

COLECCIÓN
Los trabajos y los días



CHARLAS DE ABRIL

Currículum y modernidad

Rosa María López Hernández
Compiladora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CHARLAS DE ABRIL
Currículum y modernidad

Rosa María López Hernández
Compiladora

COLECCIÓN
Los trabajos y los días



CHARLAS DE ABRIL
Currículum y modernidad

Rosa María López Hernández

Compiladora

Dirección de Investigación
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
México, 2001

Marcela Santillán Nieto
Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos
Secretario Académico

Arturo García Guerra
Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Elsa Mendiola Sanz
Directora de Docencia

Aurora Elizondo Huerta
Directora de Investigación

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Valentina Cantón Arjona
Directora de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

Anastasia Rodríguez Castro
Subdirectora de Fomento Editorial

Margarita Morales Sánchez
Diseñadora de Colección

Fabiola Franco González
Formadora

© Derechos reservados por la compiladora: Rosa María López Hernández.
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional.
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna,
Delegación Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.
ISBN 970-702-061-X

| | |
|------------|--|
| LB3054 | Charlas de abril: currículum y modernidad / comp. Rosa María |
| M6 | López Hernández.-- México: UPN, 2001. |
| CH3.7 | 49p.--(Los trabajos y los días) |
| | ISBN 970-702-061-X |
| | 1. Evaluación educativa 2. Educación - Fines y objetivos |
| MITM | I. López Hernández, Rosa María, comp. II. Serie. |
| Abril - 01 | |

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

*Si la Universidad no sirve
para crear conciencias críticas,
no sirve para nada.*

Jacques Andoino
Mayo, 1998

Agradecimientos

Gracias a mis alumnos del grupo 24 y 25, sexto semestre 2000-1, por su apoyo y promoción que brindaron para la realización del ciclo de conferencias Charlas de Abril, "Currículo y Modernidad" y a la Dirección de Docencia, así como a los ponentes que participaron.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| <i>PRESENTACIÓN</i> | 9 |
| <i>Rosa María López Hernández</i> | |
| <i>CURRÍCULO Y MODERNIDAD, UN RETO PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA</i> | 10 |
| <i>Manuel López de la Parra</i> | |
| <i>CURRÍCULUM Y PRÁCTICA SOCIAL: MITOS Y FANTASÍAS DE LA EVALUACIÓN</i> | 18 |
| <i>Rosa María López Hernández</i> | |
| <i>REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA, PLAN '90</i> | 22 |
| <i>Irma Valdés Ferreira</i> | |
| <i>GLOBALIZACIÓN, MODERNIDAD, POSMODERNIDAD Y TRANSMODERNIDAD EN EL DEBATE EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO</i> | 36 |
| <i>Prudenciano Moreno Moreno</i> | |

PRESENTACIÓN

Entre los propósitos fundamentales de la Universidad Pedagógica Nacional está

promover el debate acerca de aquellos problemas que enfrenta en la actualidad la educación superior, para responder a los retos que plantea la realidad de acuerdo con las estrategias que marca la modernidad; proceso en el que México y toda latinoamérica están comprometidos para alcanzar metas encaminadas a su superación.

Por tanto, la realización constante de ciclos de conferencias en las que participen docentes y especialistas de la Universidad Pedagógica Nacional y de otros centros de educación superior, es tarea positiva porque unos y otros elementos aportan planteamientos frescos ideas novedosas en cuanto a cómo participar en la revolución cultural y educativa de México.

De acuerdo con lo anterior, en abril del 2000, nuestra Universidad organizó el ciclo de conferencias Charlas de Pedagogía, en las cuales participó un grupo selecto de ponentes. Dichas conferencias cumplieron con su objetivo principal, contribuir en la formación profesional de nuestros educandos.

Ahora bien, si tomamos en cuenta que la Universidad Pedagógica Nacional, de acuerdo con el diseño de la misma enseñanza, investiga y difunde, está cumpliendo con este principio rector asignado a las instituciones de educación superior. En el caso de la UPN tiene el compromiso y el reto de preparar los cuadros de profesionales capaces de llevar a cabo el complejo proceso de la enseñanza-aprendizaje para que el mejoramiento de la educación sea en México una realidad, que nuestro país disponga

de cuadros, de recursos humanos que formen el llamado capital humano, pero con una orientación adecuada para servir de manera óptima a la sociedad.

En términos generales, éstos fueron los propósitos fundamentales para la realización de este ciclo de pláticas, cuyo contenido es importante darlo a conocer al público interesado en estos temas, a los jóvenes y estudiantes, a los docentes de todo el país.

Por esta razón, la Universidad Pedagógica Nacional presenta los textos íntegros de dichas conferencias, las cuales fueron dictadas por:

1. LIC. IRMA VALDÉS FERREIRA (UPN)
2. LIC. ROSA MA. LÓPEZ HERNÁNDEZ (UPN)
3. LIC. MANUEL LÓPEZ DE LA PARRA (UNAM)
4. CR. PRUDENCIANO MORENO (UPN)

La Universidad Pedagógica Nacional cumple de esta manera con su compromiso de difundir las nuevas ideas, las inquietudes, los proyectos, los nuevos planteamientos relacionados, en este caso, con la superación de la educación superior en México.

Finalmente, cabe mencionar que este ciclo de conferencias fue producto del seminario interno *Formación y tendencias educativas*, de la Academia de Pedagogía.

Rosa María López Hernández

CURRÍCULO Y MODERNIDAD, UN RETO

PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Currículo y proyecto de evaluación en el concepto de globalización

Manuel López de la Parra *

Estamos asistiendo a la integración de una nueva realidad, la realidad moderna y posmoderna, compleja, abstracta, competitiva, excluyente, cuyo objetivo principal es lograr la globalización del quehacer humano en todos los sentidos y en todos los aspectos.

De ahí se deriva la premisa fundamental de estos comentarios, currículo y proyecto de evaluación en el concepto de la globalización, lo que viene a ser la meta para concretar y hacer efectiva la nueva realidad, la de la modernidad y de la posmodernidad.

Pero la conversión a esta nueva realidad tiene su trasfondo ideológico, que podría ubicarse en los postulados de las filosofías de la Escuela de Frankfurt, aportación denominada como teoría de la modernidad.

Expuesta a grandes rasgos, la teoría de la modernidad contempla la necesidad de una actualización constante de estructuras e instituciones para alcanzar, ante todo, altos índices de excelencia y eficiencia, en lo político, económico, social, cultural y educativo.

Con base en estos principios, se pretende mantener la presencia y la

hegemonía del sistema capitalista en todas sus complejas facetas, como una respuesta a aquellos que habían vaticinado el final lógico, el final dialéctico, el final histórico de ese sistema, de acuerdo con la concepción marxista.

Estos cambios, generados por las crisis económicas o políticas de los años ochenta, tendrán sus primeras manifestaciones en las políticas aplicadas por Margaret Thatcher en Inglaterra y por Ronald Reagan en los Estados Unidos.

En México, la etapa de la modernización se inicia durante el gobierno de José López Portillo, con la puesta en marcha de lo que llamó la *reforma administrativa*, pero en forma sistemática se llevaría a efecto a partir del gobierno de Miguel de la Madrid (1983-1988), que impulsa la globalización de México.

Estos primeros pasos serían los siguientes:

- 1984 (febrero). Reprivatización de activos no bancarios.
- 1986. Quiebra de Aeroméxico.
- 1986. Ingreso al GATT.
- 1987 (diciembre). Pacto de Solidaridad Económica.

Con Carlos Salinas sucedieron, entre otras, las siguientes cosas:

- 1989 (marzo). Anuncio del Plan Brady

* Profesor de la facultad de Economía de la UNAM y de la Universidad del Valle de México.

- (Renegociación de la deuda Externa).
- 1989 (mayo). Anuncio del Fondo Neutro de Nacional Financiera.
- 1990 (mayo). Anuncio de la Reprivatización de la Banca.
- 1990 (junio). Anuncio oficial del inicio de la negociación del TLC.
- 1990 (diciembre). Venta del paquete de control de Telmex.
- 1990. Permiso para que los extranjeros invirtieran libremente en Cetes y Tesobonos.
- 1991 (junio). Primera privatización bancaria (Multibanco Mercantil).
- 1992 (abril). Oferta pública simultánea de ICA en la BMV y NYSA.
- 1993 (noviembre). Aprobación del TLC en EU.
- 1994 (enero). Implantación del TLC.
- 1994 (abril). Línea de apoyo acordada con el Tesoro de EU.
- 1994 (abril). Ingreso a la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico).

En la administración de Ernesto Zedillo Ponce de León:

- 1994 (diciembre). Crisis financiera por el efecto “Tequila” en mercados emergentes.
- 1995 (marzo). Paquete de rescate financiero organizado por EU.
- 1997 (enero). Pago del rescate financiero a EU por el gobierno Mexicano.
- 1998 (marzo). Acuerdo petrolero entre México, Arabia Saudita y Venezuela.
- 2000. Acuerdo con Israel.
- 2000. Acuerdo de Libre Comercio con la CE.

Como se puede apreciar, durante los últimos tres sexenios se han efectuado cambios profundos y trascendentes dentro del proceso de la globalización.

Pero hay que señalar que, en este

contexto, ocupan un lugar destacado los replanteamientos que se hacen al sector educativo en todos sus niveles, muchos de ellos puestos en marcha, otros en suspenso por las manifestaciones de protesta que han suscitado, y en donde se inscribe el grave conflicto que desde hace más de diez meses afecta a la Universidad Nacional al que algún comentarista ha llamado “La huelga del fin del mundo”.

Precisamente, dentro de este contexto, de manera transparente se podrán apreciar los impactos del proyecto en ciernes, al que la escritora y crítica literaria Francesa Viviane Forrostier llama “El horror económico”, y al que también de manera atinada y oportuna se le considera como “El error económico”.

Pero vayamos por partes. Ya expuestas las anteriores premisas, pasemos a examinar, someramente, el caso de la educación en México, que viene a ser el objetivo total de ese proyecto.

Cabe recordar que en el transcurso del sexenio salinista se publicó, con tirajes considerables, una serie de libros que comprenden la totalidad de la economía mexicana, de la política y, por supuesto, comprende también al sector educativo, serie a la que se llamó *Una visión de la modernización de México*. En esta serie están publicadas dos obras referentes a este sector. Una de ellas, cuya autoría es de Mario Melgar Adalid, *Educación superior, propuesta de modernización*, la otra se debe a Esteban Moctezuma Barragán, *La educación pública frente a las nuevas realidades*.

En estos dos libros está el proyecto de modernización de la educación en México, en sus distintos niveles, y es de donde, en principio, se han tomado los puntos fundamentales para el diseño de la política educativa del actual gobierno federal.

Por tanto, es importante que mencio-

nemos brevemente las principales tesis que se sustentan en dichos libros. Melgar Adalid presta atención especial a la Universidad Nacional Autónoma de México, verdadero modelo de todas las universidades públicas del país. Analiza los antecedentes y propósitos de su ley orgánica, así como su condición de autónoma, las aportaciones de sus más grandes rectores y la estructura de su gobierno. (A esto cabría añadir que su presencia y actuación ha sido determinante en el proceso evolutivo de México, en el transcurso de buena parte del siglo xx.)

En un análisis de la estructura de la educación superior en México, sitúa los roles de distintos tipos de instituciones en el conjunto nacional. Expone la necesidad de hacer un diagnóstico imparcial de la misma, y la propuesta gubernamental del entonces presidente Salinas con el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa por la Modernización Educativa de 1989-1994.

Después de calibrar el papel de la universidad pública frente a la privada, el autor proyecta estas instituciones en la sociedad que se está formando, resultado de los cambios que el mundo ha experimentado en fechas recientes.

En lo que se refiere al libro de Moczuma Barragán, *La educación pública frente a las nuevas realidades*, se centra en el análisis en una época de cambio, tecnológico, económico, político y social para redefinir el papel de la educación con el objeto de extender su alcance, mejorar su calidad, preparar al nuevo individuo para vivir en la nueva sociedad, dar un papel más destacado al magisterio e integrar a la sociedad civil dándole mayor participación.

Se afirma en ese libro que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica hizo posible que, en

un marco de concertación, la identidad de propósitos del pueblo y del gobierno cristalizará en acciones concretas.

El presente y el futuro se ubican en el marco de referencia de la educación pública en México, su gestación como concepción liberal después de la independencia, el debate educativo en la segunda mitad del siglo pasado, la revolución de 1910, la creación de la Secretaría de Educación Pública, la obra de José Vasconcelos y los resultados de todo el proceso: las deficiencias educativas, los grandes aciertos y las perspectivas.

Un libro de publicación más reciente (1998) *La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones*, editado también por el FCE, como los dos anteriores, escrito por Daniel Ramos Sánchez, presenta el resultado de una investigación bibliográfica amplia, referente a los nexos sustanciales en la apertura global de los servicios profesionales y sus tendencias de regionalización que caracterizan el estado de las negociaciones de libre intercambio de doce disciplinas, hasta 1994, con el marco del TLC de América del Norte.

Este estudio se llevó a cabo conforme a los resultados obtenidos durante ese análisis, mismo que comprende:

- Una revisión general del estado del campo de estudio de los servicios profesionales y de su libre intercambio.
- La relación general entre servicios y apertura económica.
- La globalización de los servicios profesionales y la forma como las negociaciones multilaterales han permitido avanzar en materia de su movilización.
- Una visión del modo en que se ha dado la regionalización de dichos servicios en Asia, el Pacífico, la

Unión Europea y América, así como el examen de la negociaciones de los servicios profesionales en el TLCA.

A partir de los anteriores puntos, el autor lleva a cabo el análisis de las diversas incidencias del Tratado en el ejercicio profesional en México.

En el contexto de los planteamientos teóricos que han servido como marco de referencia para la formación del diseño moderno de la educación en todos sus niveles podemos citar el libro *Invirtiendo en la gente*, del profesor Theodore W. Schultz, uno de los principales representantes de estos postulados. Este autor es Premio Nobel de Economía y especialista de primera en el tema, es decir, en el nuevo planteamiento que debe darse al recurso humano en los ámbitos de la modernidad.

La tesis principal del libro es muy sencilla: Contrariamente a lo que pensaron los economistas clásicos, y a lo que sigue pensando mucha gente, el desarrollo económico y social no viene condicionado y predeterminado por la disponibilidad de tierra y recursos naturales, sino, sobre todo, por la *calidad de los recursos humanos*. Este punto de vista choca frontalmente con los puntos de vista ecologistas –tan en boga hoy en día–, puesto que argumenta y define que el hombre tiene el ingenio y la inteligencia para reducir su dependencia de las cosechas y de las fuentes de energía. El autor pasa entonces a analizar la educación y la investigación científicas como inversiones de una gran rentabilidad. Sin embargo, éstas tienen la naturaleza de lo que los economistas llaman un “Bien Público”, lo cual hace muy difícil diseñar mecanismos económicos que permitan dejar estas decisiones de inversión a la iniciativa privada y tiene que ver con que los gobiernos las financien sin pretender dirigir las y orientarlas de

modo creciente. Este intrusismo tiene efectos nocivos para el desarrollo de la ciencia; el autor, desde luego, se refiere al caso concreto de los Estados Unidos, cuyos postulados son vigentes aquí y hoy en día.

También es conveniente señalar las tesis que contiene el libro de Hanns-Albert Stger, *Las universidades en el desarrollo de la América Latina*, que se orientan hacia un carácter más acorde con la realidad de nuestros países. La función de la universidad latinoamericana, concebida ésta como conciencia de la sociedad, tiene como objetivo, dice el autor, la conformación adecuada del desarrollo social de nuestros países. La formación científica aparece, aquí y ahora, como imperativo que debe vincularse a una práctica efectiva que busque modificar positivamente la realidad, no otro sería el sentido de la enseñanza universitaria en latinoamérica.

Es necesario, vitalmente necesario, revisar las nociones que sustentan la concepción universitaria latinoamericana. Para ello resulta indispensable relacionar las realidades históricas concretas (con sus marcos y ambientes específicos de orden social, económico y político) con el horizonte de expectativas, así como con el ideal que éstas expresan y aspiran a alcanzar.

Como se ve, el tema de la modernización de la educación superior es fundamental en el proceso de globalización, y al respecto hay planteamientos en pro y en contra. Sin embargo, el debate sigue su curso.

De acuerdo con lo anterior, el periódico español *El País*, en su edición del 25 de marzo de 2000, publica una nota referente al caso de las universidades españolas, y así da cuenta del informe sobre la enseñanza superior en ese país.

La esencia de ese informe se refiere a la necesidad de someter a las carreras de todas las universidades españolas a una

revisión por parte de una nueva Agencia de Acreditación, pública y autónoma, de acuerdo con las recomendaciones inscritas en el primer informe sobre educación superior en España, encargado por la Conferencia de Rectores y presentado recientemente en Madrid.

El documento de marras, titulado *Universidad 2000*, propone la redefinición de los títulos (universitarios y extrauniversitarios), la modificación del concepto de crédito académico, un fuerte aumento de becas y ayudas y el reforzamiento de la financiación pública.

El proyecto en cuestión gira en torno a cinco grandes ejes:

- La financiación.
- El currículo, que contempla la organización de las titulaciones en cuatro tipos (homologados nacionalmente, A, B, C y D. Las del tipo A y C serán las más disciplinarias o académicas, y las del tipo B y D estarían orientadas al ejercicio profesional. Las A y B pertenecerían a una fase de preparación de los estudiantes y las C y D a una fase de perfeccionamiento. Las titulaciones A serían las licenciaturas. Las B serían los diplomados encaminados a una profesión (como enfermería y magisterio) y la propia FP de grado superior. Las C serían los "master" o doctorados, que profundizan en disciplinas, y las D, los "master" relacionados con el ejercicio profesional.
- Selectividad (selección de los alumnos por las universidades).
- Profesorado (dos nuevas figuras de contrato).
- Gobierno (reducción del tamaño de los claustros).

Después de esta exposición de algunos de los antecedentes que podríamos considerar como básicos, consideramos oportuno

pasar a comentar algo de la situación de la educación actual en México, en donde se encuentra, como todos sabemos, el futuro de la universidad pública como eje central para el proceso educativo superior.

Al respecto, podríamos afirmar que fue a raíz de la creación de la Universidad Nacional, en septiembre de 1910, cuando se inicia la del sistema de la universidad pública en México.

El modelo de universidad debido a Justo Sierra, su promotor, estaba influido por las corrientes filosóficas de la época, la comtiana y la spenceriana, principalmente.

Este modelo estuvo orientado, originalmente, hacia el humanismo. Pero los acontecimientos que poco después de su inauguración tendrían lugar serían más que un incentivo poderoso para su reubicación y para su replanteamiento.

Pensamos lo anterior si tomamos en cuenta aquella afirmación del sociólogo español José Medina Echevarría, "La Universidad es lo contrario del fraude; es la expresión dolorosa de la autenticidad...".

Ya desde mediados del siglo XIX se debatía la cuestión de saber si el destino del latinoamericano, en general, no sería algún día igual al norteamericano, y esto ha ido adquiriendo para aquél cada vez mayor importancia. En el siglo XX, José Vasconcelos elabora alrededor de este problema una parte importante de su filosofía.

Esas reflexiones justifican, según Vasconcelos, la teoría de la diferencia fundamental entre el norteamericano y el latinoamericano.

Esta teoría es significativa como indicio de una autocomprensión social que, a comienzos del siglo XIX, alcanzó en Latinoamérica importancia general.

La filosofía de la raza cósmica registra la descripción, temporalmente última,

de un campo de acción social y cultural cuya posición inicial se encuentra en el liberalismo ilustrado de la primera época. Entre ambas épocas se ubica la “universidad del abogado”, y la escuela superior del bacharel.

De acuerdo con lo anterior, no está por demás subrayar que estas posiciones ideológicas dieron lugar a la reforma educativa en el sector educación superior, llevada a cabo en los años veinte, cuyo principal promotor fue el maestro Vasconcelos. Éste es el trasfondo, profundamente filosófico y exacerbadamente latinoamericanista que implantó como lema a la Universidad Nacional “Por mi raza hablará el espíritu...”. Lema que aunque siga siendo válido se encuentra en el ojo del huracán de la modernidad y de la globalización. Lema, sensiblemente humanista y nacionalista que según los capostotes de la modernidad ya no coincide con los tiempos actuales en donde existe, pues, una nueva realidad. Por tanto, hay que rediseñar en todo su conjunto la actual estructura de la Universidad Nacional, y esto viene a ser el motivo oculto del movimiento estudiantil generado en 1999, y es por eso que aún hoy no tiene solución.

Se habla, en fin, de un congreso resolutorio; se habla, de nueva cuenta, de retomar el diálogo, de la importancia que tiene la solución de los seis puntos, y del cumplimiento de los acuerdos firmados a principios de diciembre pero, en realidad, la cuestión está en el futuro que tendrá la universidad pública en el proceso de modernización y de globalización que exigen los intereses de la comunidad de países hegemónicos, como condición indispensable para que México, en este caso, logre avances significativos de progreso y mejoramiento social.

Por eso, aquello de la “la huelga del fin del mundo” es acertado, por eso se considera que una universidad del tamaño de la UNAM está fuera de contexto; por eso, aquello de Nacional, ya es una designación obsoleta; por eso el diálogo no funcionó, y respecto al congreso, tan llevado y traído, será un debate de sordos. El proyecto de la nueva universidad pública ya está hecho; desde la cúpula, claro está.

Hay que tomar en cuenta que la Universidad Nacional, se quiera o no, ha tenido gran significado en el México actual, en el México contemporáneo, porque mucho se debe a su modelo de universidad mexicana por excelencia, es decir, diseñada de acuerdo con nuestras propias necesidades, de acuerdo con nuestra forma de ver la vida, de pensar en las soluciones que requiere México. Hecha, en fin, en función de nuestros propios intereses, de nuestra idiosincrasia particular. Universidad que sigue vinculada al sentido humanista de la enseñanza. Y esto, aunado, imbricado con el sentido científico y tecnológico que requiere el proceso universitario de la enseñanza-aprendizaje.

Sí, por supuesto que estamos de acuerdo en que nuestra universidad, la que ha dirigido la trayectoria educativa superior en México, la que ha influido en muchos aspectos en el ámbito latinoamericano, debe actualizarse, debe modernizarse, pero de acuerdo con los intereses propios de nuestro pueblo, de nuestros objetivos, de nuestra formación histórica, de nuestras necesidades y de nuestros reclamos.

Por supuesto, hay que replantear ese complejo contexto que actualmente integra a la Universidad Nacional, sus actuales carreras. Hay que remodelar sus diversos planes de estudios o, como se dice en el lenguaje de la moderni-

dad, sus currícula; hay que actualizar a sus docentes, así como el sistema de evaluación, tanto para alumnos como para docentes e investigadores. Hay que revisar el sentido y el significado de los títulos, grados, diplomados y otros merecimientos académicos, y reasignar su ubicación correcta, sus funciones, sus objetivos y las responsabilidades de aquellos que llegan a ostentarlos.

No debemos ser dogmáticos en las soluciones que se dan sin ton ni son. La universidad, en general, está sometida, como el resto de la sociedad, a un cambio constante, a un cambio histórico y dialéctico, pero hay que inducir estos cambios para el beneficio de la sociedad, de la humanidad; vamos, del pueblo mexicano.

No podemos negar que lo sucedido durante 1999 queda registrado indeleblemente en la historia del México contemporáneo.

El “paro” universitario trajo consigo tanto aspectos positivos como negativos. Las huellas de su impacto tardarán mucho en borrarse. La lucha de aquellos estudiantes en pos de un ideal es muy respetable porque fue un enfrentamiento difícil contra las fuerzas que representan el poder y están empeñadas en cambios nocivos para el pueblo.

Fue, y sigue siendo un panorama desolador, triste, incierto, confuso, desesperado. El exilio universitario, las sedes alternas, la actuación de muchos maestros que luchaban para que la propia universidad no se desintegre, el desconsuelo y el éxito definitivo de muchos jóvenes, de su universidad, son pruebas elocuentes del significado de un proceso que debe ser orientado hacia la congruencia histórica de nuestro país, donde tenemos terribles rezagos educativos en todos sentidos, “en donde hay 36 millones de mexicanos sin haber concluido la educación básica” (*Excelsior*,

24-III-00).

Debemos ser realistas, debemos propugnar, maestros y estudiantes, investigadores y administrativos, por imponer una causa justa, una causa que consideramos justa para los intereses que reclama el pueblo de México.

El pueblo mexicano requiere educación superior, hay que cumplimentarlo porque sólo de esa manera puede lograr una vida mejor, puede que en esto tenga razón el profesor Schultz cuando señala que el factor humano es el elemento principal para crear riqueza.

BIBLIOGRAFÍA

- Cancino, César. *Historia de las ideas políticas. Fundamentos filosóficos y dilemas metodológicos*. México, Ediciones CepCom, 1998.
- Debray, Régis. *El arcaísmo posmoderno, lo religioso en la aldea global*. Buenos Aires, Editorial Manantial, 1996.
- Díaz Barriga, Ángel et al. *Seis estudios sobre educación superior*. México, UNAM, 1986 (Cuadernos del CESU).
- Manzanilla Schafer, Víctor. *Neoliberalismo vs. Humanismo, en defensa de nuestro proyecto histórico nacional*. México, Grijalbo, 1999.
- Melgar Adalid, Mario. *Educación superior. Propuesta de modernización. Una visión de la modernización de México*. México, FCE, 1994.
- Moctezuma Barragán, Esteban. *La educación pública frente a las nuevas realidades. Una visión de la modernización de México*. México, FCE, 1993.
- Moreno, Hortensia y Carlos Amador, UNAM. *La huelga del fin del mundo, Voces para un diálogo aplazado, entrevistas y documentos*. México, Planeta, 1999.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*.
- Ramos Sánchez, Daniel. *La inscripción de México en la globalización y regionalización de las profesiones*. México, FCE, 1998.
- Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México (6ed.)* México, Siglo XXI, 1986.

- Schultz, Tehodor W. *Invirtiendo en la gente*. Buenos Aires, Sudamericana-Planeta, 1986 (Biblioteca Ariel).
- Silva Herzog, Jesús. *A un joven economista mexicano*. Empresas Editoriales, S.A., 1972 (Colección de los mensajes).
- SEO. *Perfil de la educación en México (2ed. cor.)* 1999.
- Steger, Hanns-Albert. *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*. México, FCE.
- Dettker G, Jorge. "El pensamiento educativo de José Medina Echavarría, notas para su estudio", en: *Pensamiento Universitario*. Núm. 78. Nueva Época, Coordinación de Humanidades Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- El País*, sábado 25 de marzo de 2000.
- "La huelga sin fin", en: *Proceso*, 1 de diciembre de 1999 (edición especial).

HEMEROGRAFÍA

- Becerra Chávez, Pablo Javier. "UNAM: el rostro autoritario de la utopía", en: *El Financiero*, 24-III-00.

CURRÍCULUM Y PRÁCTICA SOCIAL: MITOS Y FANTASÍAS DE LA EVALUACIÓN

Rosa María López Hernández

A manera de introducción, lo que pretendemos en este ensayo es presentar una serie de reflexiones que han surgido en torno a la teoría curricular y al mito de la Evaluación. Éstas se derivaron tanto de una revisión bibliográfica como de nuestra experiencia en la práctica docente, e intentan proporcionar, más que una propuesta acabada, posibles alternativas a la problemática del currículum en la formación del pedagogo en la UPN, y a sus procesos de investigación educativa.

En este ensayo, la problemática del currículum y su vinculación con la sociedad, tema que constituye actualmente una de las cuestiones más relevantes en el campo de la pedagogía, ha abierto múltiples expectativas, no sólo para la investigación en ciencias sociales, sino también para la práctica pedagógica.

Ante esta perspectiva, los procesos político-ideológicos son fundamentales. Las relaciones entre ideología, conocimiento y educación, así como el estudio del autoritarismo en la enseñanza, los vínculos entre las demandas económico-sociales y sistemas educativos, etcétera, convergen en este punto a partir del cual se han venido desarrollando numerosos trabajos dentro de la línea sociológica de la educación,¹ que han aportado valiosos elementos para la comprensión de las prácticas educativas institucionalizadas y sus relaciones en el conjunto de la sociedad.

De este modo, presentamos diferentes formas de aproximación para el análisis de las relaciones entre política educativa y curricular, abordando las aportaciones de diversos modelos como:

- El currículum como Plan para el aprendizaje (Tyler y Taba).
- El currículum como sistema tecnológico de producción (Popham y Backer, Gagné, Chadwick).
- El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje, comprende la línea de sociología del currículum que desarrollan: M. Young (1971), Eggleston (1977), M. Apple (1979).
- El currículum, cómo estructurar la práctica o praxiología,: Schwab S. (1974), L: Stenhouse (1976), John Elliot (1991), S. Grundy (1987).

Desde 1980 se afirma que el estudiante es la fuente principal en la planeación curricular.

Se necesitan metas más amplias y generales en los objetivos de un programa de educación y en su enseñanza. Es importante tener en cuenta, para planear el currículum, dos tipos de metas; unas relacionadas con la sociedad y otras con el alumno como individuo; es decir, de acuerdo con sus talentos, necesidades, intereses, habilidades, aptitudes y actitudes, etcétera.

Por tal motivo, avanzar hacia la actualización de planes y programas de estudio requiere un serio compromiso del docente y del alumno para vincular las investigaciones curriculares y de evaluación que estén fundamentadas en procesos académicos participativos.

Referente al diseño curricular y la evaluación, este tipo de análisis fue iniciado en Francia por la Pedagogía Institucional, corriente que hace aportaciones fundamentales, algunas de las cuales expondremos aquí. Jacques Guigou, cuando se refiere a la escuela cuartel-institución-cosa-autoritarismo de los maestros, represión administrativa, programas conformistas, difusión de la ideología de la clase dominante, dice que la escuela contemporánea presenta todos los síntomas de una institución burocratizada, es decir, alienada y alienante. En un intento de superación se adoptan algunos procedimientos que se ponen de moda, que promueven la actividad, pero que no alteran los roles ni las relaciones de poder en el aula, por lo tanto, el dogmatismo es como un obstáculo de conocimiento que está fuertemente arraigado y se refuerza a través del conjunto de lo instituido (lo establecido) y lo instituyente (nuevas prácticas sociales), que determinan la docencia y, por ende, el currículum y la evaluación.

Así, para la teoría crítica, el currículum es un bagaje cultural organizado, un instrumento mediador entre el medio social externo y las prácticas sociales que se ejecutan en la escuela; el enfoque crítico requiere la organización de la investigación comprometida con el perfeccionamiento del currículum y corresponde a quienes trabajan en ello, en situaciones particulares, configurar los temas que sean factibles de análisis crítico,² a través de la investigación-acción.

La investigación-acción indaga en

forma introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales y educativas así como su comprensión. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por maestros, estudiantes, directores, padres de familia, etcétera. Consideramos que la investigación-acción existe tan sólo cuando se da en colaboración, su objetivo es proporcionar un medio para trabajar la teoría y la práctica como un todo único: ideas de acción (Kemmis Stephen, 1993). Lo anterior se relaciona con el problema de la finalidad, pues la educación tiene propósitos explicativos claros y definidos, generalmente referidos a la adquisición de contenidos culturales plasmados en un currículum (programas y planes de estudio); pero también existen pretensiones o intenciones no manifiestas que constituyen el currículum oculto y que están dirigidas a la adquisición de valores y actitudes sociales que se filtran desde la selección misma de los contenidos y se concretan en el manejo que se hace de los mismos en el aula por el docente y los alumnos. La elaboración de planes y programas de estudio en la enseñanza superior, deviene propuestas institucional para formar profesionales que deben dar respuesta a las demandas sociales, no solamente abstracciones teóricas y técnicas, pues encierran concepciones de aprendizaje como el conocimiento del hombre, de la ciencia, la relación universidad-sociedad, etcétera.

En nuestra realidad podemos observar que, en los últimos años, varias instituciones educativas han hecho intentos para reformar sus planes y programas de estudios; algunos de estos intentos son producto de una clara conciencia acerca del significado y trascendencia de estos cambios, mientras que otros

son motivados por simples deseos de modernización o innovación curricular. Esto ha propiciado que actualmente se ponga atención especial a la revisión y planteamiento del diseño curricular de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología, pues esto conlleva, desde el primer momento, hacer críticas al desarrollo del currículum y a la evaluación, su organización, funcionamiento, así como a sus posturas teóricas, etcétera.

Posteriormente, el análisis del salón de clases, la práctica docente, y el trabajo, ya que son lugares y formas de intercambio social en las cuales se definen momentos históricos del acto pedagógico y donde dichos intercambios se entrecruzan con el poder, la jerarquía, la marginación y la clase social de procedencia y sobre la valoración de la fase terminal (calificación) que oscurecen los medios de producción del conocimiento y las intermediaciones con los campos de influencia del mismo.

Finalmente, hablar de sociedad y educación es hablar de historia, y de los procesos históricos como elementos instituyentes fundamentales, pues en ellos reside la posibilidad de cambio. Tales actos instituyentes sólo pueden servir para desarrollar los gérmenes de otras relaciones que transformarán las bases de la educación institucionalizada (George Lapassade).

En este sentido, charlar sobre los mitos y fantasías de la evaluación abordaría el porqué hay que evaluar a los alumnos en la escuela, y los argumentos de una parte importante del discurso pedagógico dedicado a justificar racionalmente la existencia y necesidad de un proceso evaluador centrado en el estudiante; otro mito que se quiere desconocer como efecto directo es la obediencia a las políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional,

y el proyecto de globalización de la educación superior, en éste caso como parte de una estrategia excluyente del proyecto del Estado.

La evaluación educativa y los conceptos que la van definiendo (rendimiento, calificación y acreditación) están dentro de las fantasías, como un constructo social y, por lo tanto, como un invento, una convención susceptible de cambio, al que se dan usos ideológicos y políticos, confundidos con los usos educativos, se crea así la ilusión del consenso social respecto a los objetivos, los usos y funciones de la evaluación hasta el punto que el mismo consenso nos hace pensar y ver que la evaluación no puede ser de otro modo como si fuera un artilugio de la manufactura de que hablaba Chomsky (1989).

Como un constructo que viene a imponer un cierto carácter disciplinar en la comunidad educativa, que lleva consigo a una actitud inmovilista, conservadora en las formas de evaluar. En un plano más profundo se adoptan decisiones políticas de selección y de estratificación, de clasificación y de distribución social, económica y laboral.

Otro mito es la evaluación como medida del rendimiento académico, concretado en una nota; como algo natural; así, la evaluación es el capítulo curricular que permanece inalterable en el discurso de las reformas de la educación y en el que se producen menos cambios. En escasas ocasiones tan pocas palabras pueden ser tan eficaces, más por lo que ocultan que por lo que dicen a quienes descubren pronto las reglas del juego de la convivencia escolar (Jackson, 1991). En este grupo se encuentran los inadaptados o rechazados y rebeldes (Willi 1980) que pronto tendrían que pagar caro su desfase.

Entre todos necesitamos crear una cultura pedagógica común, comprometida con el cambio y la innovación.

Para concluir, recuerdo en esta charla las palabras tan sabias que nos enseñó el profesor Gustavo Fernández en sus clases de la Facultad de Psicología: “el obtener un diez, ofende mi inteligencia”.

NOTAS

¹ Michel Young (1971); John Eggleston (1977); Michel Apple, Young (1979).

² Shirley Grundy. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata, 1994.

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA, PLAN '90

Irma Valdés Ferreira

¿QUÉ PRETENDEMOS CON LEP Y LEPMI'90?

Aun cuando se estableció, desde 1978, el Subsistema de Educación Indígena, los esfuerzos realizados para atender la diversidad de esta población han tropezado con obstáculos para concretar pedagógicamente una propuesta que responda a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas.

Entre los problemas más serios que enfrenta el subsistema está la formación de maestros, tarea en la que participa la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a partir de 1990, a través de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90).

Estas licenciaturas son el primer proyecto, en el ámbito nacional, en la modalidad semiescolarizada dirigida específicamente a maestros en servicio que trabajan en escuelas indígenas. En la actualidad se tiene una matrícula aproximada de 11000 alumnos en 23 estados con 35 unidades y 85 subsedes UPN.

Estas licenciaturas surgieron a partir de la necesidad de ofrecer a los docentes que trabajan en el subsistema de educación indígena una formación docente universitaria adecuada a sus circunstancias.

Inicialmente, la propuesta era readequar las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria (LEP y LEP 85); sin embargo, debido a

la especificidad de la educación en el medio indígena y la heterogeneidad en la formación de los docentes del subsistema, fue necesario diseñar un nuevo currículum que tiene las siguientes características:

Objetivo y propósitos

Se refiere a los supuestos y metas que se desea alcanzar, y su justificación; en este proyecto se pretende:

Responder a la especificidad de la educación indígena al reconocer la diversidad étnica, cultural y de los problemas particulares que determinan la práctica docente del maestro que trabaja en el medio indígena.

En donde la práctica docente del estudiante-maestro es el eje que articula y configura el proceso formativo del docente con base en los siguientes propósitos:

- Considerar a la práctica docente que se realiza en el medio indígena como objeto de estudio y de transformación.
- Reconceptualizar los fundamentos teórico-metodológicos en que se sustenta su práctica docente, considerando el contexto social, comunitario e institucional en que trabaja.
- Analizar los factores psicopedagógicos,

sociales y antropológico-lingüísticos que influyen en el proceso educativo, particularmente aquellos que repercuten en su ejercicio profesional.

- Proporcionar al estudiante referentes teórico-metodológicos que le permitan atender algunos problemas educativos de carácter lingüístico, sociocultural y psicopedagógico presentes en la práctica docente.
- Revalorar los saberes y las formas de transmisión del conocimiento propio de la comunidad en que trabaja, con el fin de considerarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Indagar y problematizar su práctica docente para elaborar propuestas educativas que tomen en cuenta: las características del niño y la comunidad; los principios psicopedagógicos, la normatividad, los programas y objetivos vigentes en la educación preescolar o primaria indígenas.

Estructura curricular: áreas de estudio, líneas y campos

Se refiere a la selección, estructura y organización secuencial del contenido curricular, en este proyecto el contenido se desarrolla a partir del curso propedéutico, el área básica y área terminal con el propósito de que el maestro del medio indígena pueda reconocer, describir y valorar su práctica docente como objeto de estudio, y a su vez transformarla, es decir, cambiar su práctica de acuerdo con las circunstancias culturales y lingüísticas, propias y de sus alumnos. Los propósitos de la estructura curricular son :

Curso propedéutico

- El maestro inicia la reflexión sobre su práctica docente en el contexto indígena.

Área básica

- El maestro desarrolla un proceso reflexivo y analítico sobre la práctica docente desde la perspectiva multidisciplinaria mediante cuatro líneas de estudio: Psicopedagógica, Sociohistórica, Antropológica-lingüística y Metodológica.

Psicopedagógica:

- Analizar los problemas que enfrenta cotidianamente en su trabajo docente.
- Reconocer su práctica en el contexto intercultural así como los elementos que intervienen en su trabajo.

Sociohistórica:

- Revisión crítica de los procesos sociohistóricos, considerando el papel que la educación juega en éstos y la participación de los grupos indígenas en los mismos.

Antropológica-lingüística:

- Reconocer la especificidad de una educación indígena y tener referentes antropológicos y lingüísticos que permitan al estudiante maestro contextualizar y fundamentar lo que hace.

Metodológica:

- Realizar investigaciones para y en su docencia, a fin de que la comprenda, recree, revitalice y busque alternativas para transformarla.

Área terminal

- Integrar la teoría con la práctica a partir del planteamiento de problemas concretos detectados en su quehacer docente, respecto a los procesos de

transmisión y apropiación de contenidos escolares.

- Proponer su solución de acuerdo al campo de conocimiento escolar considerando los elementos lingüísticos inculturales.

Lengua:

- La lengua como objeto de estudio e instrumento de aprendizaje para analizar la lengua oral y escrita; la lengua materna y la segunda lengua.

Matemáticas:

- Recuperar su contexto, saberes matemáticos y experiencias para la enseñanza de las matemáticas escolares.

Naturaleza:

- Analizar la relación hombre-naturaleza.

Social:

- Reconocer los conocimientos sociales como herramientas para la participación social.

Modalidad semiescolarizada

Se refiere a la organización escolar y metodología de trabajo que propone este proyecto: trabajo individual, trabajo grupal y taller integrador; y sus implicaciones con base en la forma en que opera en las unidades y subsedes, y de acuerdo con el contexto cultural y lingüístico de la comunidad y de los alumnos que asisten para su estudio.

- El trabajo individual se refiere a las actividades de estudio que realiza el estudiante, con base en el uso de los materiales de estudio.
- El trabajo grupal se refiere a la reali-

zación de las sesiones grupales donde el asesor orienta y facilita el trabajo colectivo, con la finalidad de compartir con el grupo las conclusiones y resultado de las actividades individuales, así como manifestar las dudas y cuestionamientos sobre el tema que se analice.

- El taller integrador se refiere al espacio donde convergen los saberes del maestro, asesor y los aportes de los autores, con la finalidad de analizar un problema tomando en cuenta las perspectivas y aportes de los cursos, así como su propia experiencia personal y profesional.

Materiales de estudio

Se refiere a los principios de procedimiento que permiten pensar y justificar por qué se diseñan y estructuran los materiales de estudio: Guía de Estudio y Antología, así como el tipo de enseñanza y aprendizaje que se pretende promover en esta modalidad.

La Guía de Estudio indica las actividades que orientan el trabajo escolar del estudiante, las cuales se clasifican en:

- *Preliminar*: se solicita que explicita sus experiencias y conceptualizaciones personales al iniciar el estudio de una unidad.
- *Estudio individual*: se realiza un análisis teórico-metodológico desde el marco conceptual que se presenta en el curso.
- *Grupal*: se recomienda el intercambio de experiencias y conocimientos, con la finalidad de aclarar dudas para fortalecer sus conocimientos.
- *Final*: Le permite realizar la integración de los procesos desarrollados a lo largo de la unidad.

La Antología integra los textos convenientes, de acuerdo con el programa, que responden a las características de las actividades de estudio.

DESARROLLO DE LAS LEP Y LEPMI'90

Se refiere a la dinámica que se ha establecido entre el equipo diseñador y el cuerpo de asesores de las unidades y subsedes donde se ofrece estas licenciaturas, con el fin de reseñar la forma en que se han traducido las intenciones de la institución; la organización académica – administrativa en las unidades y subsedes, así como la forma en que ha sido valorada, y las alternativas que surgieron a través de estas acciones.

1. Actualmente, LEP y LEPMI'90 se ofrecen en 35 unidades y 85 subsedes en 23 estados.
2. Se tiene una población aproximada de 11 000 alumnos y la atiende una planta de 650 asesores.
3. En el inicio, en el diseño curricular trabajaron principalmente las academias de Educación Básica y Educación Indígena, un equipo de la Dirección General de Educación Indígena, y en los primeros semestres un grupo de asesores de las unidades UPN.
4. La operación del servicio dependió completamente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por lo que fue necesario reorganizar la vida de las unidades, porque debido a las condiciones geográficas en las cuales se encuentran enclavadas las comunidades indígenas, la modalidad semiescolarizada sabatina se readecuó, en la medida de lo posible, a las condiciones de los maestros que estudian estas licenciaturas.

5. Los materiales de estudio, después de su diseño en Ajusco, se daban a conocer para su análisis y recomendaciones a través de reuniones regionales: norte, sur y centro. Estas reuniones regionales fueron suspendidas en 1994, por lo que no se presentaron los correspondientes al área terminal, creándose problemas y confusiones sobre el desarrollo y estudio de los campos de esa área y la conformación de la propuesta pedagógica como producto de titulación.
6. Desde 1990, y hasta 1994, para casi todos los cursos se elaboró una Guía de estudio, una Antología Básica y una Antología Complementaria. Hasta el tercer semestre, a partir de las recomendaciones y evaluación de los propios asesores, se realizó el rediseño de los cursos, hasta esta fase había un total de 129 materiales.
7. En 1995, al concluir el diseño de los materiales, se da la oportunidad de conformar el **Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP Y LEPMI'90**, mediante seis líneas de investigación:
 - Seguimiento de matrícula.
 - Perfil de ingreso
 - Desempeño académico
 - Materiales de estudio y modalidad.
 - Productos de titulación
 - Impacto social

El proyecto fue presentado en VII Reunión Nacional, acordándose que cada unidad y subsede decidan la(s) línea(s), que trabajaría de acuerdo a sus recursos y necesidades, para entregar un diagnóstico preliminar. También se conformaron las Redes por Región.

8. En la VIII Reunión se presentan y entregan los diagnósticos realizados en las unidades y subsedes.

Las características de estos avances son diversas porque abarcan desde informes globales de la unidad con sus subsedes, considerando las seis líneas de investigación, hasta trabajos individuales de un asesor.

En esta fase se evidenció que no todas las unidades tenían las mismas condiciones de trabajo y, a la vez, que algunos de los asesores entregaron avances sobre alguna línea de su interés por compromiso personal, porque no contaron con el apoyo de las autoridades de la unidad.

También por iniciativa de los asesores se propone la Línea Básica.

9. La Comisión de Evaluación y Seguimiento (equipo de Ajusco), a partir de los acuerdos de cada línea, elabora el Informe Nacional, el cual se entrega y presenta en la IX Reunión Nacional:

- Cada línea de investigación elabora un informe nacional.
- Se integra y presenta un sintético de cada informe de línea.
- Las unidades y Subsedes deciden continuar con el Proyecto.

10. En la X Reunión Nacional se presentan los criterios para el rediseño de los materiales de estudio y los acuerdos para continuar con la Evaluación y Seguimiento.

11. En la XI Reunión se presentan los materiales de estudio rediseñados, y las unidades y subsedes planean una Estrategia para Abatir el Rezago de Titulación de la 1ª y 2ª generaciones.

12. En la XII, los asesores presentan el Proyecto de Evaluación y Seguimiento en su segunda etapa, y se toman acuerdos en cada línea de investigación.

13. En la XIII se presentan avances de cada una de las líneas, por parte de las unidades y subsedes; se informa y eva-

lúa la Estrategia que se implementó para abatir el rezago de titulación en las unidades y subsedes respectivas, se profundiza en el análisis del asesor como formador de docentes para la Educación Intercultural.

14. En la XIV se presentan avances de las líneas de investigación. Se revisa el proceso académico-administrativo de la titulación; la titulación desde el interior del currículum analizando la propuesta pedagógica como producto de titulación y el papel de la Comisión y Subcomisión de Titulación.

15. Con base en los avances del Proyecto de Evaluación y Seguimiento en su segunda etapa, se revisan junto con los asesores los materiales de estudio del 2º semestre de las líneas de estudio del área básica, y los del 6º, 7º y 8º semestres del área terminal.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS LEP Y LEPMI'90. PRIMERA FASE

Para explicar el proceso de evaluación³ de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan '90, quisiera decir que el currículum de estas licenciaturas es visto como un Proyecto Curricular⁴ porque:

Es una propuesta teórica-práctica de investigación y desarrollo del currículum. No es sólo un "paquete" de materiales, ni es esa la característica que lo define. Un proyecto curricular es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y de las escuelas. Lo que se sugiere a través del proyecto es un modelo de escuela, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales, la forma en que ello debe ser

codificado o representado a través de algún soporte material, la forma en que debe ser comunicado, la dinámica organizativa de la escuela que requiere, y finalmente la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado.

Pero también, por esto mismo, sugiere una manera de entender el papel y la organización de las instituciones escolares, los agentes productores de ese soporte de la transmisión cultural, y de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También era necesario considerar la evaluación de este proyecto curricular en diferentes facetas y momentos, por lo que se coincidió con la visión de Stenhouse⁵ respecto a que el currículum debe ser sometido a la “prueba de la verdad” mediante la investigación de los profesores en la práctica:

Los proyectos curriculares deben ser sometidos a una sistemática y completa evaluación en las escuelas. Con estas valoraciones se llega a la comprobación del acierto y coherencia de sus diferentes componentes y, lo que es más importante, se somete a juicio público el criterio de valoración para comprobar los fundamentos e intenciones educativas que se han plasmado en la propuesta de trabajo.⁶

La Universidad Pedagógica Nacional, como toda institución de educación superior, tiene el compromiso de evaluar y dar seguimiento a los distintos servicios que ofrece, a fin de tener elementos que le permitan justificar la toma de decisiones para reorientar, mejorar y fortalecer su oferta educativa. Es en este marco que se inscribe el Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI' 90.

La evaluación se considera como un proceso de investigación que permite conocer y valorar los aspectos y condi-

ciones sobre los cuales se desarrolla este proyecto, con el propósito de obtener elementos que permitan la toma de decisiones para mejorarlo y fortalecerlo. Asimismo, entendemos a la evaluación como un proceso formativo para los sujetos que intervienen en él.

En el proceso de evaluación se realizó un recorte arbitrario con el propósito de acceder y organizar la información, así como su articulación, para obtener una visión global sobre el proceso de formación y su influencia en la práctica docente y en el campo de la educación indígena, por lo que se propusieron seis líneas de investigación: **Seguimiento de matrícula, Perfil de ingreso, Desempeño académico de los estudiantes, Impacto social, Modalidad y materiales de estudio y Productos de titulación.**

En este trabajo de evaluación, las líneas de investigación compartieron algunos referentes teóricos entre los que destaca el de formación docente, porque es visto como:

- Un proceso permanente y continuo que no se reduce a los estudios que ofrecen las instituciones formadoras, pues el ejercicio cotidiano también es parte de la formación y tiene un peso determinante; es principalmente en la recuperación reflexiva del quehacer diario donde se aprende a ser maestro.
- El eje que articula la reflexión en diferentes niveles, en torno a la práctica docente, que se ven favorecidos por la modalidad semiescolarizada.
- Un trabajo que en el medio indígena requiere de una formación específica, la cual posibilita al maestro el desarrollo de una práctica crítica frente a las características lingüísticas y culturales particulares, es decir bilingüe e intercultural y sociolingüísticas, del educando para que recupere y

promueva sus potencialidades intelectuales y afectivas, para apropiarse y resignificar los elementos culturales que le permitan interactuar con otros y enfrentar, así, la compleja y cambiante realidad actual.

Al igual que se compartieron referentes conceptuales comunes, también se coincidió en la metodología:

- a. Se planteó realizar un trabajo de investigación con dos niveles de responsabilidad: Ajusco y los colegiados de unidad y/o subsede.
- b. Cada línea de estudio determina su propia metodología, lo que las articula en el eje de formación docente y a los sujetos que intervienen en él.
- c. Las responsabilidades de los participantes fueron:

Del equipo de Ajusco:

1. Producir un estudio sobre los aspectos de cada línea a partir del trabajo de investigación en alguna(s) unidad(es) y/o subsede(s).
2. Presentar al menos un instrumento por línea para apoyar el trabajo de las unidades / subsedes.
3. Sistematizar la información de todos los productos generados, para incorporarlos al informe general de cada línea.

De los colegiados de unidades / subsedes:

1. Trabajar al menos una línea del proyecto de evaluación y seguimiento, y presentar un informe al respecto.
2. Colaborar en la aplicación de los instrumentos propuestos por Ajusco.

Los objetivos que se plantearon en el Proyecto de Evaluación y Seguimiento

en su primera fase fueron:

1. Sistematizar y analizar la experiencia en el diseño y operación con la finalidad de reorientar y fortalecer la oferta educativa en las LEP y LEPMI'90.
2. Generar y compartir criterios teórico-metodológicos sobre la evaluación de las licenciaturas con el objeto de instrumentar a nivel subsede, unidad o región la operación del proyecto.
3. Intercambiar y discutir avances sobre el desarrollo de las licenciaturas a fin de proponer la readecuación de las mismas, así como programas de actualización.

En las síntesis de cada línea de investigación se resaltaron los siguientes datos:

- *Seguimiento de matrícula* se presentan datos cuantitativos sobre la matrícula, eficiencia terminal y la cobertura de la demanda potencial. También se encuentran las principales tendencias de la matrícula.
- *Perfil de ingreso* se exponen conclusiones con relación a datos generales, antecedentes escolares y situación socioeconómica del estudiante; esto se vincula con el currículum de las LEP y LEPMI'90.
- *Desempeño académico del estudiante* se describen los conocimientos, actitudes y habilidades que desarrolla el estudiante de estas licenciaturas durante su proceso formativo. Se reconoce que los elementos que permiten explicar el desempeño académico son: el alumno, el asesor y el proyecto curricular.
- *Materiales y modalidad de estudio* a partir de las evaluaciones realizadas a los asesores, estudiante y diseñadores, se analiza el apoyo y la congruencia que los materiales y la modalidad

aportan al objetivo de formación específica para el estudiante del medio indígena.

- **Productos de titulación** se revisan los procesos de la elaboración y producción de la propuesta pedagógica como resultado del proceso de formación específica que ofrecen las licenciaturas en tres planos: estudiantes-maestros, docentes-formadores y diseñadores. Asimismo se aborda la experiencia vivida en los procedimientos administrativos de titulación.
- **Impacto social** presenta algunos resultados basados en informes de carácter cualitativo a partir de observaciones en clase de alumnos y egresados de LEP y LEPMI'90. De la misma manera se incluyen interpretaciones derivadas de encuestas y entrevistas a los padres de familia, autoridades, maestros, no incorporados a estas licenciaturas, niños y los propios estudiantes.
- **Línea básica** trabajada principalmente en el región Norte, reúne información de dos proyectos y dos informes con resultados que pretenden estudiar las condiciones de operación de estas licenciaturas.

Las conclusiones generales de esta fase de evaluación (enero de 1995 - abril de 1996) fueron las siguientes:⁷

El comportamiento de la matrícula marcó las siguientes tendencias:

- Mantiene un crecimiento constante, aunque la inscripción de nuevo ingreso denota una disminución gradual.
- Su principal disminución se manifiesta en el área básica.
- Escasa reducción por efectos de reprobación.
- Impacto mínimo por deserción.
- Mayor impacto por rezago y bajas

temporales.

La cobertura de la demanda potencial, hasta septiembre de 1995, fue del 43%.

Las características de los alumnos fueron:

- La mayoría pertenece al género femenino; sus edades oscilan entre 20 y 30 años; son casados, con un promedio de uno a tres hijos.
- El mayor porcentaje de años de servicio se ubica entre 0 y 5 años.
- Más del 50% son bachilleres de sistemas escolarizados, aunque existe un porcentaje –al menos en la región norte– de un 17% que cursó estudios en otras modalidades como semiescolarizada, abierta e intensiva.
- Una muestra a nivel nacional arroja que el 90% son profesores frente a grupo y el resto ejerce distintas funciones como directores, supervisores e integrantes de mesas técnicas.
- La mayoría de los estudiantes no emplea más de 5 horas a la semana para estudiar los materiales de las licenciaturas.
- El promedio del rendimiento escolar se ubica entre el 7 y el 8 de calificación.

En términos generales se observa que los maestros:

- Se revelan como indígenas y docentes.
- Instrumentan nuevas formas de trabajo en el aula; hay un mayor conocimiento del niño; planean y usan otras fuentes y recursos para apoyar su quehacer docente.
- Se busca un mayor acercamiento con la comunidad.
- Se intentan estrategias para impulsar la educación bilingüe intercultural.

Se produjeron un total de 129 materiales de estudio para ofrecer una formación docente específica a maestros que

trabajan en el medio indígena, a nivel universitario.

Con todas las limitaciones que existen, se ha constituido una planta docente de 530 asesores que trabajaban en 73 unidades/subsede y módulos, aunque no todos dedicados exclusivamente a LEP y LEPMI'90, por lo que los problemas que se reflejaron fueron los siguientes:

- Desconocimiento, de manera global, del currículum de estas licenciaturas.
- Inexperiencia de asesores en la formación docente específica, en la elaboración de propuestas pedagógicas y en la titulación.
- Limitadas condiciones laborales de los asesores, que inciden en el proceso de formación docente.
- Precaria situación de la planta física y de recursos materiales, humanos y financieros de las subsedes, para la operación de este proyecto.

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Una de las primeras reflexiones que permitió reconocer este proceso de evaluación se produjo al acercarse a la práctica docente del maestro de medio indígena y preguntarse: ¿Qué pasa con la práctica docente en contextos específicos?, ¿cómo debe desarrollarse una práctica docente para una educación intercultural? y ¿qué es la interculturalidad?

Con la finalidad de analizar la importancia de reconocer la interculturalidad en la práctica docente del maestro de este medio, se presentan algunas definiciones sobre este concepto:

- a) La interculturalidad es un concepto a través del cual se visualizan diferentes formas de interacción entre culturas, ésta es una forma de definición con-

ceptual muy ambigua porque, en nuestro caso, el país es reconocido como multilingüe y multicultural, por lo que esta interacción se ve afectada por aspectos culturales y lingüísticos que son considerados en el discurso oficial como elementos que deben recuperarse como estrategias de enseñanza, y donde la lengua materna sea enseñada y utilizada como instrumento de instrucción. Es decir, "seguir un modelo de educación bilingüe de mantenimiento, en el cual la lengua indígena es utilizada y enseñada, paralelamente a la segunda lengua, a lo largo de toda la escolaridad, que parta de las particularidades socioculturales y sociolingüísticas de la población indígena" (Enrique López, 1989).

- b) La investigadora Puig Moreno (1991) afirma que la "interculturalidad significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva, reconocimiento de los valores de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas diferentes". Por consiguiente, la educación intercultural debe valorizar la diferencia cultural como fuente de enriquecimiento y respeto hacia el otro.
- c) Para Sabine Spaiser (1996) la interculturalidad no se refiere solamente a los contenidos que se aprenden, significa también un enfoque en el proceso de aprendizaje-enseñanza, es decir, priorizar el aprendizaje frente a la enseñanza, proceso autodeterminado que parte de la realidad observable, de imitación porque cada cultura tiene su modo propio de transmitir la sabiduría, la tradición, la literatura y además su conjunto de valores, con el objetivo de comprometer al joven a interiorizarlos y a vivir conforme a

su mandato ético y moral.

d) Para Miguel Bartolomé (1998) la interculturalidad implica aprender a convivir con la diferencia y aceptar que la diversidad constituye una de las mayores riquezas de nuestra especie.

Aceptar la diversidad, implica el encontrarse con otro afín, es un reencuentro con nuestra propia identidad ya que supone participar en los valores y símbolos que la definen. Las formas culturales compartidas, tales como la lengua, la historia o la religión, pero también un detalle en la indumentaria, la preferencia de ciertos alimentos, e incluso los modismos de un habla regional, se manifiestan como vasos comunicantes que vinculan individuos y reúnen colectividades a partir de sus contenidos emotivos.

Como puede observarse, la interculturalidad implica respeto y convivencia con otro individuo que es poseedor de una lengua y una cultura que deben ser reconocidas en sus diversas manifestaciones sociales; en la escuela también se presenta en las actitudes, conocimientos y habilidades que el niño aprende en su familia y comunidad, por lo que se enfrenta el reto de que estas diferencias no se consideren un obstáculo sino un modo, medio y posibilidad de crear y recrear los conocimientos y estrategias que permitan fundamentar la educación intercultural como una opción de enseñar y aprender del otro.

Respecto a cuál es la cualidad más relevante de la educación indígena, estudiantes-maestros de estas licenciaturas consideraron que “el respeto de la lengua materna, al usar y respetar los estilos de enseñanza de la comunidad en la escuela, así como los conocimientos y expresiones culturales que se manifiestan en el aula”, porque se debe:

- Usar las dos lenguas: la del niño y en español para que conozcan su alfabeto y la escriban.
- Valorar la cultura y la lengua materna de los niños con la finalidad de orientarlos y prepararlos para que desarrollen su cultura y rescaten y valoren las ya olvidadas, y sean libres de pensamiento.
- Retomar los conocimientos culturales de las comunidades.
- Valorar las costumbres y tradiciones de los pueblos y adecuarlos al contenido de los planes y programas.
- Intercambiar y respetar el punto de los demás.

Una cuestión que surge de estas expresiones es: ¿cuáles serían las acciones en el aula para una educación intercultural?, porque ésta requiere la participación activa de los educandos en su propio aprendizaje en una relación de mediación y ayuda con su maestro. Esta mediación pedagógica, tradúzcase práctica docente, deberá tender un puente entre el conocimiento tradicional del alumno, incorporando sus intereses y necesidades, y el nuevo conocimiento proveniente de la institución escolar.

El papel del maestro es el de guía para que los alumnos asuman el control del conocimiento, de sus significados y usos. Este control del conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano implica el conocimiento como una orientación a la acción. De esta manera la construcción de conocimiento en el niño es la apropiación de su mundo de manera consciente.

También debemos reconocer al maestro como un profesional de la enseñanza, y que a lo largo de su proceso formativo en estas licenciaturas es importante que reflexione sobre su trabajo docente.⁸

Desde esta visión, la práctica docente se conforma por un complejo sistema de

acciones que se manifiestan durante el ejercicio de la profesión en el contexto escolar, en donde se reconoce la capacidad que tiene el maestro para:

- a. Hacer recurrencia de sus experiencias, acción que supone, a su vez, otras dos capacidades.
- b. Recordar y recuperar (re-presentar) sus experiencias, y
- c. La capacidad para hacer comparaciones, juicios de similitud y diferencias.

Gracias a esta capacidad, el maestro posee valores elementales que le sirven para elegir, decidir y realizar determinadas acciones en el aula, con sus alumnos, por lo que él, como profesional de la enseñanza, puede:

- Desarrollar estrategias, técnicas y métodos que le permiten enseñar un contenido escolar e interactuar con sus alumnos, colegas y autoridades educativas.
- Resaltar la puesta en práctica de estrategias didácticas en acciones que responden a la situación particular que vive con sus alumnos, a la observación y a las actitudes que tiene hacia ellos y tomando en cuenta el contexto donde se desenvuelven ambos.
- Recuperar y sistematizar las estrategias didácticas que guarden una riqueza y una nueva posibilidad para construir conocimientos, mediante actividades, recursos y conocimientos que resalten la significatividad de los contenidos a los alumnos.

Sin embargo, es necesario reconocer que la formación de los maestros que se desempeñan en el medio indígena, no difiere mucho de la de los maestros de zonas urbanas y, de igual modo, durante su formación no se les ayudó a desarrollar su creatividad y capacidades para res-

ponder a situaciones nuevas, por lo que no están preparados para situarse en un contexto cultural y lingüístico diferente.

Se considera que las acciones concretas que el maestro desarrolle para lograr la Educación Intercultural deberán basarse en la búsqueda de nuevas formas de interacción entre los alumnos y el docente, como puede ser el aprendizaje cooperativo como potenciador de formas de relación más simétricas y equitativas para el logro de un aprendizaje más integrado y más humano.

A través del aprendizaje cooperativo se desarrolla el intercambio de experiencias y conocimientos de los miembros que conforman el grupo y mediante este:

- Puede aprenderse a dar y pedir ayuda para resolver un problema, lo que promueve actitudes de solidaridad entre los integrantes del grupo. A través del intercambio del repertorio social y cultural, de las formas de aprender, el maestro se tornará más receptivo a las dificultades lingüísticas, culturales y escolares que existen en el grupo escolar.

Que el maestro sea receptivo a estas diferencias abre la oportunidad de:

- Observar la diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje que los niños poseen y que han adquirido en su grupo familiar y social.
- Conocer las ideas previas de los niños a partir de las explicaciones cotidianas que expresan sobre los fenómenos físicos y sociales, y que les permiten interpretar e interactuar con su medio ambiente natural y social.
- Reconocer las prácticas sociales y culturales en que el niño participa; los deberes y responsabilidades que asume en dichas prácticas, las formas en que las aprende y en que interac-

túa con su familia y la comunidad.

Abordar el aprendizaje cooperativo en una situación intercultural implica que el maestro:

1. Dé a sus alumnos la oportunidad de expresar sus conocimientos y habilidades lingüísticas y culturales, para ir planeando las condiciones escolares y didácticas que propicien la interacción entre ellos y el aprendizaje significativo.
2. Responsabilice a los alumnos en la definición de actividades nuevas a partir de la recuperación de los conocimientos de los niños, porque esto permitirá que observen y comparen su propio aprendizaje.
3. Observe la forma en que sus alumnos abordan y explican un contenido escolar a partir de sus propios conocimientos y estrategias, con el fin de establecer un clima de respeto y tolerancia.
4. Seleccionar y diseñar las estrategias de enseñanza y los materiales que sean coherentes con la interculturalidad que se manifiesta en el aula para evitar situaciones discrepantes y ficticias en relación con las que conoce y enfrenta el alumno cotidianamente. El maestro debe reconocer los recursos comunitarios y didácticos que le son habituales y están disponibles, para que resulten atractivos y significativos para sus alumnos y respondan positivamente a las características del contenido escolar que el docente pretende enseñar.

En este marco de ideas, el trabajo docente no debe realizarse de manera aislada, es necesario el apoyo contextual, por lo que la institución escolar adquiere un rol valorativo (Álvarez Ticuna 1993) donde:

- Se respete la identidad del niño, su propio desarrollo y aprendizaje lin-

güístico y cultural.

- Se reconozcan las actividades cotidianas de la comunidad para comprender los roles y funciones sociales que tienen sus miembros.
- Se valore el entorno ambiental y social de los alumnos y de la comunidad para identificar y apreciar las formas de colaboración y trabajos comunitarios, porque éstas determinan las responsabilidades que el niño tiene en la escuela, con su familia y en su comunidad.

La Educación Intercultural no debe ser concebida como un aspecto que atañe sólo a los grupos minoritarios, sino como característico de la sociedad en su totalidad, y no debe considerarse como una situación acabada.

La interculturalidad en el aula y en el proceso de formación, plantea muchos retos y abordarla exige, antes que nada, una actitud de compromiso por parte del estudiante-maestro y del formador de docentes, porque implica que éste sea creativo y que se abra a la comunidad, que su práctica educativa no se circunscriba a la transmisión de contenidos ni al espacio escolar. La interculturalidad puede ser real en la medida en que todos nos esforcemos por lograrla.

NOTAS

¹ En este apartado se presentan los resultados de la Primera Fase de la Evaluación y Seguimiento de LEP y LEPMI '90.

² Jaime Martínez Bonafe, en su texto *Marco y componentes de un proyecto curricular*, desarrolla las características de un proyecto curricular, y destaca su relevancia para entender el papel y la organización de las instituciones escolares, de los agentes productores de ese soporte de la transmisión cultural y de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- ³ Este autor es recuperado por Jaume Martínez Bonafe en su texto *Marco y componentes de un proyecto curricular*.
- ⁴ *Op. cit.*, p. 73.
- ⁵ UPN. Proyecto de evaluación y seguimiento de LEP y LEPMI'90, febrero, 1997, p. 6.
- ⁶ *Ibidem*.
- ⁷ Elena Díaz Merino *et al.*, proyecto de investigación *Formación docente en contextos interculturales*. México, UPN Ajusco, 1996.
- ⁸ UPN Ajusco. *Proyecto de Evaluación y seguimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, plan 90* (Síntesis de los estudios realizados), abril, 1996.
- ⁹ Irma Valdés, F. "¡Adivina! ¡adivinator!... cuando el maestro juega con las palabras", documento de trabajo que sistematiza un ejercicio que se realizó con los estudiantes de LEP y LEPMI'90 de la unidad de Ixtepec, Oaxaca, sobre ¿cuál era la realidad más relevante de la educación indígena?
- ¹⁰ Ángel Pérez Gómez, *El pensamiento práctico del maestro: implicaciones en la formación del profesor*, p. 130.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ticuna, Juan. "El rol de la escuela en la comunidad indígena", en: *Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la Educación bilingüe*. Quito, Abya-Yala, 1993, p. 139-151 (*Pedagogía general y didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe*. Tomo v).
- Kanatari. *Principios de la Propuesta Primaria Intercultural Bilingüe*. Año XII, 2 de abril, núm. 550, p. 39. Iquitas, Perú, Centro de Estudios Teológicos de la Amazonia, 1995.
- López, Luis Enrique. "La diversidad étnica, cultural lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación sugiere", en: Muñoz Héctor y Pedro Lewin. *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, UAM-INAH, 1996, p. 279-330.
- Millán Dena, María Guadalupe e Irma Valdés Ferreira. *Línea de Desempeño Académico*. México, UPN, Ajusco, mayo 1998, 7 p. (Documento de Trabajo).
- Millán Dena, María Guadalupe e Irma Valdés Ferreira. *Reflexiones de la práctica docente para la educación intercultural*. México, UPN Ajusco, octubre 1998, 8 p. (Ponencia).
- Millán Dena, María Guadalupe e Irma Valdés Ferreira. *Estructura del Desempeño Académico del Asesor*. México, UPN Ajusco, febrero 1999, 13 p. (Documento de Trabajo).
- Millán Dena, María Guadalupe e Irma Valdés Ferreira. *El desempeño académico del asesor en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90*. México, UPN Ajusco, mayo 1999, 30 p. (Informe).
- Pérez Gómez, A. "El pensamiento práctico del profesor: sus implicaciones en la formación del profesorado", en: *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1988, p. 128-148 (11 Congreso Mundial Vasco).
- Puig Moreno Gentil, E. "Hacia una pedagogía intercultural", en: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, núm. 196, 1991, p. 12-15.
- Sepúlveda, Gastón. "Interculturalidad y construcción del conocimiento", en: Godenzzi, Alegre. *Educación e Interculturalidad en los Andes y las Amazonas*. Centro de Estudios Regionales Andinos, "Bartolomé de las Casas", 1996, p. 93-104.
- Martínez Bonafe, Jaume. "Marco y componentes de un proyecto curricular", en: *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla, Díada, 1991, p. 55-76.
- Muñoz Cruz, Héctor. *De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. Oaxaca, UPN, 1997, 187 p.
- Salinas Sánchez, Gisela V. *et al.* *Evaluación y Seguimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. 2ª Etapa*. México, UPN Ajusco, 1997, (mimeo).
- Salinas Sánchez, Gisela. *Situación actual de las LEP y LEPMI'90*. México, UPN Ajusco, febrero de 1995, (mimeo).
- Sánchez Vázquez, Adolfo. "El punto de vista de la práctica en la filosofía", en: *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. México, Océano, 1983, p. 11-32.
- Schön, Donald. "La crisis del conocimiento profe-

- sional y la búsqueda de una epistemológica de la práctica”, en: Pakman, Marcelo. *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa, 1996, p. 183-212 (Vol. 1, Ciencias Cognitivas).
- Spaiser, Sabine. “Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario”, en: Godenzzi, Alegre. *Educación e interculturalidad en los Andes y las Amazonas*. Centro de Estudios Regionales Andinos, 1996, p. 93-104.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Proyecto de evaluación y seguimiento de las Licenciaturas en educación preescolar y la educación primaria para el medio indígena, plan 90. Síntesis de los estudios realizados*. México, UPN Ajusco, abril de 1996.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Plan de estudios LEP y LEPMI'90*, México, UPN Ajusco, marzo de 1993 (mimeo).
- Valdés Ferreira, Irma. *¿Si la práctica hace al maestro, dónde queda la reflexión?* México, UPN Ajusco, noviembre de 1999, 29 p. (ponencia).
- Valdés Ferreira, Irma. *¡Adivina!, ¡adivinator!... cuando el maestro juega con las palabras*. México, UPN Ajusco, febrero de 2000 (documento de trabajo).

GLOBALIZACIÓN, MODERNIDAD, POSMODERNIDAD Y TRANSMODERNIDAD EN EL DEBATE EDUCATIVO

CONTEMPORÁNEO
Prudenciano Moreno Moreno

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se intenta bosquejar una posible alternativa dentro del ámbito del tipo de educación que es necesario impulsar en México, dados los límites que enfrenta el paradigma educativo derivado de la modernidad y la globalización; sin marcar una ruta de regreso a la premodernidad y a la anti-modernidad sino, más bien, explorando algunas ideas de la posmodernidad y la transmodernidad.

Tales son los elementos críticos de análisis que orientaron el escrito aquí expuesto, pues consideramos que ya existe bastante material analítico y empírico sobre las deficiencias del sistema educativo, tales como deserción, reprobación, calidad, desempeño, desigualdad educativa, analfabetismo, etcétera. Por lo cual, la propuesta es concentrarnos en un nivel cualitativo diferente al utilizado por la mayor parte de la investigación educativa.

Para ello se divide la exposición en cuatro apartados: logros y debilidades del sistema educativo; globalización e interrogantes educativas; organismos internacionales, México y las cifras educativas, sociedad del conocimiento y educación y, por último, necesidad de formular un nuevo paradigma educativo.

LOGROS Y DEBILIDADES DEL SISTEMA

EDUCATIVO

Un análisis de conjunto a la educación nacional debe hacer un recuento sobre los principales logros que ha tenido el sistema. J. C. Tedesco reconoce los siguientes:

1. Tendencia al aumento de la inversión educativa.
2. Reformas institucionales: descentralización administrativa, sistema de evolución y tendencia hacia la mayor autonomía escolar.
3. Mayor nivel de conciencia pública sobre la prioridad de la educación en el desarrollo económico¹ J. C. Tedesco se refiere a América Latina, en general, pero a México en particular se pueden agregar también las siguientes:
4. Reformas a los libros de texto gratuitos desde 1994,
5. Legislación educativa más actualizada,
6. Consenso para la implementación de proyectos escolares por plantel.

En cuanto a las limitaciones se señalarían éstas:

1. Un significativo nivel de insatisfacción con los resultados del aprendizaje, sobre todo en zonas marginadas.

2. Inercias acumuladas y resistencias al cambio.
3. “No se trata sólo de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social sino, a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?”²
4. Las condiciones materiales de vida de los alumnos son factor clave del éxito educativo; ya que, por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos, encuentran un impacto insignificante en los resultados de la escuela.

Existe –como lo señala Tedesco– un deterioro de las condiciones de la educabilidad, que son las de un desarrollo cognitivo elemental y una socialización primaria para incorporarse a la institución.

La marginación rural continúa y también se ha urbanizado (“niños de la calle” y “adultos de la calle”, por ejemplo). Además:

Las transformaciones productivas recientes, efectuadas en un contexto de creciente globalización de la economía y de utilización intensiva de las nuevas tecnologías de producción, están modificando profundamente los vínculos tradicionales entre economía y sociedad y entre educación y equidad social.³

La economía toyotista es más inequitativa que la fordista, porque excluye a los que no tienen conocimiento, inclusive al interior de cada grupo social, y antes era por diferentes grupos sociales, se trata de nuevas desigualdades, siguiendo una idea de D. Cohen.⁴

Tales nuevas desigualdades, dice Tedesco, generan problemas de educabilidad distintos a los típicos, por la

ruptura con los códigos sociales de comportamiento. Aunque lo que la oferta pedagógica puede hacer frente a la inequidad es muy limitado, no se debe subestimar. Tedesco propone:

- a) Mayor prioridad a la educación elemental en los cambios.
- b) Mayor importancia a los factores no directamente cognitivos en las innovaciones pedagógicas (ética, educación afectiva, etcétera).

Uno de los elementos críticos señalados por Tedesco en las reformas educativas latinoamericanas es que, si bien se ha priorizado el cambio institucional (descentralización y proyecto escolar) y luego por áreas: currículum, métodos, formación, actualización, equipamiento, condiciones laborales, gestión, etcétera, después de varios años se observa un estancamiento de la dinámica.

Según el autor, fundamentalmente se estaría produciendo un fenómeno de *falta de sentido* por los actores sociales, principalmente por los cuadros medios y los docentes, quienes expresan dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo y proyectarlo al *futuro*. Ello pudiera extenderse también hacia la opinión pública.

¿Por qué? Pudiera ser por la ausencia de socialización sobre la información, o de comprensión acerca del *sentido* (significado amplio vivencial) del proceso global de transformación, la cual está asociada, básicamente, a la idea de pérdida y sentimientos de inseguridad e incertidumbre sobre el futuro.

Dado que definir prioridades de la *secuencia* del cambio supone relegar otros aspectos. Si bien los procesos institucionales y las estrategias de política económica globalizantes y modernizantes abre (en teoría) un ejercicio para

impactos en la definición de proyectos institucionales, capacidad de innovar, pluralismo pedagógico y adaptación a la diversidad cultural de la población.

Pero ello pudiera estar chocando con la visión de dos escenarios reduccionistas que permean la visión instrumental-racional de los actores sociales protagónicos.

Por un lado el escenario de la transición de la educación hacia los sistemas de mercado, y por otro el escenario hacia el retorno del modelo educativo cerrado de control presupuestal, normativo e ideológico del Estado.

Los nuevos postulados pedagógicos de *aprender a aprender* tienden a romper con la esclerosis del típico autoritarismo escolar (en caso de que sean aplicados), pues, efectivamente, la capacidad de acceso a grandes volúmenes de información es un hecho y significativa es la velocidad en la generación de conocimientos.

Entonces, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos.⁵

La tesis de David Perkin sobre la "escuela inteligente" es que tal cambio de objetivos lleva a la distinción de dos tipos de conocimientos: inferiores y superiores.

- a) Inferiores, son los dedicados a áreas (materias) de la realidad.
- b) Superiores, son conocimientos sobre el conocimiento (como pensar, proyectar soluciones a problemas, hipótesis, pruebas, etcétera). Son conocimientos *meta-curriculares*.

En el proceso de globalización se ha puesto énfasis en los dos tipos de conocimientos, pero se tiende a destacar el segundo, pese a que un análisis más

detallado revelaría que ambos son, esencialmente, conocimientos instrumentales-rationales, necesarios, pero no suficientes para modelos educativos alternativos del siglo XXI.

GLOBALIZACIÓN E INTERROGANTES EDUCATIVAS

No creo muy productivo debatir si el concepto de "Globalización" debe tener o no un *status* científico, pues su uso es ya muy común y corriente, es más interesante señalar que su significado es polémico y su origen también.

Conceptos como *internacional* y *relaciones internacionales* se generalizaron a fines del siglo XVIII con el surgimiento de las naciones modernas. El término *globalización* apareció por primera vez en un diccionario enciclopédico en idioma inglés en 1961; hasta mediados de los años 70 había aparecido en el título de muy pocos libros; desde los 80 la globalización se convirtió en una noción clave en el debate de las ciencias sociales, y en los 90 entró en el léxico cotidiano.⁶

Es ya lugar común entender la globalización como la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales mundiales, impulsadas por la dinámica de los mercados (de capitales sobre todo), revolución tecnológica, redes internacionales productivas, sociedad de la información y el conocimiento y movilidad global de los factores productivos.

El punto que ha acaparado el debate es si tal intensificación de las relaciones internacionales ha provocado o no una ruptura que origine un nuevo ciclo histórico.

Octavio Ianni piensa que sí se inicia

otro ciclo de la historia estableciéndose nuevas instituciones, valores culturales, formas de actuar, sentir, pensar e imaginar en un ámbito transnacional que reduce distancias y diferencias entre occidente y oriente. Además cosas, personas e ideas se desterritorializan y reterritorializan en otros lugares y direcciones.⁷

Es evidente que el escenario global está estructurado por las corporaciones transnacionales y organismos multilaterales, por lo cual se polarizan la economía, la política y la cultura.

El globo se revela geohistórico, se transforma en un todo simultáneamente real y virtual, organizado en términos de una fábrica global, un *shopping center* global.⁸

Sin embargo, dentro del debate multicitado, para Atilio Borón, la globalización está lejos de ser una novedad. Siguiendo a autores como Samir Amin,⁹ Paul Bairoch,¹⁰ Aldo Ferrer¹¹ e Immanuel Wallerstein,¹² dice que tal proceso es tan antiguo como el capitalismo.

Siguiendo también a Paul Hirst,¹³ para A. Borón lo que caracteriza a la economía contemporánea es el ingreso en una nueva fase del capitalismo global, donde se identifican tres etapas: la "bella época" (1870-1914), el boom de la posguerra, 1945 hasta la crisis del petróleo (1974) y la tercera: crisis del keynesianismo y retorno a la economía neoclásica. Esta fase con tres aspectos nuevos:

1. Vertiginosa mundialización de flujos financieros. La suma diaria que circula por los mercados financieros internacionales es de 1.2 billones de dólares (una quinta parte del PNB de EU, casi). En sólo 7 horas tales mercados transan una cifra equivalente al

PIB total de México. Además, se establece una fuerte desconexión entre flujos financieros y economía real, originando el término de "economía de casino".

2. Cobertura geográfica planetaria. El proceso se impone en China, Cuba, Vietnam y ha hecho desaparecer al "segundo mundo".
3. Universalización de las imágenes y mensajes audiovisuales, pero en una versión "macdonalizada" de adopción de valores, estilos culturales, iconos e imágenes planetarias proyectada por el modelo estadounidense de consumo muy estandarizado, fetichizado y con baja calidad cultural.

Sin embargo, la tendencia globalizante es lenta en otros aspectos como: el 80% del producto mundial se destina a los mercados internos y las exportaciones apenas llegan al 20% de la producción mundial; 9 de cada 10 personas trabajan para los mercados de sus países.

Además, el famoso economista J. K. Galbraith declaró que:

La globalización... no es un concepto serio. Nosotros, los americanos, lo inventamos para disimular nuestra política de penetración económica en otros países.¹⁴

También para el sociólogo chileno Fernando Mires el término globalización remite a un concepto múltiple que es parte tanto del fetichismo académico como de modas intelectuales.

Así ha ocurrido con conceptos como posmodernidad, por ejemplo, que surgió de un discurso sobre arquitectura, y terminó inundándolo todo, tal como hoy ocurre con la noción de globalización, que al parecer salió de un artículo periodístico

acerca de la microelectrónica.¹⁵

Una reflexión importante que marca F. Mires es que la idea de globalización se encuentra muy ligada a la de “fin de la historia”, es una idea esencialmente finalista. Y el finalismo ha sido uno de los aspectos centrales del racionalismo. La globalización como culminación de la modernidad. Tal finalismo pudiera ser una transcripción lógica de la razón teleológica del pensamiento científico, entonces:

Después de esa globalización no nos aguarda ninguna sociedad superior, no es posible ningún *salto histórico* hacia el futuro. El tren del capitalismo ha recorrido todas las estaciones; ha sido mercantilista, industrial, colonialista, imperialista, hasta alcanzar esa terminal que se denomina globalización. Mas allá, o después de la globalización, hay sólo un vacío negro que arrastra a materias, teorías, ideologías e ilusiones. La globalización surgiría así como la fase neomilenaria de la historia. Frente a ese profundo precipicio, sólo cabe el gesto heroico, la melancolía, la depresión o todo a la vez.¹⁶

F. Mires, siguiendo a Ralf Dahrendorf, plantea hablar no de una sino de varias globalizaciones expresadas en distintos espacios:

La primera sería la geográfica, comenzó el 20 de julio de 1969 cuando el cosmonauta Neil Armstrong contempló la Tierra desde la Luna, ofreciendo esa visión por la televisión.

En los años 70 obtuvimos una segunda imagen global, mediante el Informe del Club de Roma, realizado por Dennis Meadows, donde se alerta sobre las consecuencias del deterioro ecológico del planeta.

Una tercera globalización es la revo-

lución informática y la idea de “aldea global” y una cuarta es la de los mercados financieros, los cuales se han autonomizado de los procesos económicos.

Esta última es la llamada globalización económica, es la que más se ha popularizado y es la característica que más desconcierto y desánimo ha causado, pues da la impresión del triunfo de las estructuras (anónimas e incontrolables) por encima de las personas (los sujetos de la historia).

En efecto, la fase capitalista preglobalización, para sus críticos anteriores, encerraba al menos una promesa histórica: una sociedad superior, que pudiera haber sido un socialismo autoritario de Estado (como el que se derrumbó o el que prevalece aún en un puñado de países), pero pensaban, más bien, en un “socialismo con rostro humano”, como el que intentó impulsar el líder checoslovaco de los años 60, Alexander Dubcek, pero que fue aplastado por los tanques rusos en la “Primavera de Praga” de 1968.

Pero la fase globalizante aparece como “un capitalismo sin promesas”, es decir, sin promesas humanas o humanísticas, sino, en el mejor de los casos, con promesas de mejoramiento material, racional, científico y tecnológico, pero sin una respuesta o con un enorme “vacío existencial”; ¿cuál es, entonces, el rol de la educación ante esta fase contemporánea del capitalismo globalizante?

En el siguiente punto esperamos hacer un balance de los impactos de la oferta de la globalización en la educación nacional y la necesidad de presentar modelos alternativos a la misma.

ORGANISMOS, INTERNACIONALES, MÉXICO
Y LAS CIFRAS EDUCATIVAS

mundial como uno de los principales temas de preocupación de los organismos internacionales y nacionales, tales como el Banco Mundial, el BID, el FMI, pero en mayor medida en la UNESCO-ONU, CEPAL, Conacyt, ANUIES, SEP, etcétera.

Sin embargo, no es el tema completo de la educación en sí lo que ha acaparado la atención de los organismos internacionales, nacionales y locales, sino un aspecto muy focalizado de la misma: la formación de recursos humanos y su papel en la reorganización económica y la competitividad nacional e internacional.

También se observa que el enfoque hacia la formación de recursos humanos es sumamente limitado, esencialmente a la formación instrumental de recursos económicos, es decir, una visión del *ser humano* como instrumento del desarrollo económico competitivo; mucho mayor es esta visión en el Banco Mundial que en la UNESCO.

El modelo que más ha permeado las políticas educativas del país se puede generalizar en el “modelo de formación de competencias”: básicas, en la escuela básica, laborales, en la media superior y profesionales, en la educación superior.

En la educación básica nacional se está enfatizando en las reformas curriculares, de formación y actualización docente desde preescolar, primaria, secundaria y escuelas normales que pretenden elevarlo al nivel académico. En la educación media superior se introduce el modelo de educación basado en normas de competencias laborales desde los años noventa.

En educación de adultos se ha dado a conocer el modelo titulado como “Educación para la vida” implementado en el INEA (creado en 1981), cuya actividad se centra en la alfabetización, educación primaria y secundaria para adultos con docentes voluntarios e insuficientemente formados y operando en espacios

prestados.

El nuevo modelo de enero del 2000 es flexible (modular) y diversificado.

El programa de educación básica (ya no se divide en primaria y secundaria) consiste en un conjunto de módulos básico de lengua y comunicación, matemáticas y ciencias, y en una serie adicional de módulos optativos, que pueden ir creciendo, creciendo, relacionados con los temas de familia, jóvenes, campo, trabajo y cultura ciudadana. Se ofrecen además módulos propedéuticos para la educación media superior, para aquellos que deseen continuar sus estudios.¹⁷

En educación superior se constata un desarrollo cuantitativo fuerte al comparar tres indicadores: en 1950 había 39 instituciones que contaban con 6 000 profesores para 33 000 alumnos. Hoy (año 2000) existen 1 533 unidades académicas en México, con 192 000 profesores (28% de ellos de tiempo completo) para atender casi 2 millones de alumnos.¹⁸

Un fenómeno importante en el nivel es el bajo ritmo del crecimiento porcentual de la matrícula pública frente a la privada desde 1997 y la tendencia hacia el incremento de las universidades tecnológicas en la educación superior. Las nuevas universidades tecnológicas son 38, y sumarán 43 en poco tiempo, con lo cual se pretende aumentar 1.1 al por ciento del total de la matrícula de la educación superior.¹⁹

La SEP señala que las IES autónomas tuvieron sólo un 4% de incremento matricular en 1998-99, contra el 37.6% de IES no autónomas e instituciones tecnológicas, y en IES particulares se elevó en 13.8 por ciento.²⁰

Las IES privadas pasaron de un 11.7% en la matrícula de licenciatura, en 1975, a un 27.6%, en 1999. En tanto, para pos-

grado la relación fue de 20.3% en 1985 al 36.5% en 1999.²¹ Las IES privadas pasaron a 598 en total, catalogadas así: 168 universidades, 171 institutos, 259 centros escolares y 137 normales.

Un tipo de educación dejada en el olvido, pero que es importante señalar, pertenece a las escuelas que dan educación para personas discapacitadas. Como ejemplo está la escuela "Una luz en la obscuridad" (1999).

En esta institución, a los niños se les enseña a utilizar programas básicos de computación... en este año se espera abrir 6 escuelas más, en el área metropolitana, lo que le permitirá capacitar a 500 personas al año... es poco comparado con los 10 millones de discapacitados que existen en México.

El postulado central de las propuestas de reforma educativa actual, mundial y nacional, se centra en lo que se considera el impacto de la globalización en la educación, con su consecuente énfasis en los cambios en la organización del trabajo; bases técnicas de la producción, competencias, mundo laboral, revolución científico-tecnológica, vinculación productiva, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio y sociedad del conocimiento.²³

Ello tiene una buena parte de verdad; por ejemplo, la aseveración de que:

En la sociedad del conocimiento, la universidad tradicional coexistirá con universidades virtuales y con otras formas de universidad, como son las *corporativas* de las empresas... bajo el principio de llevar la educación al individuo y no el individuo a la educación... las universidades tradicionales se enfrentarán cada vez más a una fuerte competencia.²⁴

La educación permanente plantea a la educación superior una nueva exigencia

de mayor magnitud que la formación básica, pues para desempeñar con éxito, necesitará cambiar concepciones y paradigmas de trabajo en materia de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, deberá buscar nuevos socios y nuevas alianzas, trabajar de manera proactiva en un ambiente reticulado y pluralista, lo cual requerirá de cambios estructurales y funcionales profundos.²⁵

Sin embargo, tal nuevo paradigma omite referirse al ambiente escéptico (posmoderno) en el cual florecerá, pudiendo implicar una profundización de la crisis educativa comprendida como "crisis de significado" o de sentido existencial amplio del paraqué y porqué educar, así mismo, del tipo de educación que está generando esta crisis.

En educación básica, por ejemplo, el principal mecanismo de estímulo económico y profesionalización docente, *carrera magisterial*, no ha sido suficiente para elevar la calidad y contrarrestar la crisis de la enseñanza básica.

Carrera magisterial (CM) es un sistema de promoción horizontal de 5 niveles (A a la E), que incorporan porcentajes de aumento salarial del 28 al 198%, lo cual le da un peso alto a los ingresos sobre el sueldo base.

Ingresar a la categoría "A" representa un incremento de casi una cuarta parte del salario nominal (poco más de 700 pesos) mientras que llegar a la categoría "E" implica lograr una percepción de casi el triple del salario base, los incentivos son otorgados en función de una evaluación del desempeño individual y CM. Beneficia a aproximadamente 65% de la base magisterial.²⁶

Aparte del conjunto de críticas funcionales a CM, como el escepticismo sobre el desempeño individual para elevar la

calidad, y el dudoso funcionamiento del Órgano de Evaluación Escolar, la validez de los instrumentos de evaluación a docentes y alumnos, corrupción en la acreditación y tendencia al abandono de la escuela rural, CM deja intacta la falta de respuesta a las preguntas más trascendentes sobre los fines educativos.

Los modelos educativos en gestión y aplicación dan por hecho que las demandas de la globalización son modelos del estilo de "Formación Docente Basada en Competencias" siguiendo las tendencias de la apertura comercial formación de bloques económicos para la competitividad, que han impactado en los sistemas de acreditación y certificación de conocimientos o competencias.²⁷

El Banco Mundial (BM) es el organismo internacional que más críticas ha recibido por sus visiones funcionalistas e instrumentales de la educación que la reducen a capacitar individuos para la producción casi exclusivamente.²⁸

La UNESCO plantea una visión más abierta con sus cuatro pilares centrales de la educación hacia el siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.*²⁹

Ello es un avance muy importante en concepción educativa, así como el reconocimiento de las tensiones de la globalización, como las tensiones entre:

- Lo mundial- local
- Lo universal- singular
- Lo tradicional- moderno
- La competencia- igualdad de oportunidades
- Los conocimientos- capacidades de asimilación
- Lo espiritual- material

LA NECESIDAD DE UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Un aspecto que llama crecientemente la atención es el rezago de las teorías sobre la práctica educativa con respecto a la emergencia de un nuevo paradigma humanista en las ciencias sociales en general y en la educación en particular.

Cuando se habla de "humanismo" o "paradigma humanista" en la enseñanza, muchos docentes piensan que se trata de dar predominio a materias tales como historia, literatura, psicología, filosofía, artes, etcétera, por encima de las materias y conocimientos tecnológicos, lo cual es totalmente erróneo, el paradigma humanista de la educación se refiere a introducir el debate en la escuela sobre el significado del *ser humano integral*, no de sustituir precisamente énfasis cognitivos o materias.

Por ejemplo, resulta demasiado reducida la concepción de la ANUIES sobre educación integral e innovación educativa, las cuales aparecen como meros epifenómenos de la globalización y su vertiente del cambio científico-aspecto; sobresale la siguiente cita:

Aun cuando se mejoran de manera significativa las condiciones del personal académico y de los alumnos, la elevación de la calidad de los servicios que ofrecen las IES... difícilmente podrá lograrse si se mantienen los modelos curriculares, pedagógicos y didácticos que durante mucho tiempo han caracterizado a las IES.

... Los avances de las ciencias cognitivas durante las últimas décadas muestran sin lugar a dudas, que el aprendizaje se logre, no basta que una persona exponga frente a otras... sino que es necesario cambiar el énfasis, pasando de la enseñanza al aprendizaje basado en el estudio personal y grupal.

La gama de técnicas de enseñanza debe ser variada apoyándose en una gama igualmente rica de actividades de estudio personal y grupal de los alumnos, e incorporando en forma eficiente los nuevos medios de apoyo con que se cuenta. A esto es a lo que se llama *el nuevo paradigma del aprendizaje*. El impresionante desarrollo de la tecnología, permite pensar en una modificación de los modelos educativos con una profundidad que hace poco tiempo era inimaginable.³⁰

Incluso se piensa que los alumnos en formación docente necesitan comprender los principios del desarrollo cognitivo del aprendizaje, utilizando los herramientas del método científico. Esto es cierto sólo parcialmente, pues si bien la ciencia es necesaria, al volverla exclusiva “parcializa” y “mutila” la concepción de un ser humano completo; enfatizando únicamente una de sus múltiples facetas.

Con esta visión, es difícil que la formación, actualización y superación profesional, mediante el ejercicio de la práctica docente, tendiente a desarrollar competencias para la aplicación de nuevas técnicas y metodologías didácticas (innovación docente), logre impactar favorablemente en la práctica pedagógica.

Sin más, es prácticamente imposible, con la visión tradicional, formar en la competencia profesional del docente del futuro: enseñar a pensar para aprender a aprender.

Tal competencia profesional implica el manejo de 5 dimensiones del pensamiento: metacognición (conocimiento sobre nuestro propio pensamiento), pensamiento crítico-reflexivo, habilidades básicas, contenidos complejos y originalidad.³¹

En la perspectiva de Carl Rogers, la formación unidimensional que ha conllevado la educación, hace mucho socialmente innovadora, hoy conven-

cional, desembocó en clases típicas y exámenes tradicionales como medios de instrucción, transferencia de conocimientos y evaluación; también al papel de profesores poseedores del poder y el conocimiento, y alumnos receptores, la autoridad como forma de mando y política aceptada en el aula.

A los nuevos profesores frecuentemente se les aconsejaba que “procuren hacerse del control de los estudiantes desde el primer día”. La confianza de los actores es mínima o nula, de alumnos hacia instructores y viceversa. La democracia y sus valores son ignorados y despreciados en la práctica, en contradicción con lo que verbalmente y por escrito se pregona. Además:

No hay lugar para personas completas en el sistema educativo, sólo para sus intelectos (subrayado original). En la escuela primaria, la curiosidad desbordante y el exceso de energía característicos de un niño normal son reprimidos y, a ser posible, suprimidos. En la escuela secundaria, el interés primordial de los estudiantes –el sexo y las relaciones físicas y emocionales que conlleva– se ignora casi por completo... hay poco lugar para las emociones. En la Universidad la situación es todavía más extrema: lo único que interesa es la mente.³²

Estas ideas escritas desde finales de los años 70 son el embrión de las teorías postmodernas en educación y el inicio del resquebrajamiento del paradigma científico-racional en educación. Anticipan lo que después D. Goleman enfatizará como la necesidad de educar en la “inteligencia emocional” y una buena parte de la oleada conocida como “Nueva Era”.³³ Aunque también visiones que trascienden la “nueva era”, como las de K. Wilber, S. Grof y C. Miss.

Son ideas emergentes y que tienden a ir incrementando su aceptación en edu-

cadores; pero que en los años 70, aun en EU, estaban oficialmente vetados los partidarios de incluir aprendizajes afectivos-emocionales.³⁴ También eran temas tabú otros conocimientos humanos como el aprendizaje de la intuición y el vasto campo de lo psíquico (el alma) y lo espiritual (como diferente de las religiones petrificadas).

Los ámbitos abiertos por la visión humanista de Rogers hoy tienden a constituirse en el *paradigma emergente* para los nuevos educadores, gracias a los avances potenciales que representan los nuevos enfoques Trasmmodernistas, con su creciente interés en el reconocimiento, exploración y uso de fuentes energéticas internas del espíritu humano y la meditación.

La convergencia en los postulados filosóficos de la física teórica y el misticismo oriental, la teoría holográfica de la función del cerebro (como capaz de crear “realidad”) del neurocientífico Carl Pribram y la comprensión de la Persona como un “proceso” en vez de un conjunto fijo de hábitos y conductas.

Por ello, Rogers piensa que la práctica educativa del nuevo paradigma estaría enfocada hacia la sinceridad, deseo de autenticidad, totalidad, cariño, intimidad y espiritualidad con un escepticismo hacia la exclusividad de la ciencia y la tecnología, la autoridad externa y la acumulación material.

Posteriormente, al avanzar los años 80, los 90 y arribar al 2000, la conformación del nuevo paradigma (entendido como una cosmovisión sobre el ser humano, su contexto, circunstancias y procesos socio históricos) han venido avanzando en la convergencia de varios elementos que le dan unidad teórica.

Desde el retorno a la sabiduría occidental (C. Reale) y oriental (J. Krishnamurti) para el tratamiento de los males de la sociedad contemporánea, pasando

por la recuperación de la sabiduría antigua mexicana (K. E. Feather y C. Castaneda), hasta la socio-filosofía transpersonal occidental (K. Wilber, W. W. Dyer., D. Choppra, C. Myss) y las interesantes visiones posmodernistas de la sociedad, el conocimiento y la ética (R. Shattuck, G. Lipovestsky). Todo ello nos permite vislumbrar alternativas humanistas no convencionales para las prácticas educativas del siglo XXI.³⁵

Desde luego que los orígenes históricos del debate sobre la emergencia de nuevos paradigmas educativos se pueden rastrear desde la antigüedad clásica, el feudalismo, el renacimiento, la ilustración y, en general, toda la era de la modernidad. Sin embargo, es con ciertos “flechazos” disparados por la globalización y la posmodernidad, que no han sido atendidos (o incluso ignorados) en educación, que podemos constatar la asistencia a los inicios de una nueva forma de ver la práctica educativa, en un momento donde la modernidad ha llegado a un cuestionable límite.

La Ilustración y la modernidad, desde el siglo XVIII, generaron un modelo educativo dominante para acabar con la ignorancia feudal, la superstición y el mito tecnológico opresivo, enarbolando para ello las banderas de la ciencia, tecnología, razón instrumental y conocimiento no metafísico. Esto fue muy positivo en su tiempo, pero la posmodernidad ha mostrado los límites del modelo, los riesgos de continuar por el mismo camino en vez de desarrollar senderos trascendentes, aunque incluyentes de los valores de la modernidad.

La razón formal-operacional, como principio valorativo o máximo y organizativo de la sociedad, ha llegado a un límite. El conjunto de propuestas de reforma, planeación e instrumentos de política educativa que insisten en pro-

fundizarla están condenados al fracaso si únicamente vislumbran una política unidimensional.

Las concepciones sistémicas aparecen hoy como planas, “chatas”, monológicas (no dialógicas), y las nuevas propuestas van en el sentido de integrar *ciencia-arte-moral*, tal y como lo han sugerido los trabajos del sociólogo francés Alan Touraine (*Crítica de la modernidad*, 1992 y *¿Podremos vivir juntos?*, 1997).

Touraine sostiene que la creciente racionalidad social puede convertirse en una amenaza para la individualidad del sujeto, la creatividad y la libertad.³⁶ Las críticas han sido frecuentes a lo largo de la historia, desde Hegel, Kant, Nietzsche, Bataille, Foucault, Heidegger, Derrida, Lyotard Habermas, hasta los sabios orientales.³⁷

Por otra parte, es paradójico que la *autonomía*, uno de los temas permanentes de la modernidad, Kant la definió como el coraje de pensar por uno mismo y no confiar en las reglas sociales dadas o en los dogmas,³⁸ sigue siendo asignatura pendiente aun en las escuelas actuales.

Entonces, la globalización ha desatado otra caja sin proponérselo: una creciente búsqueda de *valor, sentido y significado* de la educación en vez de profundizar en la dimensión técnico-racional como en el pasado.³⁹ Hay una vuelta a las interpretaciones pluriculturales, hermenéutica, introspección, discursos intersubjetivos y paradigmas cognitivos significantes en comunicación humana personal y transpersonal.⁴⁰

Creo que aunque son varios los autores clave en la emergencia de un nuevo paradigma para la educación, el sociólogo norteamericano Ken Wilber puede representar una excelente síntesis del mismo.

Wilber es considerado una autoridad mundial en el estudio de los diferentes niveles de la conciencia, uniendo las

teorías psicológicas, filosóficas y sociológicas contemporáneas con las grandes tradiciones espirituales de occidente y oriente. Con lo cual propone una nueva visión que llama “El Gran Nido del Ser”, que incluiría las siguientes 10 esferas en un desarrollo envolvente de la persona y los grupos humanos:

1. Sensoriomotor:
El cuerpo físico, nivel material, la fisiósfera.
2. Emocional-sexual:
Impulsos biológicos, percepciones, sensaciones, energía vital.
3. Mágico:
Forma más rudimentaria de la mente (preoperacional, primeros símbolos y conceptos). Poca diferenciación entre sujeto y objeto.
Nivel egocéntrico, animista, antropocéntrico y magia de la palabra. El egonarcisista cree operar de manera mágica sobre el mundo (volar, desintegrar con la mirada).
4. Mítico:
Nivel intermedio de la mente (mente concreta, regla/rol. El poder mágico se transfiere del ego a los dioses y diosas míticos (Jehová separando las aguas del Mar Rojo). La magia utiliza el ritual para sus milagros, mientras que el mito utiliza la plegaria.
Por tanto, el mito constituye la primera comprensión de que el ego no puede transformar mágicamente al mundo. Entonces representa una dimensión del narcisismo-egocentrismo.
5. Racional:
Función altamente diferenciada de la mente (formal reflexiva) a través de la evidencia y la comprensión. Si se requiere algo del Kosmos (incluye al cosmos) tiene que comprenderlo y obtenerlo a partir de sus métodos y

evidencias propios. Nacimiento de una actitud científica y mayor disminución del narcisismo.

6. Visión-Lógica:

Función más elevada de la mente ordinaria, sintetizadora que conlleva una modalidad unificada de cognición. No alcanza la unidad ignorando las diferencias sino englobándolas (aperspectivismo integral), descubre el pluralismo universal y de la diversidad.

7. Psíquico:

Inicio de los dominios transpersonales, supraindividuales y espirituales. Tendiente a una unión mística con el reino ordinario (naturaleza, Gaia, el alma del mundo). Misticismo natural.

8. Sutil:

Experimentación vivencial de las formas ontológicamente reales de la divinidad. Misticismo teista.

9. Causal:

Lo no manifestado, sin forma, el nirvana, Vacuidad, Abismo Sede del Testigo y misticismo sin forma.

10.No Dual:

La mente más elevada de los estadios y su fundamento omnipresente. Unión de vacuidad, forma, espíritu y mundo. Misticismo no dual o integral.

En términos de Wilber, se trata de una gran cadena o gran espectro de la conciencia que separa al autor de la visión pre-racional de los adeptos a la filosofía Nueva Era, los cuales equiparan el narcisismo mágico con la conciencia trascendental, transpersonal y transracional. Visión que también fue muy frecuente en la espiritualidad de los movimientos contraculturales de los años 60.

Confundir lo pre-racional con lo transracional, como frecuentemente lo ha hecho la visión tradicional (cristianismo,

hinduismo, budismo, sufismo, taoísmo, paganismo, etcétera) fue muy proclive a provocar todo tipo de falacias pre/trans, porque no tiene forma alguna de diferenciar la magia y el mito de lo psíquico y lo sutil... y esta desafortunada confusión ha sido la principal responsable del rechazo de la ilustración occidental hacia la espiritualidad.

Así fue como Occidente se despojó oficialmente del agua del baño de la preracionalidad perdiendo con ella también, lamentablemente, al bebé de la transracionalidad.⁴¹

En este sentido, el modelo Wilberiano constituye un paso adelante a la premodernidad (que enfatiza los niveles 3 y 4), la modernidad (niveles 1, 5 y 6) y la posmodernidad (niveles 2 y 7). Todas ellas son propuestas de esferas a reconocer, formar y trascender en el ser humano.

Además, puede significar también una alternativa a los postulados antimodernistas, el cual, aunque cuestiona rígidas seguridades científicas y morales, puede dar paso al "todo se vale", la superficialidad, la pérdida de valores y compromisos ideológicos.

Estas nuevas ideas podrían ser el germen de respuestas para las más graves interrogantes de la crisis moderna de la educación, a saber:

- ¿Cuál es el sentido de la escuela?
- ¿Qué papel ha de jugar en la sociedad del conocimiento y la globalización?
- ¿Qué significa educar, hacia dónde, cómo, con qué métodos?
- ¿Qué diferencia una educación premoderna, moderna y posmoderna, de una transmoderna?

NOTAS

- ¹ J. C. Tedesco, "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", en: revista *Propuesta educativa*. Núm. 19, Argentina, Novedades Educativas-FLACSO, diciembre de 1998, p. 19-23.
- ² *Idem*, p. 19.
- ³ *Idem*, p. 20.
- ⁴ D. Cohen, *Richesse du monde, pauvreté des indotains*. París. 1997. Citado por J. C. Tedesco. *Op. cit.*, p. 20.
- ⁵ Tedesco, *op. cit.*, p. 22.
- ⁶ J. A. Scholte, "The globalization of world police", citado en el artículo de Dirk Messner. "La transformación del Estado y la Política en el Proceso de Globalización", en: *Revista Nueva Sociedad*. Núm. 163. Caracas, Venezuela, sept.-oct. de 1999, p. 70-91.
- ⁷ O. Ianni. "La era del globalismo", en: *Revista Nueva Sociedad*, *op. cit.*, p. 92-108.
- ⁸ *Idem*, p. 99.
- ⁹ S. Amir. *Capitalism in the age of globalization*. London-Nueva Jersey, Zed Books, 1997.
- ¹⁰ P. Bairoch. *The main economic aspects of globalization in a historical perspectives: myths and realities*. Presentado al Seminario sobre Globalizaciones: dimensiones, trayectorias y perspectivas. Estocolmo, Scass, 22 al 25 de octubre de 1998.
- ¹¹ A. Ferrer *Hechos y ficciones de la globalización*. Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencias Económicas, 1997.
- ¹² I. Wallerstein. *The politics of the world economy. The State, the movements and the civilizations*. Cambridge University Press, 1985.
- ¹³
- ¹⁴ A. Borón, *op. cit.*, p. 146.
- ¹⁵ F. Mires. "La política en tiempos de la globalización", en: *Revista Nueva Sociedad*. *Op. cit.*, p. 164-177.
- ¹⁶ *Idem*, p. 168.
- ¹⁷ "La educación de adultos en busca de un nuevo modelo". Comunicado Núm. 29 del observatorio ciudadano de la Educación, en *La Jornada*. México, 24 de marzo de 2000, p. 59.
- ¹⁸ *La Jornada*. México, 25 de marzo de 2000, p. 51, datos dados por el presidente de ANUIES.
- ¹⁹ *La Jornada*. México, 27 de marzo de 2000, p.39.
- ²⁰ *La Jornada*. México, 20 de marzo de 2000, p.43.
- ²¹ *Idem*.
- ²² Cfr. ANUIES. *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo*. Documento de trabajo para la XXX Asamblea General, 12 y 13 de noviembre de 1999, p. 300.
- ²³ *Idem*, p.10.
- ²⁴ José Silvio. "La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones", en: *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 9, núm. 2, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 1998, p. 46.
- ²⁵ "Carrera Magisterial" Comunicado Núm. 14 del observatorio Ciudadano de la Educación, en: *La Jornada*, México, 13 de agosto de 1999, p. 53.
- ²⁶ B. E. Gutiérrez Barba y L. M. Rodríguez S. "Formación docente basada en competencias", en: *Academia*. México, IPN, 1998, p. 28-33.
- ²⁷ Pablo Latapí. "El Informe Delors", en: *Proceso*. Núm. 1022 y 1023 del 3 y 10 de junio de 1996.
- ²⁸ J. Delors. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España, UNESCO-Santillana, 1996.
- ²⁹ ANUIES, *op. cit.*, p. 210.
- ³⁰ Versión adaptada por el autor de las propuestas expuestas por Sandoval, S.A. "Una visión de conjunto y un acercamiento práctico a la enseñanza del pensamiento", en: *Revista Educar*. Núm. 6. Guadalajara, Jal., julio-septiembre de 1998, p. 14-18. También cfr., Gómez, L.F. "El aprendizaje basado en metas". *Idem*, p. 39-48.
- ³¹ C. Roger. *El camino del ser*. España, Kairos, 1995. p138.
- ³² Cfr., por ejemplo, Marilyn Ferguson. *The acuarian conspiracy: person and social transformation in the 1980's* J. P. Tarcher, Los Angeles, Cal., 1980.
- ³³ C. Rogers. *Op. cit.*, p. 138-139.
- ³⁴ Cfr., Roger Shattuck. *Forbidden knowledge from prometheus to pornography*. EU, Boston University Press, 1998.
- Gilles Lipovetsky. *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*.

tiques. París, Gallimard, 1992.

Wayne W. Dyer. *Wisdom of the ages*. Nueva York, Harper Colins Publishers, 1998.

Caroline Myss. *Anatomy of the spirit*. Nueva York, Crown Publishers, Inc. Harmony Books, 1997.

³⁵ A. Argüelles. "La educación tecnológica en el mundo", en: *Revista Archipiélago*. Núm. 22/23. Revista Cultural de Nuestra América. México, noviembre de 1999, p. 21-27.

³⁶ Ken Wilber. *Sex, ecology and spirituality: The spirit of evolution*. Boston, Shambhala Public, Inc., 1995.

³⁷ *Idem*, p. 75.

³⁸ A. Hargreaves. *Changing Teachers, changing times*. Londres, Cascell, 1994.

³⁹ Ken Wilber. *Op. cit.*

⁴⁰ Ken Wilber. *One taste*. Boston, Shambhala Publications, Inc., 1999, p. 126.