido establecer el pensamiento y el aprendizaje no sólo como funciones individuales, sino colectivas, en diferentes espacios geográficos y temporales. Las interacciones sociales ya no están localizadas en un mismo lugar. Otro resultado de la evolución de dichas tecnologías es un cambio en la naturaleza del trabajo. Muchas ocupaciones, en particular aquellas más rutinarias y predecibles, han sido asumidas por computadoras y robots. En consecuencia, las destrezas de pensamiento complejo y pensamiento experto se han convertido en uno de los reductos más importantes de competitividad humana frente a las máquinas. Las implicaciones de estos cambios para la educación son múltiples: por un lado, la necesidad de desarrollar pensamiento experto y habilidades cognitivas superiores; por otra parte, la necesidad de desarrollar competencias para utilizar dicha tecnología productivamente y participar en las nuevas formas de organización y aprendizaje que la misma ha propiciado.

La cuarta tendencia atañe a la expansión de nuestros conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro, la vida mental y el aprendizaje. Hoy sabemos mucho más sobre cómo aprenden las personas y la relación entre pensamiento, emoción y acción, que lo que sabía Joseph Lancaster cuando diseñó, hace más de doscientos años, la arquitectura fundamental de la escuela de masas que aún caracteriza a la mayoría de las escuelas en el mundo.

La quinta tendencia con repercusiones en la educación es que, como resultado de los enormes progresos en salud global, la vida de las personas es más larga y de mejor calidad. En consecuencia, hay una necesidad cada vez mayor de educar y reeducar a los adultos en distintas etapas de su existencia y con diferentes propósitos. Los adelantos médicos han impuesto un nuevo desafío: asegurar que las personas

dispongan de salud en las etapas avanzadas de su vida y esto a su vez implica educarlas para que mantengan un estilo de vida saludable desde temprana edad.

La sexta tendencia es la globalización. La frecuencia e intensidad de las interacciones entre personas de distintos orígenes culturales ha traído consigo nuevas oportunidades y retos. Una de estas oportunidades, por ejemplo, es la posibilidad, y tal vez la necesidad, de desarrollar el cosmopolitanismo entre las personas; de asumir verdaderamente la aspiración de Publius Terentius Afer, un esclavo griego liberado que escribió varias comedias y tragedias unos doscientos años antes de nuestra era, y en cuya obra *Heauton timorumenos* señala: “Homo sum, humani nil a me alienum puto,” (Soy humano y nada humano me es ajeno). La globalización ha generado una gran hibridación intercultural, así como una expansión de las aspiraciones y libertades, a medida que los individuos descubren más posibilidades en torno a la vida que quieren vivir. Es posible también que, como resultado de la globalización, aumente la tensión entre distintas culturas (lo que algunos han llamado “el choque entre civilizaciones”). Por tanto, uno de los retos que tiene por delante la educación es desarrollar las capacidades de ciudadanía global que hagan posible dicho cosmopolitanismo.

La séptima tendencia, a la cual quisiera referirme con mayor detalle, concierne a las nuevas y renovadas formas de violencia en algunas sociedades, producto de las dislocaciones causadas por la globalización; del conflicto entre las instituciones y las aspiraciones individuales de libertad y autonomía; de los mensajes y valores que transmiten los medios de comunicación; de la expansión del crimen organizado y el narcotráfico. En algunas sociedades, las ideologías políticas opuestas a la democracia liberal han encontrado formas renovadas de expresión y lucha política, combinando medios legalmente aceptados en un régimen democrático con formas ilegales, tales como la insurgencia

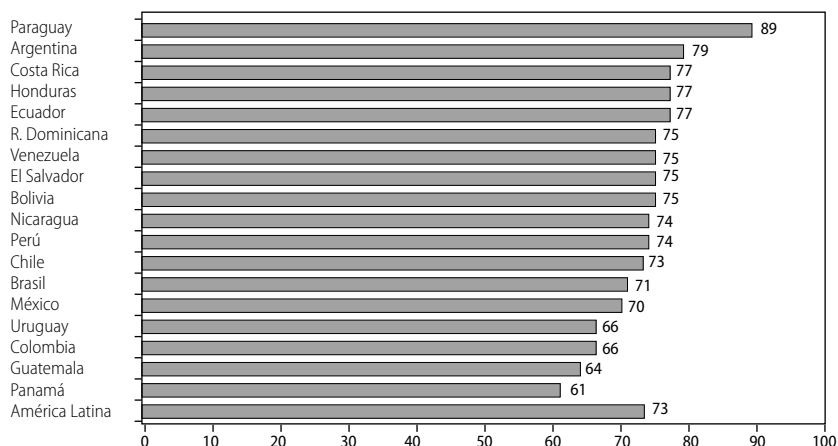
armada, que desafían la noción de que, en un Estado de derecho, es el Estado quien tiene el monopolio del uso de la fuerza.

Violencia en América Latina

Hoy, la población de América Latina padece diversas formas de violencia, que los sistemas educativos contribuyen a reproducir (para una discusión al respecto véase Salmi, 2000). Ésta no se expresa actualmente en episodios de violencia política a gran escala. De los 329 episodios de violencia política entre 1946 y 2007, apenas 28 ocurrieron en América Latina. En este sentido, la violencia política ha estado ausente en la región durante los últimos veinte años. Sólo dos de los 99 conflictos de mayor violencia política en el mundo han ocurrido en América Latina (Marshall, 2008).

Gráfica 1. Delito con violencia (América latina 2007)

“¿Cuán frecuentemente se preocupa usted por ser víctima de un delito con violencia? ¿Todo o casi todo el tiempo, algunas veces, ocasionalmente, nunca...?”



Fuente: Latinobarómetro, 2007

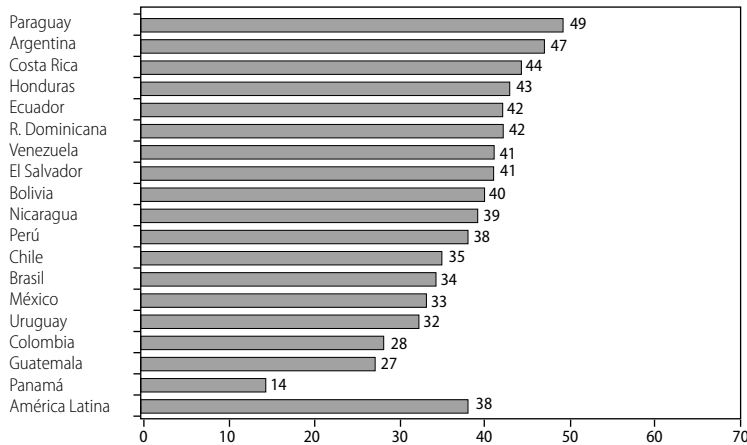
En cambio, la violencia asociada al crimen es bastante común. La gráfica 1 presenta los resultados de una reciente encuesta pública hecha en varios países latinoamericanos. A la pregunta “¿Con qué frecuencia le preocupa a usted ser víctima de un delito con violencia?”, tres de cada cuatro personas contestaron que todo o casi todo el tiempo se sentían amenazadas por la delincuencia.

Estos temores son fundamentados. En promedio, dos de cada cinco personas han sido víctimas de un delito violento o bien tienen parientes que lo han sido, tal como muestra la gráfica 2.

Gráfica 2. ¿Ha sido víctima de un delito? (América latina 2007)

Pregunta: ¿Ha sido Ud. o algún pariente asaltado, agredido o víctima de un delito en los últimos doce meses?

Respuesta: “Aquí, sólo sí”.



Además de la violencia asociada con la delincuencia, en América Latina existen altos niveles de agresión interpersonal; entre ellas la violencia familiar y de género. La UNICEF (United Nations Children’s

Fund) estima que anualmente mueren 80 mil niños y jóvenes en América Latina, víctimas de violencia intrafamiliar, mientras que 6 millones padecen maltrato en sus hogares, y entre 10 y 36 por ciento de las mujeres son agredidas por sus parejas (UNICEF, 2007).

Un reciente informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) documenta cifras alarmantes de violencia contra la mujer, perpetrada principalmente por sus parejas.

En Perú, la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES, 2000) reveló que 41% de las mujeres había sufrido abuso físico por parte de sus esposos y 28% por otros hombres. En Nicaragua se registra un porcentaje similar: de acuerdo con datos presentados por la Organización Mundial de la Salud (Asling-Monemi, *et al.*, 2003), 40% de las mujeres en edad reproductiva sufrió violencia física por parte de su pareja, con agresiones severas en 70% de los casos, y 31% de las mujeres fueron golpeadas al menos durante uno de sus embarazos. En México, 35.4% de las mujeres de 15 años en adelante que viven con su pareja sufre violencia emocional ejercida por su cónyuge o compañero, 27.3% padece violencia económica, 9.3% es objeto de violencia física y 7.8% de violencia sexual. De las mujeres entrevistadas en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2003), 56.4% declaró no padecer ningún tipo de violencia. En Brasil, de acuerdo con un estudio de la Fundación Perseu Abramo del año 2001, una de cada cinco mujeres declaró haber sufrido algún tipo de agresión por parte de un hombre. Al preguntarles por el tipo de violencia ejercida, 43% de las entrevistadas confirmó haber sido víctima de formas de violencia consideradas como violencia de género. 33% admitió haber sufrido alguna forma de violencia física con armas de fuego y agresiones, así como violación conyugal.

En Colombia, datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF, 2000) muestran que, de 1996 al año 2000, las denuncias por violencia intrafamiliar pasaron de 51 451 a 68 585; es decir, hubo un aumento de 17 134 casos, de los cuales, 79% se cometió en contra de mujeres. El estudio mostró además que el rango de mujeres de 25 a 34 años presentaba la tasa más alta de violencia de pareja. En Bolivia, el Ministerio de Salud y Deportes, y la Organización Panamericana de la Salud (ops) desarrollaron dos estudios de prevalencia de la violencia doméstica e intrafamiliar. El primero se aplicó de 1997 a 1998 en tres municipios —Viacha, Mizque y Riberalta—, mientras que el segundo se llevó a cabo en 2003 e incluyó un análisis comparativo entre los municipios anteriores y los de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz. Las conclusiones indicaron que en el periodo 1997-1998 la prevalencia fue de 68.2%, es decir que 7 de cada 10 personas fueron víctimas de violencia dentro del círculo familiar; y que en 2003 la prevalencia fue de 55.4% (5 de cada 10 personas). Aunque el porcentaje bajó más de 10 puntos, la cantidad de mujeres agredidas sigue siendo muy alta. Por su parte, el Viceministerio de la Mujer de Bolivia (2005), en el Plan Nacional de Políticas Públicas para el Ejercicio Pleno de los Derechos de las Mujeres 2004-2007, señala que alrededor de 75% de los casos la violencia no es denunciada por las víctimas (Arauco, Mamani y Rojas, 2006). Del total de mujeres que declaró haber sufrido violencia en sus hogares, 53% no inició ninguna acción y sólo poco más de 17% presentó la denuncia ante las Brigadas de Protección a la Familia, los servicios legales integrales o el sistema judicial; el 30% restante optó por encontrar soluciones en el marco de sus propios núcleos familiares.

En Chile se observa un aumento sostenido de las denuncias por violencia intrafamiliar en los ámbitos policial, judicial y en los

servicios de salud. En 2004 se llegó a las 86 840 denuncias policia-les, que representan aproximadamente 20% de los delitos de mayor connotación social. De las denunciantes, 90% fueron mujeres. En el año 2005, se elevaron a 93 404 las denuncias en el ámbito nacional. En los juzgados civiles, durante el año 2004, se efectuaron 106 mil denuncias por violencia intrafamiliar y en las tres primeras semanas de funcionamiento de los nuevos Tribunales de Familia (del 1 al 24 de octubre de 2005) se registraron 5 570 denuncias por este motivo, equivalentes a 22% de las ya iniciadas. En los servicios de salud, 51.4% de las mujeres con pareja que participaron en un programa para el tratamiento de la depresión declaró haber vivido hechos de violencia en los últimos dos meses. A partir de esa información, una estimación de prevalencia señala que 336 de cada mil mujeres de 15 a 65 años atendidas por depresión sufren algún grado de violencia.

En el cuadro 1 se presentan cifras nacionales sobre las distintas formas de violencia que sufren las mujeres por parte de sus parejas o ex parejas. Por tanto, el universo considerado corresponde sólo a aquellas víctimas que están o han estado unidas a alguien. Por tratarse de estudios aplicados en años anteriores, con muestras distintas, no es posible confirmar que las cifras relativas a la violencia sexual sean efectivamente más bajas que las de violencia física y emocional. Asimismo, las cifras de violencia emocional mantienen los registros más altos en los distintos países y años. Cabe suponer que el bajo porcentaje de violencia sexual registrada se debe a que ésta no siempre es denunciada, a causa de los prejuicios y otros factores culturales, como la carga moral que supone denunciar a la pareja, y el miedo y la vergüenza frente a la familia y la comunidad. (CEPAL 2007: 28-29).

Cuadro 1. Mujeres de 15 a 49 años que han sido víctimas de violencia física, sexual o emocional, perpetrada por su pareja actual o anterior

País	Violencia física (%)	Violencia sexual (%)	Violencia emocional (%)
Bolivia, 2003	52.3	15.2	53.8
Colombia, 2005	39.0	11.5	65.7
Ecuador, 2004	31.0	12.0	41.0
Haití, 2000	18.2	17.0	27.3
México, 2003	9.3	7.8	38.4
Perú, 2004	42.3	9.8	68.2
República Dominicana, 2002	21.7	6.4	67.2

Fuente: CEPAL 2007, p. 29

Además de la violencia directa, en América Latina también existen múltiples formas de violencia indirecta, producto de omisiones, como la falta de protección social. 40% de la población vive en condiciones de pobreza y 15% en extrema pobreza. La distribución de la riqueza es muy desigual y es percibida por tres cuartas partes de la población como injusta o muy injusta (Latinobarómetro, 2007). La mayoría de la población percibe que hay conflictos entre diversos grupos de la sociedad, tal como muestra la siguiente gráfica.

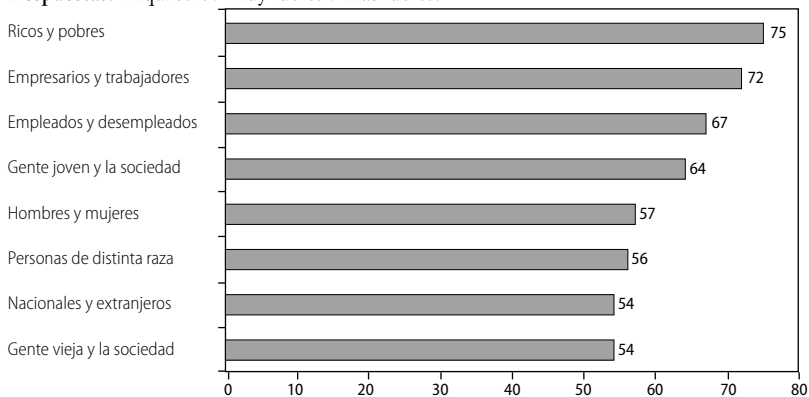
Con la transición de la mayoría de los países latinoamericanos a formas democráticas de gobierno a comienzos de los años ochenta, ha habido un avance importante en materia de derechos humanos en la región. Las violaciones más abiertas a las libertades de pensamiento y expresión, frecuentes en regímenes dictatoriales, han disminuido con la competencia política y como resultado de la creación de un sistema interamericano de derechos humanos, establecido por la Convención Interamericana de Derechos Humanos (Pacto de San José), creadora a su vez de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana. Actualmente, la Comisión desarrolla investigaciones y publica informes sobre la situación de derechos humanos, además de recibir casos individuales. La Corte por su parte sólo emite fallos en casos particulares y da opiniones consultivas.

Gráfica 3. Cohesión social y conflictos entre... (América latina 2007)

En todos los países hay diferencias e incluso conflictos entre diferentes grupos sociales.

Pregunta: ¿En su opinión, cuán fuerte es el conflicto entre...?

Respuestas: “Aquí solo / ‘muy fuerte’ / más fuerte.”



Fuente: Latinobarómetro, 2007

Sin embargo, aún persisten las violaciones a los derechos humanos por parte de organismos del Estado. El número de denuncias recibidas por la comisión ha aumentado exponencialmente en la última década, de 435 en 1997 a 1 456 en el año 2007 (CIDH, 2007). El último informe de la OEA sobre libertad de expresión reporta asesinatos, amenazas y agresiones contra periodistas. Por su especial gravedad, dicho informe dedica secciones específicas a los atropellos cometidos en Colombia, Cuba, Haití y Venezuela.

Durante el año 2007, la Comisión valoró la situación en Venezuela y decidió que la existencia de un ambiente hostil para el disenso político, la judicialización de la protesta social y el señalamiento u hostigamiento a organizaciones no gubernamentales o defensores de derechos humanos afectan gravemente el pleno goce y disfrute de los derechos protegidos por la Convención Americana de la que Venezuela es miembro desde 1977 (OEA 2007, capítulo IV).

Violencia en la escuela en América Latina

En las escuelas de América Latina existen diversas formas de violencia directa, en primer lugar porque muchas de ellas están insertas en comunidades con altos índices delictivos, donde el mero ir y venir de la escuela supone un riesgo. En la mayoría de las ocasiones, la violencia no se queda fuera de la escuela sino que penetra en forma de pandillas juveniles u otros grupos criminales que intencionalmente vulneran la integridad de estudiantes y profesores, causándoles daño físico, incitándolos a delinquir o consumir drogas.

La violencia intraescolar también surge como resultado de interacciones agresivas (maltrato entre compañeros, maltrato del profesor hacia los alumnos, etc.) que reflejan la cultura violenta en que viven los jóvenes y sus maestros. Por ejemplo, los estudiantes de Argentina y Colombia, los dos países latinoamericanos que en 2001 participaron en el estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Escolar (PIRLS, por sus siglas en inglés), comunican altos niveles de violencia en sus escuelas, incluso desde el cuarto grado de primaria. 47% de los estudiantes argentinos y 42% de los estudiantes colombianos que cursan este grado había sufrido un robo en la escuela durante el último mes, en comparación con el promedio de 28% que obtuvieron los otros treinta y cinco países participantes. 63% de los estudiantes de Argentina y 62% de los de Colombia conocían a alguien de su clase que sufrió un robo, comparado con 47%, en promedio, de los otros países. 63% de los estudiantes argentinos y 24% de los colombianos reportaron haber sido vejados —*bullied*— por sus compañeros, en contraste con 33% en los países restantes. 36% de los estudiantes en Argentina y 42% de los estudiantes en Colombia habían sido golpeados por un compañero, en comparación con 32% que, en conjunto, reportaron los demás países. Por último, 63% de los estudiantes en Argentina

y 52% en Colombia fueron testigos de violencia física en contra de algún compañero, en comparación con 50% de los países restantes (PIRLS 2001).

También existe violencia indirecta en la estructuración de sistemas escolares altamente segregados. Por ejemplo, cuando los estudiantes indígenas son relegados a escuelas de escasos recursos y bajo nivel académico, con bajas expectativas de desarrollar su potencial; o cuando los alumnos más pobres son enviados al turno vespertino o a las escuelas con menor demanda. Sin duda las condiciones de pobreza y desigualdad en América Latina son abrumadoras y limitan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, y cuando la escuela, los educadores y la sociedad no actúan decididamente para romper el ciclo de reproducción de la pobreza; cuando aceptan como un hecho natural e inevitable que aquellos estudiantes de comunidades marginadas tendrán necesariamente menos oportunidades de potenciar sus capacidades, se vuelven cómplices de una forma de violencia indirecta. Una expresión más de esto es la desviación de recursos que la sociedad asigna a la educación. Cuando los sindicatos de maestros se hacen cómplices o promueven el bajo desempeño profesional de los profesores; cuando para satisfacer sus propios intereses los administradores públicos abusan de la confianza que el Estado les asigna, se está ejerciendo violencia indirecta contra los más desprotegidos de la sociedad; y no obstante que el perpetrador y la víctima no tienen contacto directo, las consecuencias de ésta no son por ello menos significativas, en tanto limitan la posibilidad de que los hijos de los pobres tengan más libertad para ejercer sus derechos humanos y desarrollar su talento.

En ocasiones, las escuelas en América Latina se convierten en espacios donde los derechos humanos de los estudiantes se violan directamente: cuando la cultura escolar es autoritaria y viola la dignidad fundamental de los estudiantes, poniendo frenos a las libertades de

pensamiento, de expresión y asociación. Se violan también los derechos culturales y la integridad psicológica de los estudiantes cuando las escuelas discriminan con base en el género, la identidad cultural o el origen étnico.

Este análisis sugiere que cuando la violencia que caracteriza a las sociedades latinoamericanas penetra la escuela, lo hace por todos los resquicios y permea toda la cultura escolar, manifestándose no sólo en los programas de estudio o los libros de texto, sino también en la forma en que se gestionan las escuelas y se relacionan con los estudiantes y sus comunidades, en el currículo oculto y el explícito, en la forma de enseñar, etc. Éstos son los espacios que han de ser examinados si queremos construir una escuela promotora de la paz.

Las escuelas no están condenadas, pese a todo, a ser instituciones que reproduzcan los rasgos de las sociedades en las que están insertas, pues tienen la suficiente autonomía para desafiar la cultura de violencia que las rodea. Tal es la aspiración que está en la base de la construcción de los sistemas educativos universales y públicos. La idea de la educación universal emergió, precisamente, como respuesta a la violencia política. La noción fue desarrollada en 1636 por el educador checo Juan Amos Comenio en su *Didáctica Magna*, luego de perder a su esposa y a sus dos hijos en la Guerra de los Treinta Años. Comenio pensaba que la violencia era fruto de la ignorancia y que la convivencia pacífica sería posible sólo cuando todas las personas recibieran educación (Seitz, 2004: 4).

112 Cuando más de dos siglos después, Domingo Faustino Sarmiento propuso la tesis de la educación popular, también lo hizo pensando que “civilizaría” y acabaría con la barbarie, en el periodo de violencia política por el que atravesaban las jóvenes repúblicas latinoamericanas.

La tesis postulada por Sarmiento refleja los supuestos del iluminismo expresados por Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), cuya conceptua-

lización del contrato social como medio para alcanzar la virtud también plantea que es posible mejorar la condición humana por medio de la razón y la acción concertada. Una de las principales ideas contenidas en *Emilio o De la Educación*, publicado en 1762, es que la educación puede contribuir a mejorar la sociedad. Ésta es la tesis fundamental del movimiento progresista, derivada del planteamiento iluminista de que las sociedades pueden perfeccionarse gradualmente como resultado de una acción colectiva basada en el uso de la razón. Otro de los planteamientos expuestos en el *Emilio* es que uno de los propósitos de ésta es, precisamente, contribuir a la aceptación del contrato social. En lenguaje contemporáneo diríamos que uno de los propósitos de la educación es facilitar la gobernabilidad y la legitimidad del Estado. Para Rousseau la legitimidad del contrato social descansa en su aceptación voluntaria por aquellos a quienes dicho contrato regula; de ahí la necesidad de contar con formas de representación inclusivas. Rousseau argumenta que el contrato social es esencial para promover una vida virtuosa; en consecuencia, uno de los fines de la educación es promover la virtud. Dice Rousseau:

El paso del estado natural a un estado civil produce un cambio significativo en el hombre, sustituyendo justicia por instinto en su conducta, y dando a sus acciones la moralidad de la que carecían previamente. Sólo entonces, cuando la voz del deber toma el lugar de los impulsos físicos y del derecho del apetito, pasa el hombre, que hasta ese momento sólo ha considerado sus propias necesidades, a encontrar que está obligado a actuar con base en principios diferentes, y a consultar a su razón antes de escuchar a sus inclinaciones. Aun cuando en este estado se priva el hombre de algunas de las ventajas que recibe de la naturaleza, gana en cambio otras tan grandes, sus facultades logran tal estimulación y desarrollo, sus ideas se extienden de tal modo, se ennoblecen sus sentimientos de tal forma,

y su alma toda se eleva tanto que, si no fuera porque los abusos de ésta su nueva condición con frecuencia lo degradan por debajo de la condición que abandonó, estaría destinado a bendecir continuamente el feliz momento que le permitió alcanzar este nuevo estadio, que lo convierte en un ser inteligente y en un hombre en vez de un animal estúpido y sin imaginación.

La idea de que el propósito de la educación es contribuir a la paz emerge no sólo del genio de pensadores como Comenio, Rousseau o Sarmiento, sino del intercambio con otros intelectuales, cuyo contexto y travesía por la vida les han enseñado los efectos devastadores de la violencia y la importancia de la paz para alcanzar el bienestar humano. La tesis de Sarmiento sobre la escuela popular fue producida y premiada en la Universidad de Chile, donde Sarmiento laboraba. Don Andrés Bello, quien luego de muchos años en Londres y numerosos intentos fallidos de regresar a su natal Venezuela (sumida por entonces en el periodo de violencia política que siguió a la guerra de independencia) aceptó la invitación a ser el primer rector de la Universidad de Chile, dirigió sus esfuerzos a desarrollar ideas que sirvieran para formar la identidad de los ciudadanos de las nuevas repúblicas. Con este propósito abrió un concurso de ensayos sobre el papel que la educación habría de desempeñar en las nuevas repúblicas independientes. Sarmiento ganó este concurso con su obra *La escuela popular*.

La sensibilidad de Bello hacia las tesis iluministas fue estimulada cuando, siendo muy joven, conoció a Alejandro de Humboldt, durante el viaje que el famoso explorador alemán hizo a Caracas. Sus conversaciones con Humboldt, quien junto con Goethe era ya considerado como una de las mentes más potentes y lúcidas de aquella época debido a su interés en la ciencia, la racionalidad y la educación. El hermano de Alejandro de Humboldt, Guillermo, fue fundador de la primera universidad

moderna del mundo, la Universidad de Berlín, comprometida con la búsqueda de la verdad por medio de mecanismos que hicieran contrapeso al poder del Estado, como el libre conocimiento científico y la educación de los ciudadanos. Probablemente fueron estas inquietudes, que Humboldt se encargó de estimular, las que hicieron que Bello, quien había viajado a Londres junto con Bolívar en una misión para solicitar apoyo financiero y militar para la independencia de la Gran Colombia, decidiera no regresar a Caracas y permanecer en Europa para estudiar las bases de la economía agrícola americana y desarrollar una gramática, esto como parte de su proyecto de contribuir a formar una identidad americana poscolonial.

Las aspiraciones pacifistas de la educación de Comenio, Rousseau, Humboldt, Bello y Sarmiento hicieron eco en el mexicano José Vasconcelos, quien al término de la Revolución Mexicana fundó los cimientos del sistema de educación pública en 1920. Habiendo vivido la violencia de la guerra, Vasconcelos también fue un convencido en el poder de la razón cultivada por la educación para promover la paz y el bienestar, y por ello emprendió enormes esfuerzos para construir una nueva identidad —la raza cósmica— desde la institución educativa en el México posrevolucionario. Por ello, impulsó las bibliotecas públicas y la escuela rural, en la que el maestro habría de asumir un papel de liderazgo en el desarrollo de las comunidades campesinas y ser el medio para construir un nuevo orden social pacífico y moderno.

Sobre estos cimientos surgió la escuela pública en América Latina, a finales del siglo XIX y comienzos del XX; durante este último siglo también se logró el acceso efectivo y universal a la educación, con el claro fin de contribuir a la consolidación de la paz (Reimers, 2006). A este logro contribuyó, además de la construcción de la institucionalidad de los sistemas públicos de educación, el decidido impulso de los gobiernos a la universalización de la educación primaria después de la

Segunda Guerra Mundial. Este impulso tuvo como origen inmediato la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948, la cual reconocía que la construcción de un orden mundial pacífico sustentable sólo sería posible a partir del reconocimiento de derechos universales para todos —el concepto de los derechos humanos constituyó la tesis central de las revoluciones Francesa y Estadounidense—. Uno de estos derechos, el de la educación, retoma la idea original de Comenio. Por ello, en los documentos constitutivos de la UNESCO, se señala que “debido a que las guerras se inician en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres donde es necesario construir los cimientos para la paz”. La traducción de este concepto, que integra la aspiración de paz y el derecho universal a la educación en acciones específicas, ocurriría bajo el liderazgo de otro mexicano, José Torres Bodet, quien como secretario general de la UNESCO orientó los esfuerzos de la organización a realizar la utopía de Comenio en un mundo en vías de desarrollo.

Como vemos, la construcción de los sistemas educativos latinoamericanos se basa en la aspiración de superar la violencia y de vivir en paz que está en el origen mismo de las repúblicas latinoamericanas. Dicha aspiración sigue teniendo gran vigencia en América Latina, azotada actualmente por formas de violencia que amenazan la legitimidad del contrato social. Si bien ésta difiere de la violencia política extrema que caracteriza a otras partes del mundo, la violencia en nuestra región es un proceso que se desarrolla en un continuo, como resultado de interacciones dinámicas entre grupos donde las opciones para resolver conflictos de intereses en forma pacífica disminuyen progresivamente y donde la violencia entre grupos y personas se hace cada vez más aceptable. La emergencia de formas extremas de violencia política no es algo espontáneo sino el resultado de un progresivo deterioro del contrato social y de la virtud que, en palabras de Rousseau, distingue a los hombres de los

animales. En este sentido es más productivo identificar el grado y tipo de violencia que existe en una sociedad, antes que intentar caracterizar si hay violencia —con el supuesto de que existen formas de violencia en todas las sociedades.

La formación de ciudadanía democrática como propósito educativo

Durante los últimos veinte años, América Latina ha experimentado cambios políticos significativos. El comienzo de los años ochenta marcó un parteaguas con el regreso de la mayoría de los países a regímenes democráticos, luego de periodos de gobierno militar. Antes de 1978, solamente Colombia, Costa Rica y Venezuela elegían a sus presidentes en elecciones libres y competitivas. Entre 1978 y 1990 hubo transiciones a formas democráticas de gobierno en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (Payne y otros, 2007). Con excepción de Cuba, todas las naciones latinoamericanas han tenido elecciones libres desde esta última transición; aun cuando la situación política de Venezuela nos lleva a cuestionar si la mayoría de los votantes siente que su voto es secreto y que no hay represalias por ejercer el sufragio libre o expresar ideas políticas diferentes a las que sostiene el autoritario gobierno del presidente Chávez. Luego de este periodo de transición democrática, las libertades civiles, los derechos humanos y las instituciones democráticas se han extendido por la mayoría de los países, pese a los problemas de violencia y violación de los derechos humanos señalados anteriormente.

De acuerdo con el último informe sobre la democracia en la región realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, la creciente participación y representación políticas traen consigo un nuevo desafío: transitar de una democracia electoral a una democracia

como forma de vida (PNUD, 2004). Esto es particularmente importante en el contexto latinoamericano, donde las instituciones económicas y sociales reproducen los niveles de desigualdad social y de pobreza. Las encuestas de opinión en la región revelan altos niveles de insatisfacción respecto a las instituciones democráticas y un apoyo limitado a la democracia como forma de vida. Tan sólo un poco más de la mitad de la población prefiere la democracia a otra forma de gobierno y el porcentaje de quienes prefieren la democracia parece declinar a medida que pasa el tiempo. Aproximadamente una tercera parte de la población piensa que un gobierno autoritario es mejor o incluso que no existe diferencia entre gobiernos autoritarios y democráticos. De especial interés es el balance que los latinoamericanos hacen entre libertad y seguridad económica. En México, por ejemplo, 60% de la población prefiere la democracia a otra forma de gobierno; sin embargo, 67% aceptaría un gobierno autoritario si éste atendiera las necesidades económicas de la población (Latinobarómetro, 2004).

Más de la mitad de la población en América Latina piensa que la política es demasiado complicada para entenderla (Latinobarómetro, 2005). La participación en actividades políticas, más allá de la participación electoral, es escasa. En promedio, en América Latina sólo 27% de las personas habla de política con amigos, 19% se asocia con otros para intentar resolver algún asunto que les afecta a ellos y a su comunidad, 17% trata de persuadir a otros sobre ideas políticas y sólo 6% trabaja o ha trabajado a favor de algún partido político o candidato (Latinobarómetro, 2005). De particular interés es que 29% de la población entre 16 y 29 años de edad sostiene posiciones no democráticas (PNUD, 2004). Estas actitudes son particularmente graves para el futuro de la democracia en la región si tenemos en cuenta que un porcentaje elevado de la población es joven. Información anecdótica sugiere que la mayoría de las personas tiene una actitud negativa hacia la actividad política, los políticos y los partidos.

Entre los temas contemporáneos que pueden afectar el futuro de la democracia en la región se encuentran, en primer lugar, la pobreza y desigualdad persistentes, que limitan las oportunidades de participación social y económica para un amplio sector de la población. En segundo lugar tenemos la reaparición de gobiernos autoritarios, democráticamente electos en algunos países de Latinoamérica, que adelantan esfuerzos para limitar las formas abiertas de competencia política, como es el caso de Venezuela. En tercer lugar, la existencia de grupos políticos, algunos con brazos armados, interesados en debilitar las instituciones democráticas como parte de sus estrategias para alcanzar y mantenerse en el poder. En cuarto lugar está el hecho de que Venezuela, uno de los estados que actualmente favorece un socialismo autoritario, utilice recursos provenientes de las rentas petroleras para apoyar otros movimientos ideológicamente afines, interesados en instaurar regímenes no democráticos en otros países de la región, como parecen demostrar las pruebas que el Estado colombiano ha presentado en días recientes para revelar el apoyo financiero del gobierno venezolano a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. En quinto lugar está la expansión de la criminalidad y la violencia asociadas al narcotráfico, que debilita la cultura de la legalidad y las instituciones democráticas en varios países de la región.

¿Qué dimensiones de la ciudadanía?

Dados estos contextos, ¿qué significa preparar a los jóvenes para un presente y un futuro en paz y sin violencia? Parafraseando al experto en computación Alan Kay, quien sugería que la mejor forma de predecir el futuro es inventarlo, sugiero que la mejor forma de preparar a los jóvenes para un futuro de convivencia pacífica es ayudarlos a desarrollar las competencias para hacerlo realidad; competencias para convivir con otros, para asociarse con los demás, para lograr acuerdos duraderos y

cumplirlos. Son éstas las competencias necesarias para ser ciudadano y participar en la construcción de lo público. Ser ciudadano en la época actual, con sociedades cada vez más interrelacionadas por la globalización, también significa tener competencias para ejercer una ciudadanía intercultural y global, así como interactuar con grupos cultural y étnicamente diversos.

Las competencias ciudadanas tienen tres dimensiones: una dimensión cognitiva —el conocer—, una dimensión afectivo-emocional, y una dimensión comportamental —el saber hacer—. Precisamente en la relación entre la comprensión, el afecto y la capacidad de actuar descansa la posibilidad de participar con eficacia en la construcción de lo público. Una buena educación ciudadana contribuirá, por tanto, a desarrollar las capacidades en cada una de estas dimensiones. La educación ciudadana de calidad es, como la buena educación en general, multidimensional. Atender solamente al desarrollo de las capacidades cognitivas, sin desarrollar el carácter o la capacidad de acción, es una preparación insuficiente para la ciudadanía eficaz. Es igualmente limitante atender sólo a la formación del carácter, descuidando los otros dos aspectos.

¿Cuáles son las expresiones concretas de estas tres dimensiones? La dimensión cognitiva se expresa en las capacidades de comunicación (en diversas lenguas) y de aprendizaje; en el conocimiento de distintas disciplinas (Matemáticas, Historia, Ciencias Físicas, Economía), tanto de sus contenidos como de las formas de pensar en cada disciplina, así como en la capacidad de establecer conexiones entre éstas para comprender temas complejos. Sin embargo, hay un sentido más específico de las capacidades cognitivas en relación con la ciudadanía: conocer temas que afecten lo público en los ámbitos local, nacional o global; conocer formas de gobierno y mecanismos de participación y organización de esfuerzos para atender las necesidades en cada uno de estos niveles;

conocer las leyes, las instituciones políticas y su historia. El conocer las leyes fundamentales de un país, la Constitución, la legislación fundamental internacional, así como los mecanismos de regulación de dichas leyes, es una condición básica para que las personas puedan ejercer sus derechos y disfrutar de sus libertades dentro del marco legal vigente.

En buena medida, todo el conocimiento que se adquiere en la educación básica debería estar orientado a preparar para la ciudadanía. Por ejemplo, la formación básica científica, matemática o en preingeniería —las capacidades de aplicar conocimientos científicos a la solución de problemas— contribuye a la participación ciudadana en asuntos de interés público en el siglo XXI. Es esencial la comprensión científica de temas tales como los factores que repercuten en el desarrollo económico de un país, los costos y beneficios de diversas formas de energía o los mecanismos de transmisión del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida para participar en las deliberaciones públicas que contribuyan a formar la agenda de políticas públicas de una nación. En una sociedad democrática, la calidad de esta agenda y la calidad de las decisiones que toman los representantes electos respecto a temas de interés público es resultado, en buena medida, del nivel de competencia de los electores.

No obstante, más allá de la cultura general que adquieren los estudiantes en la educación básica, existen conocimientos específicos esenciales para ejercer una ciudadanía eficaz; por ejemplo, saber qué es la democracia, cuáles son las instituciones esenciales para el funcionamiento de una sociedad democrática, conocer las diferencias entre una sociedad libre y abierta, y otra de tipo cerrado y autoritario; conocer cuáles son las libertades esenciales de los ciudadanos en un régimen democrático, comprender la diferencia entre la democracia como fenómeno electoral episódico y la democracia como forma de vida. También es importante conocer los conceptos de Estado y de ciudadano, así como los derechos y las obligaciones de los individuos y las instancias guberna-

mentales dentro de un Estado democrático. Por último, es preciso saber cuáles son los derechos humanos universales y reconocer la correspondencia entre éstos y el marco legal que existe en cada país.

Igualmente necesario es conocer los riesgos que para la democracia representan el autoritarismo y el populismo, el nepotismo, el monopolio de la prensa y la falta de justicia. Saber cuáles son los mecanismos de rendición de cuentas y de representación social, así como los mecanismos formales de participación en una democracia, la estructura del Estado y el sentido de las elecciones libres.

Asimismo, es relevante que los ciudadanos conozcan el sentido de la ley, el Estado de derecho, la cultura de la legalidad y los mecanismos necesarios para cuestionar y buscar la transformación de aquellas normas y leyes que sean consideradas injustas. También es necesario saber cómo se vinculan los asuntos públicos y las leyes con la vida cotidiana, los intereses personales y colectivos.

En sociedades que han experimentado formas de gobierno autoritario o han padecido la violencia de grupos criminales es necesario conocer el impacto de estos fenómenos sobre las garantías individuales y la institucionalidad democrática.

En aquellas sociedades con presencia de grupos indígenas es fundamental conocer y respetar su cultura, y reconocer también sus formas de institucionalidad.

Existen conceptos básicos necesarios para convivir en una sociedad democrática. Por ejemplo, los *conceptos* de género y diversidad; de estereotipo, abuso, prejuicio, violencia; y *nociones* como las de paz, justicia, tolerancia, participación y democracia como forma de vida.

La dimensión afectiva y de valores se refiere a la orientación subjetiva de nuestro conocimiento del mundo. Una cosa es conocer los derechos humanos universales y otra es tener una inclinación positiva hacia éstos que se exprese, por ejemplo, en la convicción personal de la

igualdad fundamental de los individuos o en la aceptación de la libertad que cada persona tiene de vivir de acuerdo con su conciencia, o la tolerancia hacia las múltiples manifestaciones de la diversidad humana. La aceptación subjetiva de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, así como de personas de distintos pueblos, religiones, condición socioeconómica u orientación sexual, es el resultado de valores, más que de funciones cognitivas o conocimientos.

La capacidad de hacer, de poder actuar sobre el mundo, el saber práctico, se basa sin duda en la capacidad cognitiva y en la dimensión emocional y de valores, pero tiene una especificidad propia. Hablar una lengua extranjera, liderar un grupo, resolver un problema práctico o relacionarse de forma productiva y respetuosa con un grupo culturalmente diverso son instancias particulares de la clase general de capacidades que conforman el saber hacer.

Estas tres dimensiones se articulan para conformar la competencia, y probablemente cada una facilite el desarrollo continuo de las otras. Por ejemplo, las disposiciones emocionales abiertas a la diversidad permiten adquirir conocimientos específicos sobre este tema, así como disposiciones y conocimientos que facilitan el saber práctico para relacionarse en forma respetuosa y productiva con grupos diversos. Esto, a su vez permite ganar experiencias que profundizan el conocimiento sobre el potencial de dichos grupos y fortalece las disposiciones positivas hacia la diversidad. De forma opuesta, la intolerancia hace más probable el prejuicio y dificulta la posibilidad de adquirir conocimientos, con lo que se genera una percepción parcial de la realidad que limita la capacidad de saber hacer.

¿Qué esfuerzos se desarrollan en la región y cuáles son los desafíos pendientes?

Durante la última década ha habido importantes esfuerzos en varios países de la región para desarrollar las competencias ciudadanas. Tal es el caso de México, Colombia, Chile y Guatemala. Sin embargo, el reciente interés de las autoridades del sector educativo en la educación ciudadana no es una prioridad en todos los países de América Latina. Se trata de un tema que aún no está suficientemente consolidado en la agenda educativa, además de que difiere la importancia que cada país atribuye a la educación ciudadana como parte de su agenda educativa.

En la mayoría de los países existen esfuerzos para la formación de ciudadanía democrática impulsados por los ministerios de Educación, así como por otras agencias del Estado y organizaciones no gubernamentales. La contribución de cada uno de estos actores a la educación ciudadana varía en cada país y va de los casos donde los mayores esfuerzos son auspiciados por el Ministerio de Educación, hasta aquellos en que las ONG hacen la contribución principal.

Varios hitos históricos marcan la evolución del interés por el desarrollo de competencias democráticas en los países de la región y la forma en que se entiende la educación ciudadana en cada país. En algunos casos esto ha coincidido con procesos de transición a la democracia o de profundización de ésta. Sin embargo, estos hitos parecen más asociados a la incorporación del tema a la agenda de políticas educativas que al desarrollo de esfuerzos suficientes y efectivos para impulsar programas eficaces, apoyar el desarrollo de competencias docentes entre los profesores o sostener dichos esfuerzos durante el tiempo necesario para que rindan resultados.

En la mayoría de los países donde existe interés en la educación ciudadana, éste se expresa en la integración de ejes transversales en el currículo, orientados a la formación de valores democráticos,

conocimiento o competencias ciudadanas en varios grados, incluyendo primaria y secundaria. Sólo unos cuantos países tienen una asignatura específica orientada a la formación ciudadana. Hay gran variación entre las dimensiones que cubre cada uno de estos currículos respecto a las que he mencionado en esta presentación. Si bien el énfasis en el desarrollo de conocimientos es generalizado, sólo algunos países se centran en desarrollar actitudes y competencias. Para algunas naciones la revisión de un currículo específico de formación de las competencias ciudadanas representa una oportunidad importante. Por otra parte, dado que éste es un tema de reciente incorporación en la agenda pública, existen diversas formas de entender qué significa formar ciudadanía, inclusive entre las autoridades educativas y los educadores.

Como resultado de esta diversidad de concepciones es posible constatar avances parciales, logros deficientes o incluso retrocesos en el caso de aquellos países que han logrado mayores avances. Por ejemplo, en México ha habido importantes avances en la definición de competencias ciudadanas gracias a los esfuerzos del Instituto Federal Electoral. En años recientes, dichos esfuerzos se han reflejado en los programas de estudio desarrollados por la Secretaría de Educación Pública. Los planes y programas de educación básica vigentes, consideran explícitamente la formación de ciudadanía basada la concepción de competencias ciudadanas y reconocen entre éstas al respeto, la inclusión, la colaboración, la solidaridad y el desarrollo de habilidades sociales (resolución pacífica de conflictos, comunicación, empatía, asertividad). Además, la integración transversal de estas competencias al currículo mediante el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para primaria, aprobado en 2007, y la asignatura de Formación Cívica y Ética con programas aprobados en 1999, se orientan al desarrollo de la capacidad para formular juicios éticos sobre acciones

y situaciones que demandan la toma de decisiones mediante la deliberación. La asignatura de Cultura de la legalidad, que se imparte como materia optativa en el tercer grado de secundaria en 30 de los 31 estados de la República Mexicana, es también un importante desarrollo durante la última década para la formación de competencias ciudadanas. No es aparente de qué forma se sostienen y profundizan dichos avances en los esfuerzos más recientes del programa Escuela Segura.

A pesar del énfasis que han puesto las políticas educativas de la región en la formación ciudadana, se desprenden nuevos desafíos que resultan de la disociación institucional a la que me refería al comienzo de la exposición. Los cambios institucionales más efectivos han consistido en el desarrollo y distribución de libros de texto y materiales complementarios, principalmente de las asignaturas de Educación Cívica u otras afines al desarrollo de competencias ciudadanas. En algunos casos, los países también ofrecen material de apoyo a los profesores y material adicional para estudiantes, tales como cuadernos y guías de estudio, textos complementarios o bibliotecas de aula y escolares.

En el caso específico de Colombia, el Sistema Nacional de Evaluación de Competencias Ciudadanas es otro apoyo institucional que ha resultado muy efectivo para generar conocimiento acerca de los logros de los estudiantes. Incluso los países que cuentan con sistemas nacionales de evaluación no han puesto aún el énfasis necesario en la evaluación de competencias ciudadanas, o de conocimientos y actitudes como los señalados en esta presentación, por lo que ésta representa un área de oportunidad para avanzar en dicho terreno.

126 En la mayoría de los países el eslabón más débil de este proceso es la formación de docentes enfocada a apoyar el desarrollo de competencias ciudadanas en sus estudiantes. Los esfuerzos que se llevan a cabo son insuficientes, cuando no inexistentes. Ésta es otra de las principales áreas de oportunidad para orientar el análisis de los resultados del estu-

dio internacional y promover que el énfasis de las políticas educativas en la formación de ciudadanía democrática se traduzca en verdaderas oportunidades de aprendizaje en el aula.

En los distintos países de la región se ha investigado en torno a la educación ciudadana, pero ésta no ha sido sistematizada y en consecuencia, estos estudios tengan repercusión limitada en el diseño y perfeccionamiento de programas educativos. La sistematización de dicha investigación y la generación de más conocimiento científico sobre el efecto de diversas modalidades de educación ciudadana representan otra área de oportunidad para apoyar el diseño y la implantación de estrategias más efectivas. En este momento seis países de la región: Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana, participan en un proyecto regional para evaluar competencias ciudadanas asociado al III Estudio Internacional de Educación Cívica.

Educación en derechos humanos para vivir en paz

Para que las escuelas en América Latina contribuyan a romper el ciclo reproductor de violencia en que crecen los estudiantes, es fundamental hacer de ello un propósito. Esto requiere reconocer el problema, comprender su significación y escala. La violencia genera más violencia y aun cuando en las últimas décadas las sociedades latinoamericanas no hayan experimentado los niveles de violencia política que han marcado a otras regiones del mundo, en particular a aquellas sociedades con Estados fracasados, los niveles de violencia muestran una tendencia creciente. El desarrollo de la violencia evoluciona y la evidencia comparativa muestra que la génesis de niveles extremos de conflicto violento se encuentra, en ocasiones, en procesos sostenidos de formas menos intensas de violencia por parte de un grupo social contra otro (Bush y Saltorelli, 2000; Reimers y Cheng, 2008).

La violencia sin frenos podría socavar paulatinamente el contrato social, impedir la gobernabilidad, llevar a las sociedades latinoamericanas a la anomia y conducir las eventualmente a situaciones de extrema violencia. Las recientes encuestas de opinión pública en estos países comunican ya signos preocupantes de cuestionamiento a la legitimidad del contrato social y de la capacidad del Estado para gobernar de acuerdo con los intereses de la mayoría de la población.

Por tanto, es necesario que la construcción de ciudadanía democrática y pacífica sea asumida como un desafío compartido por todo el personal de la escuela, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad. Para ello, es esencial reconocer y confrontar no sólo la violencia que rodea a la escuela sino también la que penetra en las aulas. Una vez asumido este desafío se requiere plantear acciones específicas para desarrollar las capacidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para que los estudiantes y profesores puedan enfrentarla.

El desarrollo de estas competencias, sin duda, sería apoyado por una asignatura específica de educación ciudadana y formación de valores que serviría de espacio para examinar cómo y por qué se utiliza la violencia para resolver conflictos y aprender a solucionarlos mediante formas no violentas. Al respecto, la educación en derechos humanos ofrece un marco de referencia para enseñar a cada persona a aceptar los legítimos derechos de los demás y, sobre esta intersubjetividad, construir formas de relación virtuosas, en el sentido rousseauniano de permitir a cada quien alcanzar el estadio “que lo convierta en un ser inteligente y en un hombre en vez de un animal estúpido y sin imaginación”.

Pero no se trata sólo de saber cuáles son los derechos humanos, estudiar su historia o el orden institucional que éstos han hecho posible —lo cual es sin duda necesario—, sino de vivir un ambiente de respeto y reconocimiento de estos derechos dentro de la escuela. La tolerancia hacia las ideas de los demás, por ejemplo, se aprende no en el discurso sino en la

práctica, en la experiencia de la tolerancia. Dados los altos índices de violencia de género en América Latina es prioritario que las escuelas favorezcan ambientes de respeto y la activa promoción de este tipo de igualdad, en que se respeten todas las formas de diversidad: étnica, socioeconómica, cultural, etc. Las escuelas también deben identificar y combatir la violencia intrafamiliar y el abuso en contra de los niños. Para ello, es necesario, en primer lugar, que las escuelas no sean en sí mismas espacios de exclusión e intolerancia; en segundo lugar será preciso que establezcan los vínculos necesarios con otras instituciones del Estado para confrontar estas formas de violencia cuando afecten a estudiantes y profesores.

Es fundamental que las escuelas den voz a los estudiantes, tanto en la cotidianidad de las tareas de aprendizaje como en la gestión del plantel. Una de las formas de promover una cultura de paz en la escuela es impulsar la activa participación de las comunidades, padres de familia y estudiantes. Consecuencias de adoptar una perspectiva de derechos humanos son, precisamente, el reconocimiento de la legitimidad que tiene la voz de los ciudadanos, en particular los más pobres, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para lograr que sean los intereses de estos grupos los que guíen la oferta de servicios educativos.

Un enfoque de derechos humanos incluye mantener altos estándares de excelencia y calidad educativa, con el fin de dar oportunidades reales a los grupos más desfavorecidos. El derecho a la educación debe garantizar una enseñanza de excelencia, que brinde oportunidades para desarrollar el carácter y las competencias ciudadanas. En este sentido debe quedar claro que la promoción de ciudadanía democrática requiere no sólo atención a la formación del carácter y de competencias para la interacción pacífica con otros, sino también el desarrollo de competencias comunicativas, científicas y creativas que permitan la inserción plena y productiva de las personas en la sociedad. Mal ejerce su ciudadanía

quien no comprende lo que lee o no se comunica con efectividad (Reimers y Jacobs, 2008).

Las oportunidades de desarrollar competencias no deben cubrir solamente las de tipo cognoscitivo, sino también aquellas de carácter social y emocional que permitan a los estudiantes aplicar lo que saben acerca de la solución de problemas concretos. Esto se facilita con formas de aprendizaje vivencial y experiencial, no sólo deliberativas o didácticas. Se puede, por ejemplo, integrar proyectos de investigación, programas de servicio comunitario, y otras formas de aprendizaje activo al repertorio de oportunidades pedagógicas.

Finalmente, las escuelas mismas deben ser comunidades en que los adultos se relacionen con respeto a los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad, los estudiantes aprendan a partir del ejemplo que éstos dan y no sólo de lo que enseñan. Las formas de relación en la escuela deben modelar formas respetuosas y democráticas de gestión, así como espacios pacíficos y seguros para que los estudiantes puedan reconocer la diferencia entre dicho ambiente y los escenarios violentos que existen fuera de las aulas (Reimers y Villegas-Reimers, 2006).

Hacer del desarrollo de competencias para vivir en paz el gran propósito de la educación en América Latina permitirá alinear los distintos procesos que contribuyen a una educación de calidad: el currículo, los materiales de instrucción, la organización del sistema educativo, la educación y el desarrollo profesional de los profesores, la administración de las escuelas y del sistema educativo, la evaluación y la forma en que los profesores facilitan el aprendizaje de los estudiantes; es decir, la instrucción y la pedagogía. Será este buen alineamiento el que permita sostener esfuerzos educativos de alta efectividad que den a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las competencias ciudadanas necesarias para romper el ciclo de reproducción de la violencia en que muchos niños y jóvenes latinoamericanos se encuentran.

A doscientos años de la construcción de los pactos que permitieron la fundación de las repúblicas latinoamericanas, nada es más oportuno para los educadores que asumir plenamente este propósito fundamental de la educación: contribuir a que las personas puedan vivir en paz.

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, M. y M. Mourshed. "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top". McKinsey and Company, Social Sector Office, 2007, en http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bush, K., y D. Saltarelli. *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. Siena, Italy: UNICEF, 2000.
- CEPAL. "¡Ni una más! El derecho a vivir una vida libre de violencia en América Latina y el Caribe", 2007, en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/31407/Niunamas.pdf>
- CIDH. "Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos", 2007, en <http://www.cidh.org/annualrep/2007sp/cap3ab.sp.htm#Estadísticas>
- Cox, C., R. Jaramillo y F. Reimers. *Educación y ciudadanía democrática en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Interamerican Development Bank, 2005.
- Latinobarómetro. *Informe latinobarómetro 2004*. <http://www.Latinobarómetro.org>
- Latinobarómetro. *Informe latinobarómetro 2005*. <http://www.Latinobarómetro.org>
- Latinobarómetro. *Informe latinobarómetro 2007. Banco de datos en línea*. <http://www.Latinobarómetro.org>
- Marshall, M. G. "Major episodes of political violence, 1946-2007", septiembre de 2008, en <http://www.systemicpeace.org/warlist.htm>
- OEA. "Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Volumen II. Informe de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión", 2007, en <http://www.cidh.org/annualrep/2007sp/Anual%202007%20Vol.%20II%20esp.pdf>

- Payne, J. Mark *et al.* *Democracies in Development. Politics and Reform in Latin America*. Washington, DC: Inter-American Development Bank, International Institute for Democracy and Electoral Assistance and David Rockefeller Center for Latin American Studies, 2007.
- PIRLS. “Pirls International Report. School Contexts” en http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1_IR_Ch07.pdf (2001).
- PNUD. “La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos”, 2004, en <http://democracia.undp.org/Informe/Default.asp?Menu=15&Idioma=1>
- Reimers, F. “Social Progress in Latin America” en Victor Bulmer-Thomas and John Coatsworth (eds.). *Cambridge Economic History of Latin America*, vol. II, Cambridge University Press, 2006, pp. 427-480.
- Reimers, F. “Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America” en *Citizenship and Teacher Education*. Vol. III, núm. 2, December 2007
- Reimers, F. y C. Cheng. “From Peace to Violence and Back: Repurposing Schools to Teach Human Rights” en *Harvard Education Review*, 2008.
- Reimers, F. y E. Villegas-Reimers. “Educating democratic citizens in Latin America” en J. Kagan and L. Harrington (eds.) *Essays in Cultural Change*. Routledge, 2006, pp. 95-114.
- Reimers, F. y J. Jacobs. *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Madrid: Fundación Santillana.
- Rousseau, J.J. *Emile ou De L'education*. Chicago: ARTFL Project, 1996.
- Salmi, J. *Violence, democracy and education: An analytical framework*. Washington, DC: World Bank LCSHD Paper Series, 2000.
- 132 Sarmiento, Domingo Faustino. *Obras Completas. De la educación popular y educación común (Memoria)*. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza, 2001.
- Seitz, K. *Education and conflict: The role of education in the creation, prevention and resolution of societal crises – consequences for development cooperation*. Eschborn, Germany: German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2004.
- UNICEF. *Estado mundial de la infancia*. Nueva York/Ginebra: UNICEF, 2007.

SABER CONVIVIR: PROPÓSITO CENTRAL DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Juan Martín Martínez Becerra*



Jacques Delors afirma que la educación del siglo XXI se debe estructurar a partir de cuatro aprendizajes fundamentales que, en cierto sentido, serán los pilares del conocimiento en la vida de cada persona: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

De esos cuatro aprendizajes, en la escuela tradicionalmente se ha puesto mayor atención a los dos primeros —aunque en el origen de la *paideia* griega y en los fines de la educación pública de los modernos sistemas sociales, los dos últimos eran esenciales en la formación de los ciudadanos para garantizar su participación política—. Sin embargo, en los últimos años se ha reconocido la imperiosa necesidad de impulsar en los niños y adolescentes el desarrollo de los principios y valores básicos para que, como país y como humanidad, construyamos un horizonte de armoniosa convivencia social.

Este impulso renovado en la formación de los futuros ciudadanos coincide con la filosofía que inspira el artículo 3° de nuestra Carta Magna y es congruente con los acuerdos internacionales suscritos por nuestro país sobre temas fundamentales como el respeto a los derechos humanos, el impulso por la democratización de la sociedad, el uso sustentable de los recursos, la perspectiva de género, la inclusión y el respeto a las

* Profesor e investigador. Se ha desempeñado como servidor público en el ámbito educativo. Especialista en temas de gestión e innovación educativa.

diferencias. Sin desconocer que esta formación es responsabilidad de toda la sociedad, es la tarea esencial de la escuela básica, ya que en los primeros años de la vida los sujetos adquieren los aprendizajes fundamentales para estar en condiciones de aprovechar y utilizar cada oportunidad que se les presente a lo largo de la vida, de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Al orientar así la educación básica, México contribuye a una aspiración común y en este esfuerzo se integra al concierto de las naciones.

En un pasado no lejano, el ámbito escolar priorizaba la transmisión de saberes que permitían elevar la capacitación del individuo, encarrilándolo hacia una realización personal mediante la promoción de la meritocracia, en que sobresalían aquellos beneficiados por un mejor contexto socioeconómico y por sus cualidades físicas. En cambio, la nueva sociedad del conocimiento tiende a democratizar los distintos tipos de conocimiento mediante el entrenamiento en habilidades y competencias, directamente atadas al entorno, que tienden un vínculo indisoluble entre escuela y comunidad. Es una apuesta a la participación de todos en la construcción de nuevas formas de hacer para resolver las nuevas y apremiantes necesidades sociales.

Se busca trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para replantear su función en toda su plenitud: la búsqueda de realización de la persona como ser integral.

Es imperioso forjar personas autónomas y comprometidas con el mejoramiento de la vida social —entendiendo la autonomía individual como la capacidad de actuar, de manera libre y responsable, en una realidad cambiante y compleja— y buscar que cada uno obtenga un conjunto de capacidades que se requieren para resolver conflictos, convivir democráticamente e interesarse en asuntos públicos.

En esta perspectiva se inscribe el Programa Integral de Formación Cívica y Ética, entendiendo lo cívico como las orientaciones comunes de los integrantes de una nación, y lo ético, como el conjunto de valores y comportamientos universales que nos impulsan a optar por el bien común antes que por el beneficio personal. El Programa promueve competencias que se deben reflejar en cómo se vive y no en qué tanto se sabe.

El reto no es sencillo, ya que obliga a cambiar marcos culturales arraigados en el imaginario social. Es, además, una labor ingente, pues se trata de dar vida a los derechos y valores compartidos por la humanidad e inscritos en el sistema normativo nacional, para que formen parte de las actitudes del niño y el joven a fin de que, a partir de esas generaciones, se construya una identidad sustentada en valores.

En ese sentido, la escuela cumple un papel fundamental, ya que se le encomienda la labor de crear ambientes adecuados para la construcción de las competencias deseables en los nuevos ciudadanos. La construcción de esas condiciones significa cambios en la gestión institucional, en la interacción de la comunidad escolar con los padres de familia y el entorno social, así como en adecuaciones al currículo.

Por su propia naturaleza, el Programa Integral de Formación Cívica y Ética debe estar articulado de forma transversal con las otras asignaturas, pues en cada materia que imparte el maestro se presenta la oportunidad de vinculación con una competencia cívica o ética. Por ejemplo, el hecho de promover el respeto a los tiempos de aprendizaje de cada compañero induce al alumno al respeto y aprecio por las diferencias de cada individuo.

Al asumir el Sistema Educativo Nacional ese compromiso, se responsabiliza de contribuir a la construcción de la ciudadanía a nivel de política pública, en el convencimiento de que dicha condición se construye desde la niñez y se aprende a ser ciudadano mediante el ejercicio de las capacidades que hacen competente a una persona para convivir.

Conviene poner énfasis en el concepto *formación integral* —específicamente en lo que se refiere a una educación de implicación axiológica— como una experiencia global de aprendizaje en cuatro ámbitos: el trabajo de la asignatura, el trabajo transversal en el currículo de educación primaria, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado. En este sentido, lo que se propone el Programa Integral de Formación Cívica y Ética es desarrollar en las niñas y los niños una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y su participación consciente y comprometida con la acción social.

Así, no se puede visualizar el Programa como una asignatura más. Debe partir de competencias que abarquen, en principio, al ambiente escolar, cuyas formas de interacción entre docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal de la escuela se sustenten en valores y normas. Es una materia que tiene como punto de partida la información y experiencias de los alumnos acerca del mundo que los rodea; concatenado todo con el currículo académico, visto como oportunidad múltiple para articular el sentido cívico y ético.

Al poner en práctica el Programa se pretende que los alumnos desarrollen su potencial individual de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y de adicciones; así como internalizar en la niñez y en la juventud una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias.

Desde la educación básica los efectos y beneficios en los educandos se diferencian con base en su desarrollo intelectual, emocional y moral dándole una articulación curricular pertinente.

Para lograr tan ambicioso propósito, se proponen ocho competencias, las cuales tienen un enorme sentido para la vida de cada individuo.

En primer término, el conocimiento y cuidado de sí mismo remite a la vital construcción de la autoestima, que nos hace vernos como sujetos

dignos y valiosos, responsables de cuidar nuestra salud mental y física, así como nuestro entorno. Y, por supuesto, capaces de fijarnos un proyecto de vida útil y feliz.

Al tratar la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, se hace referencia a la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y guiar su comportamiento de manera autónoma y responsable, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas.

El día de hoy, en la aldea global, un valor fundamental es el respeto y aprecio por la diversidad, vinculado con la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, colocarse en el lugar de los demás, así como valorar críticamente diferentes formas de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir.

En ese mismo tenor, frente a la necesidad de reforzar la identidad en la paradoja de la globalización, se debe trabajar en el sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, creando la capacidad para identificar los vínculos con los diferentes grupos de los que se forma parte, así como la función que éstos desempeñan en la conformación del individuo, inmerso en un sistema de orientaciones y valores comunes.

En un mundo donde los diferentes confluyen con pensamientos diversos, es fundamental el aprendizaje para el manejo y la resolución de conflictos, competencia indispensable que ayuda a resolver las disputas cotidianas sin usar la violencia; privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación en un marco de respeto a la legalidad.

Con base en las anteriores competencias, se puede decir que el alumno podrá ejercer, sin mayor grado de dificultad, una participación social y política, al tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo, sustentadas en principios y normas democráticas. Es decir, actuará con apego a la legalidad, imbuido de un sentido de justicia, con una profunda comprensión y aprecio por la democracia.

Como se podrá notar, cada competencia detona la facultad de ejercitar las otras y de hacerlas, paulatinamente, parte del diario pensar y actuar de los estudiantes.

Si bien hemos expresado reflexiones importantes que se traducen en objetivos, estrategias y acciones, estamos conscientes de que nada de esto será posible sin la participación social, pues la formación que se pretende rebasa el ámbito escolar y debe encontrar puntual apoyo en el hogar, en el barrio, en el parque y en toda institución comunitaria. Lo cívico debe estar expresado en cada segmento del entorno de niños y jóvenes.

Los centros escolares necesitan la ayuda decidida de los padres, su compromiso con los valores expresados, su participación en el proceso de cambio y reorientación de las actitudes desde el singular e irrepetible espacio que constituye el hogar.

Tampoco se podrá llegar a ningún lado sin la siempre comprometida misión de los docentes y directivos, quienes día a día se esfuerzan para que sus alumnos mejoren sus esquemas de vida. A ellos queremos brindarles el nuevo Programa Integral de Formación Cívica y Ética como una herramienta que los auxilie a hacer de los educandos seres integrales que se conduzcan con valores y civismo.

Lo anterior nos compromete a integrar, en todos y cada uno de los programas de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión y la Innovación Educativa, componentes que apunten a una verdadera formación integral que abarque todos los ámbitos, con la intención de que cada alumno tenga la oportunidad de un desarrollo que eleve su calidad de vida. En este esfuerzo, no es cosa menor aprender a ejercer la ciudadanía con una clara intención ética, orientada hacia la convivencia democrática y al ejercicio de los derechos humanos.

No hay que soslayar que debemos dirigirnos a la sociedad por todos los medios posibles, para que comprendan la necesidad de aprender

parámetros mínimos de convivencia armónica. Esto es lo único que puede llevarnos a encontrarnos y reconocernos como país, no solamente en campos simbólicos sino en orientaciones, normas, valores y metas comunes. En esta ruta es indispensable contar con la mayor difusión posible de los propósitos del Programa, por lo que agradecemos la oferta de compartir estas intencionalidades en cualquier foro, como éste que generosamente nos abre las puertas.

En un camino tan arduo como es el cambio de marcos culturales y sociales, la colaboración de fundaciones y organizaciones de la sociedad civil es una aportación invaluable, ya que son la voz de una sociedad organizada, que además cuentan con la credibilidad del altruismo y la participación desinteresada. Son éstas quienes pueden reproducir, ampliar y evaluar las políticas públicas que buscan mejorar la intervención del contexto escolar en el entorno comunitario.

Las voces de la sociedad impulsaron la formulación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética; a ellas devolvemos el resultado para su mejor éxito y desempeño.

EDUCACIÓN Y VALORES: ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN

Eduardo Bohórquez* y Roberto Castellanos**



INTRODUCCIÓN

El propósito de este material es aportar elementos para la reflexión y el debate sobre la relación entre educación y valores; específicamente sobre potenciales temas y líneas de investigación que contribuyan a mejorar la comprensión sobre la función de la escuela y de la comunidad educativa en la formación de valores en niños y jóvenes de educación básica en México.

Estudiantes con valores e instituciones desvalorizadas

En el debate sobre educación y valores suele haber un énfasis significativo en identificar y analizar las mejores formas para transmitir e inculcar valores a los estudiantes en el aula.

Desde esta visión, niños y jóvenes adquieren valores a partir de la interacción con sus maestros y en cumplimiento de programas curriculares diseñados con el propósito de fomentar el desarrollo valorativo en los alumnos.¹ Este enfoque parece tener serias dificultades en su implantación y resultados cuando se analizan cifras de estudios como la Encuesta Nacional de Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México (Enclave).² Veamos el porqué.

* Director Ejecutivo de la Fundación Este País.

** Coordinador Académico y de Investigación Aplicada de la Fundación Este País.

¹ Un ejemplo es el establecimiento de la asignatura Formación Cívica y Ética como parte del Programa de Reforma a la Educación Secundaria en México. (Reforma de la Educación Secundaria, Asignaturas Currículo En Línea, Formación Cívica y Ética, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, [agosto de 2008]).

De acuerdo con la Encrave, uno de cada cuatro maestros de primaria y secundaria³ (25.2%) inculca valores que nunca sigue. Además, los maestros reconocen que la educación básica hace un aporte limitado a la formación en valores, lo que se reitera en el hecho de que sólo uno de cada tres maestros afirma que, al salir de la secundaria, los jóvenes se conducen con respeto hacia sus semejantes y manifiestan tolerancia a las diferencias entre las personas.

Los resultados de la Encrave también muestran que existe una disonancia entre el discurso axiológico o valorativo docente; es decir, los valores que los maestros más aprecian, en abstracto, y la conducta cotidiana en el ejercicio de sus actividades. Por ejemplo, de una lista de siete valores propuestos a los maestros en la Encrave, éstos identificaron la honestidad como el valor prioritario y en tercer lugar el aprecio por la verdad.⁴ No obstante, uno de cada tres maestros (32%) afirma que es frecuente/muy frecuente la compra de plazas de maestro, y aproximadamente uno de cada seis (17%) reconoce que reprueba poco a los alumnos para ser bien evaluado por los supervisores y jefes de sector.

Estos resultados llaman más aun la atención si se considera que 64.7% de los maestros cree que su ejemplo es el que más influye en la formación de valores de niños y jóvenes. Los maestros creen en la honestidad como valor fundamental pero parecen encontrar dificultades al momento de aplicarla en su vida cotidiana en la escuela. A pesar de ello, un número importante de docentes ven en su ejemplo un medio para la transmisión de valores.

² Fundación Este País. "Lo que piensan nuestros maestros. Encuesta Nacional de Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México" en Este País. Tendencias y Opiniones, núm. 169, México, abril de 2005. Todos los datos que se citan en este documento corresponden a los resultados de la Encuesta Nacional de Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México (Encrave), salvo que se especifique otra fuente de información.

³ La Encrave no incluyó la modalidad de Telesecundaria.

⁴ Los otros valores identificados son los siguientes: en segundo lugar, el respeto por los demás; en cuarto lugar, la tolerancia a ideas distintas a las propias; en quinto lugar, la solidaridad/el diálogo, y en sexto lugar, el respeto por la ley.

Estas cifras sugieren que, además de la transmisión de valores a los estudiantes a partir del cumplimiento de programas de estudio diseñados e impartidos con el fin explícito de fomentarlos, es necesario dotar de valores a las instituciones; es decir, diseñar y construir reglas y normas que, como el marco de actuación de las personas, contribuyan a la adquisición y fomento de valores en la comunidad educativa: maestros, alumnos y, por supuesto, padres de familia y autoridades educativas.

Es importante que las prácticas que dictan las instituciones reguladoras y orientadoras de las conductas y prácticas de la comunidad estén sustentadas en valores, y que las reglas que norman el comportamiento de quienes integran la comunidad educativa, en el cumplimiento de sus responsabilidades fomenten conductas apegadas a valores y establezcan sanciones claras cuando éstos sean transgredidos.

Para fines explicativos conviene recordar brevemente el significado de dos conceptos básicos: valores e instituciones. Los valores son principios que guían la conducta de personas y grupos sociales, orientan la toma de decisiones cotidianas de las personas y perfilan su conducta. Dichos principios expresan las preferencias de los individuos y grupos sociales con respecto del tipo de vida que desean llevar. A su vez, estas preferencias se van definiendo a partir de la experiencia individual y colectiva. Por tanto, lo que resulta definitorio para la adquisición de valores son los principios que guían las elecciones de las personas.

Los valores son producto de prácticas y hábitos que individuos y grupos sociales llevan a cabo de manera sostenida. En la adquisición de valores, desempeñan una función muy importante las prácticas y los hábitos que las personas han adquirido y ponen en práctica de manera cotidiana durante largos periodos de tiempo.⁵

⁵ El análisis de los procesos y mecanismos que llevan a la adquisición y formación de valores constituye un tema amplio de investigación y existen múltiples hipótesis al respecto. Para una discusión sintética sobre la

Por su parte, se puede definir a las instituciones como el conjunto de reglas, formales e informales, que orientan las prácticas y la conducta de las personas. La relevancia de las instituciones radica en que constituyen el principal medio por el cual se estructuran prácticas, comportamientos, rutinas, códigos y procesos de socialización, participación e interacción social. Por tanto, las instituciones pueden resultar instrumentos útiles para establecer prácticas y hábitos socialmente deseados. Por otra parte, cuando estas reglas son mantenidas y respetadas a lo largo del tiempo, contribuyen a fomentar valores o a cambiarlos.

¿Qué significa dotar a las instituciones de valores, normas y reglas que orienten el comportamiento de las personas, en particular de la comunidad educativa? Significa que las normas y reglas establecidas para ocupar una plaza de maestro, evaluar el logro educativo de los alumnos, el desempeño de los maestros y los mecanismos de ascenso en la carrera magisterial, entre muchas otras, deben ser claras y conocidas por todos, hacerse cumplir y estar diseñadas de tal manera que no den lugar a la discrecionalidad en su aplicación; y que cuando se requiera flexibilidad en la aplicación de algunas normas, se establezcan criterios claros para evitar que sean ejercidas de forma indebida. A este respecto es alentador que dos terceras partes de los maestros de educación básica (66.6%) estén de acuerdo con establecer un código de ética en su escuela.

La construcción y aplicación de instituciones con valores permitirá que niños y jóvenes aprendan valores en el aula, siguiendo el ejemplo de sus maestros. Pero cuando los comportamientos de maestros y alumnos, y de toda la comunidad educativa, parezcan apartarse del camino de la ejemplaridad, la existencia de instituciones con valores podrá ayudar a reencauzarlos por esta ruta.

Educación en valores: responsabilidades cruzadas, responsabilidades diluidas

Tanto la percepción pública como los resultados de investigaciones y estudios de opinión han identificado tradicionalmente a la familia como el espacio privilegiado de formación en valores de las personas. Sin embargo, también se ha reconocido la influencia de la escuela, y en particular de los maestros, en el fomento de valores éticos conducentes a la convivencia en niños y jóvenes. Es probable que estas percepciones hayan conducido a lo que se podría llamar una “responsabilidad cruzada” entre maestros y padres de familia en cuanto a la formación de valores, cuya consecuencia son los vacíos potenciales en cuanto a quiénes están a cargo y deberían rendir cuentas por los valores que los niños y jóvenes demuestran.

Esta responsabilidad cruzada se aprecia en los resultados de la Encuesta Nacional de Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México (Enclave): 65% de los maestros y 73% de los padres de familia depositan en los padres la responsabilidad de la formación en valores de los niños y jóvenes.

Si bien la mayoría de los maestros cree que los padres son los responsables de transmitir valores a los niños, dos de cada cinco docentes (40%) consideran que los padres de familia inculcan a sus hijos valores que no respetan.⁶ Quizá por ello, 64.7% de los maestros (casi el mismo porcentaje de quienes creen que la principal responsabilidad en la formación en valores es de los padres) cree que el ejemplo de los docentes es el que más influye en la formación de valores, y sólo 6.1% de ellos considera que el ejemplo de los padres de familia que tiene más influencia en los valores de los niños y jóvenes.

⁶ Según la Enclave, 25% de los maestros reconoce que, en lo personal, inculcan valores a sus alumnos que ellos mismos no respetan.

Una de las lecturas posibles de estos resultados es que es necesario pasar de responsabilidades “cruzadas” a responsabilidades “compartidas”; o mejor aún, para ser más precisos, a responsabilidades “complementarias”. El fomento de valores desde la primera infancia en el ámbito familiar se debe reforzar y complementar con el fomento de valores en la escuela, apoyando la formación valorativa de los alumnos a partir de contenidos curriculares que generen oportunidades de aprendizaje sobre valores. La existencia de responsabilidades complementarias sugiere que el fomento de valores en las escuelas tiene límites y que la formación ética de niños y jóvenes sólo es posible con la participación de los padres de familia. También parece necesario que la investigación en materia educativa precise cada vez más la función del docente en la formación en valores, junto con la de los alumnos, el resto del personal de la escuela y de las familias.⁷

Valores universales vs valores comunitarios

En el fomento de valores en la escuela es fundamental incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje aquellos valores que se consideran universales o ecuménicos. Sin embargo es igualmente importante que, en la medida de lo posible, la escuela tenga presente los valores cotidianos que se inculcan en la comunidad de la que ella misma forma parte. Tener en cuenta estos valores cotidianos exige reconocer, hacer explícitas y no ocultar la tensiones posibles que existan entre los valores universales que la educación busca fomentar y los valores comunitarios que forman parte de la práctica cotidiana de niños y jóvenes.

146 La formación valorativa que se fomenta en las escuelas parte, en buena medida, de un conjunto de valores que, se considera, los alumnos deben tener; pero también debe tener en cuenta aquellos valores a

⁷ Sylvia Schmelkes. "Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación", febrero de 2008 en <http://educar.jalisco.gob.mx/04/4schmelk.html>

los que niños y jóvenes se ven expuestos, y que se forman a partir de la práctica cotidiana y la interacción con sus familiares, así como con otros adultos y niños fuera de la escuela. En el reconocimiento de estos valores comunitarios radica, en parte, la posibilidad de que la educación que se imparte en las escuelas sea pertinente y relevante, adecuada a las circunstancias de vida de los alumnos y a las necesidades de la sociedad.

La Encuesta Nacional de Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México (Enclave) ofrece pistas sobre la percepción de maestros y padres de familia respecto a algunas posibles tensiones que se manifiestan entre los valores que se busca fomentar en los alumnos de educación básica en México y los valores que el contexto social más amplio puede estar infundiendo.

De acuerdo con la Enclave, a pesar de que la tolerancia es el cuarto valor más apreciado por los maestros de educación básica, sólo uno de cada tres docentes considera que al salir de la secundaria los jóvenes actúan con respeto hacia sus semejantes y que son tolerantes a las diferencias entre las personas. Asimismo, 37% de los maestros reconoce que los estudiantes que egresan de la secundaria intentan evadir las normas, 33% considera que prefieren la competencia a la cooperación y 27% de los maestros percibe que los jóvenes que salen de secundaria valoran más sus intereses que los de la comunidad.

Los valores, si bien se constituyen individualmente, son sociales. La formación en valores tiene un carácter social. No obstante, la postura educativa en torno a la formación de valores parece anclarse, sobre todo, en el fomento de una ética individual, en la relación entre el maestro y los alumnos,⁸ que resalta aquellos valores considerados universales o ecuménicos y en los que se deben formar los estudiantes. En este proceso, los valores más cercanos a los estudiantes, aquellos que se construyen en la vida cotidiana, en la interacción con quienes forman parte de su comunidad (la familia, los amigos, los medios de comunicación

y otros actores que la integran) parecen recibir menor atención como un elemento adicional que los docentes deben considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores.

Es evidente que la escuela no es el único agente de formación en valores. Para construir mejores estrategias, enfoques y herramientas para inculcarlos en la escuela es fundamental, primero, reconocer la existencia de valores comunitarios, más cotidianos y cercanos a los estudiantes y que determinan en mayor medida sus juicios y actitudes; en segundo lugar, es necesario comprender con mayor claridad la relación entre la escuela y la comunidad en el proceso de construcción de juicios éticos por parte de niños y jóvenes.

CONCLUSIÓN

El contenido de la enseñanza está en gran medida determinado por las estrategias, enfoques, herramientas y ambientes en que se enseña. Esto es particularmente cierto en la formación en valores.

Para comprender mejor y definir con mayor claridad los alcances de los contenidos y prácticas docentes en la formación en valores durante la educación básica, se requiere tener una perspectiva amplia e ir más allá del análisis de los contenidos curriculares de la asignatura de Educación Cívica y Ética. También es preciso considerar aspectos tales como la importancia de dotar de valores a las instituciones, insistir en la responsabilidad complementaria de maestros y padres de familia en la formación en valores, y reconocer la influencia de los valores comunitarios en la instrucción de la ética en las escuelas.

⁸ Existen diversos estudios teóricos y empíricos que abordan este tema. Ver, por ejemplo, Schmelkes, Sylvia, Educación y valores...*Ibid.*

BIBLIOGRAFÍA

- Fundación Este País. “Lo que piensan nuestros maestros. Encuesta Nacional de Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México” en *Este País. Tendencias y Opiniones*, núm. 169, México, abril de 2005.
- Latapí, Pablo. “Valores y educación” en *Ingenierías*, abril-junio de 2001, vol. IV, núm. 11, México, pp. 59-69, (Conferencia impartida en el marco del ciclo de conferencias magistrales “Cátedra Fin de Milenio” en la Universidad Autónoma de Nuevo León, 23 de octubre de 2000).
- Reforma de la Educación Secundaria. *Asignaturas/Currículo en línea/Formación Cívica y Ética*. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, agosto de 2008, en <http://www.reformasecundaria.gob.mx/fcye>
- Reimers, Fernando y Eleonora Villegas-Reimers. “Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático”, en *Revista PRELAC. Los sentidos de la educación*, núm. 2, febrero de 2006, pp. 90-107, en <http://www.unesco.cl/revistaprelac>
- Schmelkes, Sylvia. “Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación”, febrero de 2008, en <http://educar.jalisco.gob.mx/04/4schmelk.html>

¿QUÉ VALORES PROMOVER PARA FORMAR CIUDADANOS?*

Sylvia Schmelkes**



INTRODUCCIÓN

El tema de la formación en valores debe plantear a los pedagogos y maestros preguntas que estén más ligadas al “cómo” que al “qué”. Esto, evidentemente, no significa que no haya valores fundamentales que deban adoptarse como deseables; por ejemplo, los que subyacen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en nuestra propia Carta Magna. Pero los valores fundamentales, con los que los educadores debemos coincidir y respecto a los cuales habremos de tomar postura clara en el sentido de que son éstos los que queremos promover desde nuestra actividad educativa, no son muchos, son aproximadamente cinco: desde luego está el valor de la vida, con todo lo que ello implica en cuanto al cuidado de la salud y el respeto y la protección del medio ambiente; está el criterio básico de la relación humana que consiste en el respeto a la dignidad de la persona; se encuentra el valor de la libertad, al que quizás conviene acotar recordando que debe ejercerse de manera responsable y que termina donde comienza la libertad del otro; el valor de la justicia, tanto la retributiva como la distributiva, planteada como valor universal desde una idiosincrasia como la mexicana, más colecti-

* Participación en el panel “¿Qué valores deben promoverse como parte del aprendizaje integral y para formar ciudadanos?”, en el seminario internacional ¿Cómo Favorecer el Aprendizaje en la Escuela Primaria? convocado por Fundación SM y celebrado en México D.F., los días 7 y 8 de marzo de 2008.

** Directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

vista que la de otras culturas; el quinto valor propuesto es el de la solidaridad, que supone tener empatía y capacidad de ponerse en el lugar de otros y actuar en consecuencia.

Los anteriores son valores sociales fundamentales, pues se trata de valores de convivencia. Son éstos los que permiten el adecuado ejercicio de la democracia, la ciudadanía y la interculturalidad.

Lo más importante es el cómo

Más allá de la definición de estos cinco valores universales y fundamentales, sin ningún ordenamiento de jerarquía entre ellos y aceptando la posibilidad de incluir dos o tres más en la lista, lo más importante es cómo desarrollamos valores en la educación.

a) La escuela como espacio de convivencia

El primer *cómo* fundamental es lograr que la escuela se convierta en un espacio donde se pueda vivir estos valores; es decir, en el que se pueda convivir. Esto es algo que atañe a toda la escuela y no sólo a los maestros en lo individual. Si no es la escuela completa la que persigue convertirse en un espacio en el que esto se dé consistentemente, lo que un maestro pueda hacer al interior de su aula o en su asignatura sin duda tendrá efecto y resultados, pero éstos serán necesariamente menos profundos y duraderos que si se logra que toda la escuela persiga lo mismo. Formar en valores, por tanto, implica que en su planeación anual, la escuela tenga en cuenta la construcción de un espacio en el que se vivan los valores de convivencia, que haga un monitoreo mensual para comprobar que estos propósitos se cumplan efectivamente y que al final del ciclo escolar evalúe lo logrado con el fin de proponerse objetivos aun más profundos para el siguiente ciclo escolar.

Es importante que una escuela que intente formar en valores tenga en cuenta a la comunidad a la que sirve al momento de definir los

espacios de convivencia. Ello permitirá responder a las aspiraciones comunitarias que se consideren adecuadas y respecto a las cuales se llegue a consensos con el personal de la escuela. Facilitará además que lo que ocurra en casa y en la comunidad tienda a parecerse a lo que se pretende que suceda en la escuela. Podemos suponer que ello permitirá que la formación en valores sea mucho más sólida.

Parte de este gran *cómo* fundamental se asocia con asegurar que la democracia se ejerza en la escuela. Ello implica definir entre todas las reglas de convivencia y las sanciones por incumplirlas, así como vigilar que éstas se apliquen siempre que se cometa una infracción y a cualquiera que infrinja estas reglas (maestros, directivos, alumnos, personal administrativo y de intendencia). También incluye aceptar que las reglas se pueden revisar, pues siempre podremos equivocarnos al formularlas, y las leyes injustas deben ser cambiadas.

Se supone que en las escuelas que quieran formar en valores se favorezcan conductas de solidaridad y apoyo, se protejan los derechos humanos de los niños, se disuada la indiferencia, y se castiguen la falta de respeto así como las actitudes y los actos injustos. Todo esto debe ocurrir en un contexto en que se favorezca el ejercicio responsable de la libertad.

b) El discernimiento

El segundo gran *cómo* fundamental es favorecer el aprendizaje del discernimiento. Los valores no se transmiten. Cada ser humano forja los propios. La escuela puede —debe, diría yo— facilitar la construcción de un esquema propio de valores, pero no puede pretender inculcarlos. Esto significa que formar en valores supone creer auténticamente en la premisa fundamental de la autonomía del sujeto en este terreno.

Por eso, son condiciones para la formación profunda de valores el respeto a la autonomía del sujeto y que los profesores estén formados como sujetos de valores. Todos los adultos han transitado con

mayor o menor profundidad, con mayor o menor consistencia, por este proceso de forjar su esquema de valores. Muchos de ellos, sin embargo, no tienen conciencia de este hecho, lo cual resta consistencia a sus convicciones. Los maestros deben determinar su meta y ser conscientes del proceso para llegar a ésta, a fin de ayudar a sus alumnos a seguir un camino propio.

Los maestros también deben formarse en el conocimiento de los valores universales, pues a ellos les corresponde presentárselos a los alumnos para que éstos, a su vez, los tengan en cuenta al formular juicios respecto a sus actos y los de los demás.

Por último, los maestros han de formarse en la pedagogía de valores; es decir, aquella que respeta la autonomía de cada sujeto para definir un esquema propio de valores.

Colegiadamente, los maestros de una escuela deben seguir formándose en este tema, que por su profundidad, complejidad y delicadeza amerita una permanente reflexión colectiva.

No obstante, dijimos más arriba que el segundo gran *cómo* fundamental es el discernimiento. *Discernir* significa decidir con argumentos en situaciones reales o simuladas de conflicto moral. Estas situaciones conflictivas se presentan a diario en la escuela y el salón de clases, en la comunidad, en los noticiarios, en la prensa.

También emergen, si uno sabe buscarlas, del currículo mismo. Especialmente fecundas en conflictos morales son las asignaturas de Historia y de Literatura, aunque también los hallaremos en las ciencias sociales y naturales, pues plantean situaciones que conducen a la empatía, condición fundamental para discernir.

Otras situaciones son las que se derivan de la formulación de preguntas incómodas —de preferencia con personajes ficticios para no herir a los sujetos—, en que se manifiesta la inconsistencia. Los grandes dilemas éticos de la vida moderna relacionados con el deterioro ambiental,

la bioética, los efectos de la tecnología, los modelos de desarrollo que no alcanzan a resolver la inequidad y la injusticia, los problemas que derivan en criminalidad organizada, en terrorismo, inseguridad y violencia, así como las consecuencias del autoritarismo y la opción de la democracia deben ser abordados con diferentes grados de complejidad según la edad de los alumnos.

La triada reflexión-acción-reflexión

Los maestros deben ser capaces de identificar situaciones de esta naturaleza, adecuadas a la edad de los niños con que trabajan, ahí donde éstas se presenten. Como primer paso, los alumnos reflexionarán en privado para tomar una postura ante el dilema o ante dos posiciones encontradas y explicitar sus razones o argumentos. Es mejor que lo hagan por escrito, pues la escritura es una tecnología del pensamiento: ayuda a pensar mejor o, como dice Pablo Latapí, permite acabar de pensar. Además, si los alumnos escriben sus reflexiones, podrán volver a ellas al cabo de un tiempo para analizar su evolución en la construcción de su juicio moral.

El segundo paso es el diálogo con otros compañeros y con el docente. Aquí, éste introduce los valores universales como los argumentos que están detrás de su postura. Esto permite que los alumnos los conozcan e incorporen a su escala de valores. En el diálogo, los alumnos explican su postura y exponen sus razones. Ellos procuran convencer a los otros, pero también aprenden a escucharlos y se abren a la oportunidad de dejarse convencer por los argumentos de quienes adoptan la postura contraria.

El maestro debe dar voz a la minoría. Generalmente quienes tienen menos voz son los que presentan opciones contrarias a las prevalentes; los perjudicados por el estado de cosas. Aprender a ser profundamente democráticos supone aprender a escuchar a las minorías para forjarse

opiniones que no se deriven sólo de sus intereses grupales o de clase. Si esto ocurre, la democracia se convierte efectivamente en un mecanismo para alcanzar mayores niveles de justicia.

En el diálogo, se aprende a discutir ideas y a respetar personas. También se aprende a tomar el turno y a pedir la palabra.

Después del diálogo, como tercer paso, el alumno regresa a la reflexión. Ahí pondera sobre lo escuchado en el diálogo. Con esos elementos, rectifica o ratifica su postura, en absoluta libertad y con plena autonomía. Y esa postura, ratificada o rectificada, ya no la debe comunicar a nadie —es una decisión para su intimidad.

Si lo anterior se practica de manera sistemática y frecuente, con situaciones cada vez más complejas y durante toda la educación básica, se espera que los alumnos: 1) aprendan a discernir; 2) hayan tenido múltiples ocasiones de construir de modo colectivo los valores sociales; 3) adquieran competencias básicas para un estilo de vida profundamente democrático; 4) se conviertan en personas críticas y reflexivas, y 5) comprendan que su libertad conduce a la responsabilidad por sus decisiones y serán ciudadanos activos y comprometidos.¹

¹ Lo anterior está inspirado en la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg y en los escritos de Bernard Lonergan, completado con la experiencia de mi trabajo con docentes en el campo de la formación en valores.

CAPÍTULO

3

FAMILIA Y ESCUELA: UNA ALIANZA PARA LA FORMACIÓN
INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

María Rosa Buxarrais



FACTORES QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE
EN LA PRIMARIA EN MÉXICO

Eduardo Backhoff Escudero



RETOS DE LA ESCUELA PRIMARIA
PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN
DE LOS PADRES EN EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS

Lorenzo Gómez-Morin Fuentes



FAMILIA Y ESCUELA: UNA ALIANZA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

María Rosa Buxarrais*



INTRODUCCIÓN

La formación integral de los niños es una misión fundamental de la escuela y la familia y una preocupación prioritaria de todos los agentes sociales, por su responsabilidad en la educación de las nuevas generaciones. La formación integral abarca desde el desarrollo y la optimización de las dimensiones cognitiva, afectiva y volitiva, hasta la dimensión moral, relativa a los valores.

La apuesta por una formación integral obliga a introducir elementos como la participación, el diálogo, el trabajo en un ambiente afectuoso que favorezca la participación; pero además a plantear aprendizajes relacionados con la vida afectiva y las formas de establecer relaciones interpersonales, en que se considere el significado e importancia de las diversas actitudes, valores, comportamientos y manifestaciones emotivas, tanto propios como de los demás.

Así pues, escuela y familia son dos agentes educativos que se configuran como marco referencial de primer orden para profundizar en estos elementos e insertar a la persona en la sociedad. La relación entre ambos exige la existencia de una verdadera colaboración, de crecientes grados de participación y comunicación entre ellos, con el objetivo de ejercer con eficacia su tarea educadora.

161

* Profesora e investigadora de la Universidad de Barcelona, España; especializada en temas como valores, familia y tecnologías de la información aplicadas al ámbito educativo.

La influencia socializadora de la familia es incuestionable, ya que el eje central de la socialización primaria es que los niños desarrollen vínculos afectivos con padres y hermanos y, así, vayan adquiriendo un contacto con las pautas y las normas de conducta por medio de su percepción de la conducta de los demás. Además, en los primeros años de vida, la familia representa el vehículo mediador en la relación del niño con la realidad del mundo. En el ámbito familiar se transmiten valores, positivos y negativos, pero también se aprenden límites, normas y pautas de comportamiento a los que todos deben ajustarse en aras de una convivencia pacífica; por eso, se convierte en la “cuna” de los valores.

Además, desde muy pequeños, los niños pasan largas horas en contacto con otros agentes de socialización, por lo que la familia no asume esta función en exclusiva, sino que la comparte o transfiere a otros agentes. Ciertos condicionantes sociales son el motivo por el que se da, a veces, esta transferencia: el trabajo de ambos padres, el reducido número de miembros del núcleo familiar, el ingreso cada vez más temprano en las instituciones educativas, así como la dificultad de los adultos en saber qué quieren ofrecer en el terreno de los valores a sus hijos e hijas.

En una sociedad diversa y plural como la nuestra, en la que coexisten múltiples formas de entender la vida, se dan cada vez con más frecuencia situaciones de indefensión e inseguridad a la hora de educar a hijos e hijas, y la delegación de responsabilidades a la escuela por parte de un gran número de familias es algo habitual.

Actualmente ya no podemos hablar de familia en singular, debido a los cambios profundos y sustanciales que ha experimentado en su seno. La familia tradicional ha perdido sus puntos de sustentación, por lo que necesita nuevos pilares sobre los cuales asentar su identidad. Han surgido distintas formas familiares que obligan a replantear las respuestas a las demandas de hijos e hijas. Se trata, pues, de repensar las maneras en que las familias educan o pretenden educar, de forma intencional o no.

La escuela se encuentra en una situación crítica. Los viejos patrones educativos no le sirven hoy en una sociedad “de la comunicación y las tecnologías”; en la que, más allá de su función transmisora de conocimientos, debe asumir otras misiones para lograr una educación integral que le facilite la consecución de los cuatro pilares de la educación que plantea Delors en el Informe de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir en comunidad.

El concepto de educación se ha ampliado a diferentes aspectos de la vida, porque la educación es un proceso permanente y, como tal, encierra la tarea de educar y, por ende, educar en valores a lo largo de la vida. Esto significa que hay que plantearse de forma consciente una educación en valores, tanto desde la familia como desde la escuela. Una educación en valores que suponga una oferta de oportunidades para vivir los valores éticos y cívicos, la creación de una serie de condiciones que permitan el desarrollo de dimensiones de la personalidad ética, así como la promoción del diálogo y la participación en los diferentes contextos de interacción social en que vive el niño.

Cuando hablamos de valores nos referimos a los valores éticos, que se identifican con cualidades de la persona, que ésta elige libremente, y los traduce en comportamientos habituales que se orientan a hacer que la vida a su alrededor sea más humana. Se trata, además, que estos valores sean universales, coincidentes con los asentados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La educación en valores se orienta, pues, a formar personas capaces de elaborar un proyecto de vida propio y valioso que pueda llevarse a la práctica libremente, pero sin perder de vista la búsqueda del bien común, el hacer compatibles dos valores reconocidos como universales: la libertad y la justicia. Como resultado de esta educación, obtenemos el aprendizaje ético, que se hace efectivo a partir de cuatro vías: 1) la práctica o el ejercicio, es decir, la vivencia de los valores en situaciones de

interacción social; 2) la observación de los comportamientos de los demás; 3) los testimonios de vida o experiencias contadas por personas que consideramos referentes; y 4) la elaboración y construcción autónoma de valores, a partir de la reflexión sociomoral.

Con la educación en valores, tanto desde la familia como desde la escuela, debería plantearse la consecución de ciertos objetivos como, por ejemplo, que se adquiriera un autoconcepto ajustado a la realidad; que la persona sea capaz de mostrar coherencia entre lo que siente, piensa, dice y hace; que adquiriera competencias para dialogar; que desarrolle sus habilidades sociales; que sea capaz de aceptar y construir normas de convivencia; que se interese y conozca información de relevancia moral, para comprender críticamente la realidad; que desarrolle destrezas y habilidades para la toma de decisiones; que sea capaz de apreciar valores universalmente reconocidos y rechazar contravalores.

La escuela y la familia desempeñan un papel definitivo en la educación integral. El objetivo de ambas partes es ayudar a formar personas libres, responsables, solidarias y, por tanto, capaces de responder a las necesidades de la sociedad donde viven y abogar por el bien común. Pero en la cooperación entre ambas instituciones es necesario partir de que la responsabilidad educativa es de las familias, y que las tareas pedagógicas relacionadas con los aprendizajes escolares son propias de las escuelas. Una relación adecuada entre las dos instituciones es un elemento básico para conseguir coherencia y eficacia en el proceso educativo.

En este sentido, Brofenbrenner (1987) con la noción de mesosistema, explica las repercusiones de la participación en distintos contextos educativos y afirma que “el desarrollo infantil se puede ver favorecido por la participación en contextos diversos en los que el niño tenga la posibilidad de participar en otras estructuras sociales, realizar actividades diferentes y establecer relaciones con otras personas”, pero “el hecho de que hogar y escuela no presenten una uniformidad total desde el punto

de vista de las actividades y exigencias que se plantean en el niño puede tener unas consecuencias positivas para el desarrollo, ya que cada situación puede facilitar la adquisición por parte del niño de diferentes habilidades y competencias” (Oliva y Palacios, 2000).

Escuela y familia comparten objetivos generales, como el fomento de una misma cultura, un desarrollo integral que incluye a las diversas áreas de la persona —la afectivo-emocional, la cognitivo-racional y la volitivo-conductual—, y la función de cuidar y proteger niños y niñas en aras de su bienestar físico y emocional.

Estos contextos educativos, escuela y familia, tienen distintas características cuyo conocimiento puede ayudarnos a trazar el camino para conseguir su colaboración: objetivos educativos diferentes, responsabilidades distintas, actividades también diversas y las relaciones que se establecen con los protagonistas de ambos son singulares.

El contacto escuela-familia ha transitado por diferentes facetas. En cierto momento los padres abogaban por la exclusividad en cuanto a la educación en valores y la formación de la personalidad de sus hijos y los maestros aceptaban su influencia en el plano de la transmisión de conocimientos, la instrucción. Ahora, identificamos a padres que delegan la tarea de la formación en valores en los maestros, porque ellos no ven con claridad el camino, o bien, no son conscientes de la importancia de su papel en este sentido. Ni una cosa ni otra son recomendables. Resulta necesario encontrar el equilibrio e inventar, en cada caso, la forma en que cada una de las partes debe intervenir en la tarea de educar.

De todas formas, creemos indispensable que la familia reflexione sobre sus pautas educativas y tome conciencia de su papel en la educación de sus hijos. La complejidad de la realidad actual se le escapa y esto repercute, sin lugar a dudas, en la vida de sus hijos, acarreando problemas escolares y familiares que surgen en la cotidianidad: desinterés, falta de motivación, dependencia, bajo rendimiento, fracaso escolar, vio-

lencia, etc., que no pueden atribuirse a la sociedad en abstracto, a la familia o a la escuela, sino que la interacción entre ellas es la que propicia esta situación. La experiencia temprana en la familia basada en la comunicación, en que se privilegie el diálogo y el consenso sería un primer objetivo para conseguir actitudes democráticas de participación, colaboración y cooperación.

La escuela es el segundo espacio de vital importancia en la vida de niños y niñas. Entre sus objetivos también están el fomento de la participación, cooperación y colaboración entre los alumnos, por lo que ésta debe reforzar lo que, en principio, la familia ha desarrollado, planteando actividades en las que los alumnos trabajen en equipo, utilicen la negociación para resolver los conflictos y pongan en práctica los valores de la vida comunitaria, iniciados en el hogar.

Padres y maestros deben conocer sus fortalezas y limitaciones; reconocer los beneficios que genera la complementariedad si se entrecruzan los imponderables educativos. Por ejemplo, la injerencia de padres en el proyecto educativo es un rasgo común de los programas con efectos más estables y duraderos. Sin duda, la participación de la familia en la escuela confiere a los padres otra perspectiva sobre el niño y su educación, aportándoles nuevas actitudes y diferentes estilos de relación y prácticas estimulantes, las que se acercan más a la visión de los maestros.

La familia demanda a la escuela eficiencia en el servicio educativo; educación en valores, sólida y diversificada; atención a la diversidad y trato personalizado del alumno. Y, a su vez, la escuela pide a la familia apoyo en las exigencias cotidianas, en el trabajo escolar cotidiano y en la tarea de transmitir valores éticos y cívicos.

Estas demandas se ven satisfechas si existe real colaboración, buena disposición por ambas partes y confianza activa, en el sentido de que ambos abogan por el bien del alumno.

En numerosas ocasiones hemos escuchado a maestros que se quejan de la falta de confianza de padres y madres en su quehacer profesional; estar sometidos a su crítica constante con la consiguiente desautorización frente a los alumnos, obliga a poner límites para evitar actitudes invasivas y sentimientos de rivalidad o sustitución. Cada parte tiene un peso diferente, ni superior ni inferior sino complementario. No podemos dejar de mencionar algunos elementos para lograr dicha disposición, que podrían resumirse en la cooperación y el diálogo, la confianza mutua y el mantenimiento de la independencia de cada uno.

Para lograr la colaboración de los padres no conviene despertar resistencias o levantar barreras comunicativas ni que se formen una percepción de que se les enjuicia o ataca. Es necesario partir del respeto y la confianza mutuos y unificar criterios educativos, lo que permitirá mantener el diálogo y una relación equilibrada entre ambas partes. Estamos convencidos de que si no existe una iniciativa espontánea de cooperación o colaboración por parte de la familia habrá que recurrir a mecanismos en los que se vea obligada a participar y, por consiguiente, se concienciará del papel que desempeña en la educación de sus hijos.

Respecto del tipo de colaboración que la escuela eventualmente requiere de los padres, estableceremos dos niveles: intercambio de información e implicación directa.

En el primer nivel, debe tenerse en cuenta que los padres son quienes conocen mejor al niño: gustos, estados de ánimo, intereses, etc., por lo que el maestro debe reconocerlo, favoreciendo la confianza entre ambos; así, se gratifica la autoestima como padre y lo hace sentir seguro en el vínculo con el maestro, sobre todo en edades más tempranas.

El intercambio de información supone, además, aportes del maestro sobre hechos relevantes de lo cotidiano o de cuestiones más trascendentales como progresos del niño, asuntos que reclamen la influencia de los padres en los hijos.

Con la finalidad de intercambiar información, a partir de una entrevista, algunos padres pueden sentirse evaluados, por lo que el maestro procurará invadir lo menos posible la privacidad de la familia y sopesar si los datos que necesita son realmente imprescindibles para su labor educativa. El maestro evitará dejarse llevar por sus expectativas de comportamiento y hacer especulaciones subjetivas. El intercambio de información con la familia debe servir para comprender la conducta del niño en la escuela con el fin de adoptar la estrategia más adecuada para ayudarlo. De todas formas, el maestro deberá tener en cuenta que la información acerca de los niños es lo que más interesa a sus padres. Esta información puede intercambiarse empleando distintos medios: reuniones, entrevistas, cuestionarios y notas informativas.

En relación con el nivel de implicación directa de los padres, podemos distinguir desde una implicación esporádica hasta una sistemática. La primera ocurre en momentos específicos y se caracteriza por su baja frecuencia, por ejemplo, cuando el niño ingresa en la escuela. En cambio, la implicación sistemática tiene carácter más regular, estable y es parte de la metodología de trabajo con los niños. Es la forma más intensa de participación de los padres en el proyecto educativo que se desarrolla en la escuela. Permite otra visión del niño, una forma de relacionarse con el maestro y aporta una productiva línea de continuidad familia-escuela, porque la asistencia regular y organizada de los padres al aula, además de su colaboración planificada en el trabajo educativo con los niños reporta buenos resultados en la labor de padres y maestros, y genera una excelente oportunidad de vivir valores de cooperación y participación que, sin duda, el niño adquiere por contagio.

168

Hemos comprobado que la comunicación entre padres y maestros es la base de una relación efectiva en la formación de alumnos equilibrados, seguros intelectual y emocionalmente, pues favorece el proceso de aprendizaje cognitivo, moral y volitivo en la familia y la escuela.

En los planes de estudio debe incluirse una formación específica sobre la participación educativa de la familia, es decir, sobre la relación entre familia y escuela, porque la función del maestro es la de mediador entre la cultura escolar y la familiar. Quizá de este modo se evitarían los temores de algunos maestros a la intromisión de los padres en sus tareas y se interpretaría la participación en el sentido de colaboración y apoyo mutuos para diseñar conjuntamente el proyecto común de educar a los alumnos con el fin de ayudarlos a crecer y desarrollar su proyecto vital, introduciendo estrategias para afrontar los retos que se le presentan. En estas circunstancias, los padres se sentirían comprometidos en la trayectoria escolar de sus hijos de manera efectiva.

Por otra parte, cada vez hay más familias desorientadas, inseguras; reconocen que la educación que han recibido no es adecuada para sus hijos, que no es funcional en el mundo en que vivimos, pero que a la vez carecen de una alternativa que garantice el éxito. Tan importante es formar maestros en la cuestión de la familia, como desarrollar programas específicos dirigidos a las familias y a la mejora de sus prácticas educativas, para una óptima sintonía entre ambos agentes educativos. Deben ser programas orientados a la promoción de la autoestima de las familias, que aumenten su seguridad en relación con el cuidado y la educación de sus hijos y que, evidentemente, favorezcan creencias, comportamientos y formas de hacer que sirvan para “educar para la escuela” en el sentido de posibilitar, desde la familia, las habilidades que se requieren para el trabajo escolar. Pero también se requieren programas que acentúen valores y actitudes consensuados en el proyecto educativo y que, por tanto, garanticen la continuidad entre la familia y la escuela, además de crear ámbitos de cooperación a favor del desarrollo del niño.

Queremos concluir destacando que no todas las familias están en condiciones de colaborar con la escuela con el fin de alcanzar la educación integral del alumno. Cuando un alumno procede de un

núcleo familiar desarticulado, en el cual no tiene claro quiénes son sus progenitores o sus hermanos, es muy difícil que se desarrolle una sana visión de la sociedad democrática. Según demuestran algunas investigaciones, los niños educados en familias monoparentales o reconstituidas son más propensos a desarrollar trastornos emocionales con consecuencias

sociales, por lo que se hace mucho más necesaria la colaboración familia escuela para hacer frente a dichas problemáticas. Será oportuno desarrollar estrategias que ayuden a los maestros a enfrentar estas nuevas realidades familiares que, sin lugar a dudas, suponen un reto en la educación integral de niños y niñas en la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. C. *Concepto de sí mismo. Familia y escuela*. Madrid: Dykinson, 2001.
- Buxarrais, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- Buxarrais, M. R. y otros. *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives, 1995.
- Buxarrais, M. R. y M. P. Zeledón. *Las familias y la educación en valores democráticos*. Barcelona: Claret, 2006.
- Fermoso, P. “Las relaciones familiares como factor de educación” en *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea, 1993.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana /UNESCO, 1996.
- Kñallinsky, Eva. *La participación educativa. Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1999.
- Moratinos, J. “La escuela de padres en el marco de las relaciones escuela-familia” en *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea, 1993.
- Oliva, A. y J. Palacios. “La familia y escuela: padres y profesores” en *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 2000.

FACTORES QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE EN LA PRIMARIA EN MÉXICO

Eduardo Backhoff Escudero*



INTRODUCCIÓN

Debido a la importancia de la educación para un país, recientemente en México se ha llevado a cabo una serie de esfuerzos para conocer la calidad del Sistema Educativo Nacional (SEN). Como ejemplos de estos grandes esfuerzos se puede mencionar: la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); la participación de México en las evaluaciones internacionales sobre logro educativo, como es el caso del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE); y, más recientemente, el uso de la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

De acuerdo con el plan de pruebas del INEE (Backhoff y Díaz, 2005), este organismo evaluó en mayo y junio de 2005 el logro educativo en Español y en Matemáticas de los estudiantes que concluían la primaria y la secundaria en México, con una nueva generación de pruebas conocidas como Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). En esta evaluación nacional, se establecieron las siguientes tres metas:

171

* Profesor e investigador especializado en temas de educación. Actualmente, director de Pruebas y Medición del INEE. Doctor en Educación, egresado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Dar cuenta del logro educativo en Español y en Matemáticas de los estudiantes que terminan el sexto de primaria y el tercero de secundaria, en los ámbitos nacional y estatal, con distintos grados de desagregación considerados como de mayor importancia para el SEN.
- Comparar los resultados del aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en relación con los de sexto de primaria.
- Identificar los factores de contexto que se asocian al aprendizaje de los estudiantes y que ayudan a explicar sus diferencias en el logro educativo.

Los resultados de esta evaluación se publicaron en el informe *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria* (Backhoff y col., 2006), el cual muestra dos tipos de resultados de gran trascendencia. Primero, que una cantidad considerable de estudiantes de sexto de primaria y de tercero de secundaria no logran adquirir las habilidades y los conocimientos en Español y en Matemáticas, que se consideran mínimos indispensables para seguir aprendiendo los contenidos curriculares subsecuentes. Segundo, los resultados revelan la gran inequidad en la distribución de los aprendizajes entre los estudiantes que asisten a centros educativos de distintas modalidades. Así, en el nivel de primaria, las puntuaciones de Español y de Matemáticas se ordenan consistentemente de la siguiente manera: los estudiantes que asisten a la escuela particular obtienen las puntuaciones más altas; siguen quienes están inscritos en la escuela pública urbana; debajo de éstos se encuentran los alumnos del estrato público rural; luego, los estudiantes de cursos comunitarios; y, finalmente, los que asisten a la modalidad de educación indígena.

Una explicación de este fenómeno es que la modalidad educativa o estrato escolar, se correlaciona estrechamente con las condiciones sociales, culturales y económicas de las familias de los estudiantes, lo cual

coincide con los argumentos que esgrimió Coleman en 1966, cuya premisa se centró en que los resultados educativos se deben principalmente a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

En este sentido, para aportar información al respecto para el caso de México, el INEE se propuso identificar algunos de los factores contextuales que se relacionan estrechamente con el logro educativo de los estudiantes. Con este propósito llevó a cabo un estudio en 2007, utilizando Modelos Jerárquicos Lineales (HLM, por sus siglas en inglés), cuyos resultados se dieron a conocer en el libro *Aprendizaje y desigualdad social: el caso de la educación básica en México* (Backhoff y col. 2007a). Este trabajo mostró con mucha claridad lo siguiente.

- Existen brechas educativas abismales entre los estudiantes que cursan un mismo grado escolar, las cuales pueden llegar a ser de más de cuatro años escolares.
- En gran medida, dichas brechas son el producto de inequidades sociales, que se reproducen fielmente en el sistema educativo de nuestro país.
- Las condiciones socioculturales de los estudiantes, medidas con la variable capital cultural escolar (cce), explican mayoritariamente las diferencias educativas de nuestro país.

En esta investigación no se evaluó la afectación de los factores propios de las escuelas, como pueden ser: la infraestructura, el equipamiento, la formación de los docentes, etc.; razón por la cual se decidió hacer un segundo estudio sobre factores asociados al aprendizaje que incluyera además de las variables de contexto social, las propias del centro educativo. Los resultados de esta investigación se publicaron recientemente en el informe *Factores escolares y aprendizaje en México: el caso de la educación básica* (Backhoff y col., 2008), que muestra que...

- No se puede concluir a partir de los resultados de las pruebas de aprendizaje que una modalidad, estado o escuela es mejor que

otro(a), puesto que éstas tienen estudiantes con distintas características socioculturales y condiciones escolares que favorecen diferencialmente su aprendizaje.

- No sólo las condiciones socioculturales de los estudiantes repercuten en su aprendizaje, también influyen las condiciones escolares de los centros educativos a los que asisten los niños.

Otros estudios evaluativos hechos por el INEE han replicado estos resultados con estudiantes de tercer grado de primaria y otros dominios curriculares. Por la trascendencia de estos resultados para la educación en México, el presente trabajo pretende resumir algunos de sus hallazgos y llegar a conclusiones que aporten elementos para mejorar la calidad de los servicios educativos del SEN.

Condiciones socioculturales y aprendizaje

Diversos investigadores han demostrado que el capital cultural y el nivel económico de los padres interactúan para generar un entorno familiar que facilita o restringe las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Los padres transforman los recursos económicos de que disponen en capital cultural cuando deciden invertir en la adquisición de recursos didácticos para el hogar (libros, instrumentos musicales, computadoras, Internet), en el desarrollo de actividades de esparcimiento cultural (viajes, visitas a museos, asistencia a conciertos) o en la educación formal de sus hijos (clases particulares de música, de un segundo idioma o de reforzamiento académico).

Estas variables sociales, culturales y económicas se pueden estudiar mediante una escala que sintetiza todos estos aspectos del estudiante, que denominamos capital cultural escolar, la cual mide el nivel sociocultural de las familias. La medición de la fuerza de la relación entre esta variable social y el aprendizaje escolar nos permite conocer el grado de inequidad social en las escuelas y en las entidades federativas.

Esto, a su vez, nos da elementos para hacer recomendaciones de política educativa que tiendan a mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y a reducir las grandes brechas educativas del país, especialmente entre las poblaciones de muy bajos y altos recursos económicos.

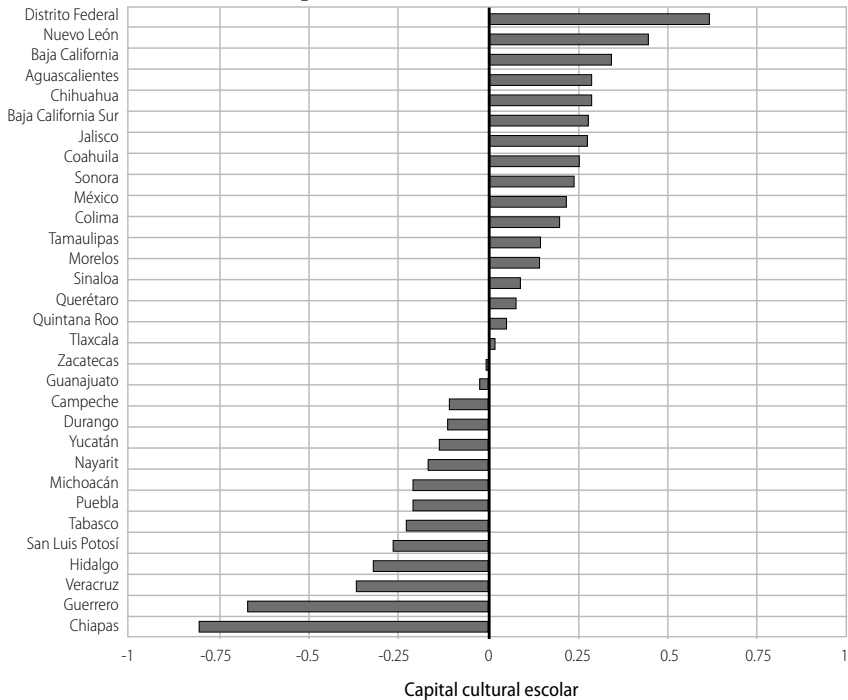
Para la construcción de esta variable se empleó la misma metodología de la Teoría de la Respuesta al Ítem, con el modelo de Rasch (Linacre, 2005), que se utiliza para escalar las puntuaciones de aprendizaje de Español y de Matemáticas en los Excale. La metodología tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales: 1) asegurar una buena correlación entre los reactivos que componen la variable construida; 2) asegurar que cada reactivo contribuya sustancialmente a la escala; 3) verificar que el nivel de ajuste de los reactivos no caiga fuera del rango recomendado, de acuerdo con el modelo de Rasch; y 4) escalar la variable resultante con el uso de este modelo, ajustando la media en cero y la desviación estándar en una unidad.

Esta variable quedó conformada básicamente por factores relacionados con la educación de los padres, sus expectativas escolares (respecto a la educación de sus hijos), la frecuencia con que se asiste al cine, la posesión de libros y el acceso a Internet en casa. Es importante señalar que no se consideraron otras variables económicas (por ejemplo, bienes y servicios) ni culturales (asistencia a teatro, museos, etc.), debido a que no contribuyeron a mejorar el aspecto que se deseaba medir. El adjetivo compuesto *cultural-escolar* se seleccionó debido a que los factores que componen esta variable aportan elementos del capital social de la familia y del hogar que, en teoría, deben favorecer el aprendizaje escolar del estudiante.¹

¹ Para una discusión teórica del concepto de capital cultural escolar el lector puede consultar las siguientes referencias: Aschaffenburg, y Maas (1997); Bourdieu (1977); Dumais (2002); Kaufman y Gabler (2004); Mohr y DiMaggio (1995).

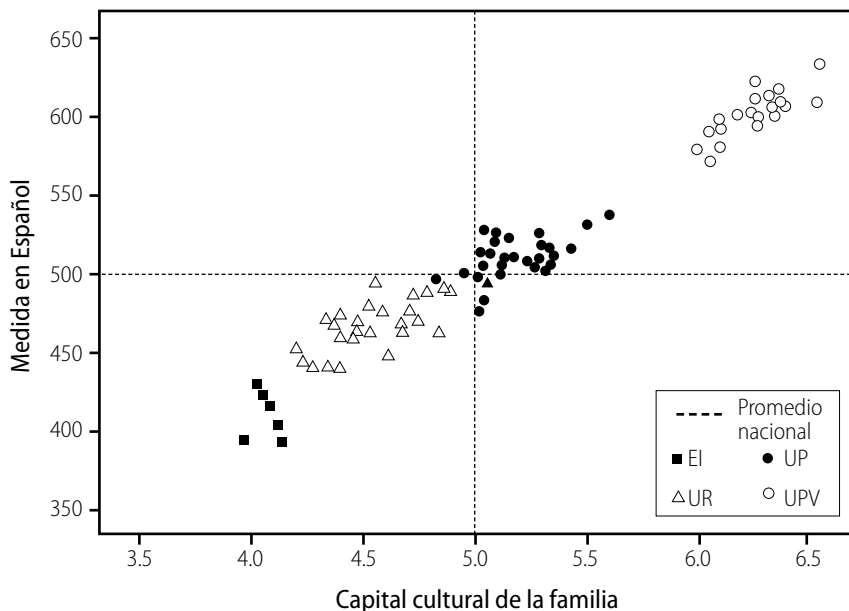
Una vez construida la escala, se calculó el CCE de los estudiantes que participaron en la evaluación efectuada por el INEE en 2005, ponderando sus puntuaciones para ser representativa de los distintos estratos y modalidades escolares, así como de las 32 entidades federativas del país. La gráfica 1 muestra la medida de CCE de las 32 entidades federativas, que es el resultado de promediar el CCE individual de los estudiantes que participaron en el estudio. En esta gráfica se puede observar que los estados con mejores condiciones socioculturales se encuentran en el centro y norte del país; lo contrario ocurre con los estados del sur del país.

Gráfica 1. Índice de capital cultural escolar de los estudiantes, por entidad federativa



Ahora bien, para conocer la repercusión de las condiciones socio-culturales en el aprendizaje de los estudiantes de primaria, se analizó la manera en que estas dos variables se relacionan. Con este propósito se presenta la figura 2 que muestra las puntuaciones promedio de los estudiantes en Español y en CCE. Cada entidad federativa y modalidad escolar es representada por una marca (punto, cuadrado, triángulo o diamante); sin embargo, no todas las modalidades educativas tuvieron representación en cada estado. En esta gráfica se podrá observar, para cada estado, que las mejores puntuaciones en Español y en CCE las obtienen los estudiantes inscritos en la escuela particular (UPV), seguidas por quienes estudian en la escuela urbana pública (UP), rural pública (UR) y, finalmente, centros de educación indígena (EI).²

Gráfica 2. Relación del aprendizaje en Español con el capital cultural escolar de los estudiantes

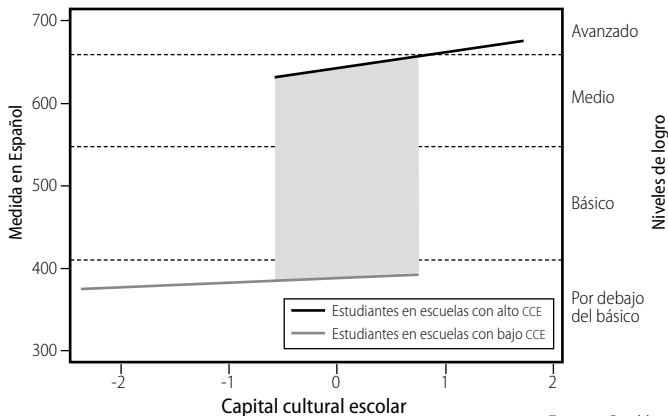


² Los cursos comunitarios no se incluyeron en este estudio.

En otras palabras, los estudiantes en condiciones socioculturales más favorecidas obtienen las mejores puntuaciones en Español, mientras que quienes se encuentran en condiciones más desfavorecidas obtienen las puntuaciones más bajas en estos Excale. Los mismos resultados se encontraron para el aprendizaje de las Matemáticas, razón por la cual no se presentan en este trabajo.

Si bien el CCE de los estudiantes es un factor que pesa mucho en el rendimiento académico, es válido preguntarse si este efecto es acumulativo. Es decir, si un estudiante saca provecho de estudiar en una escuela cuyos compañeros presentan un CCE alto, aunque éste no lo tenga. Para responder esta pregunta la gráfica 3 muestra el efecto en el aprendizaje del CCE promedio de la escuela. En la parte sombreada de la gráfica se ubican los estudiantes con niveles iguales de CCE; sin embargo, como se puede apreciar, el rendimiento académico es mucho mayor para quienes estudian en escuelas con un CCE promedio alto. Estos resultados dejan claro que la composición de los centros educativos es determinante en el nivel de logro educativo que pueden alcanzar los estudiantes.

Gráfica 3. Repercusión del CCE promedio de las escuelas en el Excale-06/ Español



Fuente: Backhoff y col. 2007a

Factores escolares y aprendizaje

Los factores que se asocian al aprendizaje pueden agruparse en tres tipos: 1) individuales (biológicos, psicológicos); 2) sociales (económicos, culturales); y 3) escolares (organizativos, pedagógicos). De especial importancia para el Sistema Educativo Nacional -SEN- son los factores escolares, debido a la posibilidad de manipularlos o influir en ellos mediante políticas públicas.

Para ejemplificar cómo algunas condiciones de los centros escolares se relacionan con el aprendizaje de sus estudiantes, a continuación se describe la manera en que se construyeron tres escalas —con base en las opiniones de los estudiantes, docentes y directores— y la relación de algunas de sus variables con el aprendizaje de quienes terminan el tercero de primaria.²

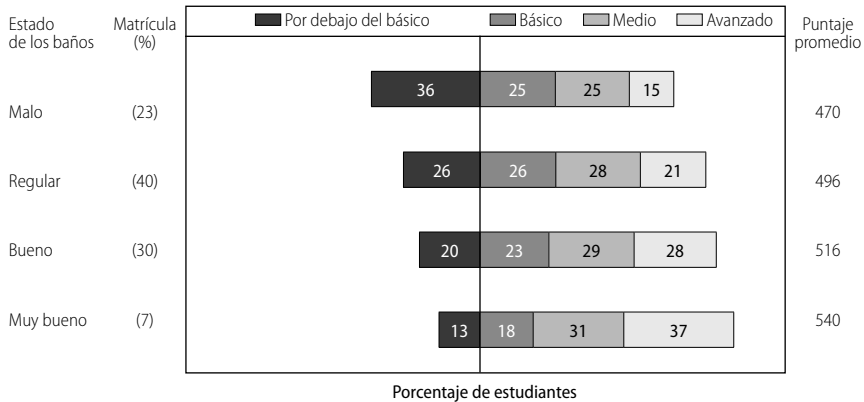
La variable *infraestructura escolar* (IE) se construyó con once indicadores relacionados con las condiciones físicas del inmueble (en opinión del director) y siete indicadores relativos a equipamiento y material didáctico disponible (en opinión del docente). Entre los once primeros se consideraron los siguientes indicadores: condiciones generales del edificio, estado en que se encuentran los patios, los baños y la iluminación de los salones de clase. Entre los siete se encuentran la existencia y suficiencia de pizarrones, material audiovisual, computadoras, televisión, Internet y libros.

La gráfica 4 muestra la relación entre el logro educativo de los estudiantes en *Ciencias Naturales* y una variable utilizada para evaluar las condiciones de infraestructura de sus escuelas: el *estado en que se encuentran los baños*. En esta gráfica, como en todas las de su tipo, los resultados educativos se presentan, para cada grupo de estudiantes, de dos maneras:

³ Información obtenida del estudio *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* (Backhoff y col., 2007b).

1) de acuerdo con el puntaje promedio en el Excale correspondiente (en una escala de 200 a 800, con una media igual a 500 y una desviación estándar de 100 unidades) —en el extremo derecho de la gráfica— y 2) de acuerdo con el porcentaje de estudiantes que se ubican en cada uno de los cuatro niveles de logro que utiliza el INEE para clasificar el rendimiento de los estudiantes: avanzado, básico, medio y por debajo del básico⁴ —barras ubicadas en el centro de la gráfica—. De manera complementaria, en este tipo de gráficas se indica (entre paréntesis) el porcentaje de la matrícula que en el ámbito nacional corresponde a cada grupo de estudiantes —lado izquierdo—. Con estas consideraciones, podemos observar que entre mejor estén las condiciones de los baños de las escuelas de los estudiantes, mayor será su puntuación en Español. Así, los estudiantes con baños en muy buen estado (que representan 7% de la matrícula) obtienen una puntuación promedio de 540, ubicándose 37% de ellos en el nivel superior de aprendizaje (avanzado); en el otro extremo se encuentran los estudiantes

Gráfica 4. Resultados de estudiantes de 3° de primaria en Ciencias Naturales de acuerdo con el estado de los baños del plantel



⁴ En el anexo (p. 186) se definen los cuatro niveles de logro educativo que se utilizan en los Excale.

cuyos planteles tienen baños en muy mal estado (que representan 23% de la matrícula) cuya puntuación promedio es de 470 puntos, de los cuales se ubican 15% en el nivel avanzado de logro educativo.

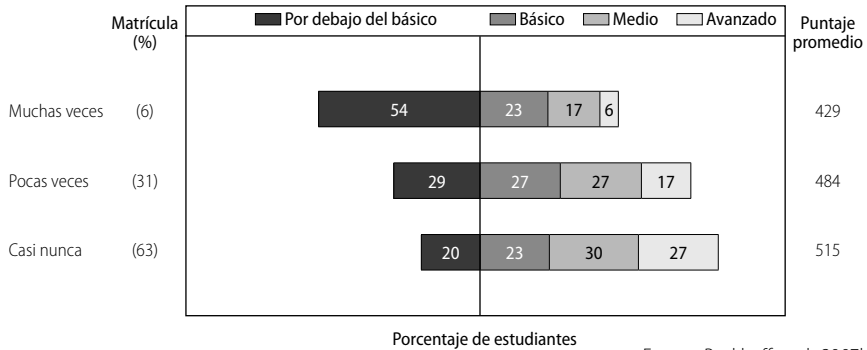
Por otro lado, para conocer la repercusión de los distintos aspectos de la docencia en el aprendizaje, se construyeron dos variables relacionadas con la cantidad y calidad de las oportunidades de aprendizaje a las que son expuestos los estudiantes. Estas variables, relativas al profesor, son: la dedicación a la enseñanza y la calidad de la enseñanza.

La variable dedicación a la enseñanza se construyó con base en los siguientes cuatro indicadores, estrechamente vinculados con las oportunidades de aprendizaje que les brinda el profesor a sus estudiantes: inasistencias, retardos, dejar solo al grupo y platicar con otro adulto durante la clase. Dichos indicadores se calcularon de acuerdo con la percepción de los estudiantes respecto a la frecuencia relativa con que el docente mostró estos comportamientos, en la siguiente escala: casi nunca, pocas veces y muchas veces.

Ahora bien, surge una cuestión interesante que tiene que ver con la afectación en el logro educativo de uno de los indicadores que mayormente influye en el tiempo de enseñanza que dedica el profesor a sus alumnos: la inasistencia del docente, de acuerdo con la percepción del estudiante.

Los resultados de este análisis se muestran en la gráfica 5. Se observa que la frecuencia de inasistencias del docente afecta negativamente el aprendizaje de sus alumnos, ya que cuando el profesor deja de asistir a clases *muchas veces*, sólo 6% de sus estudiantes alcanza el nivel avanzado de aprendizaje, seguido por 17% de los estudiantes cuyos profesores faltan *pocas veces* y 27% de los alumnos con docentes que *casi nunca* faltan. Asimismo, en los grupos extremos media una distancia de 86 puntos entre sus puntuaciones promedio, lo cual equivale a poco menos de una desviación estándar de la distribución nacional.

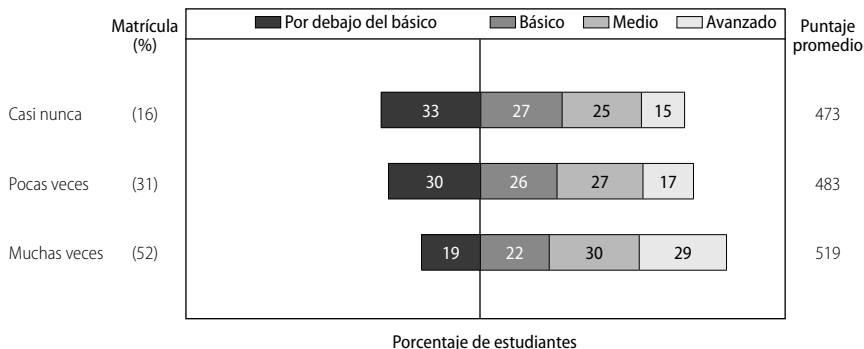
Gráfica 5. Resultados de estudiantes de 3º de primaria en Ciencias Naturales de acuerdo con las inasistencias del docente



Otra variable estudiada sobre la docencia fue la calidad de la enseñanza que imparten los profesores, entendida como la frecuencia con la cual se utilizan algunas prácticas pedagógicas efectivas en el salón de clases. Los cuatro indicadores considerados en este estudio fueron los siguientes: dar retroalimentación al estudiante respecto a su trabajo, felicitar al alumno por su esfuerzo académico, proporcionar ejemplos fáciles que los alumnos comprendan y dictar en clase. Estos indicadores se estimaron de acuerdo con la percepción de los estudiantes respecto a la frecuencia relativa con que el profesor implantó estas prácticas docentes en clase, en la siguiente escala: casi nunca, pocas veces, muchas veces.

En la gráfica 6 se aprecia que a medida que, en opinión de los alumnos, el docente da ejemplos fáciles de entender sus estudiantes obtienen mejores calificaciones en Ciencias Naturales. Así, sólo 15 y 17% de los estudiantes cuyos profesores *casi nunca* o *pocas veces* dan ejemplos fáciles se ubican en el nivel avanzado, en comparación con 29% de los estudiantes cuyos profesores dan ejemplos fáciles de entender *muchas veces*. Nótese que la diferencia entre los grupos extremos es de 46 puntos, distancia cercana a la media desviación estándar.

Figura 6. Resultados en el Excale-03/Ciencias Naturales de acuerdo con la frecuencia que el docente da ejemplos fáciles de entender



Fuente: Backhoff y col., 2007b

CONCLUSIONES

De las evaluaciones efectuadas por el INEE con estudiantes de educación básica, así como de otras investigaciones efectuadas en el país y en el extranjero (por ejemplo, Willms, 2006), se puede concluir que el aprendizaje escolar de los estudiantes depende de una gran variedad de factores personales, sociales y escolares. Entre los de mayor importancia se encuentran las condiciones socioculturales en que se desarrollan los estudiantes y las condiciones escolares donde se les brindan las oportunidades para su aprendizaje.

Las condiciones socioculturales se relacionan estrechamente con el aprovechamiento escolar de los alumnos de primaria y permean inequitativamente en las diversas escuelas del país, modalidades educativas y entidades federativas. Así, se identifican estados y estratos escolares con altos y bajos niveles de CCE que empatan perfectamente con altos y bajos niveles de logro educativo (Backhoff y col., 2007b).

En cuanto a entidades, entre las primeras se encuentran los estados del centro y norte del país; entre las segundas, los estados del sur. Igual-

mente, en las modalidades educativas con niveles altos y bajos de CCE y logro educativo se halla en un extremo la escuela privada y en el otro la educación indígena.

Por otro lado, las condiciones de infraestructura y operación de los planteles también representan un factor muy importante que se asocia con el logro educativo de los alumnos. En este trabajo se analizaron tres de estas variables: 1) infraestructura escolar, que abarcó tanto las condiciones físicas del inmueble como el equipo y materiales didácticos disponibles; 2) dedicación a la enseñanza, que se refiere al tiempo de impartición de clases; y 3) calidad de la enseñanza, que se refiere al uso de prácticas pedagógicas efectivas.

Los resultados muestran que, igual que la variable sociocultural, las tres variables escolares se asocian fuertemente con el logro educativo de sus estudiantes. Además, la variable de infraestructura escolar también permea de manera inequitativa en las distintas modalidades y entidades de México. Las entidades con altos y bajos niveles en esta variable empatan también con altos y bajos niveles de aprendizaje.

Otras dos variables escolares que se analizaron se relacionan con la cantidad y calidad de las oportunidades de aprendizaje que reciben los estudiantes del sistema educativo mexicano, que muestran que se asocian estrechamente con el logro educativo de los alumnos.

En síntesis, el efecto que tienen sobre el aprendizaje las condiciones sociales en que vive el estudiante y las condiciones de los centros escolares donde estudia sugiere lo siguiente.

- La necesidad de tener en cuenta las condiciones socioculturales de los escolares en el momento de evaluar el éxito o fracaso de las políticas y los programas educativos orientados a mejorar los niveles de logro educativo de los alumnos.
- La necesidad de mejorar la inversión en la infraestructura escolar, especialmente, en aquellos centros escolares donde se presentan las mayores deficiencias de aprendizaje.

- La necesidad de asegurar que los estudiantes sean expuestos en número y en calidad a las oportunidades de aprendizaje que garanticen el logro de los objetivos escolares, independientemente de su condición social.

Para finalizar, debemos subrayar categóricamente lo dicho en muchas de las publicaciones del INEE: “no se puede concluir simplemente, a partir de los resultados de las pruebas de aprendizaje, que una modalidad, estado o escuela es mejor que otro(a), puesto que éstas tienen estudiantes con distintas características socioculturales y condiciones escolares que favorecen diferencialmente su aprendizaje”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aschaffenburg, K. e I. Maas. “Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction” en *American Sociological Review*, núm. 62, pp. 573-587, 1997.
- Backhoff, E. y M. A. Díaz. *Plan General de Evaluación del Aprendizaje*. México: INEE, 2005.
- Backhoff, E., E. Andrade, A. Sánchez y M. Peón. *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México: INEE, 2007b.
- Backhoff, E., E. Andrade, A. Sánchez, M. Peón y A. Bouzas. *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE, 2006.
- Backhoff, E., A. Bouzas, C. Contreras, E. Hernández y M. García. *Factores escolares y aprendizaje en México: el caso de la educación básica*. México: INEE, 2008.
- Backhoff, E., A. Bouzas, E. Hernández y M. García. *Aprendizaje y desigualdad social en México: implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE, 2007a.

- Bourdieu, P. “Cultural reproduction and social reproduction” en J. Karabel & A. H. Halsey (eds.). *Power and ideology in education*. Nueva York: Oxford University Press, 1977.
- Dumais, S. A. “Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus” en *Sociology of Education*, núm. 75, pp. 44-68, 2002.
- Kaufman, J. & J. Gabler. “Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process”, 2004. Extraído el 4 de sept. de 2005 de <http://www.wjh.harvard.edu/~jkaufman/Poeticsfinal.pdf>
- Linacre, J. M. *WINSTEPS. Rasch measurement computer program*, 2005. Chicago: Winsteps.com
- Willms, J. D. *Learning Divides: Ten Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO, 2006.

ANEXO: DEFINICIÓN GENÉRICA DE LOS NIVELES DE LOGRO DE LOS EXCALE

Niveles de logro	Competencias académicas
Avanzado	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo.
Medio	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo provisto en el currículo.
Básico	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Por debajo del básico	Indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.

RETOS DE LA ESCUELA PRIMARIA PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS

Lorenzo Gómez-Morin Fuentes*

En mi participación en este foro, quisiera compartir con ustedes algunas reflexiones sobre los retos que enfrentan nuestras escuelas primarias. Uno de ellos es favorecer la participación de los padres, pues somos conscientes de la repercusión de ésta en el aprendizaje de los niños, ya que implica factores socioeconómicos, el capital cultural que los padres transmiten a sus hijos, factores socioculturales, pero sobretudo las actitudes y las actividades que se desarrollan en familia; es decir, las prácticas que los niños aprenden en su hogar.

La calidad de la educación es responsabilidad de todos. Tradicionalmente, existe la idea de que la educación en México es responsabilidad de las autoridades educativas y de los maestros, ya sea desde la perspectiva gremial o individual; sin embargo, las evidencias muestran que la labor de las familias, específicamente en el ámbito educativo, tiene un valor muy grande para el progreso escolar. Participar en la educación de los hijos es obligación y responsabilidad de los padres de familia, y no una aspiración.

La tarea educativa es compartida con otros sectores, como organizaciones sociales y de gobierno; entre ellos, por ejemplo, los diputados y senadores tienen responsabilidad sobre las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación. Además de su propia responsabilidad como padres de familia.

* Oceanólogo, profesor y consultor. Se desempeñó como subsecretario de Educación Básica y Normal entre 2001 y 2006.



Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la participación social se identifica claramente como una inversión para mejorar la política educativa, además de un elemento clave de un buen gobierno, pues permite utilizar fuentes de ideas relevantes de la información en la toma de decisiones.

La participación social contribuye a construir confianza en el gobierno, elevar la calidad de la educación y fortalece la capacidad cívica. Si hay reconocimiento en el ámbito internacional de la importancia de la participación social de la educación ¿cómo hacerlo evidente en la escuela?, ¿qué significa eso para la comunidad escolar?

La familia tiene un papel decisivo en el logro escolar de los hijos; mamás y papás participan y pueden mejorar ese logro. En este sentido, me refiero fundamentalmente al logro de los aprendizajes significativos, es decir, que los alumnos cumplan los objetivos curriculares, que adquieran las habilidades, las competencias, los valores, las actitudes necesarias para alcanzar en algún momento una vida plena como ciudadanos: ser productivos, ser responsables; defender el Estado de derecho, defender el planeta en el que vivimos, fortalecer las relaciones y la convivencia democrática, entre otros. Eso es lo que todos queremos para nuestros hijos.

México no es el único país preocupado por este tema; varios países han puesto en marcha programas para aumentar la participación de los padres de familia en las escuelas.

Quisiera referir algunos ejemplos y mencionar qué opinan al respecto padres de familia, maestros y directores sobre la participación en la escuela. Esto es una cuestión de percepción y de opinión que será interesante contrastar con los resultados y las evidencias. En las encuestas que se han llevado a cabo, entre las que se encuentra la más reciente de la Secretaría de Educación Pública, más de 90% de padres de familia declaró haber asistido a reuniones en la escuela, actividad muy común.

Por su parte, entre 72 y 90% de los maestros opinan que la falta de atención de los padres de familia influye en el bajo desempeño de los alumnos.

Cuando el padre dedica tiempo a los hijos, éstos obtienen buenos resultados. Ocho de cada diez maestros en secundaria señalan como problemas comunes el desinterés y la apatía de los padres de familia en la participación escolar. Si vemos estos resultados y nos preguntamos *¿qué les ocurre a los padres de familia?*, como si éstos fueran un ente etéreo y sin pensar que los padres de familia somos nosotros, evadimos una responsabilidad que también es nuestra. Es decir, todos debemos vernos reflejados en estos resultados, porque como padres formamos parte de la comunidad escolar.

Dos terceras partes de los directores opinan que la participación de los padres de familia en la escuela es fundamental para el éxito de la realización de los objetivos escolares; esto nos refleja que hay una disposición para la participación. Por su parte, 43% de los papás opina que los directores no son conciliadores; 34% de los padres de familia, una tercera parte, opina que no los tienen bien organizados. Vean esta definición: los padres de familia dicen que los directores no organizan bien a los padres de familia; 30% opina que los directores no mantienen buena relación con la comunidad. Podemos aventurar hipótesis que expliquen la poca participación o estas percepciones. Sin embargo, no debemos pasar por alto que los padres de familia esperan que la escuela sea a su vez quien los organice y nuevamente evaden su responsabilidad en cuanto a su participación en la escuela.

El sistema educativo mexicano se construyó con una visión central en la que había que incorporar a todos los niños a la escuela, había que corporativizar a los maestros, había que construir escuelas y homogeneizar la educación para darle un sentido de identidad nacional desde la Revolución. Efectivamente, fuimos muy exitosos en incorporar a casi

todos los niños a la escuela. Pero como instrumento del Estado, la escuela era también un espacio de control, en el que los padres de familia estaban imposibilitados de participar en la educación de sus hijos. Legalmente, los padres de familia no pueden meterse en cuestiones académicas ni laborales de la escuela.

Ante este panorama, queda claro que los maestros se quejen de la apatía de los padres de familia pero, como decimos en México, “la mula no era arisca”.

Las condiciones del sistema educactivo mexicano propiciaron que los padres de familia vieran a la escuela como el receptáculo donde iban a depositar a los niños para que recibieran una educación. ¿Cuántos de ustedes son padres de familia? ¿Cuántos de ustedes saben qué se les enseña a sus hijos en la escuela? ¿Por qué los padres de familia no saben qué se les enseña a los hijos? ¿Por qué no decir: “mira, este año en Español tu niño progresará en esto, desarrollaré estos contenidos y esto es lo que estamos buscando que tu hijo logre?”

¿Cuál es el factor de mayor importancia para la acción? La información y la escuela estaban cerradas y sabemos que mientras no haya cambios legales no habrá participación legal; pero eso no significa que no pueda haber exigencia y participación, porque vemos que hay disposición de los maestros, pues necesitan a los padres de familia, entonces ¿cómo rompemos, en el caso particular de México, esta concepción de la escuela cerrada a la participación de los padres?

Hago referencia a un dato interesante que menciona María Rosa Buxarrais: en México los padres de familia no escogen la escuela de sus hijos; los llevan a la escuela pública más cercana a donde viven, a menos que escojan una escuela privada, a la que solamente tiene acceso 10% de la población. Pero el resto inscribe al niño en la escuela que le corresponde, porque la ubicación de las escuelas está íntimamente relacionada con la densidad poblacional de las colonias, pueblos, ciudades y estados.

Algunos rubros que podemos rescatar para la participación de los padres de familia son el apoyo y la supervisión en los procesos de aprendizaje de los niños: vigilar que el maestro cumpla con sus compromisos laborales. Existe un dato muy importante respecto al logro educativo de los niños y su relación con la inasistencia de los maestros: 40% de los niños que dijo que sus profesores faltaban mucho a clases estuvo entre los logros más bajos. Esa información es valiosa para los padres, pues si el maestro no asiste a la escuela, suspende la clase por diversas razones, tu hijo no aprende y si tu hijo no aprende no tendrá éxito en la vida; en consecuencia, es válido exigir al maestro que no falte.

Los padres de familia deben empezar a participar en las actividades escolares, principalmente académicas, y mantenerse informados. Es cierto que los padres muchas veces no sabemos cómo participar efectivamente y si no hay un capital cultural, la participación se ve frenada y limitada. La escolaridad de los padres, por ejemplo, es un factor que incide, pero hay diferentes maneras de trabajar; hay materiales y estrategias para que los padres puedan ayudar a su niño en las labores educativas de la escuela: leerle a diario, supervisarle la tarea, reservar un espacio específicamente para el estudio, para la tarea, para el trabajo académico, la asistencia a la escuela, la información sobre lo que está haciendo en el ámbito escolar y la exigencia de metas escolares muy altas; nadie mejorará si no se plantea exigencias altas.

Existen espacios de participación como las asociaciones de padres de familia y los consejos escolares. Las asociaciones de padres de familia funcionan mucho mejor que los consejos porque generalmente son organizados desde la perspectiva del Estado, es decir, la organización no es exclusiva ni decidida voluntariamente por los padres sino es el director quien les dice cómo se organizarán. Más de 70% de los directores de la escuela opina que las asociaciones de los padres de familia y los consejos son complementarios para mejorar la calidad educativa.

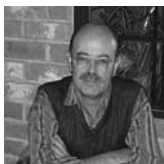
En México, algunas acciones emprendidas por el gobierno federal para fortalecer la participación social, con influencia directa en los resultados de la calidad educativa, son el apoyo a la gestión escolar del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), mediante el cual los padres de familia reciben recursos y son ellos quienes deciden en qué invertir. Asimismo, el Programa Escuelas de Calidad ha comprometido fuertemente a los padres de familia en las acciones de la escuela.

La pregunta de los padres de familia es: “¿Y yo qué puedo hacer?” Debemos convertir el planteamiento, que por lo general nos hacemos como ciudadanos, de un gobierno que nos ofrece como una dádiva nuestra educación o la educación de nuestros hijos, en un derecho fundamental y exigir una educación de buena calidad, lo que significa involucrarnos, denunciar, demandar, asistir, ser corresponsables.

Creo firmemente que debemos cambiar esta idea, porque en México aunque la mayoría de nuestros niños va a una escuela de gobierno, la escuela no es del gobierno, la escuela es nuestra.

Participantes





EDUARDO BAKHOFF

Licenciado en Psicología por la UNAM, maestro en Educación por la Universidad de Washington y doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Durante diez años fue director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en la que también tuvo actividades de docencia, investigación, difusión y vinculación. Ha participado en la elaboración de diversos programas de cómputo y materiales didácticos aplicables a la evaluación psicológica y educativa. Autor de más de cincuenta trabajos publicados en libros y revistas especializadas. Actualmente es director de Pruebas y Medición del INEE y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).



EDUARDO BOHÓRQUEZ

Es egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la carrera de Ciencias Políticas y Administración Pública. Maestro en Economía del Desarrollo por la Universidad de Cambridge, en el Reino Unido. Ha impartido cursos y talleres para el CIDE, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, la Universidad Iberoamericana, el Instituto para el Desarrollo y la Democracia y el Instituto del Banco Mundial, entre otras instituciones académicas. Es integrante del Consejo Asesor del Informe Nacional de Desarrollo Humano, del Consejo Consultivo del Consumo y del Consejo Consultivo de la Secretaría de Desarrollo Social Federal. Miembro de la junta directiva del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Actualmente es director ejecutivo de la Fundación Este País, A. C., organización que se especializa en la investigación aplicada para el desarrollo. Fue director de Transparencia Mexicana.



ELISA BONILLA RIUS

Matemática por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Educación por la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Ha sido profesora en todos los niveles educativos. Fue investigadora del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Directora General de Materiales y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Pública durante catorce años. Tuvo a su cargo de la elaboración y evaluación de los libros de texto gratuitos y la coordinación del Programa Nacional de Lectura, entre otros. Forma parte de la Comisión de Expertos en Lectura y Bibliotecas Escolares de la Organización de Estados Iberoamericanos. En la actualidad es directora de Contenidos y Servicios Educativos de Ediciones SM. Autora de diversas publicaciones académicas, didácticas y de divulgación.



MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y licenciada en Psicología por la Universidad de Barcelona. Con una vasta experiencia en la formación de profesorado, investigación y docencia universitaria, aplica sus conocimientos en ámbitos como la familia, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, actividad física y deporte. Es directora del máster y el posgrado sobre Democracia y Educación en Valores en Iberoamérica de la Universidad de Barcelona desde 2001. Representante española del consejo editorial de *Journal of Moral Education*. Autora de diferentes publicaciones y directora de la colección de libros *Aprender a ser* de la editorial Desclée de Brouwer de Bilbao, y de la colección *Forum Familia* de la editorial Claret, de Barcelona.



ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO

Licenciada en Psicología y doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha impartido clases en diversos niveles educativos (primaria, bachillerato, licenciatura y posgrado) y su experiencia docente en el nivel superior la ha desarrollado en distintas instituciones: UNAM, UPN, BUAP e ITESO. Ha llevado a cabo investigaciones en el ámbito educativo, particularmente sobre prácticas curriculares y de lectura en la escuela primaria. En la actualidad es profesora-investigadora de la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas (MAGIE) de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y directora del Consejo Puebla de Lectura A. C., una ONG dedicada a la lectura, que ofrece servicios bibliotecarios y que desarrolla proyectos de estudio y formación docente. Coordinadora de la adaptación al español de la obra *Un buen comienzo* editada por el Fondo de Cultura Económica y autora de *Entre libros y estudiantes*.



GERMÁN CERVANTES AYALA

Es maestro de educación primaria, egresado de la Escuela Nacional de Maestros, e ingeniero en electrónica por la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha ocupado diversos cargos directivos en la Dirección General de Formación Continua de Maestros de la Secretaría de Educación Pública. Entre ellos, titular de la Dirección de Desarrollo Académico, la Dirección de Vinculación y la Dirección de Evaluación y Desarrollo Institucional de los Servicios de Formación Continua. Actualmente está al frente de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico y es Coordinador Sectorial de Educación Primaria.



GARCÍA HUIDOBRO JUAN EDUARDO

Doctor en Ciencias de la Educación y en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile y director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la misma universidad. Ha sido profesor en los niveles medio y superior. Entre 1990 y 2001 trabajó en el Ministerio de Educación, chileno, donde fue coordinador del Programa de las 900 escuelas y jefe de la División de Educación General. Ha sido consultor de distintas agencias de apoyo al desarrollo. En 2002 obtuvo la beca Guggenheim para estudiar la relación entre educación y justicia en Chile. En 2006 fue presidente del Consejo Asesor Presidencial de Educación, que tuvo por encargo analizar la situación de la educación de su país y proponer medidas para su mejoramiento en materia de calidad e igualdad.



LORENZO GÓMEZ-MORIN FUENTES

Oceanólogo, egresado de la Facultad de Ciencias Marinas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Maestro en Oceanografía Costera. Entre 1994 y 1997 fue director general de Investigación y Posgrado de la UABC. Consultor para organismos nacionales e internacionales en planificación ambiental y ordenamiento ecológico. En 1997 se incorporó como director general del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California y en 1998 fue designado Secretario de Educación y Bienestar Social del Gobierno del Estado de Baja California. De enero de 2001 a septiembre de 2006 fue Subsecretario de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Fue director ejecutivo de Mexicanos Primero Visión 2030, A. C.



ALBA MARTÍNEZ OLIVÉ

Profesora de Educación Primaria por la Escuela Nacional de Maestros. Maestra en Lengua y Literatura Españolas por la Escuela Normal Superior de México, así como en investigación educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Posteriormente laboró en diversas instituciones en programas de educación para adultos y en desarrollo curricular para la educación superior. En 1995 fundó en la Secretaría de Educación Pública el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Dirigió, entre ese año y enero de 2007, las dependencias que la SEP creó sucesivamente para impulsar la formación continua de los docentes mexicanos. Desde ese espacio encabezó las tareas nacionales para diseñar un servicio de asesoría académica a la escuela. Actualmente es consultora independiente.



JUAN MARTÍN MARTÍNEZ

Maestro en Innovación Educativa por la Universidad de Guanajuato. Se ha desempeñado en diferentes cargos públicos en el sector educativo. Desde 2007 es director general de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y es miembro de la Secretaría Ejecutiva del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas. Tiene a su cargo la Coordinación Nacional de Formación Ciudadana, el Programa Cultura de la Legalidad, el Programa Nacional de Escuela Segura, el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo y el Programa Escuelas de Calidad, así como la implementación de políticas públicas para la atención educativa a grupos en situación de vulnerabilidad.



FERNANDO REIMERS

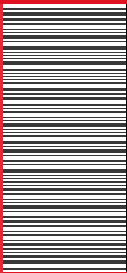
Ocupa la cátedra de Educación Internacional de la Fundación Ford en la Escuela de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, donde coordina los programas de Educación Global y de Políticas Educativas Internacionales. Actualmente es asesor de un estudio acerca de ciudadanía democrática y educación cívica, que se lleva a cabo en varios países de América Latina. Asimismo, elabora un estudio de Educación Ciudadana en México. Desde 2007, forma parte del Comité técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. Entre sus publicaciones, destacan: Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en Educación Básica en México, 2000-2006 (2006) y Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica (2002).



SYLVIA SCHMELKES

Socióloga con maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Fue investigadora y directora académica del Centro de Estudios Educativos A. C., de 1970 a 1994 e investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de 1994 a 2001. Trabajó en la Secretaría de Educación Pública como coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe, de 2001 a 2007. Actualmente dirige el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México. Ha llevado a cabo investigaciones y publicado en las líneas de educación de adultos, calidad de la educación básica, formación en valores y educación intercultural.

Memoria del 1^{er} Seminario Internacional de Educación Integral. ¿Cómo favorecer el aprendizaje en la escuela primaria? se terminó de imprimir en abril de 2010, en Rodefi Impresores S. A. de C. V. Callejón San Antonio Abad # 70 Col. Tránsito, México, D.F. 06820.



2499048618106

EN EL GRUPO SM estamos conscientes de que la escuela primaria constituye uno de los pilares de la educación básica. Como parte de las acciones de la Fundación SM, en marzo de 2008 se llevó a cabo el 1^{er} Seminario Internacional de Educación Integral titulado "¿Cómo favorecer el aprendizaje en la escuela primaria?".

El Seminario estuvo dirigido a quienes se encargan de tomar decisiones —directores escolares y autoridades educativas— y a especialistas cuyo quehacer es estratégico para la transformación de la educación nacional. Sin embargo, el presente volumen está dirigido no sólo a los interesados en conocer algunas de las propuestas para favorecer el aprendizaje en la escuela primaria, sino también a los actores de la sociedad ávidos de participar en dicho desarrollo.

En la Fundación SM confiamos en que el presente volumen contribuya a que cada uno de estos actores participe activamente en la formación de ciudadanos comprometidos con el acontecer de nuestro país y del mundo.