El sistema educativo en Sinaloa

HISTORIA, PROBLEMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Tomo I

COORDINADORES

PRUDENCIANO MORENO MORENO
MANUEL DE JESÚS SOTO ACOSTA
JESÚS JAVIER CASTRO GÓMEZ

EL SISTEMA EDUCATIVO EN SINALOA

Primera edición: febrero de 2016

© Prudenciano Moreno Moreno
Manuel de Jesús Soto Acosta
Jesús Javier Castro Gómez
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Concepto y cuidado de la edición: Sigfrido Bañuelos
Diseño y maquetación: Pepe Ceniceros

ISBN:

Es una publicación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Prohibida la reproducción parcial o total
sin la autorización escrita de los propietarios
de los derechos patrimoniales.

Hecho en México

TOMO I

EL SISTEMA EDUCATIVO EN SINALOA

HISTORIA, PROBLEMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

COORDINADORES

Prudenciano Moreno Moreno
Manuel de Jesús Soto Acosta
Jesús Javier Castro Gómez

UPES UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

ediciones del lirio

GOBIERNO DEL ESTADO DE SINALOA

LIC MARIO LÓPEZ VALDEZ
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DE SINALOA

LIC. GERARDO OCTAVIO VARGAS LANDEROS
SECRETATIO GENERAL DE GOBIERNO

DR.GÓMER MONÁRREZ GONZÁLEZ
SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA

DR. LEONARDO GERMÁN GANDARILLA
SUBSECRETARIO DE EDUCACÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICADEL ESTADO DE SINALOA

DR. ANISETO CÁRDENAS GALINDO
RECTOR

MC JOSÉ ABELARDO RÍOS PÉREZ
SECRETARIO ACADEMICO

LIC. NORMA LETICIA JUÁREZ BELTRÁN
SECRETARIA ADMINITRAIVA

MC ERICK ZOROBABEL VARGAS CASTRO
DIRECTOR DE LA UNIDAD MAZATLÁN

MC JAIME ANTONIO FLORES URÍAS
DIRECTOR DE LA UNIDAD LOS MOCHIS

CONTENIDO

Presentación
Prudenciano Moreno Moreno 9

I La Educación Básica en Sinaloa
Prudenciano Moreno Moreno 19

II Plan de Desarrollo Escolar para la Escuela Primaria
Edlin Yanet Fierro Manzanarez 121

III Proyecto Curricular para una Escuela Primaria
María de Jesús Cota Orduño 133

IV La Educación Secundaria
Eduardo Vázquez 157

V La Educación Técnica en Sinaloa
José Manuel Corpus Molina 171

VI Propuesta Curricular Educativa para los Centros de Maestros de Sinaloa
Luis René Soto Cortés 187

VII La Educación Media Superior en Sinaloa
Prudenciano Moreno Moreno 197

VIII La Educación Superior en Sinaloa
Prudenciano Moreno Moreno 275

IX La Educación Superior Indígena e Intercultural en Sinaloa. Antecedentes Sociohistóricos
Ernesto Guerra García
María Eugenia Meza Hernández 357

X La Universidad de Occidente
José Rodolfo Real Audeves
Liliana Bórquez Borbón 381

PRESENTACIÓN

Para octubre de 2015 el estado de Sinaloa contaba con una población de 2' 981 352 habitantes, próximo a llegar a los tres millones de habitantes, de 114 millones que tiene el país (STPS, 2015).

La población menor de 15 años en Sinaloa es de 787 278 y la mayor de 15 años en edad de trabajar es de 2' 194 074 personas: 1´ 328 948 es población económicamente activa y 865 126 inactiva.

Los ocupados son 1´ 271 345 de la Población Económicamente Activa, mientras que los desocupados son 57 603. De los ocupados, la estratificación económica se distribuye así:

- Asalariados: 9310
- Trabajadores por cuenta propia: 242 121
- Empleadores: 75 741
- Sin pago y otros: 53 173 (STPS, 2015:3)

De los ocupados, el 61.6% son hombres y el 38.4% mujeres, distribuidos en las siguientes ramas de la actividad económica.

Tabla 1. Ocupación laboral en Sinaloa, 2015

Ocupación por rama laboral 2015	Sinaloa		
	Total	Hombres %	Mujeres %
Ocupados por rama de actividad económica	1' 271 345	61.6	38.4
Actividades agropecuarias	205 255	88.4	11.6
Industria manufacturera	130 240	59.1	40.9
Industria extractiva y electricidad	14 747	88.8	11.2
Construcción	100 402	96.3	3.7
Comercio	255 893	48.4	51.6
Transporte y comunicaciones	47 692	87.4	12.6
Otros servicios	444 962	46.4	53.6
Gobierno y organismos internacionales	59 645	55.9	44.1
No especificado	12 399	77.5	22.5

Fuente: STPS, Inegi. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

De los 1´ 271,345 ocupados; su nivel de instrucción es el que aparece en la tabla 2.

Tabla 2. Empleados por nivel de educación

Empleados por nivel de educación	Sinaloa		
	Total	Hombres %	Mujeres %
	1 271 345	61.6	38.4
Sin instrucción	29 905	82	18
Primaria	317 347	68.1	31.9
Secundaria y media superior	595 790	59.8	40.2

Superior	327 364	56.6	43.4
No especificado	939	100	0

Fuente: (Ídem).

Uno de los indicadores económicos y educativos preocupantes consiste en las tendencias de la desocupación o desempleo laboral por nivel de instrucción, ya que se observa que desde 2001 a 2015 se incrementó el desempleo del 15 al 26% para los que tienen educación superior y del 15 al 16% para los de media superior. Ello contradice la tradicional teoría del capital humano, la cual argumentaba la tesis de que a mayor nivel educativo entonces mayor nivel en el empleo. Esta tesis operó en el pasado, pero hoy ya no es válida. Sin embargo, un indicador un poco más alentador es que los desempleados con secundaria disminuyeron ligeramente del 39% en 2001 al 33% al 2015; los de primaria del 29% al 23% en el mismo lapso, pero los sin instrucción permanecen estancados en el lapso citado (figura 1).

Figura 1.

Fuente: STPS, Inegi. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

Sinaloa observa una tasa de desocupación del 4.3% en 2015, igual al promedio nacional, mientras que Tabasco tiene la máxima con un 6% y Guerrero la mínima con 2 por ciento.

La STPS (2015) reporta para Sinaloa un ingreso promedio de la población ocupada de 6400 pesos mensuales, contra un promedio nacional de 5400; el más bajo es el de Chiapas, con un promedio de 3600 pesos y el más alto corresponde a Baja California Sur, con un promedio de 7600 pesos.

En Sinaloa habitan 1´ 167,100 personas en situación de pobreza extrema y moderada, 39.4% del total de habitantes, según cifras del CONEVAL 2014 (Ortega, 2015).

Algunos de estos habitantes reciben ayuda de los programas sociales 65 y Más y de Prospera, pero cuando reciben el apoyo ya lo deben todo. Para el CONEVAL, una persona es pobre cuando tiene por lo menos una carencia social de los seis indicadores siguientes:

- Rezago educativo (19.1% de la población).
- Sin acceso a servicios de salud (15.1%).
- Sin acceso a seguridad social (49.3%).
- Sin calidad y espacios de vivienda (10.8%).
- Sin acceso a alimentación suficiente (29.6%).
- Sin ingreso económico suficiente (6.9%).

De acuerdo con el CONEVAL, en Sinaloa había 976 000 pobres en 2012, es decir, 33.5% de la población total. En pobreza moderada eran 925 000 y en extrema 130 000 (4.5% de total). En 2014 la cifra de pobres disminuyó a 900 300 (Ortega, 2015).

De 1´ 167 100 personas en pobreza, son 155 800 en pobreza extrema (*El Debate*, 2015). En cuanto a indicadores de desarrollo científico, en la Feria Nacional de Ciencias e Ingenierías de Sinaloa 2015 se proporcionó el dato de que el estado dispone únicamente de 1000 científicos y tecnólogos, en palabras de Carlos Karam, director del Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación del Gobierno de Sinaloa.

En los cuatro días que dura la Feria en el Centro de Innovación y Educación, alumnos de preescolar a nivel superior exponen sus capacidades en

ciencia y tecnología; 37 proyectos al respecto y 320 experimentos de la niñez escolar (octubre, 2015).

El arribo de Sinaloa al ámbito de la globalización económica, en la óptica gubernamental, representa un potencial de crecimiento económico para el estado en el rubro de la atracción de las inversiones nacionales y extranjeras. Por ejemplo, la inauguración de una nueva planta del grupo Herdez, de 320 millones de pesos, que tendrá una segunda inyección económica similar para su centro de distribución (Labastida, 2015).

Francisco Labastida informó que se ha estado trabajando con inversionistas ingleses, Nueva York, México y otras partes para crecer la economía regional. También se refirió a las inversiones en la planta de fertilizantes en Topolobampo, con 11 mil millones de pesos en su primera fase.

Agregó que arrancará a fines de 2015 la primera planta de energía de ciclo combinado, que va de la mano con el gasoducto: dos de las tres plantas son privadas y la otra extranjera. Son tres proyectos de 28 mil millones de pesos (Ídem, p.5).

En 2016 concluirá el gasoducto El Oro-Mazatlán con una longitud de 423 kilómetros, con ductos sembrados desde El Fuerte hasta Mazatlán y que conducirán 202 millones de pies cúbicos diarios de gas natural, proporcionando trabajo a 700 ayudantes, operadores, ingenieros y decenas de máquinas retroexcavadoras, tractores y buldózer desde septiembre de 2014. La constructora alemana Bonatti entregará la obra (López, 2015).

En 2014 la economía sinaloense crecía a una tasa del 2.1%, ocupando el sitio 20 en crecimiento económico nacional, según datos del Inegi y el Indicador Trimestral de la Actividad Económica (López, 2015).

Ese año, las actividades primarias decrecieron, las secundarias se incrementaron en 4.2% y las terciarias en 2.6 por ciento. El rango de crecimiento de Sinaloa está acorde con el promedio nacional. En la tabla siguiente se ven las entidades que están por encima y por debajo de Sinaloa.

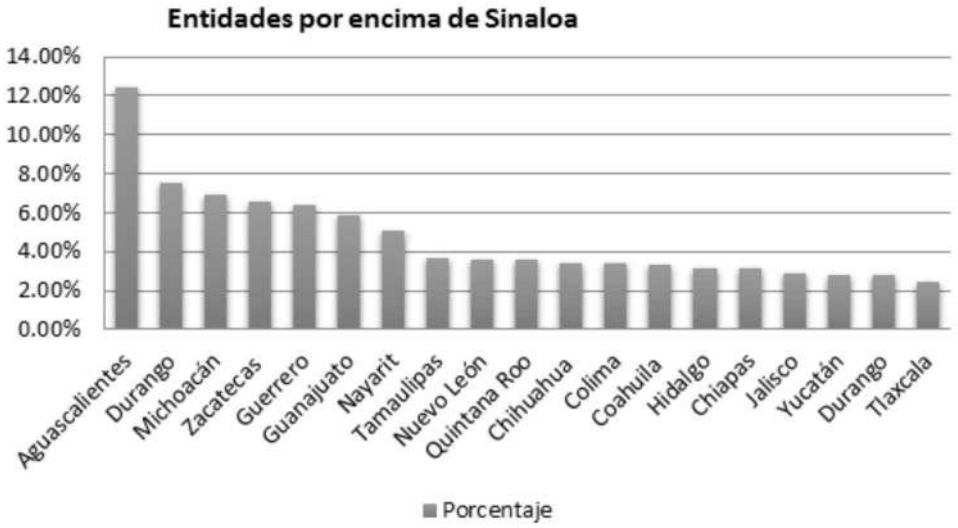
Tabla 3. Entidades que están por encima de Sinaloa en tasas de crecimiento económico

POR ENCIMA		
ENTIDAD		PORCENTAJE
1	Aguascalientes	12.4
2	Durango	7.5
3	Michoacán	6.9
4	Zacatecas	6.6
5	Guerrero	6.4
6	Guanajuato	5.9
7	Nayarit	5.1
8	Tamaulipas	3.7
9	Nuevo León	3.6
10	Quintana Roo	3.6
11	Chihuahua	3.4
12	Colima	3.4
13	Coahuila	3.3
14	Hidalgo	3.1
15	Chiapas	3.1
16	Jalisco	2.9
17	Yucatán	2.8
18	Durango	2.8
19	Tlaxcala	2.4

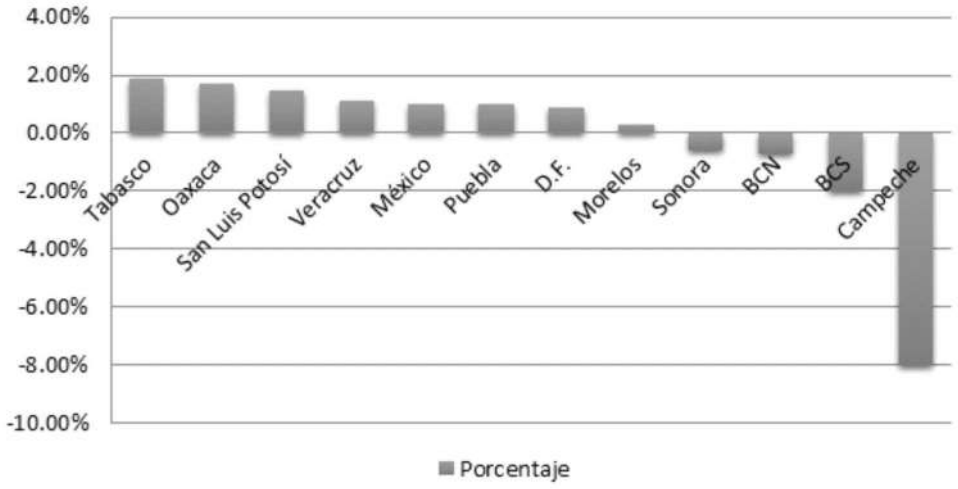
Tabla 4. Entidades que están por debajo de Sinaloa en tasas de crecimiento económico

POR DEBAJO		
ENTIDAD		PORCENTAJE
20	Tabasco	1.9
21	Oaxaca	1.7
22	San Luis Potosí	1.5
23	Veracruz	1.1
24	México	1.0
25	Puebla	1.0
26	df	0.9
27	Morelos	0.3
28	Sonora	-0.6
29	bc	-0.7
30	bcs	-2.0
31	Campeche	-8.0

Fuente: Diario *El Debate de Los Mochis*, 9 de mayo de 2015, p.18-A.



Gráfica 1. Entidades por encima de Sinaloa



Gráfica 2. Entidades por abajo de Sinaloa

Fuente: «Crece 2.1% la economía en Sinaloa». *El Debate de Los Mochis*, 9 de mayo de 2015, p.18-A.

Este trabajo es producto de una investigación sobre el sistema educativo en Sinaloa, realizada por un equipo de académicos provenientes de diferentes instituciones educativas y asociaciones académicas de la entidad. Es un intento por sistematizar la historia, su estructura actual, los aciertos, errores, problemas y perspectivas de la educación sinaloense en el siglo XXI, con énfasis en el análisis de las políticas educativas internacionales y nacionales y sus efectos educativos en Sinaloa.

Para la metodología se usaron fuentes estadísticas, documentales, bibliográficas, hemerográficas y también de la experiencia práctica propia, ya que todos los que aquí escribimos tenemos vivencias de diverso tipo en el ámbito pedagógico.

Para la construcción de datos, series y gráficas estadísticas, se utilizaron fuentes del gobierno federal en su Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa de los ciclos 1990-1991 a 2014-2015 (años de elaboración de este estudio), hasta las proyecciones a 2020 y 2030 hechas por el gobierno federal para el crecimiento o decremento (en el caso de la básica) de matrícula, docentes y escuelas en el sistema educativo sinaloense.

Hay muchos puntos que han quedado fuera, pero la idea de esta investigación es también suscitar inquietudes para generar y profundizar líneas investigativas en temas, sectores, niveles e instituciones que por el momento no fue posible tratar como hubiésemos deseado.

Queda abierta, pues, la invitación a continuar desarrollando investigación educativa para nuestro estado y con ello construir escenarios de sistematización, reflexión, críticas y nuevas propuestas para el desenvolvimiento de la dinámica educativa sinaloense, con el ánimo de contribuir a su humanización y fortaleza cognitiva.

Agradecemos el valioso apoyo brindado para la elaboración de este libro del doctor Francisco C. Frías Castro, secretario de Educación Pública y Cultura del Gobierno de Sinaloa; del doctor José Ángel Pescador Osuna, expresidente de El Colegio de Sinaloa; el doctor Anatolio Lugo Félix, director de Programas Federales de la Secretaría de Educación Pública y Cultura, y del doctor Aniseto Cárdenas Galindo, rector de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, así como agradecemos la colaboración de dos asistentes de investigación Orlando Michel Félix y José Guadalupe Álbarez Ayala; todos ellos

mostraron entusiasmo para desarrollar este proyecto de investigación y su publicación.

REFERENCIAS

Labastida, F. (2015). Denota Sinaloa su potencial económico. Revista *Tres: Nuevo Periodismo,* Año 8, núm. 103, febrero. Los Mochis, Sinaloa.

López, L. (2015). El gasoducto de El Oro ya atraviesa por Mazatlán. *El Debate de Los Mochis*, 9 de mayo, p.19-A.

Ortega, Y. (2015). Cuando uno es pobre, no queda más que aguantar. Tema del Día. *El Debate de Los Mochis,* 15 de octubre.

El Debate de Los Mochis (2015). Sinaloa, con 155 mil personas en pobreza extrema. *El Debate de Los Mochis,* 16 de octubre, pp. 14A-15A.

Ochoa, A. (2015). Inicia Feria Nacional de Ciencias e Ingenierías de Sinaloa 2015. *El Debate de Los Mochis,* 16 de octubre, p.3A.

stps (2015). Sinaloa: información laboral. Subsecretaría de Empleo y Productividad Laboral. Gobierno Federal, México. Octubre.

Prudenciano Moreno Moreno
Profesor investigador de la Universidad
Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco,
y de la Universidad Pedagógica
del Estado de Sinaloa,
Unidad Los Mochis

I. La educación básica en Sinaloa

Prudenciano Moreno Moreno

Cifras y tendencias cuantitativas del sistema de educación básica, 1990-2030

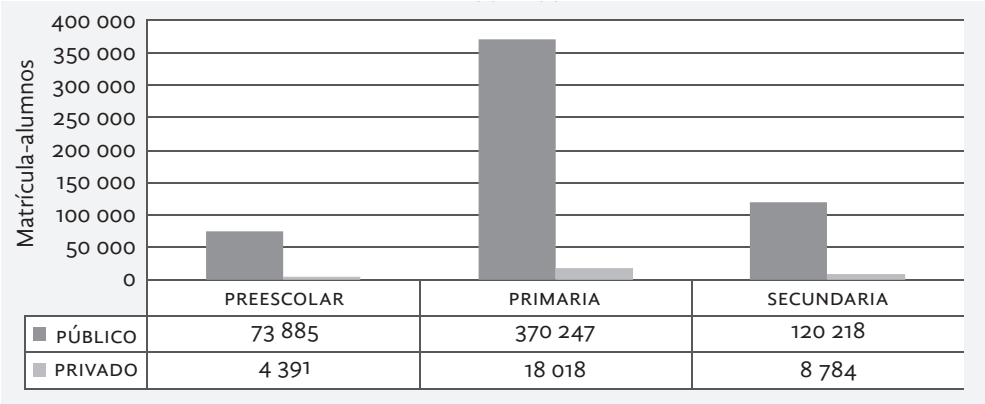
Al iniciar la década de los noventa del siglo xx, en el ciclo escolar 1990-1991 (adelante vienen los datos de 2014-2015) Sinaloa cuenta con 595 543 alumnos inscritos en el nivel básico, distribuidos así:

Tabla 1. Sinaloa: matrícula pública y privada de la educación básica 1990

	público	privado
Preescolar	73 885	4391
Primaria	370 247	18 018
Secundaria	120 218	8784
Subtotal	564 350	31 193
Total	595 543	

Fuente: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa.

El nivel primaria acapara la mayor parte de la matrícula y el sector público el 94% de la misma, mientras que el sector privado únicamente el 6%, con lo cual se reafirma el predominio de la educación básica pública, al igual que en la totalidad del país, como se observa en las gráficas 1 y 2.

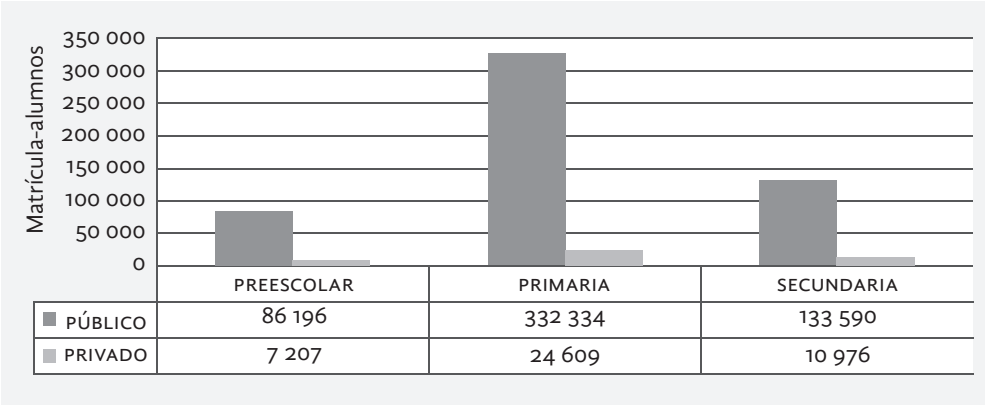


	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
PÚBLICO	73 885	370 247	120 218
PRIVADO	4 391	18 018	8 784

Gráfica 1. Sinaloa: matrículas públicas y privadas, ciclo 1990-1991

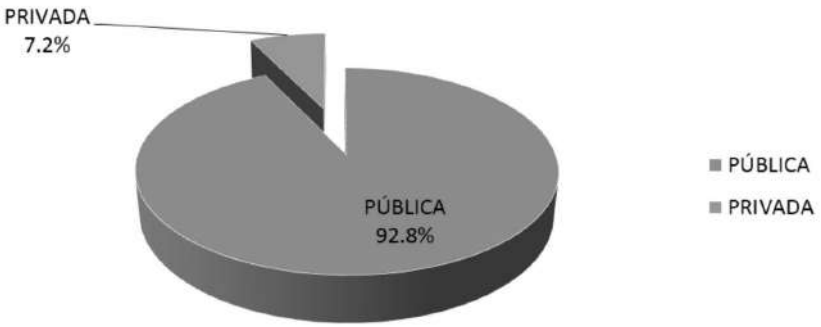
Gráfica 2. Porcentaje de matrícula, sector público y privado, nivel básico, 1990-1991

Sin embargo, un análisis estadístico revela que en Sinaloa ocurre un descenso matricular en primaria y un ascenso en preescolar y secundaria en el sector público, pero la primaria particular aumenta su matrícula al ingresar al siglo xxi, así como el preescolar y la secundaria particular (gráficas 7 y 8) hay una reducción del sector público básico global que cae al 92.8 por ciento.



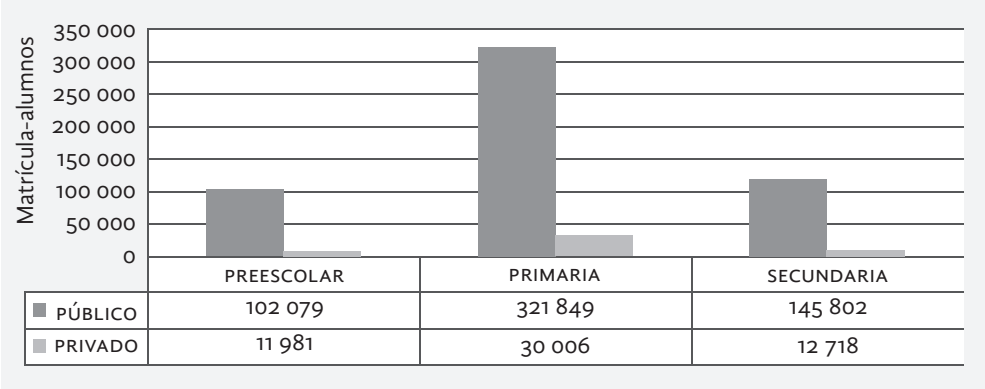
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
PÚBLICO	86 196	332 334	133 590
PRIVADO	7 207	24 609	10 976

Gráfica 3. Matrículas públicas y privadas, nivel básico, ciclo 2000-2001

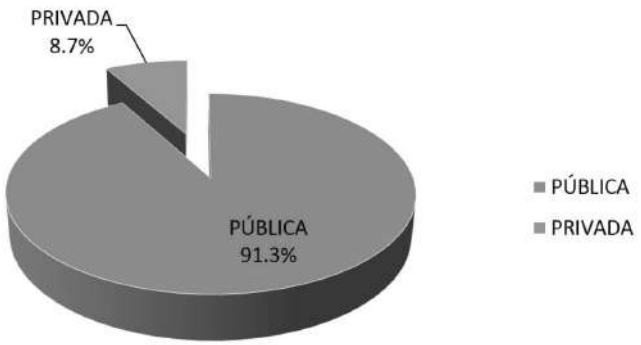


Gráfica 4. Porcentaje de matrículas públicas y privadas, nivel básico, 2000-2001

Tal tendencia se mantiene al concluir la primera década del siglo XXI: la educación pública cae a 91.3% y la privada aumenta a 8.7%; la primaria pública sigue decreciendo, pero preescolar y secundaria pública continúan aumentando, como también lo hacen los tres niveles del sector privado (gráficas 9 y 10).

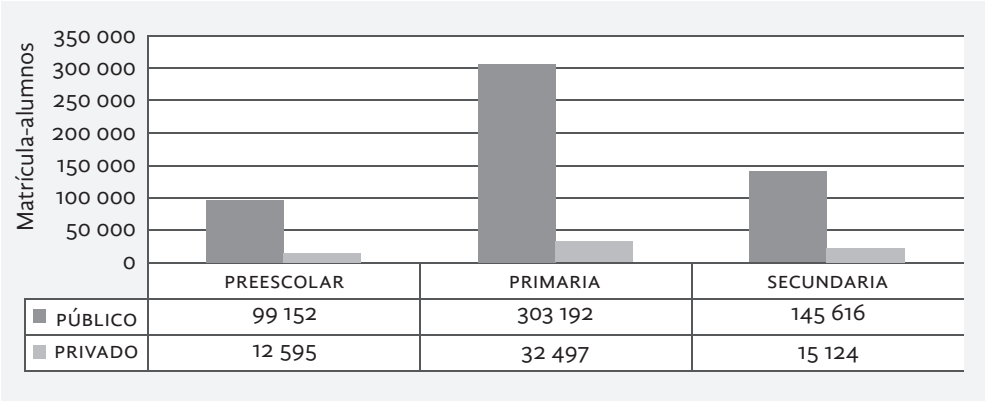


Gráfica 5. Matrículas públicas y privadas, nivel básico, 2010-2011



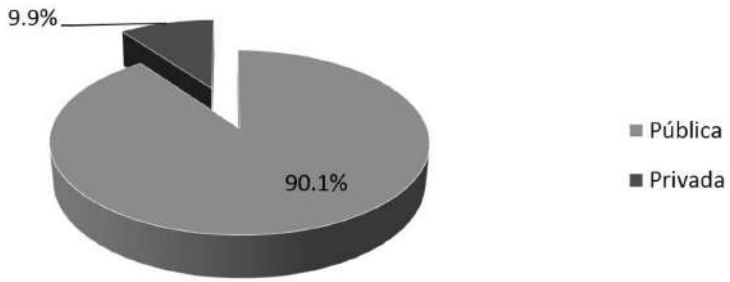
Gráfica 6. Porcentaje de matrículas públicas y privadas, nivel básico, 2010-2011

Pero para el ciclo 2014-2015, aunque se mantiene constante el descenso de la primaria en el sector público, también decrece preescolar y ligeramente secundaria. En cambio, el nivel básico privado continúa su ascenso matricular de manera considerable, llegando a ocupar el 9.9% del total de la matrícula en este ciclo escolar (gráficas 11 y 12).



	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
PÚBLICO	99 152	303 192	145 616
PRIVADO	12 595	32 497	15 124

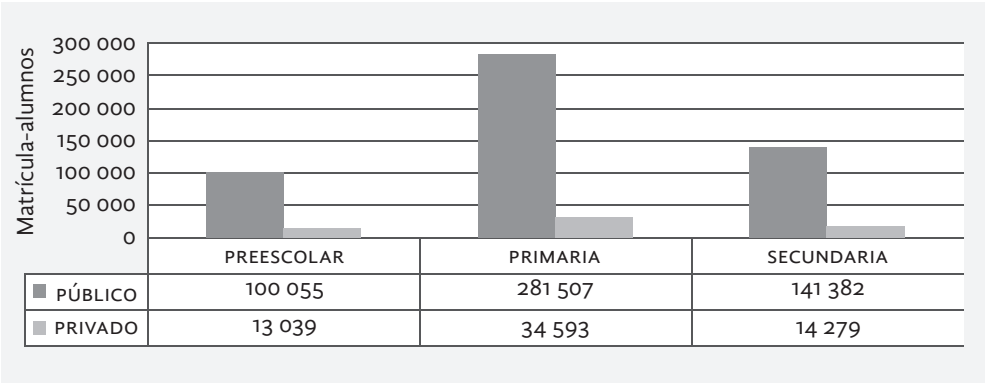
Gráfica 7. Matrículas públicas y privadas, nivel básico, ciclo 2014-2015



Gráfica 8. Porcentaje de matrícula, públicas y privadas, nivel básico, 2014-2015

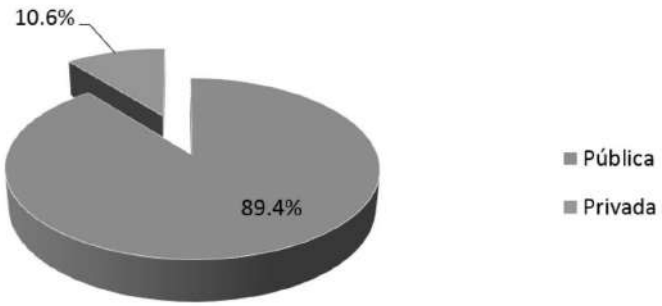
De seguir tales tendencias, la matrícula de primaria caerá hasta 281 507 alumnos en 2020 y secundaria a 141 382 alumnos; sólo crecerá preescolar público y se calcula que para 2030 la matrícula de primaria caerá aún más (272 208 alumnos); también secundaria (136 662 alumnos), creciendo únicamente preescolar a 102 710 alumnos.

La participación porcentual matricular privada se irá incrementando en preescolar y primaria, pero decaerá en secundaria para 2030 (gráficas 11 y 12).



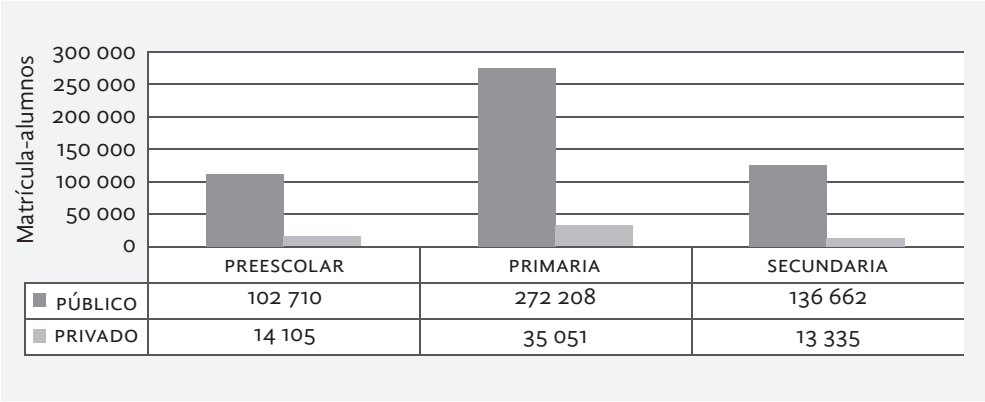
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
PÚBLICO	100 055	281 507	141 382
PRIVADO	13 039	34 593	14 279

Gráfica 9. Matrículas públicas y privadas, nivel básico, ciclo 2020-2021



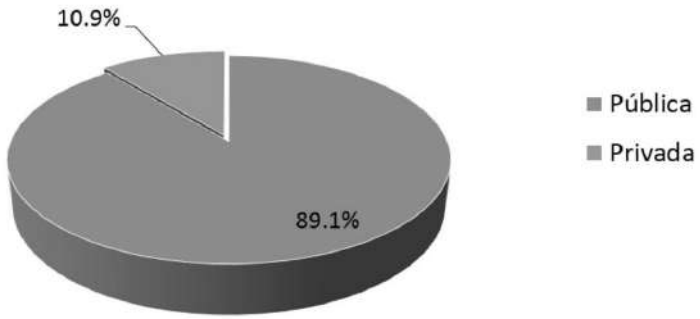
Gráfica 10. Porcentaje de matrícula, públicas y privadas, nivel básico, 2020-2021

En conjunto, el sector privado ascenderá en 10.9% y el público retrocederá a 89.1% (gráficos 7 y 8).



	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
PÚBLICO	102 710	272 208	136 662
PRIVADO	14 105	35 051	13 335

Gráfica 11. Matrículas públicas y privadas, nivel básico, ciclo 2030-2031



Gráfica 12. Porcentaje de matrícula, públicas y privadas, nivel básico, 2030-2031

Cifras y tendencias cuantitativas de preescolar, 1990-2030

Las tendencias cuantitativas de la educación preescolar en Sinaloa en matrícula y docentes en los tipos de sostenimiento federalizado, estatal, federal, autónomo y particular, en su evolución desde el ciclo escolar 1990-1991 hasta el prospectivo 2030-2031, se presentan a continuación.

Tabla 2. Educación preescolar. Matrícula y maestros, ciclos escolares

SOSTENIMIENTO	1990-1991	2000-2001	2014-2015	2020-2021	2030-2031
FEDERALIZADO					
Maestros	-	2949	3540	3548	3488
Alumnos	-	66 591	81 419	79 127	78 936
ESTATAL					
Maestros	334	372	455	463	496
Alumnos	12 811	10 844	11 785	11 461	11 071
FEDERAL					
Maestros	2523	864	755	853	909
Alumnos	61 074	8761	8438	8965	8660
AUTÓNOMO					
Maestros	-	-	17	17	17
Alumnos	-	-	485	502	485
PARTICULAR					
Maestros	172	324	678	698	745
Alumnos	4391	7209	12 595	13 039	12 595
total	78 276	93 403	111 747	113 094	116 815

- La educación preescolar es parte de la educación básica obligatoria desde el decreto del DOF (2 de noviembre de 2002) que establece esta característica en los siguientes plazos:
- En el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004/05; el segundo año desde el ciclo 2005-2006, y el primer año desde el ciclo 2008-2009.
- En Sinaloa se imparte la educación preescolar bajo diversas formas de sostenimiento y modalidades: federalizado, estatal, federal, autónomo y particular (tabla 1).

El total de la matrícula de preescolar evolucionó de 78 276 alumnos a inicios de los noventa a 111 747 alumnos en el ciclo 2015-2016 representando un crecimiento del 70.04 por ciento. La matrícula de preescolar continuará creciendo moderadamente en las siguientes décadas, hasta llegar a 116 815 alumnos en 2030.

La modalidad federalizada, de no existir a inicios de los noventa, pasó a acaparar la mayor parte de la matrícula y docentes después del ANMEB de

1992. En efecto, la matrícula total para 2015 era de 81 419 alumnos en la modalidad federalizada, seguida de 12 595 en la particular, de 11 785 en la estatal, de 8438 en la federal y de 485 en el autónomo.

En porcentajes, el sistema público de preescolar es mayoritario con una tasa del 88.7% frente al privado con una participación del 11.3 por ciento. Pero para 2030 la participación privada incrementará ligeramente su participación a 12.1% y el público lo reducirá a 87.9 por ciento. Hay preescolar público por mucho tiempo aun en Sinaloa, según las proyecciones oficiales.

Se denomina educación preescolar estatal federalizada a las escuelas aún transferidas a la Sepyc por la Sep en el ANMEB del 18 de mayo de 1992 (Sepyc, 2004). Hay federalizada general, alternativas, indígena y CENDI.

Educación preescolar estatal es la ofertada por la Sepyc de Sinaloa. Hay general y CENDIS.

Las otras modalidades son preescolar federal, autónomo y particular. En la siguiente tabla quedan esquematizadas cada una de las modalidades de preescolar en Sinaloa.

Tabla 3. Educación preescolar en Sinaloa: modalidades

I. FEDERALIZADA
1. Genera
2. Alternativas
3. Indígena
4. CENDIS
II. ESTATAL
1. General
2. CENDIS
III. FEDERAL
1. Cursos comunitarios
2. Cursos a migrantes
3. Cursos infantiles
4. CENDIS de otras secretarías
IV. PARTICULAR
1. General
2. CENDIS
V. AUTÓNOMO

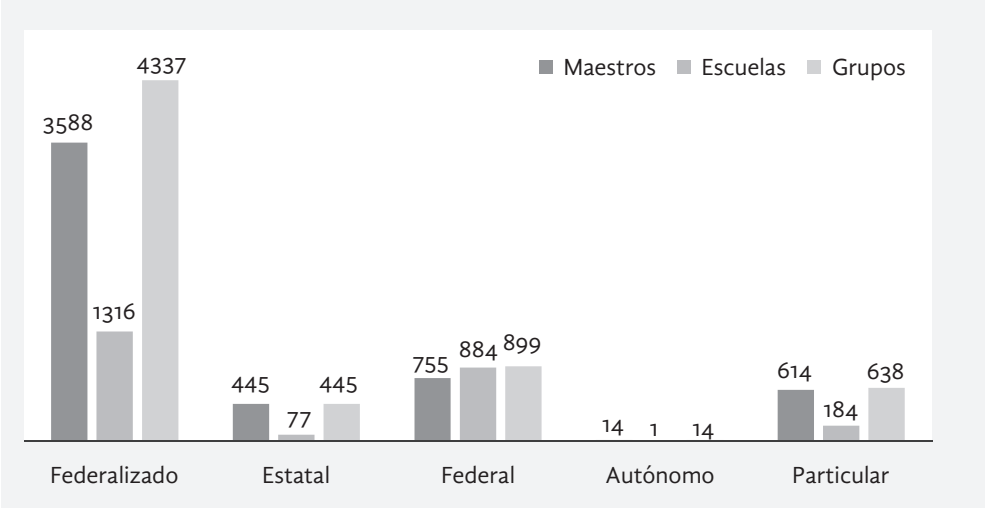
Fuente: Sepyc (2004). Diez años de educación preescolar en Sinaloa (en gráficas). Segunda parte. Culiacán Rosales. Junio.

Tabla 4. Sinaloa: evolución de la matrícula, nivel preescolar, 1990-2030

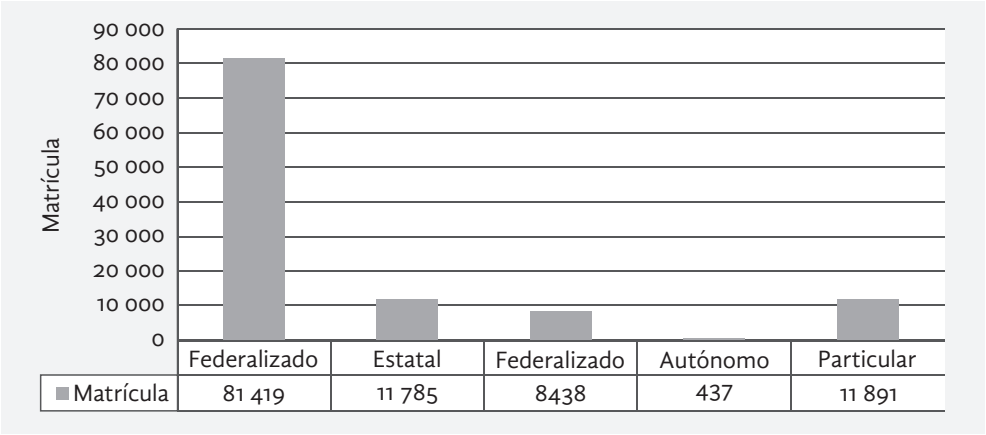
TOTAL ENTIDAD	78 276	111 747	52 610	55 499
Sostenimiento/servicio	1990-1991	2014-2015	2020-2021	2030-2031
Estatal total	12,811	90 007	44 045	46 464
Federal transferido	-	78 936	43 183	45 554
General	-	77 886	43 183	45 554
Indígena	-	1050	-	-
Cendi	-	-	-	-
estatal	12 811	11 071	862	910
General	12 728	11 071	862	910
Cendi	83	-	-	-
Federal	61 074	8660	1931	2037
General	56 905	424	477	503
Indígena	914	-	-	-
Cursos comunitarios total	3010	8236	1454	1534
CONAFE cursos comunitarios	3010	6674	1454	1534
CONAFE indígena		154	-	-
CONAFE Niño Migrante		1408	-	-
CONAFE Centro Infantil Común	245	-	-	-
Cendi	-	-	-	-
Autónomo	-	485	-	-
General	4391	485	-	-
Particular	4221	12 595	6634	6998
General	170	12 595	6634	6998
Cendi				

Tabla 5. Sinaloa: evolución de maestros. Nivel preescolar, 1990-2030

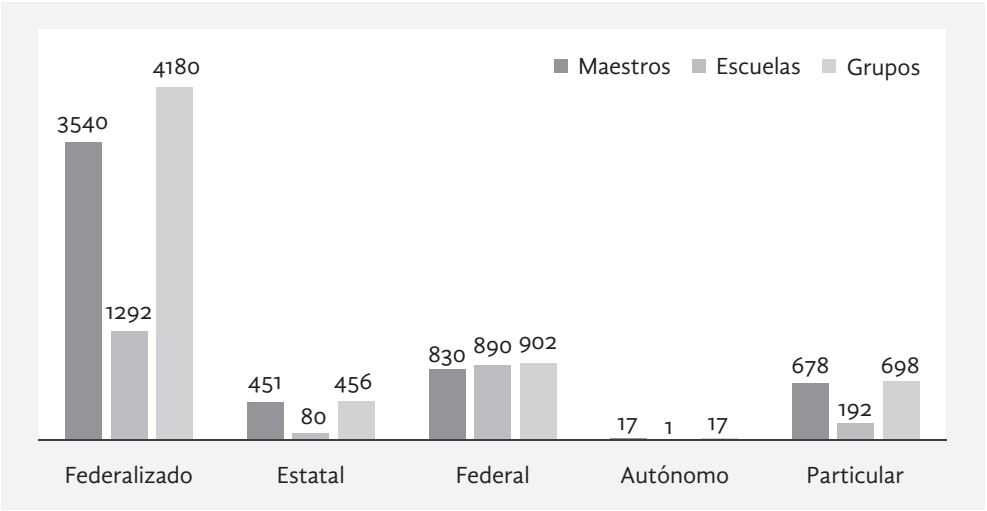
SOSTENIMIENTO/SERVICIO	1990-91	2014-15	2020-21	2030-31
ESTATAL TOTAL	334	3991	1573	1656
Federal transferido	-	3540	1540	1623
General	-	3486	1540	1623
Indígena	-	54	-	-
Cendi	-	-	-	-
ESTATAL	334	451	33	33
General	330	451	33	33
Cendi	4	-	-	-
FEDERAL	2523	830	184	193
General	2101	16	19	19
Indígena	43	-	-	-
CURSOS COMUNITARIOS TOTAL	370	814	165	174
CONAFE Cursos Comunitarios	370	682	165	174
CONAFE Indígena		11	-	-
CONAFE Niño Migrante		121	-	-
CONAFE Centro Infantil Común		-	-	-
CENDI	9	-	-	-
AUTÓNOMO	-	17	-	-
General	-	17	-	-
PARTICULAR	172	678	416	438
General	165	678	416	438
CENDI	7			
TOTAL ENTIDAD	3029	5516	2173	2287



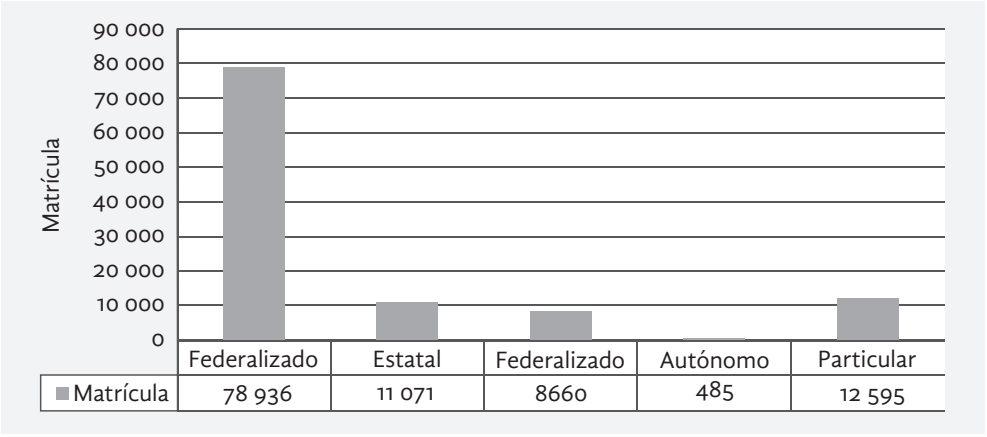
Gráfica 13. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado Preescolar, ciclo 2010-2011



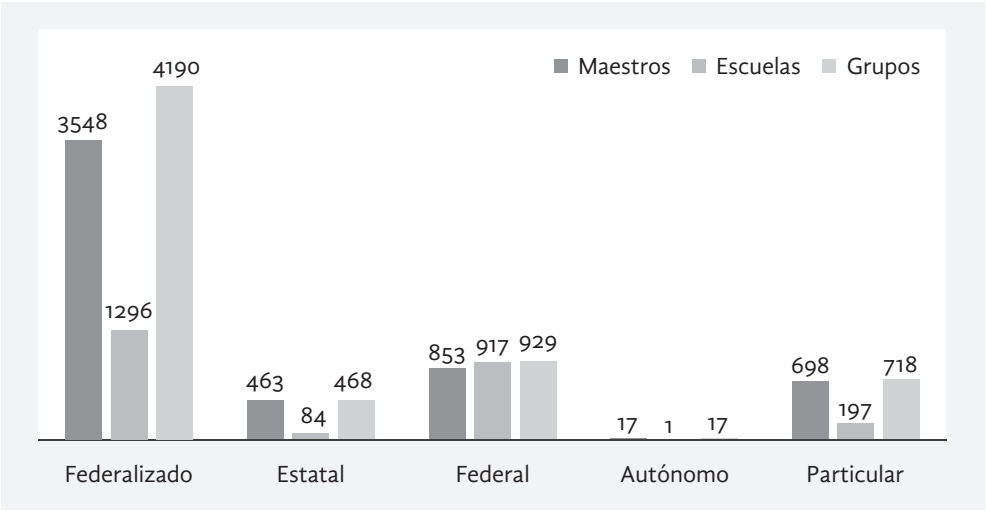
Gráfica 14. Sinaloa: matrícula de preescolar por tipo de sostenimiento, 2010-2011



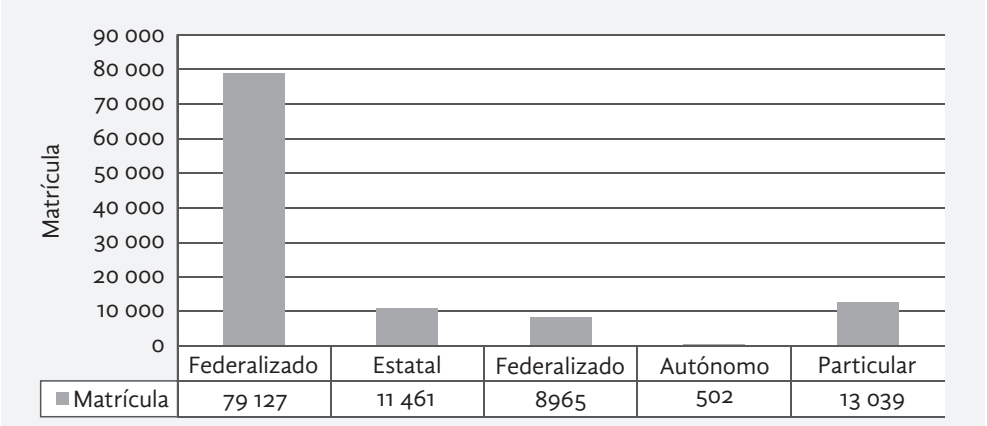
Gráfica 15. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado Preescolar, ciclo 2014-2015



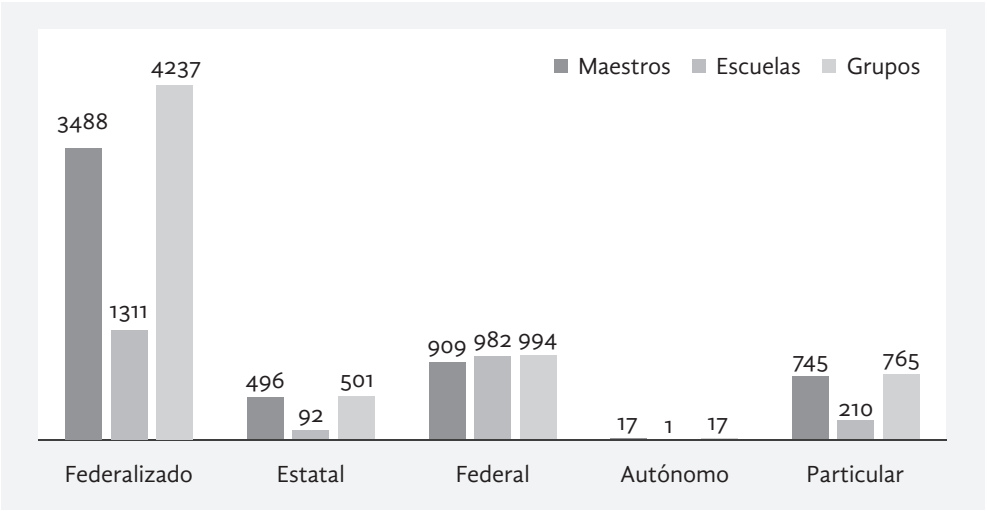
Gráfica 16. Sinaloa: matrícula de prescolar por tipo de sostenimiento, 2014-2015



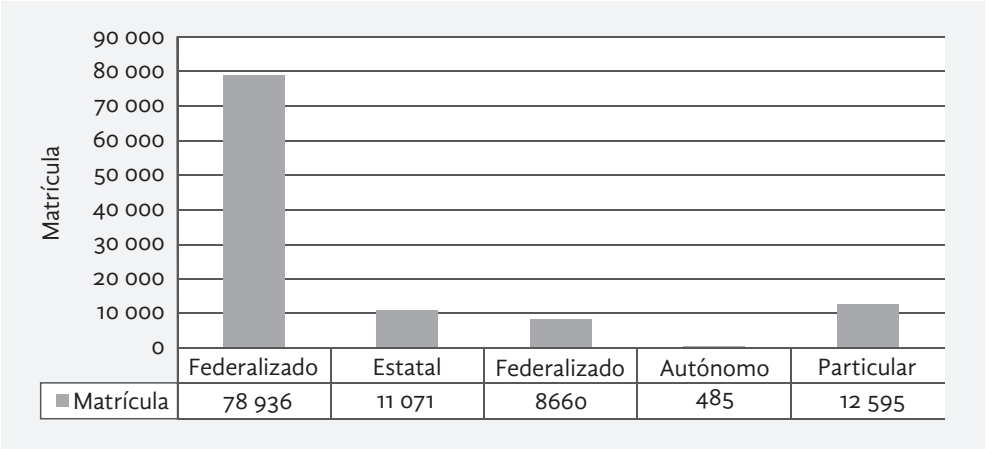
Gráfica 17. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado Preescolar, ciclo 2020-2021



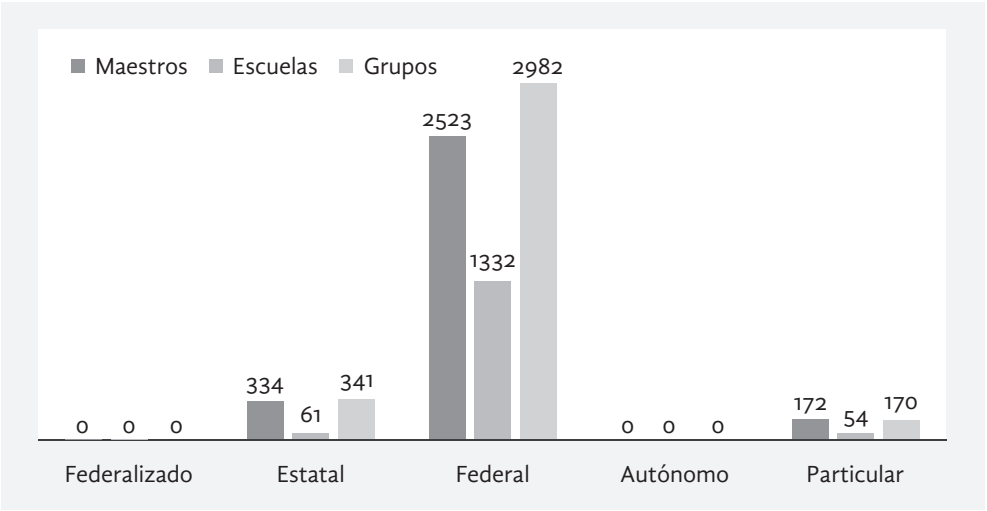
Gráfica 18. Sinaloa: matrícula, según sostenimiento escolarizado, preescolar, ciclo 2020-2021



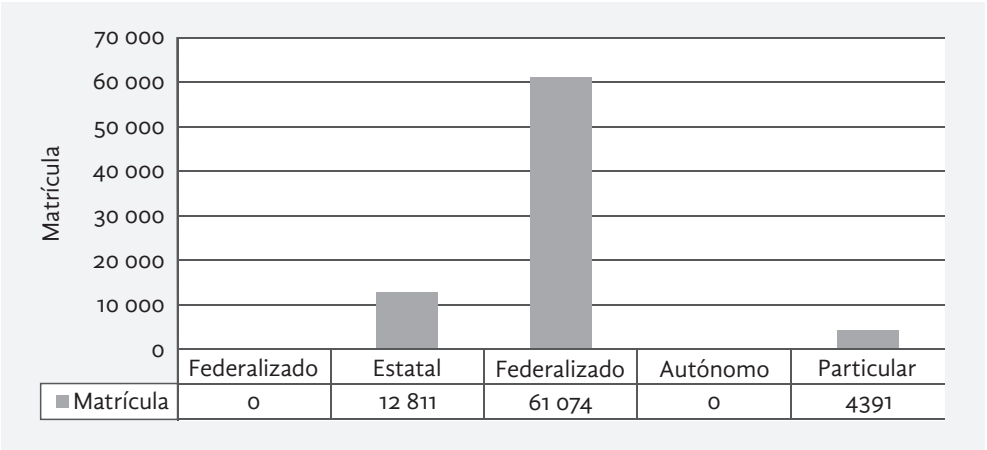
Gráfica 19. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, preescolar ciclo 2030-2031



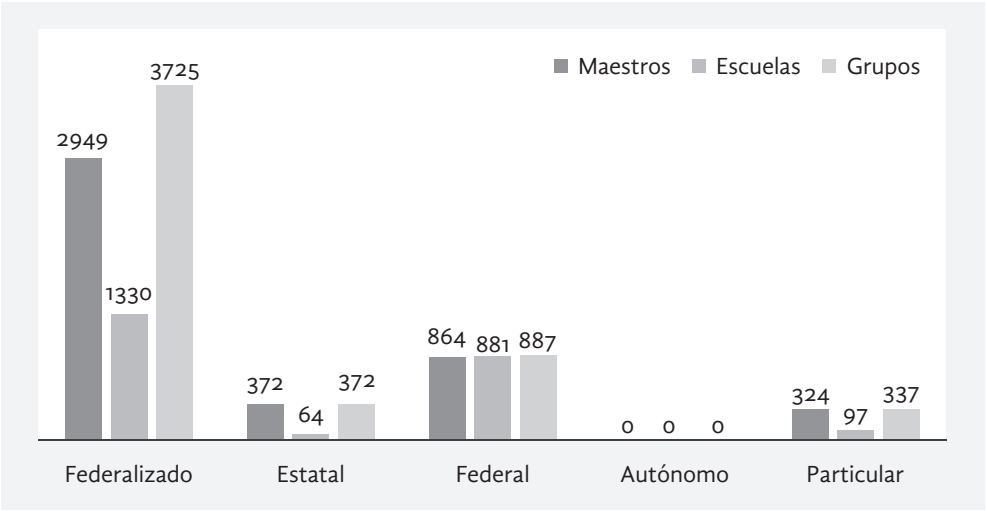
Gráfica 20. Sinaloa: matrícula de preescolar por tipo de sostenimiento, 2030-2031



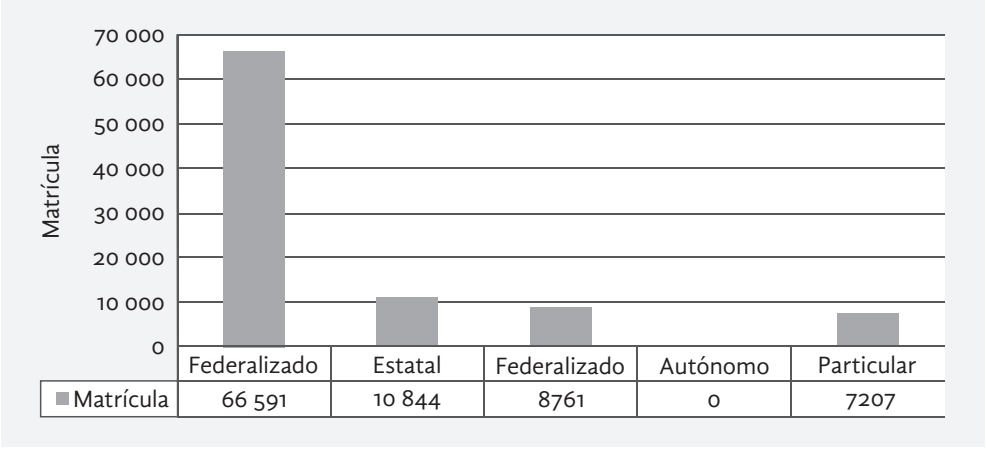
Gráfica 21. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, preescolar, ciclo 1990-1991



Gráfica 22. Sinaloa: matrícula de preescolar por tipo de sostenimiento, 1990-1991



Gráfica 23. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado Preescolar, ciclo 2000-2001



Gráfica 24. Sinaloa: matrícula de preescolar por tipo de sostenimiento, 2000-2001

Educación preescolar federal es la ofertada en escuelas, cuyo sostenimiento son instituciones federales, como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Imss, entre otras. Se incrementó de 1993 a 2003, pasando de 3037 alumnos a 8440; ello representó un incremento del 177% en una década (Sepyc, 2004).

CIFRAS Y TENDENCIAS CUANTITATIVAS DE PRIMARIA, 1990-2030

La educación primaria es el nivel de mayor antigüedad, ya que durante mucho tiempo fue sinónimo de educación básica. En Sinaloa, la educación primaria se subdivide en las modalidades siguientes.

I. ESTATAL
   1. Federalizada
      I. General
      II. Para niños migrantes
      III. Para niños indígenas
   2. Estatales

II. FEDERAL
      I. Cursos comunitarios
      II. Cursos para niños migrantes
      III. Cursos para niños indígenas

Fuente: Sepyc II (2005). *Diez años de educación primaria en Sinaloa, 1993-2004.* Culiacán, Rosales. Abril. La educación primaria estatal es la ofertada por escuelas dependientes de la Sepyc, las cuales tienen dos fuentes de financiamiento:

1. Estatal Federalizada (Transferida).
2. Gobierno del estado desde sus inicios.

La evolución de las cifras estadísticas para la educación primaria en Sinaloa se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 6. Educación primaria en Sinaloa, 1990-2030

SOSTENIMIENTO	1990-1991	2000-2001	2014-2015	2020-2021	2030-2031
FEDERALIZADO					
Maestros	-	8221	7179	6986	6908
Alumnos	-	224 501	199 595	176 270	166 313
ESTATAL					
Maestros	4113	3908	3784	3812	3822
Alumnos	126 671	98 743	99 227	99 801	100 033
FEDERAL					
Maestros	8090	861	561	690	747
Alumnos	243 576	9090	4440	5436	5862
AUTÓNOMO					
Maestros	-	-	-	-	-
Alumnos	-	-	-	-	-
PARTICULAR					
Maestros	505	860	1457	1533	1544
Alumnos	18 018	24 609	32 497	34 593	35 051
total	388 265	356 943	335 689	316 100	307 259

Las cifras de nivel primaria han evolucionado con una tendencia a la baja desde 388 265 alumnos al iniciar los noventa, hasta 335 689 en el ciclo 2014-2015. Se proyecta que continuará este descenso en 316 100 alumnos en 2020 y en 307 259 alumnos al llegar 2030, tendencia muy similar a la nacional.

Ello en cuanto a cifras totales, aunque la modalidad que sigue su crecimiento es la primaria particular, que pasó de 18 018 alumnos en los noventa al iniciar a 32 497 en 2015 y continuará creciendo moderadamente hasta 2030.

La modalidad estatal cayó de 126 671 alumnos en el inicio de los noventa a 98 743 en 2000, pero se recupera lentamente en 2014, 2020 y 2030. Todas las tendencias de la matrícula son muy similares para los profesores en cuanto a índices de crecimiento o caídas de las cifras.

Respecto a la participación pública, continúa siendo la mayoritaria con 95.4% en 1990 que, sin embargo, cae a un 90.3% en 2015 y seguirá decayendo

a 89.1% en 2020 y a 88.6% en 2030. Lo que pierde el sector público lo ganará el privado, aunque de manera muy lenta.

Tabla 7. Sinaloa: evolución de la matrícula nivel primaria: 1990-2030, por tipo de sostenimiento

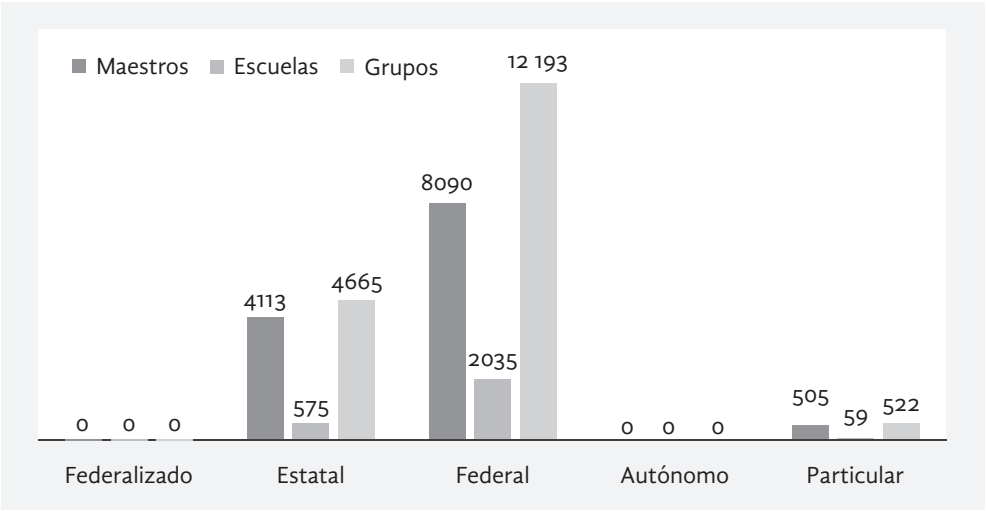
sostenimiento/servicio	1990-1991	2014-2015	2020-2021	2030-2031
Estatal total	-	298 752	142 503	136 698
Federal transferido	-	199 525	142 503	136 698
General	-	197 272	142 503	136 698
Indígena	-	2253	-	-
Cendi	-	-	-	-
Estatal	-	99 227	-	-
General	-	99 227	-	-
Cendi	-	-	-	-
Federal	114 929	4440	574	551
General	114 473	-	-	-
Indígena	-	-	-	-
Cursos comunitarios total	456	4440	574	551
Conafe Cursos Comunitarios	456	3658	574	551
Conafe Indígena	-	129	-	-
conafe Niño Migrante	-	653	-	-
conafe Centro Infantil Común	-	-	-	-
Cendi	-	-	-	-
Autónomo	-	-	-	-
General	-	-	-	-
Particular	11 329	32 497	14 727	14 127
General	11 329	32 497	14 727	14 127
Cendi				-
Total entidad	126 258	335 689	157 804	151 376

Tabla 8. Sinaloa: evolución del número de docentes. Nivel primaria: 1990-2030, por tipo de sostenimiento

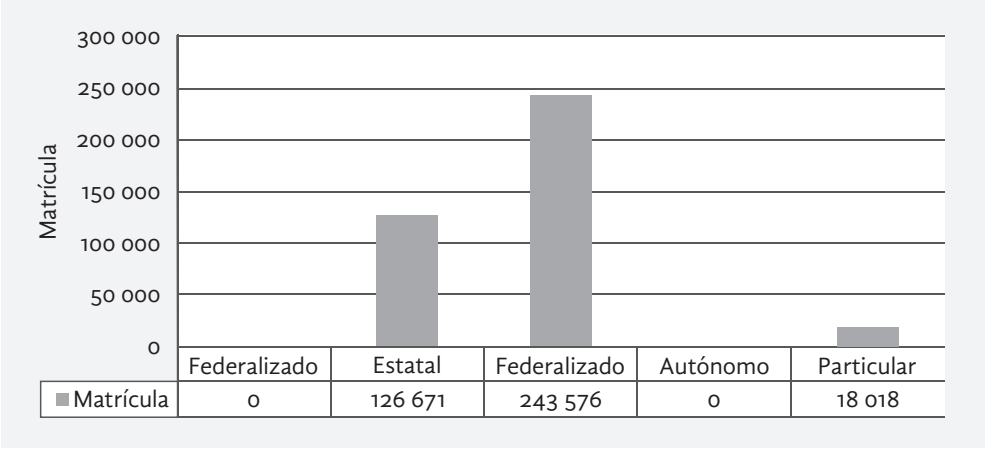
sostenimiento/servicio	1990-91	2014-15	2020-21	2030-31
Estatal total	-	10 963	4457	4288
Federal transferido	-	7179	4457	4288
General	-	7057	4457	4288
Indígena	-	122	-	-
Cendi	-	-	-	-
Estatal	-	3784	-	-
General	-	3784	-	-
Cendi	-	-	-	-
Federal	3652	561	58	57
General	3612	-	-	-
Indígena	-	-	-	-
Cursos comunitarios total	40	561	58	57
conafe Cursos Comunitarios	40	456	58	57
conafe Indígena	-	7	-	-
conafe Niño Migrante	-	98	-	-
conafe Centro Infantil Común	-	-	-	-
Cendi	-	-	-	-
Autónomo	-	-	-	-
General	-	-	-	-
Particular	315	1457	645	625
General	315	1457	645	625
Cendi			-	-
Total entidad	3967	12 981	5160	4970

Se presentan las gráficas de la 14 a la 19.1, referentes a la estadística básica de la educación primaria en los sectores público y particular, que abarcan maestros, escuelas, grupos y matrícula en los diferentes sistemas de sostenimiento administrativo desde el siglo escolar 1990, 2000, 2010, 2015, 2020 y

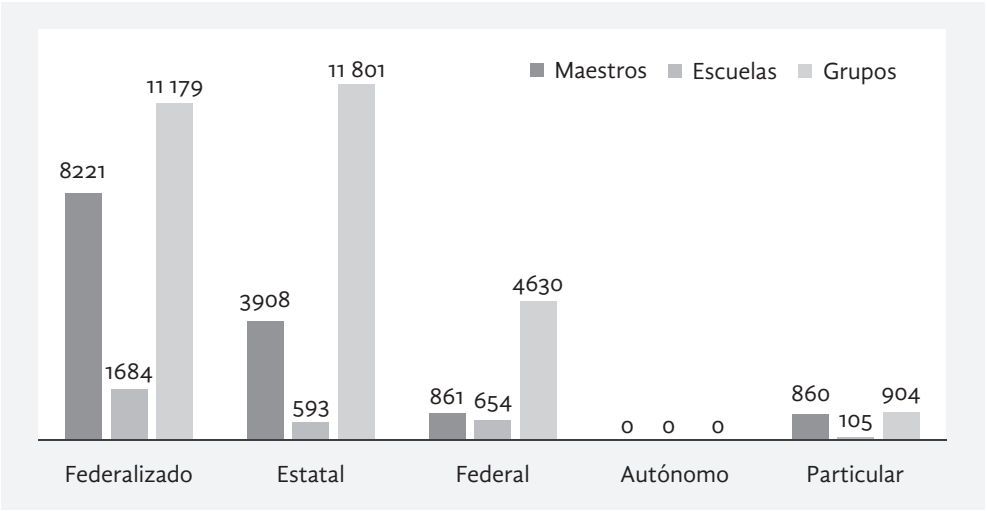
finalizando hasta el 2030, según las proyecciones estadísticas hechas por el gobierno federal.



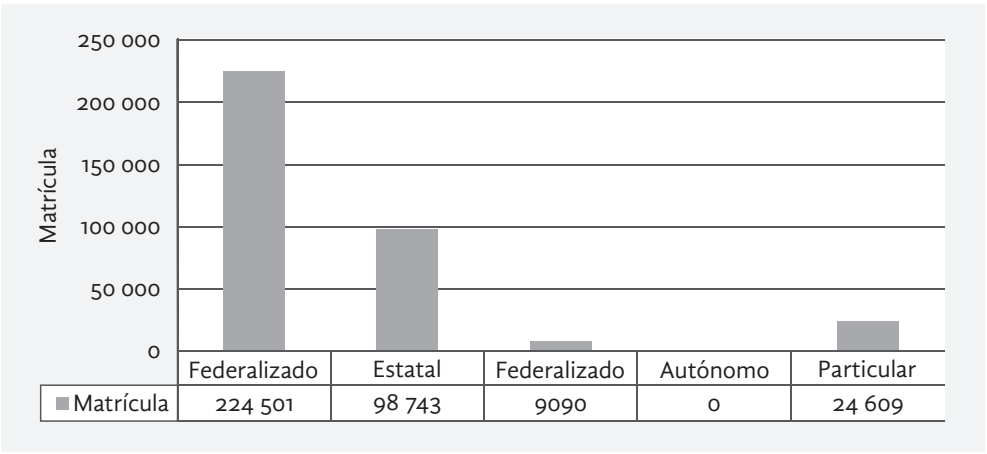
Gráfica 25. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado Primaria, ciclo 1990-1991



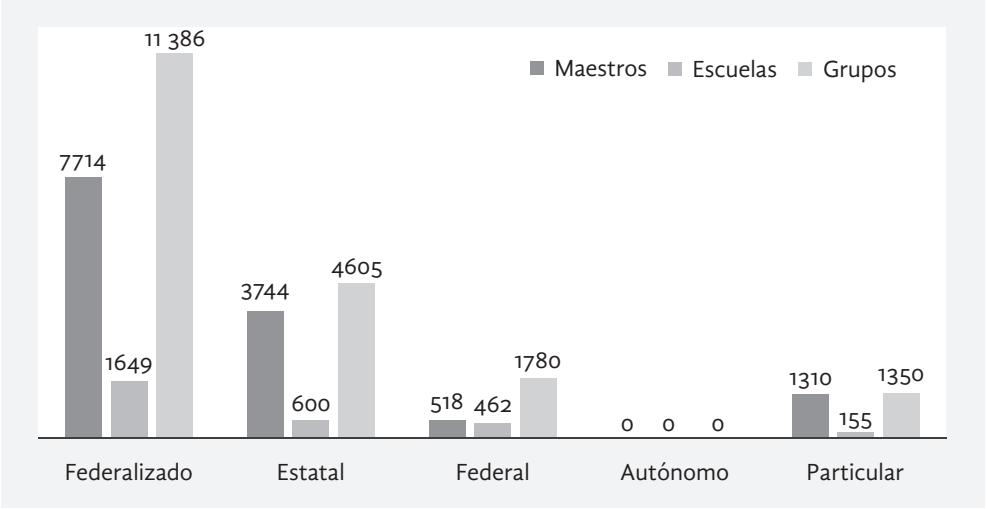
Gráfica 26. Sinaloa: matrícula de primaria por tipo de sostenimiento, 1990-1991



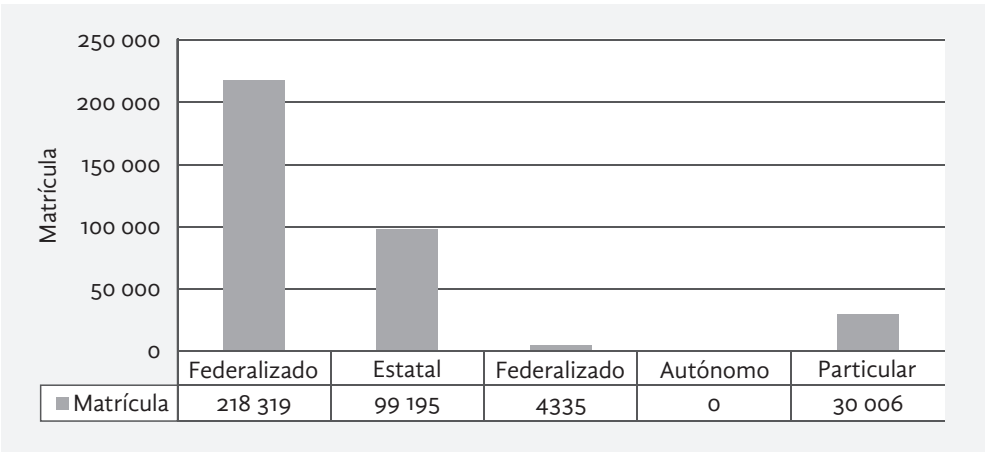
Gráfica 27. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado Primaria, ciclo 2000-2001



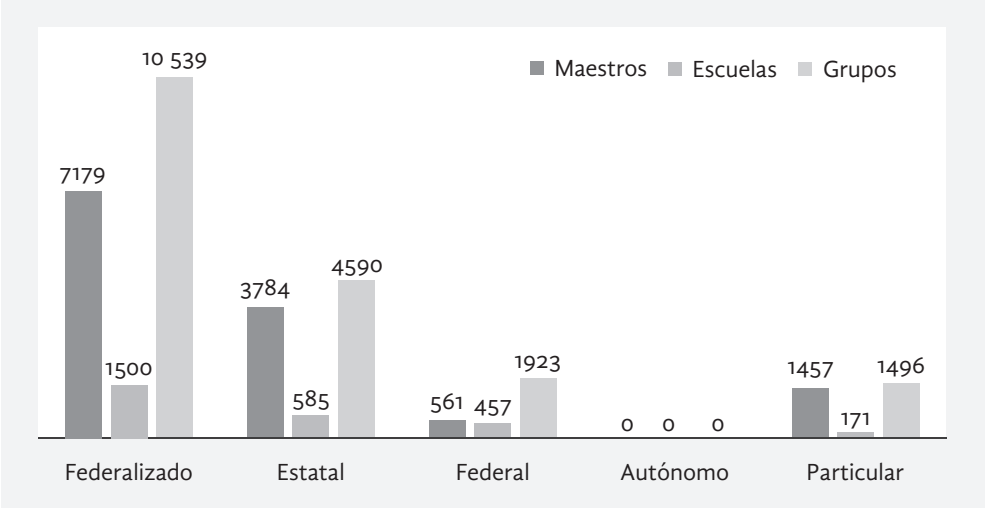
Gráfica 28. Sinaloa: matrícula de primaria por tipo de sostenimiento, 2000-2001



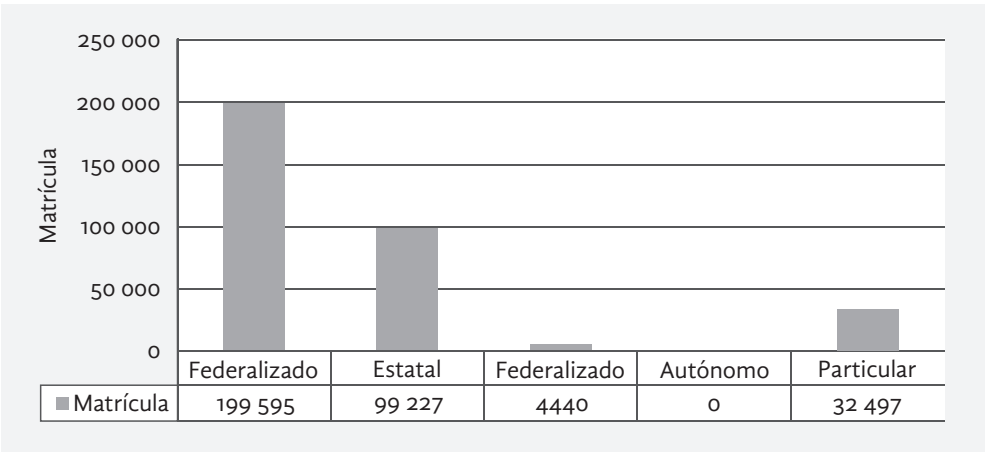
Gráfica 29. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, primaria, ciclo 2010-2011



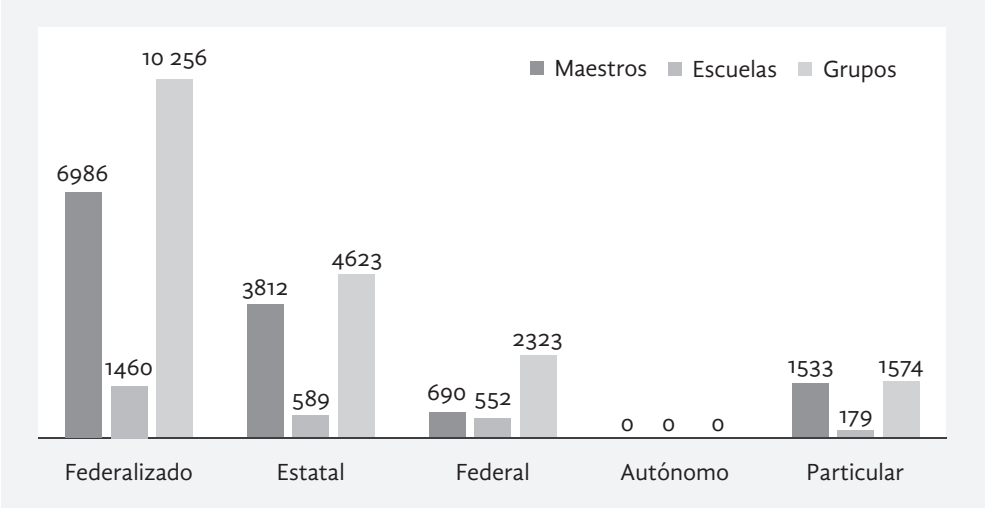
Gráfica 30. Sinaloa: matrícula de primaria por tipo de sostenimiento, 2010-2011



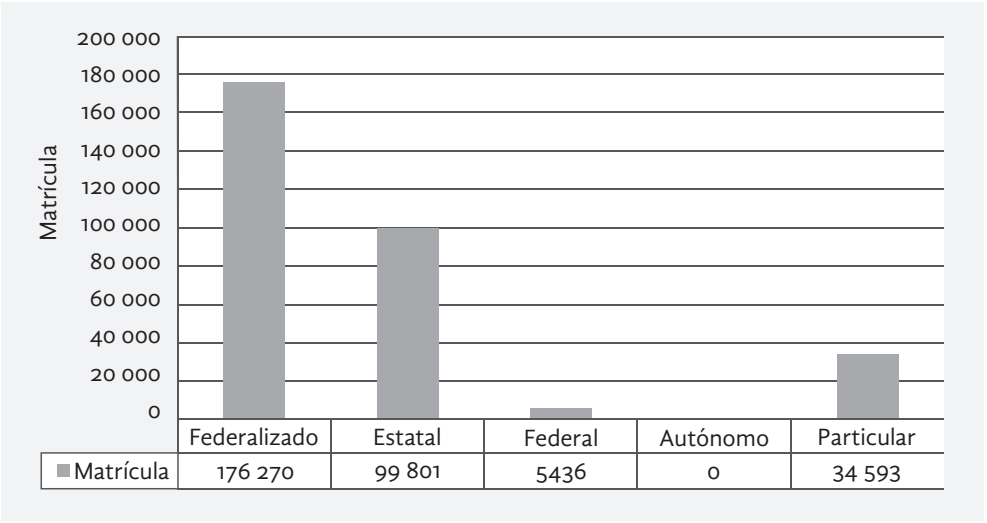
Gráfica 31. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, primaria, ciclo 2014-2015



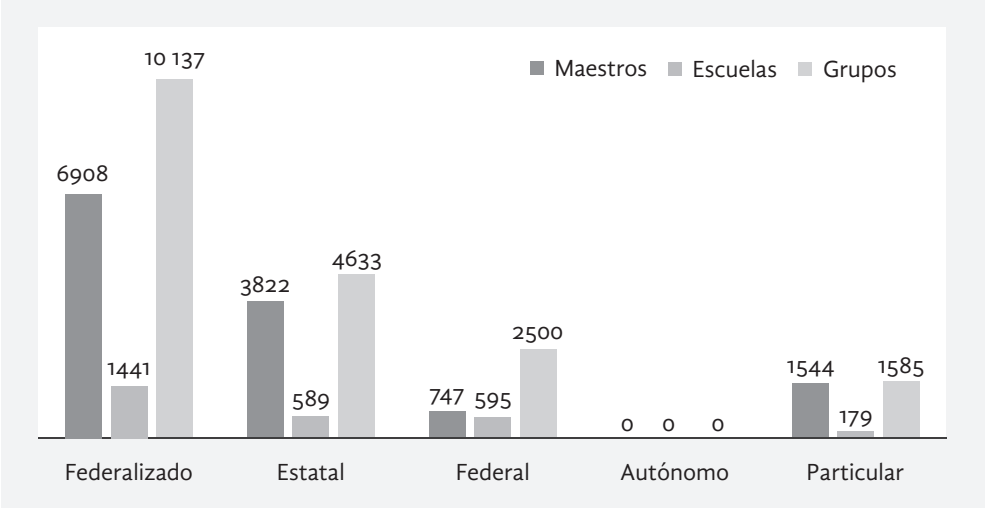
Gráfica 32. Sinaloa: matrícula de primaria por tipo de sostenimiento, 2014-2015



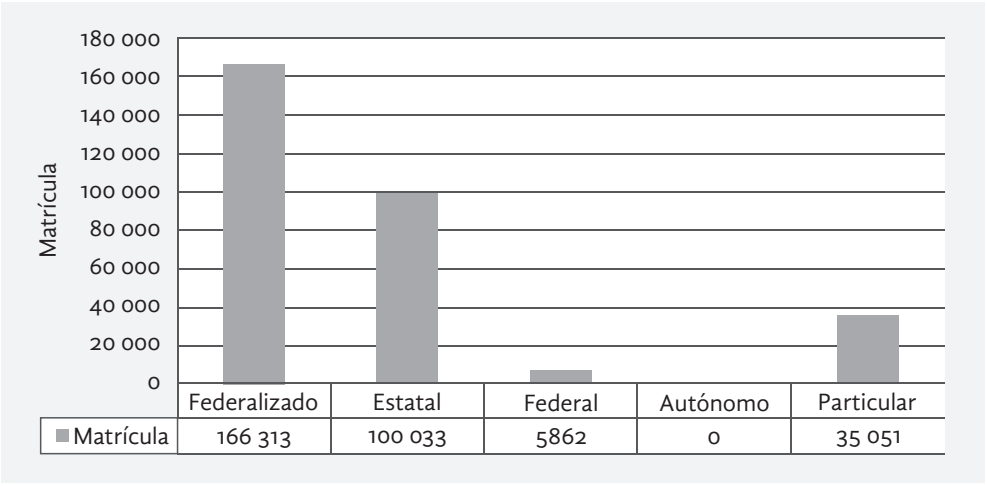
Gráfica 33. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, primaria, ciclo 2020-2021



Gráfica 34. Sinaloa: matrícula de primaria por tipo de sostenimiento, 2020-2021



Gráfica 35. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, primaria, ciclo 2030-2031



Gráfica 36. Sinaloa: matrícula de primaria por tipo de sostenimiento, 2030-2031

CIFRAS Y TENDENCIAS CUANTITATIVAS DEL NIVEL EDUCATIVO. SECUNDARIA, 1990-2030

Para fines clasificatorios, la educación secundaria en Sinaloa se define de acuerdo con las siguientes modalidades.

Tabla. 9 Modalidades de la educación secundaria en Sinaloa

I. ESTATAL
  1. Federalizada
    I. General
    II. Para los trabajadores
    III. Telesecundarias
    IV Técnicas
      - Industrial
      - Agropecuaria
      - Pesquera
  2. Estatales
    I. General
    II. Técnica industrial

II. PARTICULAR
    I. General
    II. Técnica industrial

Fuente: Sepyc III (2005). *Once años de educación secundaria en Sinaloa. 1993-2004*. Culiacán Rosales. Octubre.

Tabla 10. Sinaloa: evolución de la matrícula. Nivel secundaria, 1990-2030 por tipo de sostenimiento

SOSTENIMIENTO/SERVICIO	1990-1091	2014-2015	2020-2021	2030-2031
Estatal total	45 307	144 510	140 319	135 648
Federal transferido	-	95 776	92 845	89 579
General Total	-	49 307	47 858	46 246
General	-	35 121	34 043	32 845
P/trabajadores	-	84	68	49
Telesecundaria	-	13 725	13 411	13 061
Migrante	-	377	336	291

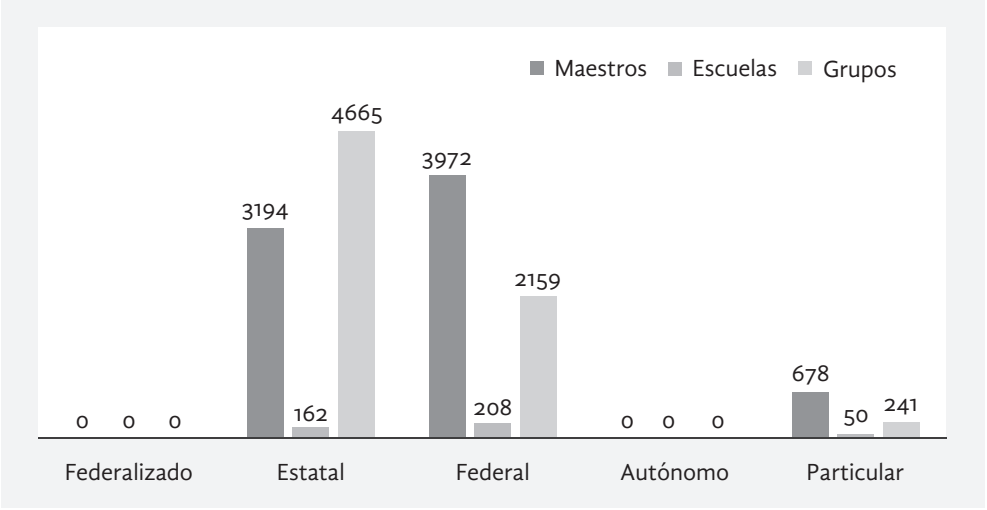
Técnica Total	-	46 469	44 987	43 333
Industrial	-	28 046	27 399	26 677
Agropecuaria	-	17 250	16 450	15 558
Pesquera	-	1173	1 138	1098
Cendi	45 307	-	-	-
Estatal	42 095	48 734	47 474	46 069
General	3212	45 887	44 727	43 434
Técnica Total	3212	2847	2747	2635
Industrial	74 911	2847	2747	2635
Federal	45 254	1106	1063	1014
General Total	43 427	1106	1063	1014
General	469	-	-	-
P/trabajadores	1358	-	-	-
Tele Secundaria Total	1358	-	-	-
Comunitaria	29 657	1106	1063	1014
Técnica Total	11 921	-	-	-
Industrial	16 785	-	-	-
Agropecuaria	951	-	-	-
General	8784	-	-	-
particular	5813	15 124	14 279	13 335
General Total	5813	13 714	12 982	12 165
General	2971	13 714	12 982	12 165
Técnica Total	2971	1 410	1297	1170
Industrial	-	1 410	1297	1170
total entidad	129 002	160 740	155 661	149 997

Tabla 11. Sinaloa: Evolución del número de docentes. Nivel secundaria, 1990-2030 por tipos de sostenimiento

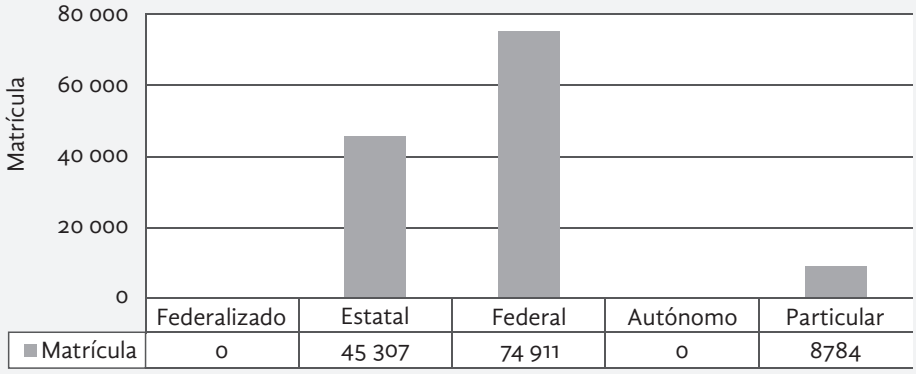
SOSTENIMIENTO/SERVICIO	1990-1991	2014-2015	2020-2021	2030-2031
Estatal total	3194	11 845	12 046	12 227
Federal Transferido	-	7465	7629	7780
General total	-	4207	4257	4308
General	-	3134	3146	3166
P/trabajadores	-	18	45	65
Telesecundaria	-	1039	1045	1051
Migrante	-	16	21	26
Técnica total	-	3258	3372	3472
Industrial	-	1747	1841	1,913
Agropecuaria	-	1404	1422	1,452
Pesquera	-	107	109	107
Estatal	3194	4380	4417	4447
General	2979	4187	4205	4220
Técnica total	215	193	212	227
Industrial	215	193	212	227
Federal	3972	212	231	251
General total	2407	212	231	251
General	2277	-	-	-
P/trabajadores	43	-	-	-
Tele Secundaria total	87	-	-	-
Telesecundaria	87	-	-	-
Comunitaria	-	212	231	251
Técnica total	1565	-	-	-
Industrial	628	-	-	-
Agropecuaria	867	-	-	-
Pesquera	70	-	-	-
particular	678	1470	1519	1574

General total	423	1346	1364	1394
General	423	1346	1364	1394
Técnica total	255	124	155	180
Industrial	255	124	155	180
total entidad	7844	13 527	13 796	14 052

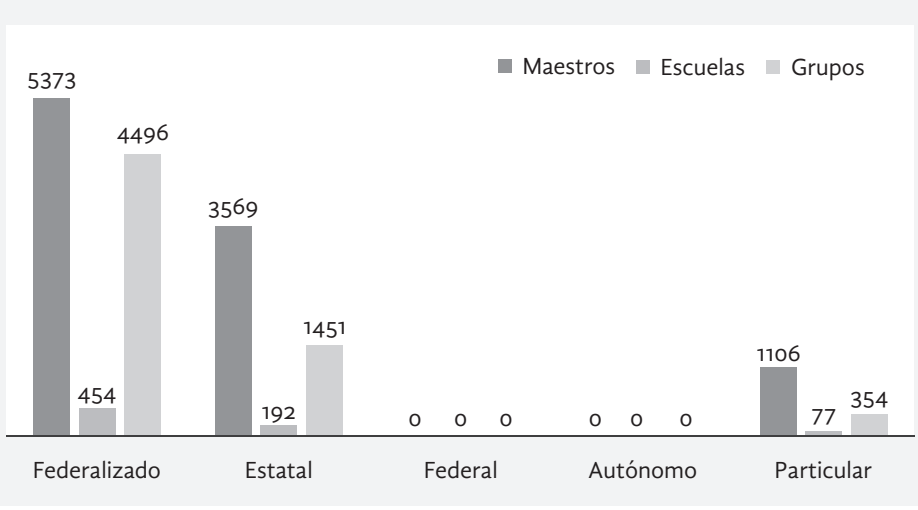
A continuación, se podrán encontrar gráficas (de la 37 a la 47) donde se observan los datos evolutivos de la educación secundaria en Sinaloa del ciclo 1990-1991 hasta el ciclo proyectado a 2030-2031 en cuanto a número de alumnos, maestros, escuelas y grupos en los diferentes sistemas de sostenimiento administrativo de nivel secundario.



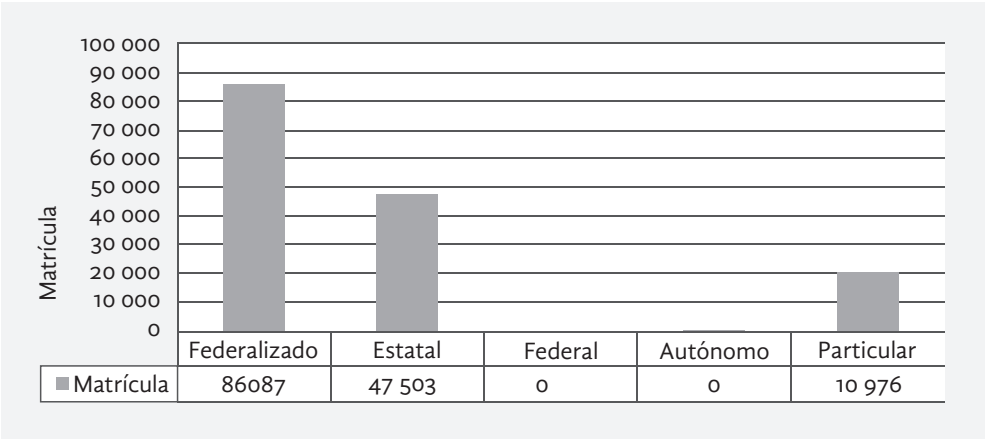
Gráfica 37. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, secundaria, ciclo 1990-1991



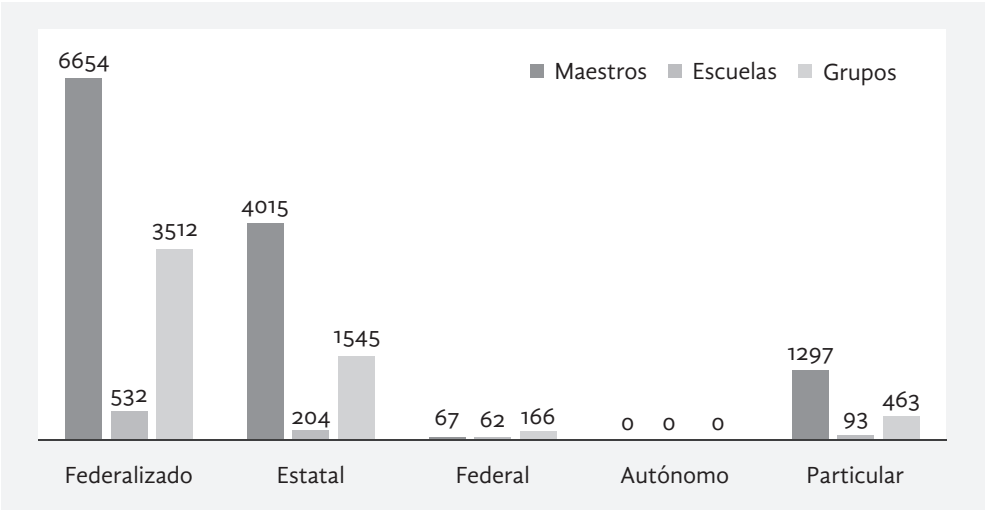
Gráfica 38. Sinaloa: matrícula de secundaria por tipo de sostenimiento, 1990-1991



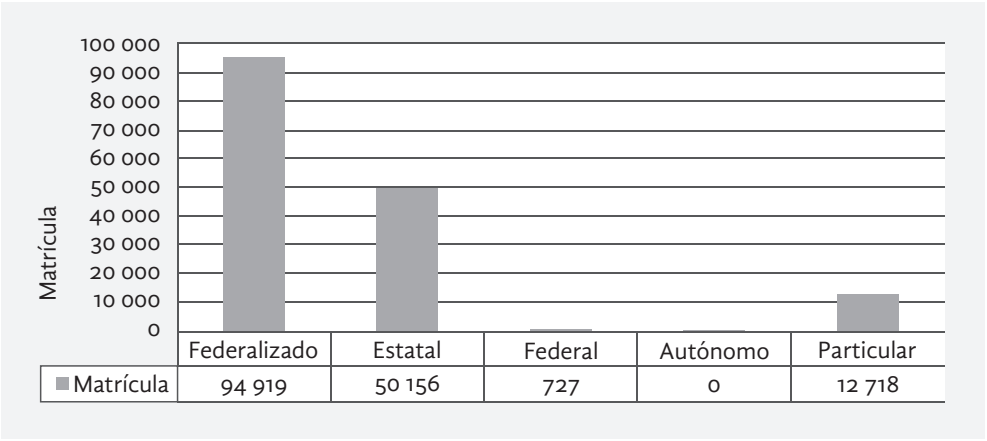
Gráfica 39. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, secundaria, ciclo 2000-2001



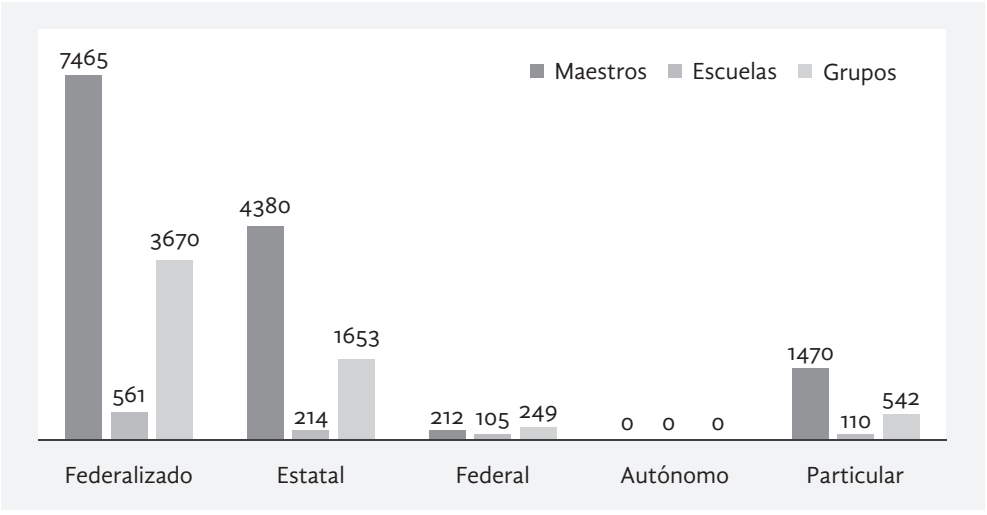
Gráfica 40. Sinaloa: matrícula de secundaria por tipo de sostenimiento, 2000-2001



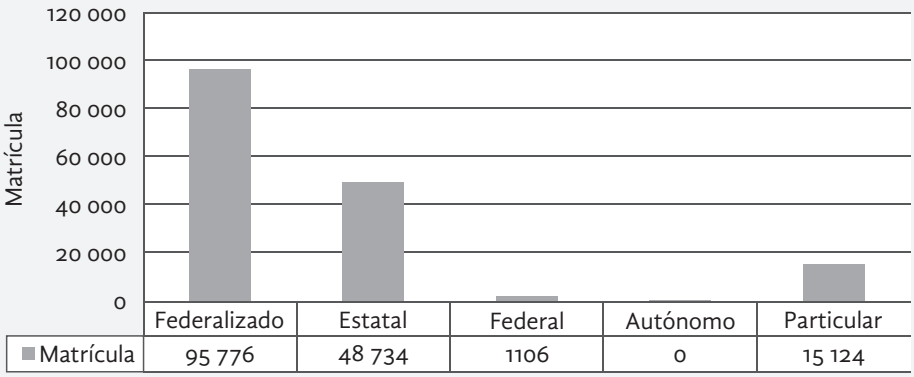
Gráfica 41. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, secundaria, ciclo 2010-2011



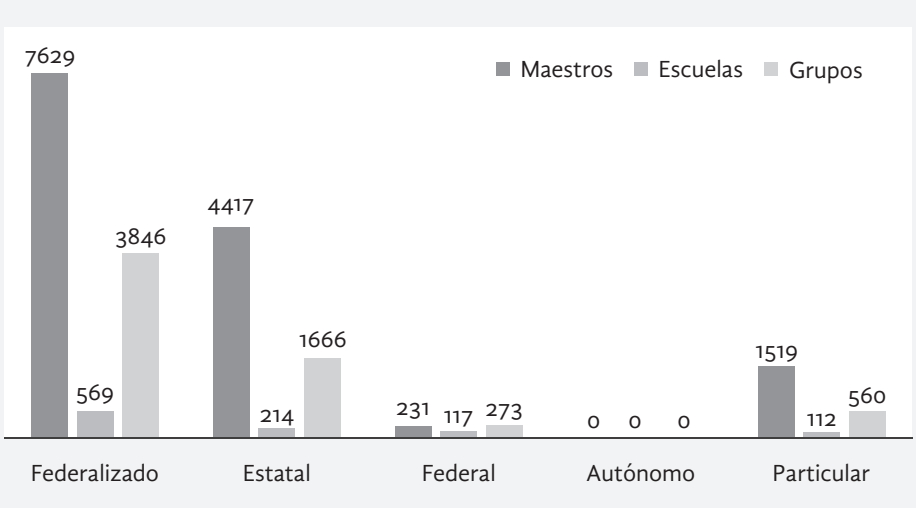
Gráfica 42. Sinaloa: matrícula de secundaria por tipo de sostenimiento, 2010-2011



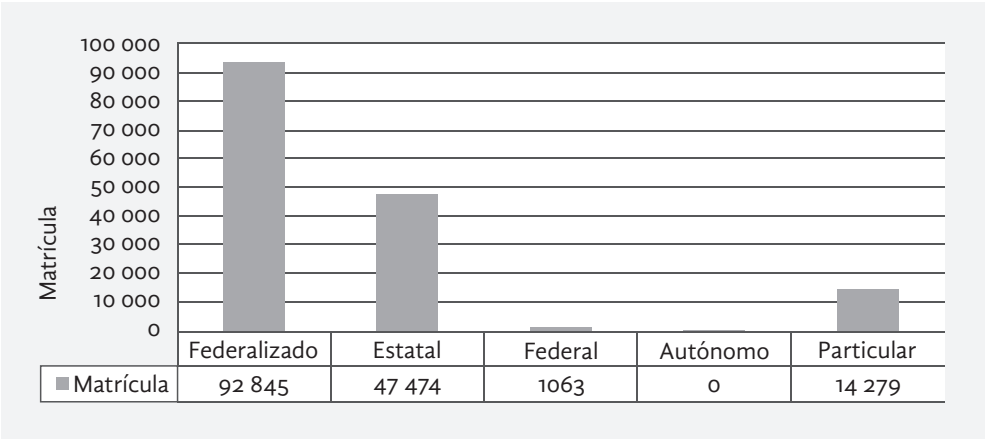
Gráfica 43. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, secundaria, ciclo 2014-2015



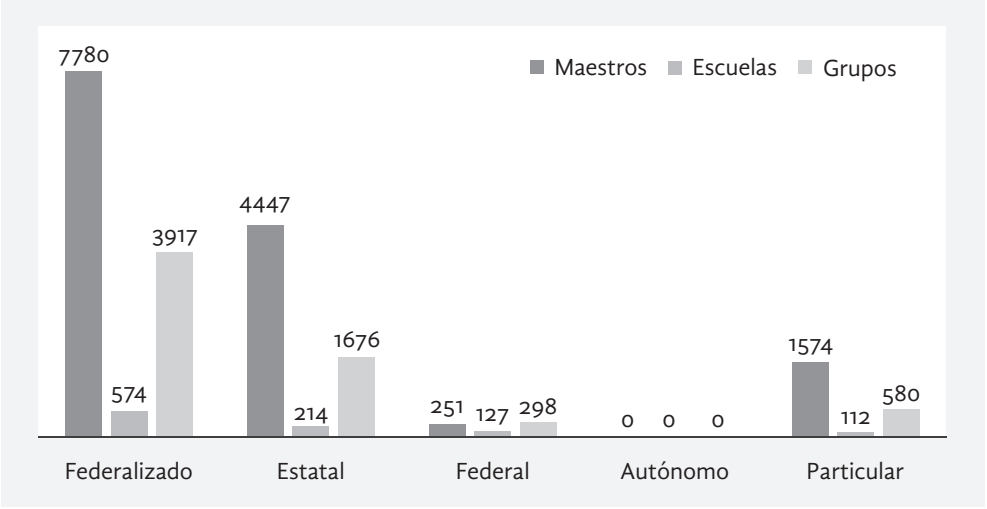
Gráfica 44. Sinaloa: matrícula de secundaria por tipo de sostenimiento, 2014-2015



Gráfica 45. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, secundaria, ciclo 2020-2021



Gráfica 46. Sinaloa: matrícula de secundaria por tipo de sostenimiento, 2020-2021



Gráfica 47. Sinaloa: estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado, secundaria, ciclo 2030-2031

La educación secundaria estatal es la ofertada en escuelas dependientes de la Sepyc, que tiene dos fuentes financieras:

1. Educación secundaria estatal federalizada o transferida por el ANMEB de 1992.
2. Las que desde su inicio ha financiado el gobierno estatal y que se denomina educación secundaria en escuelas estatales.

Las cifras globales de la educación secundaria en Sinaloa se resumen en la siguiente tabla.

Tabla. 12 Sinaloa: educacion secundaria, modalidades, evolución de matrícula y docentes, 1990-2030

SOSTENIMIENTO	1990-1991	2000-2001	2014-2015	2020-2021	2030-2031
FEDERALIZADO					
Maestros	-	5373	7465	7629	7780
Alumnos	-	86 087	95 776	92 845	89 579
ESTATAL					
Maestros	3194	3569	4380	4417	4447
Alumnos	45 307	47 503	48 734	47 474	46 069
FEDERAL					
Maestros	3972	-	212	231	251
Alumnos	74 911	-	1106	1063	1014
PARTICULAR					
Maestros	678	1106	1470	1519	1574
Alumnos	8784	10 976	15 124	14 279	13 335
Total	129 002	144 566	160 740	155 661	149 997

La evolución de las cifras de la educación secundaria en Sinaloa arroja un crecimiento matricular de 129 002 alumnos en 1990 a 160 740 alumnos en 2015. Sin embargo, las proyecciones para 2020 son que la matrícula descenderá a 155 661 alumnos y aún más en 2030, cuando caiga el número de ellos a sólo 149 997.

A diferencia de la primaria y preescolar, donde el sector privado continuará creciendo, la secundaria también caerá de una matrícula de 15 124 alumnos en 2015 a 14 279 en 2020 y a 13 335 en 2030. Tendencias similares se observan en la modalidad federalizada, estatal y federal. Hay una caída por sectores y en total de la matrícula secundaria.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SINALOA: TENDENCIAS CUALITATIVAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

El marco educativo de la globalización

En la segunda década del siglo XXI, estadísticamente el subsistema educativo básico se constituye de la siguiente manera en su evolución de dos décadas.

Tabla 13. Sinaloa: matrícula de educación básica, 1991-2030

	MATRÍCULA			
NIVEL EDUCATIVO	1991	2011	% CREC.	2030
Básica	595 543	624 345	4.6	575 210
Preescolar	78 276	113 970	31.3	116 637
Primaria	388 265	351 855	-9.4	308 508
Secundaria	129 002	158 520	18.6	150 065

Fuente: Construido con datos de <www.snie.sep.gob.mx>. Estadística Básica del Sistema Educativo. Comparativo: ciclo escolar 1991/2000 hasta 2021/2030.

Hay una tasa de crecimiento total del 40.6%, encabezada por el nivel de preescolar y secundaria, ya que la primaria tiende a disminuir. Las proyecciones hechas a 2030 son las siguientes.

En la prospectiva se observa una baja matricular de todo el nivel, pues primaria continuará descendiendo, pero también secundaria y preescolar crecerán, pero en tasas sumamente moderadas.

A partir de la década de los noventa, las políticas educativas gubernamentales federales fueron imponiéndose en Sinaloa a la par; debido al impacto de la globalización económica se dio, en primer término, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, que reorganizó el nivel básico y de formación docente con la descentralización y una nueva corresponsabilidad educativa entre los gobiernos federal y estatal.

Se amplió la educación obligatoria de 6 a 12 grados, con la consideración de que ese rango de la educación secundaria, primero; el preescolar después; para 2012 ya se agregaba también la media superior, esto es, hasta 15 grados. Las acciones también abarcaron:

- Renovación curricular.
- Actualización de textos de básica.
- Introducción del modelo educativo por competencias en educación normal de 1997, 2012, y un proyecto de una tercera generación de reforma curricular por competencias para 2016 (Sep, 2015).
- Formación continua de profesores.
- Mejoramiento salarial y programas diversos que modifican las condiciones del trabajo docente.
- Programas educativos nacionales de elevación de la calidad y equidad.
- Se reactiva el rol socioeducativo de los gobiernos estatales, partidos políticos, poder legislativo, iglesia y empresarios.
- También hay creciente importancia de los investigadores educativos, organizaciones civiles, foros y revistas educativas.
- Decrece el poder político y educativo del SNTE, que tuvo mucho peso en el ANMEB y en la Alianza para la Calidad de la Educación en 2008, ya que el compromiso social por la calidad de la educación del 2002 no tuvo mucho impacto.

En cuanto a las estrategias de intervención de la gestión educativa, se implantaron los siguientes proyectos:

- Escuela Digna. En los noventa, el proyecto de Transformación de la Gestión Escolar y algunos elementos de los programas educativos compensatorios.

- En 2001 comenzó a operar el PEC (Programas de Escuelas de Calidad), al que en 2006 había incorporado un 20% de las escuelas públicas de educación básica.

El PEC ha sido el proyecto más ambicioso de gestión escolar, pues busca asignar recursos financieros directos a las escuelas, difundiendo una planeación escolar directa estratégica, por lo cual cada escuela elabora en forma colegiada un diagnóstico, proyecto escolar y programa anual de trabajo precisando infraestructura y líneas de acción para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Las reformas curriculares de la educación básica

Francisco Miranda (2010) marca que el periodo histórico posrevolucionario (1929-2015) es el más estable para fines educativos, ya que en el periodo posindependiente (1821-1867) era imposible una dinámica equilibrada del funcionamiento educativo por el exceso de inestabilidad social y política; en ese lapso hubo 28 presidentes, dos emperadores y 78 secretarios de educación.

En la historia del desarrollo social con cierta estabilidad política se localizan tres puntos de inflexión en las reformas curriculares:

- El plan para el mejoramiento y expansión de la educación primaria (*Plan de 11 años*), 1959-1970, impulsado por Jaime Torres Bodet.
- Los años setenta del periodo del presidente Luis Echeverría Álvarez.
- Las reformas de los noventa, por el impacto de la globalización económica como proceso social de integración productiva, comercial y de consumo; el neoliberalismo como política de florecimiento de los negocios privados y la tercera revolución científica, tecnológica e industrial, como base técnica de los otros procesos.

Los modelos curriculares por competencias responden a esa dinámica socioeconómica que intenta subordinar las esferas comunicativas de la acción humana (Habermas 1999) a la vertiente *main/stream* de lo tecnoeconómico. «La reforma comenzada en los años noventa constituye el eje detonador de los cambios curriculares recientes, pues sentó las bases para formar las

competencias básicas de la población con la finalidad de ofrecer los nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional» (Miranda, 2010:38).

En 1989, iniciando la presidencia del Lic. Carlos Salinas de Gortari, se presenta el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, que priorizó la renovación de contenidos y la articulación de niveles educativos básicos. Se ensayó una «prueba operativa» en algunas escuelas piloto y se lanzó un documento para el análisis, denominado *Nuevo Modelo Educativo*, pero que simplemente fueron elementos de paso para orientar la reforma del ANMEB de mayo de 1992.

Se promulgó una nueva *Ley General de Educación* en 1993, donde la educación básica se constituía por los 12 grados, nueve de ellos obligatorios. El diseño curricular recurre a las asignaturas como unidades académicas, en lugar del trabajo por áreas de los setenta.

El modelo curricular por competencias se orientó a enfatizar las competencias lingüísticas y matemáticas, evadiendo polemizar con la investigación educativa de frontera que localiza la formación de inteligencias diferenciales y de múltiple potencialidad en el aprendizaje escolar (Gardner, 2001).

El diseño curricular por competencias excedió el ámbito de acción meramente curricular y pasó a ser, como señalan los autores del enfoque crítico-reflexivo (Sacristán et al., 2008), un discurso de fundamentación ideológica omniabarcativo, pues también los contenidos transversales, actitudes, valores, áreas de estudio temático y fines educativos fueron permeados por las competencias.

Materiales educativos, actualización docente y gestión escolar permanecieron subordinadas a este discurso de la globalización económica. También el *Programa Nacional de Lectura*, *Enciclopedia*, el PRONAP (*Programa Nacional de Actualización de Profesores*), el PEC y la evaluación.

La evaluación se posicionó como el eje central de las políticas educativas gubernamentales desde la creación, en 2002, del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la aplicación del examen para alumnos ENLACE, que tuvo un sinnúmero de críticas a lo largo de su duración, terminando por minarlo, y pensar en una evaluación diversificada que sustituya la estandarizada.

La articulación de los niveles básicos se hizo con la RIEB (Reforma Integral para la Educación Básica), pues se había llevado a cabo la reforma en preescolar

y secundaria en el régimen de Vicente Fox (2000-2006). Había que ajustar sus contenidos a la primaria en el régimen de Felipe Calderón (2006-2012).

El esquema de articulación usado fue definir «ejes formativos» como organizadores de las asignaturas, contenidos y secuencias curriculares entre grados y niveles. Son bloques temáticos y aprendizajes esperados. El modelo RIEB pretende:

- Sustentarse en principios pedagógicos moderados.
- Perfiles de egreso, metas, estándares de desempeño y competencias.
- Articulación, eficiencia y gestión adecuada.

Con la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se hace un discurso permanente en todas las políticas educativas. En el sexenio 2006-2012 la educación básica incorpora el proyecto Habilidades Digitales para Todos con las ya típicas metas estandarizadas: calidad, estándares de desempeño, capacitación docente y de gestión y evaluación estandarizada.

Miranda (2010) plantea que, fuera de problemas técnicos financieros y operativos (como la cobertura de primer grado de preescolar para niños de 4 años), la reforma a preescolar no género ningún conflicto. Pero la reforma en secundaria sí estuvo plagada de conflictos, pues es un nivel de mayor compliación para el consenso.

Ahí surgieron las dos caras que conlleva una reforma: diagnóstico e intervención racional, por un lado, y negociación política, por otro. La RS (Reforma a la Secundaria) pretendía reducir los niveles de deserción y reprobación e incrementar los logros de aprendizaje, con énfasis en la equidad.

El diagnóstico estipulaba un exceso de materias en el currículo, exceso de grupos y alumnos produciendo «anonimato social» y falta de interacción, escaso tiempo para profundizar en la docencia y el trabajo colegiado. Aprendizaje memorístico, sin reflexión, análisis, sistematización, juicio crítico, ni manejo tecnológico.

Necesidad de cambiar condiciones que obstruyen la labor educativa escolar e impiden logros de aprendizaje. El diagnóstico es adecuado, pero el remedio a las fallas educativas era «más de lo mismo». «Las competencias se

constituyen en las metas por las que se debía trabajar y el compromiso de su desarrollo se contrajo con una tarea colectiva...» (Miranda, 2010:51).

Las competencias deben vislumbrarse como un eje formativo en el modelo curricular, pero no como un modelo único de formación, pues se cercenan otras dimensiones fundamentales para lograr aprendizajes significativos. Las otras dimensiones son la psíquica (emociones constructivas y destructivas, mundos interiores, subjetividad, estados de ánimo, equilibrio/desequilibrio psicológico, etc.), la dimensión sutil (ética trascendente y sensibilidad estética) y la dimensión espiritual de la existencia (sin religión, desde luego).

Aunque la mayor parte de la crítica se centró en la escasa o nula participación de los diferentes actores educativos y en el cercenamiento de los contenidos históricos, cívicos y éticos, otros, como el SNTE, enfatizaron más la repercusión en las condiciones laborales del magisterio.

Autoridades educativas de los estados se canalizaron por cuestionamientos a la factibilidad de recursos económicos, organizativos y laborales de la RS, mientras que académicos e investigadores duraron en la relevancia de contenidos disciplinares.

La evaluación educativa

La evaluación educativa es un proceso de valoración analítica, sistemática, reflexiva y de aplicación de juicio crítico, fundamentado en una visión pedagógica y un contexto social que permita contar con un panorama intelectual de los factores que intervienen en la temática de referencia.

En México, este proceso se ha visto plagado de múltiples incongruencias, por lo que no ha logrado impactar de manera decisiva en lo que sería su propósito central: la mejora en la calidad de las prácticas de gestión, formación, actualización, práctica docente y desempeño en lograr aprendizajes escolares significativos de escuelas, alumnos y otros actores centrales educativos.

Muchos actores sociales involucrados en el proceso han mantenido una severa resistencia al formato predominante de las evaluaciones estandarizadas, lo que no significa que la evaluación educativa sea sencilla, pues si ha abarcado un amplio número de mecanismos y prácticas que involucran enfoques, conceptos, métodos y técnicas analíticas rigurosas, su base pedagógica marcha por caminos erróneos.

Ello debe ser objeto de un debate pedagógico, epistémico y filosófico, pues todos reconocemos la posibilidad de evaluar sin disponer de un *criterio pedagógico* para lograr una *calidad educativa*, concepto polisémico. «Esto supone un elemento de tensión, en tanto no existe una definición unánime sobre los objetivos deseables del sistema educativo; cualquier juicio sobre la calidad educativa puede ser cuestionado, sin importar el rigor conceptual metodológico de las evaluaciones (Martínez Rizo y Blanco, 2010:92).

La evaluación educativa es multidimensional. Abarca la dimensión de aprendizajes, pero ello sólo es una parte. También se extiende a la evaluación de la enseñanza, gestión, formación, currículo, investigación, participación social, políticas educativas y a todo el sistema educativo por niveles y en su conjunto.

La evaluación es necesaria para la toma de decisiones, rendición de cuentas, políticas de incentivos, elección de programas, métodos y enfoques y de participación social. Es importante que las bases de la evaluación sean amplias, pues si sólo se atienen a un número reducido de indicadores cuantitativos se evade considerar los contextos socioculturales económicos de las escuelas y los problemas más agudos de las dinámicas familiares y los personales derivados de la condición humana y su mundo interior psicológico, subjetivo, no trabajado, analizado, ni mucho menos comprendido.

Estas insuficiencias de la evaluación estandarizada la han llevado a ser crecientemente cuestionada y es la causa más relevante de por qué la evaluación estandarizada no ha despertado entusiasmo entre la sociedad y la escuela, pues se ha observado que

- Hay un desajuste entre lo evaluado y los contenidos curriculares.
- Atención a los resultados y desatención a la retroalimentación formativa.
- Descontextualización de las pruebas.
- Denuncias sobre falsificación de resultados (Martínez Rizo y Blanco, 2010).
- Se antepone la evaluación *per se* a la discusión pedagógica y la exploración de modelos formativos de avanzada cultura y cognitivamente.
- Hay ausencia de una visión clara y argumentada sobre la identidad humana, su naturaleza y su condición.
- La evaluación puede convertirse en un fetiche, un sustituto de las realidades que se pretende conocer. Reducir la calidad educativa de una escuela

> a sus resultados en una o dos asignaturas es a todas luces desacertado. La obsesión por las pruebas puede hacer perder de vista que la educación produce algo más que lo que se mide con ellas. Se corre el riesgo de confundir lo que resulta fácil de medir con lo que en verdad es relevante (Martínez Rizo y Blanco, 2010:98).

En casos extremos se puede correr el riesgo de que la enseñanza se reduzca a la capacitación para responder preguntas de opción múltiple. En un panorama histórico tenemos la distinción de tres grandes periodos en la evaluación educativa nacional:

1970-1989:
Cuando la Sep mejoró y sistematizó ampliamente los datos censales de la educación nacional, realizando también las primeras evaluaciones del aprendizaje de primaria.

1990-2002:
Se desarrollaron varios instrumentos evaluadores del aprendizaje y se participó en la aplicación de pruebas Internacionales de Aprendizaje (PISA) en 2000.

2002-2015:
La evaluación es el eje central de las políticas educativas y se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2002) y la prueba estandarizada ENLACE (2006).

En la etapa A las evaluaciones del aprendizaje eran más para acceder a los siguientes grados escolares que para un diagnóstico de la calidad. En 1974 se creó la Subdirección de Evaluación y Acreditación (hoy Dirección General de Evaluación de Políticas: DGEP) en la Sep.

En la etapa B, siguiendo a Martínez Rizo y Blanco (2010), las iniciativas que sobresalen son:

- El factor de aprovechamiento escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial (1994).
- Las llamadas pruebas de «estándares nacionales» desde 1998.

- Las evaluaciones internacionales del Trends in Mathematics and Sciencies Study (TIMSS) de 1995, el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación 1997 y la ronda 2000 del Programme for International Student Assesment (PISA) para alumnos de 15 años de edad.

El *Programa de Carrera Magisterial* inició en 1992 como incentivo para profesores y directivos, de acuerdo con su logro y el de sus alumnos, premiando preparación profesional y aprendizaje de sus alumnos. «En 2009 las pruebas con las que se evaluaba este último factor se aplicaban a cerca de 390 000 maestros de educación básica» (Ídem, p.101).

La DGEP es la conductora de este proceso junto con las Sep estatales. El SNTE tiene también un peso importante, lo que le resta independencia y neutralidad a esta prueba (Ídem).

Los estándares nacionales (1998-2003) se orientaron a conocer el grado en que alumnos de primaria y secundaria alcanzaban los objetivos de aprendizaje. Fueron aplicados por la DGEP, transfiriéndose al INEE a partir de 2003.

El 6 de julio del 2000 triunfa en las elecciones presidenciales Vicente Fox, del PAN, dándose en México el gobierno de la alternancia política. «En contraste con la ausencia de información sobre los asuntos públicos, que caracterizaban las épocas más autoritarias, una de las expresiones de la nueva dinámica política fue la demanda de transparencia, en cuanto al acceso a la información pública» (Ídem, p.107); se aprobó la *Ley de Transparencia* y se creó el Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI).

En sus primeros días de gestión, Vicente Fox se refirió al INEE como el IFE educativo, para aludir a la transparencia educativa también. El 8 de agosto de 2002 se expidió el decreto de su creación; por este mecanismo no se le pudo dotar de autonomía, pero se le dotó de una Junta Directiva presidida por el titular de la Sep y 14 funcionarios (siete de gobierno y siete no gubernamentales) y un Consejo Técnico formado por 16 expertos educativos en investigación y evaluación. El INEE nace con cuatro áreas: Construcción de Indicadores, Elaboración de Pruebas, Evaluación de Recursos y Procesos de las Escuelas y Proyectos Internacionales.

Se delimitaron funciones, quedando el INEE para evaluar el sistema educativo, mientras que la DGEP estuvo a cargo de los componentes particulares. A fines de 2003 el INEE públicó el *Anuario de Indicadores del Sistema Educativo*

con el nombre de Panorama Educativo de México. También un informe con los resultados del desempeño de las pruebas de estándares nacionales de lectura y matemáticas en primaria y secundaria de todo el país.

Después desarrolló instrumentos para evaluar las principales áreas curriculares de primaria y secundaria, y también preescolar. Fueron las pruebas EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), aplicadas desde 2005 cada cuatro años, en muestras nacionales y estatales de tercero de secundaria. Elaboró igualmente el documento *Política Nacional de Evaluación* (Ídem, p.114).

En el sexenio de Felipe Calderón se implantó un nuevo proyecto de evaluación: ENLACE (Examen Nacional del Logro Académico), iniciado en básica y después extendido hacia la media superior.

Hubo un sinnúmero de críticas a la unilateralidad de ENLACE y el reconocimiento de su extrema resistencia a tomar en cuenta la multiculturalidad y la diversidad cognitiva personal. Los límites en la gama de contenidos y las distorsiones hechas a este instrumento de medición (que no de evaluación) llevaron a un pobre cimiento de la enseñanza, que concluyó con la cancelación de ese examen en 2012, al entrar en funciones el gobierno del Lic. Enrique Peña Nieto ese mismo año.

De por sí, el instrumento siempre fue cuestionable, pero su propósito original se desvirtuó de tal manera que ENLACE había propiciado la génesis de prácticas antieducativas, como la preparación y la reducción del currículo en función del examen. Esto es, «estudiar para pasar» y no estudiar por el gusto formativo.

En otro orden, en 2008, luego de firmar la ACE (Alianza por la Calidad de la Educación) entre la Sep y el SNTE, se anunció que para acceder a las plazas base de profesor de educación básica (ya no sería a discreción) se daría por evaluaciones de la Sep en 2008 y por otro organismo a partir de 2009.

En paralelo al trabajo Sep/INEE, en los estados también hay evaluaciones, incluso institutos de evaluación. Martínez Rizo y Blanco señalan que desde 2009 hay planes para que en Sinaloa se cree un INEE estatal, dado que esta entidad participa también de las evaluaciones nacionales e internacionales. Sin embargo, debe analizarse si mejor convendría subordinar la evaluación a un Centro Estatal de Investigación Educativa en la estructura de la Sepyc del Gobierno del Estado.

Un balance positivo de este proceso cargado de contradicciones y debilidades estructurales en que se ha conseguido la formación de un número pequeño, pero creciente, de técnicos, analistas y expertos en la actualidad en el campo de la investigación y evaluación, en contraste con la casi total ausencia de este tipo de intelectuales en el pasado reciente.

Pero el reto central que espera al sistema en esta área es reconceptualizar la evaluación, sus propósitos y técnicas, con la finalidad de colocarla al servicio de un modelo humanístico de educación que aún no se deja ver en las políticas educativas de los organismos globales, que reemplace la subordinación de las dimensiones pedagógicas y formativas a lo evaluativo e invierta los términos de referencia; es decir, colocar la evaluación al servicio de una formación pedagógica integral, humanista, multidimensional, de amplitud y profundidad en la visión de lo que significa *educar* y *formar* a un ser humano integral, que incluya, además del «saber hacer» del modelo evaluativo normativo y prescriptivo de la OCDE, el «saber ser» y «saber vivir».

LA OCDE Y LA EVALUACIÓN

En 2014, la OCDE públicó el modelo de evaluación junto con la Sep y el INEE (Santiago, McGregor, Nuche, Ravela y Toledo, 2014) en español, pero el documento en inglés se hizo en 2012.

El propósito de la OCDE es usar la evaluación para la mejora de la calidad, equidad y eficiencia de la educación escolar. Atravesó la evaluación de alumnos, profesores, escuelas y sistema. La visita de la revisión de la OCDE abarcó la primaria y la secundaria. En el resumen aparece que los resultados de laprendizaje de los alumnos mexicanos están muy por debajo del promedio de la OCDE, aunque observan cierta mejora en matemáticas a través del examen PISA.

La OCDE recomienda que la política educativa le confiera un rol estratégico fundamental a la evaluación como mecanismo para la planeación, rendición de cuentas y toma de decisiones, con dos componentes guía:

- Evaluación docente para el desarrollo profesional en el plantel con el director como responsable de la gestión interna del desempeño cualitativo.

- Evaluación docente como modelo de certificación de competencias para la práctica en y entre trayectorias docentes asociadas a la promoción profesional y con una mayor variedad de instrumentos.

La organización escolar nacional esta descentralizada y los estados son responsables de la misma, pero la normatividad nacional, las políticas, el diseño curricular, la evaluación y coordinación del sistema son federales. Otros órganos de intervención son:

- Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU).
- INEE.
- CENEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).
- SNTE.

Las características con que opera el sistema educativo nacional es mayormente con las escuelas de jornada de medio tiempo, contextos escolares conflictivos o difíciles, insuficiente infraestructura, limitada autonomía, desigualdades financieras, insuficiente participación social, metapatologías docentes, tensión en la convivencia escolar y la más importante en cuanto al manejo de la subjetividad educativa: la condición posmoderna de la enseñanza o situación de apatía en que se desenvuelve el ambiente de aprendizaje escolar (De Alba,1996).

En el país hay alrededor de 112 millones de habitantes. México está en el lugar 11 entre los más poblados del mundo y el 14 por la extensión de su territorio. Es una república democrática federal formada por 31 estados y un distrito federal.

Cerca del 78% de la población vive en el medio urbano y el 22% en poblaciones con menos de 250 habitantes. La economía ocupa el lugar 13 entre las mayores del mundo. Se calcula que la mitad de la población está en condiciones de pobreza y el 18.2% en pobreza extrema. La diversidad cultural es muy amplia, los indígenas son más de ocho millones de habitantes provenientes de 62 grupos etnolingüísticos con 68 lenguas indígenas y 364 variantes dialectales (Santiago et al., 2014).

En 2012 eran 30 115 977 alumnos en 242 621 escuelas atendidas por 1 472 738 profesores para los niveles de la educación obligatoria, organizados así:

- Educación preescolar, 3-5 años.
- Educación primaria, 6-12 años.
- Educación secundaria, 13-15 años.
- Educación media superior, 15-17 años.

La evaluación opera en cinco niveles:

- En el sistema nacional. Indicadores educativos y evaluaciones internacionales y nacionales.
- Sistema estatal. Indicadores educativos y evaluaciones a más alumnos.
- Escuela. Rendición de cuentas con base en la evaluación de alumnos.
- Maestro. Por la promoción de incentivos.
- Alumno. Evaluación externa nacional y evaluación formativa continúa.

La misma OCDE reconoce el limitado énfasis en la importancia de la función formativa de la evaluación y una visión estrecha de ella (Santiago, 2010:39).

La evaluación de los alumnos es con exámenes nacionales finales externos, al terminar la primaria, con el instrumento para el diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a secundaria (IDANIS).

Al finalizar la secundaria, en el examen nacional de ingreso a la educación media superior (EXANI-I).

El examen nacional del logro académico (ENLACE), ya suspendido.

Exámenes para seleccionar a los candidatos a estudiar formación inicial docente. Para acceder a una plaza docente, es a través del consenso nacional para el otorgamiento de plazas docentes, aplicándose ahí el examen nacional de conocimientos, habilidades y competencias docentes.

Ya en servicio, el docente puede evaluarse de manera voluntaria para:

- Ascender a una plaza directiva mediante el escalafón vertical.
- Por el *Programa Nacional de Carrera Magisterial*.

- Para participar por los estímulos monetarios individuales y colectivos con base en los resultados de las evaluaciones estandarizadas del alumnado, mediante el Programa de Estímulos a la Calidad Docente.

La evaluación a escuelas no cuenta aún con un enfoque establecido, pues no hay evaluación externa; sólo una tradición de supervisión del trabajo escolar.

La evaluación del sistema la hacen la Sep y el INEE. La *Ley General de Educación* (LGE) de 1993 ha sido revisada en 2002, 2004, 2006 y 2009; regula la educación nacional. Posterior a la RIEB, en el Plan de Estudios 2011, Programa de Estudios 2011 y Guía para el Maestro, se establecen los objetivos del aprendizaje:

- Cinco competencias para la vida: aprendizaje de por vida, manejo informativo, manejo situacional, convivencia y relaciones sociales.
- Perfil de egreso: uso de la lengua, comunicación, interacción social diversificada y segunda lengua.
- Mapa curricular: lenguaje, matemáticas, mundo natural y social y competencias digitales.

La RIEB redefinió el aprendizaje como desarrollo de competencias, en vez de transmisión de contenidos, evaluación para el aprendizaje, resultados esperados, aprendizaje colaborativo, trabajo por proyectos, autoevaluación de alumnos con criterios previos y coevaluación de compañeros, a lo que la RIEB consideró como aprendizaje centrado en el alumno, un concepto redundante pues no hay una intención de que se centre en otro actor educativo en la historia de la pedagogía.

La visión reducida de la RIEB la refuerza la OCDE al declarar que «en México, áreas como la medición educativa, la psicometría, el desarrollo de pruebas, la validación de los reactivos de los exámenes y los métodos de escala están muy desarrollados» (Santiago, 2014:51), por lo cual la política educativa nacional hizo contra el enfoque de la evaluación como eje rector de todas las prácticas educativas, relegando la formación, el diseño curricular, la actividad docente y la gestión escolar a meros epifenómenos de la evaluación estandarizada.

Como se ve, ello es la esencia de un enfoque meramente técnico, instrumental y funcional de la educación que coloca un vuelo al desarrollo de una

inteligencia amplia, profunda y multifacética en los alumnos, conformándose con el desarrollo de una inteligencia operacional. Se refuerza con la tendencia antigua de las estructuras de supervisión escolar que siguen concentrándose en las tareas administrativas, en lugar de entablar un diálogo en cada escuela sobre el temario pedagógico.

EVALUACIÓN DE LOS MAESTROS

En el marco de la ACE se estableció en 2008 el Concurso Nacional para el Otorgamiento de las Plazas Docentes, registrándose 109 415 candidatos, de los cuales se presentaron 80 566 al examen. En 2010 el número de candidatos aumentó a 151 688. El país cuenta con 1 175 535 profesores en educación básica: 19% en preescolar, 49% en primaria y 32% en secundaria.

La formación inicial de maestros se lleva a cabo en 493 instituciones formadoras de docentes en México (267 públicas y 226 privadas). En Sinaloa, son cinco las formadoras (cuatro públicas y una privada). En desarrollo profesional, en 2009, como parte de la ACE, se estableció el programa del sistema nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros de educación básica en servicio, donde se incluyen universidades, normales, organizaciones internacionales, gobierno y sindicato.

El concurso para las plazas es mediante un examen estandarizado de 80 reactivos aproximadamente de opción múltiple, más 30 reactivos piloteados que cubren cuatro áreas: habilidades intelectuales específicas, conocimientos del plan de estudios, competencias didácticas y normas educativas y éticas del maestro.

El escalafón vertical es el esquema de promoción más tradicional revisado por última vez en 1973 para acceder al siguiente nivel en la estructura vertical del sistema, normado por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón Sep/SNTE.

En 1993 se introdujo la promoción horizontal con el *Programa Nacional de Carrera Magisterial* (PNCM), revisado en 1998 y en 2011, con cinco niveles de la A a la E, que proporcionan incremento salarial sin necesidad de dejar el aula. En 2009 tuvo 399 252 participantes (34% del total). Para ser candidato al siguiente nivel se necesita un mínimo de entre dos y cuatro años en el nivel anterior.

Tabla 14. Factores y ponderaciones en el PNCM (2011)

FACTORES	PESO
Aprovechamiento Escolar	50
Formación Continua	20
Preparación Profesional	5
Antigüedad	5
Actividades Cocurriculares	20
Gestión Escolar	
Apoyo Educativo	

Fuente: OCDE (2014:III).

El *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* se introdujo en 2008, cubriendo primaria y secundaria, y en 2009 también educación preescolar y especial. Es para profesores, subdirectores, directores y ATP que trabajan en escuelas. El estímulo es con base en la evaluación de alumnos (ENLACE). Las escuelas ubicadas en áreas marginales reciben un 10% adicional de estímulos; éstos fluctúan entre 2 y 20 000 pesos.

La Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica es porque en los hechos en 60% el personal de básica no entra en ninguna evaluación. Aquí se consideran dos factores a evaluar: el aprovechamiento escolar (50%) y competencias profesionales (50%); éstas están subdivididas en preparación profesional, formación continua y desempeño profesional.

El 11 de septiembre de 2013 se pública la nueva *Ley General del Servicio Profesional Docente* por la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. Es ley reglamentaria de la fracción III del artículo 3 constitucional que establece criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en la docencia en educación obligatoria.

El ordenamiento jurídico refuerza todo el discurso de la OCDE sobre evaluación y educación. Consta de 83 artículos y 22 transitorios. Fue en el capítulo III, denominado «Del ingreso al servicio,» de los artículos 21 al 24, los más cuestionados por los opositores. Ahí se establece que el ingreso al servicio en

la educación básica y media superior será mediante concursos de oposición anuales que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades, previa definición de perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos.

> Artículo 22. En la educación básica y media superior, el ingreso a una plaza docente dará lugar a un nombramiento definitivo de base después de 6 meses de servicio [...] con el objeto de fortalecer las competencias del personal docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa o el organismo descentralizado... (LGSPD, 2013:13).

Señala enseguida que se realizara una evaluación al terminar el primer año escolar para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias de la función docente. El párrafo que más molestó a los opositores fue:

> En caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos en el tercer párrafo de este artículo, incumpla con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se darán por terminados los efectos del nombramiento, sin responsabilidad para la autoridad educativa (Ídem).

Luego, en el capítulo VIII, «De la permanencia en el servicio», se explicaron más las condiciones que ponían las autoridades gubernamentales:

> Artículo 53. Cuando en la evaluación [...] se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización [...] dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente [...] el personal [...] tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de 12 meses después [...] de ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación [...] en un plazo no mayor de 12 meses.

> En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente... (Ídem, p.21).

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y LA ESTANDARIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA ESCOLAR

La Evaluación (E) y la Estandarización

Todo parece indicar que los procesos de evaluación se están imponiendo a los modelos pedagógicos de México y el mundo, por encima de los proyectos pedagógicos del discurso curricular, la práctica docente y la formación profesional; y da la impresión de que el discurso ideológico de la evaluación se está implementando como separado de los propósitos educativos.

La globalización, el neoliberalismo y la tercera revolución científica, tecnológica e industrial, en sus aplicaciones a los ámbitos productivos y de servicios, han promovido la estandarización industrial, de servicios y técnica en su faceta más clara de racionalidad instrumental, trasladándose esta visión íntegramente a la cultura de la evaluación educativa, con expectativas principalmente tecnoeconómicas y de desempeño laboral. Todo esto está muy distante de una esencia pedagógica y de los fines últimos o superiores de la educación.

La estandarización tecnológica supuso la aplicación de especificaciones técnicas para unificar y hacer eficiente la producción y los procesos. Un indicador estándar es lo que se selecciona como modelo con referencia a objetos físicos, o bien a accionar susceptibles de ser comparadas y normalizadas. En la industria se trata de mecanismos de regulación, como talla, peso, color, tamaño, o modelos físicos operacionales. Al trasladarse a la educación se traducen en perfiles de ingreso-egreso, exámenes departamentales, normas académicas de acreditación, o en exámenes del logro académico en áreas parciales del conocimiento.

En la producción mundial se ha adoptado el indicador ISO (International Standarization Organization) de 1946, con sede en Ginebra, por 75 países y con 2700 comités desarrollando estándares en prácticamente todas las principales

ramas productivas, mientras que en México es el IMNC (Instituto Mexicano de Normalización y Certificación) el que otorga el indicador estándar a los productos nacionales.

En el traslado a la educación, el estándar lo otorga la Sep, la Anuies, el CENEVAL, los CIEES, INEE, la OCDE, la CONAEVA, PNP y CM, etcétera. Aquí el estándar es la selección de un modelo de referencia en diseño, proceso o producto, por una comunidad social determinada. La consecuencia de este modelo evaluativo del estándar es que todo puede ser comparado, aceptado, modificado, rechazado por los detentadores legales del estándar. Entonces, estamos ante una observancia, norma o regularidad, para todos los que entran en el mercado de las competencias.

¿Cómo se aplica en las IES un estándar para medir la calidad educativa? Se aplica a procesos académicos, vinculación, perfiles varios, infraestructura, currículo y relaciones pedagógicas, mientras que a nivel individual se evalúa a docentes, alumnos, investigadores y administrativos.

Desde el PDE 1995-2000, para las IES se establecen estándares compartidos y colaboración institucional en contenidos y perfiles, además de criterios, estándares y procesos para evaluar elementos, exámenes estandarizados de ingreso y egreso para ver competencias y calidad. Este concepto se entiende como un entrelazamiento de indicadores: vinculación, uso de infraestructura informática, competencia en el mercado de trabajo, pasar el examen general de calidad profesional (por CENEVAL) y la aplicación de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) hacia la educación, eficiencia terminal y creación de estándares de confianza, responsabilidad, competencia y adaptabilidad.

La estandarización ha significado una tendencia a normalizar la relación educativa con criterios de integración funcional gerencial más que pedagógicos y educativos. Sin embargo, la indiferencia de las comunidades ante valores exotélicos ha provocado que las normas y valores del trabajo académico continúen igual que antes de tales tendencias. Algo similar sucede en asignaturas, disciplinas, relaciones, jerarquías y administración, no así en el ámbito de la obtención de fondos financieros para la investigación, docencia y difusión y en salarios y compensaciones, donde los organismos internacionales, como la OCDE, han lanzado programas de administración institucional para

las IES. La necesidad de evaluar se justifica por la mejora de la calidad (Pastor Angulo, 1999).

Pero, en cualquier caso, la Evaluación ha resultado un tema de difícil resolución para la educación, la pedagogía, el currículo, la ética y la didáctica. En esta última, la Evaluación (E) se incorpora a la enseñanza aprendizaje como un campo y una herramienta cognitiva. Se evalúa lo siguiente:

- Prácticas docentes.
- Prácticas de gestión.
- Formación.
- Instituciones educativas.
- Autoevaluación.
- Criterios para construir los indicadores de la evaluación (Lewin, 2003).

DESPLAZAMIENTO DEL SABER POR EL APROBAR

La E es ya una práctica educativa institucional legitimada, pero cuando en el siglo XIX surgió bajo la forma primaria de calificación en la práctica escolar, los docentes y alumnos de la Universidad de Oxford se quejaron de que se había perdido el placer de enseñar y aprender, pues a partir de la calificación el curso estaba en función de los exámenes; por tanto, se estudiaba sólo lo que se prevía.

Además, los profesores distorsionaron su práctica, pues, en lugar de enfrentar los retos que implica el aprendizaje, utilizaron los exámenes como sanciones y castigos para obligar el alumno a estudiar (Díaz Barriga, 1991).

De aquí parte la importancia de la Evaluación como producto de una patología educativa, ya que las prácticas pedagógicas se han venido estructurando en función de la misma, transformándose ésta en el estímulo más importante de la enseñanza aprendizaje. Aquí radica el núcleo de la crítica central al proceso que permitió desligar la E del proyecto pedagógico educativo de base, dado que la consecuencia fue una inversión del interés por el saber al interés por el aprobar.

Históricamente, hay una necesidad por rectificar, ya que puede conservarse la centralidad de la E si, y sólo si, los docentes recuperan su lugar, el espacio

donde se genera información respecto a la calidad de su propuesta educativa. La E no debe estructurar la docencia, sino debe ser sólo una parte más del entramado educativo signado en un modelo explícito de sus componentes, como son el currículo, la formación y actualización docente, la práctica docente, la gestión, la axiología de fines funcionales y trascendentales de la educación y finalmente la E. Debido a que esta última puede definirse como la valoración, apreciación, estimación, atribuir valor a un producto, un mecanismo, una práctica o a un proceso, tenemos que la medición es la asignación numérica de tal valoración. Pero es esto último lo que ha prevalecido, lo cual es muy diferente de tomar conciencia de lo aprendido y de sus implicaciones para los actores educativos. Entre ellas están:

- Lo significativo del aprendizaje tarda tiempo en consolidarse, pues se necesita la interconexión de conocimientos.
- En muchas ocasiones, el aprendizaje tiene lugar fuera de la escuela, lo cual es distinto al aprendizaje dentro de la misma y de sus contenidos curriculares.
- El efecto Pigmaleón (Rosenthal y Jacobson, 1980) en la escuela nos remite a la influencia de la percepción docente sobre la expectativa de desempeño de sus alumnos, expectativa que termina en una profecía autocumplida; o sea, en una creencia que se realiza, pues las convicciones sobre buenos alumnos concluye en buenos resultados, y a la inversa, ya que la certeza docente es generadora de actitudes, esfuerzo y desempeño.
- Una mera actividad inventada para ser evaluada carece de valor, atractivo o desafío para el alumno, pues no lo compromete social, ni cognitivamente, y lo ve como un valor exotélico (extrínseco), ya que el deber de la E es estar a la altura de los retos cognitivos.

Por consiguiente, nos preguntamos qué evaluar. Ello puede tomar tres directrices básicas: almacenamiento de la información (datos, fechas, hechos, números, palabras, frases, lugares, etc.), explicación de relaciones, procesos y estructuras, y reconocimiento de momentos clave de hallazgos. Entonces, hay que establecer criterios para la E, los que podrían ser:

- De representatividad. Implicación en la comprensión temática.

- De significación. Captar la importancia e interés del tema.
- De diferenciación cognitiva. Percatarse del proceso reflexivo implicado: memoria, traducción, análisis, síntesis, resolución, perspectiva, deducción-inducción, conclusiones, presentación, desarrollo, ortografía, tipo de inteligencia (10 inteligencias, según Howard Gardner, 2001), nivel de dimensión u holón humano, según la teoría de la espiral dinámica (Ken Wilber, 1999), estilo de aprendizaje, consulta bibliográfica y un aporte original. En el siguiente esquema se aprecian los errores de la modernidad en su visión.

ERRORES DE LA MODERNIDAD Y SU VISIÓN EDUCATIVA ESTÁNDAR

Todos los alumnos aprenden al mismo ritmo.
Todos los alumnos aprenden con el mismo estilo.
Todos los alumnos tienen las mismas necesidades de aprendizaje.
Todos los alumnos tienen el mismo tipo de inteligencia.
Todos los alumnos tienen el mismo tipo de intereses.
Todos los alumnos tienen la misma percepción del mundo, de la vida y la escuela.
Todos los alumnos tienen preferencia por el mismo tipo de docente.

Fuente: Elaboración propia.

En la mayor parte de exámenes evaluativos que se aplican en el mundo educativo nacional, como es el caso de PISA, ENLACE y el IDANIS (Instrumento para el Diagnóstico de Nuevo Ingreso a Secundaria), este último sólo es para la capital del país y está a cargo de la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF (*La Jornada*, 28 de mayo de 2007); se abstrae del contexto sociocognitivo del E. Tal contexto es necesario, pues hay que tomar en cuenta que:

- El mundo cognitivo es ambiguo y cambiante.
- La diversidad intercultural, social, económica y cognitiva es importante.
- El currículo escolar no representa la totalidad del conocimiento.
- Alumnos y docentes construyen realidades significantes en su subjetividad: en conocimientos, valores, actividades y percepciones de su entorno cultural, con los cuales reflexionan directa o indirectamente.

- La complejidad del mundo y los sistemas simbólicos que lo representan son herramientas cognitivas que hay que multiplicar, pues permiten la construcción de significados. Por ejemplo, si como única herramienta tenemos un martillo, entonces veremos el mundo y sus elementos como clavos.

En la educación modernista, al alumno se le da una sola visión del mundo: la técnica, instrumental, lógica y formal, de racionalidad limitada, cuadrada, chata, gris y superficial.

NECESIDAD DE UN CAMBIO PARADIGMÁTICO

Un paradigma es un conjunto de supuestos implícitos que no se sometan a E; son inconscientes y heredados como *modus operandi* o lógica inherente al pensamiento del sujeto. Son también fuertes creencias culturales, mientras que la teoría es un sistema explicativo sobre un fenómeno seleccionado.

Hemos visto ya los errores educativos centrales del modernismo y se vuelve necesario un cambio paradigmático, pues que hoy día hace falta:

- Una teoría abarcadora del funcionamiento y sentido del mundo.
- Salir del atolladero del antiguo modelo para percibir y hacer algo por los problemas relevantes del mundo, los cuales no son la productividad, las competencias, la eficiencia y la eficacia, sino el hambre, la miseria, el cambio climático, la deshumanización, la barbarie, las guerras, la injusticia, la alienación, la violencia, la prepotencia y abuso del poder, la subestimación de lo humanístico profundo y el ensalzamiento de lo técnico superficial. Es decir, todos los temas relegados por el modelo parcial y estrecho del MEBC y su ignorancia de lo humanístico.
- Una transformación axiológica (relaciones consigo mismo, entre sí y con el mundo), ya que como correctamente lo ha expresado la economía del alma (Kliksberg, 2006; Ridderstrale, 2006; Hamilton, 2003), la gestión espiritual de la empresa (Aburdene, 2006; Siliceo, 1997; Castañeda, 2005) y la filosofía de los valores trascendentes (Ortiz Monasterio, 2002; Carlson, 2002; Benzo Mestre, 1986), la visión transmoderna conlleva el convencimiento de que autos más lujosos, mejores residencias, más dinero y

consumo de mercancías, no conducen al bienestar, sino al embotamiento existencial. Hace falta algo humano.

- Ese algo es la pregunta típica de la filosofía perenne y de la axiología trascendental: ¿cuál es el sentido de la vida humana? Pregunta que el modelo de competencias, la vinculación productiva y la E mecánica no tan sólo olvidaron, sino que jamás se la hicieron, pues pensaron que lo fundamental era formar en competencias, en vez de la evolución de la conciencia y el significado de la existencia. Está demostrado el fracaso del materialismo en cuanto a que mayor consumo, mejor vida.
- «La pregunta por el sentido último de la vida interpela inevitablemente a todo hombre o mujer, aunque en muy distintos grados de reflexión, desde el apenas consciente al rigurosamente filosófico y existe (la convicción) en que el sentido es trascendente respecto de la vida terrena» (Benzo Mestre, 1986:20).

LA EVALUACIÓN Y EL CONSTRUCTIVISMO

Aunque el modelo constructivista no surge originalmente para la educación, sino para la fisiología (primero) y la psicología genética (después), con el brillante biólogo suizo Jean Piaget debemos reconocer que desplazó al conductismo, a la tecnología educativa, para imponerse finalmente en la investigación educativa y pedagógica como el modelo de vanguardia al que llegó la modernidad en la educación, particularmente en teorías sobre la inteligencia, los procesos de enseñanza aprendizaje y la formación docente.

La génesis histórica del constructivismo y su visión paradigmática hay que rastrearla en los principales cambios cognitivos que desarrolló el largo proceso de la primera modernidad (1492-1789), la segunda (1789-1945) y la tercera (1945-2060), siguiendo la clasificación histórica de Mashall Berman (1984), quien toca los aspectos económicos, sociales, políticos y filosóficos de tal evolución.

En rasgos generales, se puede establecer que el importante avance del conocimiento moderno tuvo la necesidad de pasar por encima del poder supremo que detentó la Iglesia medieval, en su calidad de fabricante de reyes, política y cultura y, sobre todo, del monopolio sobre la verdad. En la primera

y segunda modernidad, sus creadores adoptaron una visión completamente revolucionaria para su tiempo.

En 1543, Nicolás Copérnico tuvo la audacia de desafiar la verdad medieval católica retrógrada del poder papal, publicando un libro donde se demostraba que era el Sol, no la Tierra, el centro del Sistema Solar. La Iglesia reaccionó como siempre, prohibiendo el libro (hasta 1835) y condenando a muerte al autor, pero ésta ocurrió antes de ser atrapado por los asesinos a sueldo del catolicismo medieval.

Dos científicos más, de alto nivel, lo apoyaron: Giordano Bruno y Galileo Galilei. El primero fue asesinado en la hoguera por la Santa Inquisición (que por fortuna se autodenominaba como santa e increíblemente aún existe como un Departamento de Investigación de la Iglesia Romana), mientras el segundo fue juzgado y obligado a renunciar en público a la verdad, no pudiendo ser liquidado por su amistad con el papa (Arnstz, 2006).

Galileo, así como los padres de la ciencia moderna, aportaron el desarrollo del empirismo y de las matemáticas del siglo XVIII, restringiendo sus actividades a la especialización de la materia y su lógica (posterior base de la derivación hacia la aplicación tecnológica), precisamente para diferenciarse de los dogmas teológicos especulativos de su tiempo.

Rene Descartes, filósofo y matemático francés del siglo XVII, reforzó el esquema racionalista de la modernidad con su popular frase: «pienso, luego existo», dejando la mente como centro de la inteligencia y a la razón como aplicación al conocimiento del universo material (naturaleza), entendido como una máquina más pequeña que el Universo.

El esquema de la ciencia moderna continuó su camino racionalizador con Francis Bacon, científico y filósofo británico, quien aportó lo esencial del método científico: hipótesis, investigación, más experimentación, deducción, corroboración y punto de partida para nuevas investigaciones.

Isaac Newton, con su libro *Principia Matemática*, reforzó el modelo mecánico del mundo con su impresionante aparato teórico conceptual de la física mecánica del Universo como un espacio tridimensional, conteniendo materia sólida, partículas, movimiento en fuerza de gravedad y descripción matemática. El enfoque mecánico pronto se trasladó a todo tipo de ciencia. La *Teoría de la Evolución y la Selección de las Especies*, de Charles Darwin, vino a cerrar

un ciclo histórico cognitivo en el cual nos educamos cientos de generaciones hasta la actualidad.

En el ámbito de la biología, la fisiología y la psicología cognitiva, floreció también lo más avanzado del modernismo en la figura de Jean Piaget, primero; David Ausbel (constructivismo significativo) y Lev Vigotsky (constructivismo sociocultural), posteriormente. Todos ellos aportaron lo mejor y más avanzado del conocimiento moderno en el área educativa, si bien el único pedagogo de formación fue Vigotsky.

El constructivismo plantea la realidad como una construcción social llena de significados y símbolos. La educación ayuda para aprender a utilizar las herramientas que permiten la creación de significados y la E para el reconocimiento valoral de la comprensión de la realidad como otro acto de construcción del conocimiento. El teórico constructivista Norberto Boggino (2005) ha contribuido a dar luz a la problemática relación entre E y educación, al expresar que hoy se ha hecho difícil recuperar el sentido pedagógico de la E, pues ésta se ha institucionalizado desde los ámbitos de la administración, planeación y gestión externa (exotélica) y se ha deslizado de su contexto y paradigma educativo, así como de su nexo con las condiciones socioeconómicas y familiares.

Es necesario que se hagan distintas evaluaciones para reconocer los diferentes modos de representación en que se pueden expresar los productos del conocimiento, como los ensayos, elaboración de proyectos, análisis del discurso, de fuentes informativas, resolución de casos, críticas a una producción discursiva, etcétera. También hay que clarificar por qué nos preocupa una E mecánica, reconociendo:

- Autolímites, límites e imposiciones en el conocimiento.
- Prácticas que pudiesen minar la autoestima (como el prejuicio de evaluar por corroborar una calificación previa).
- La organización de la E como una actividad solitaria o cooperativa.
- Su conexión o desconexión a un modelo educativo.
- Explicitación de criterios.
- Ampliación del modelo educativo y de la E.
- Ver la relación entre E y comunicación didáctica.
- Evaluar la E (para revisar algunos exámenes mal diseñados).

Si bien el conductismo y el neoconductismo (programación por objetivos) fueron las posturas teóricas más reduccionistas del modelo mecánico de ciencia humanística, el constructivismo representa su lado más brillante; por tanto, en el mundo educativo desde los cincuenta se intenta lentamente basar las reformas educativas en la epistemología constructivista, enriquecidas con el cognitivismo o psicología cognitiva de la enseñanza aprendizaje (Moreno, 1987; Nisbet y Schuckmith, 1987; Pozo y Postigo, 1993).

Las críticas que el constructivismo ha hecho al conductismo son muy válidas, pues el segundo reduce al sujeto a un organismo reactivo y su didáctica se reduce también en la reiterada presentación de contenidos, eliminación del error, reforzar el acierto mecánico y el conocimiento como lo empírico observable. John Watson inició el conductismo en 1908 y fue seguido (aunque en la apertura de otra línea) por B. F. Skinner (1975, 1978) desde los años cuarenta del siglo pasado.

Mientras tanto, el complemento cognitivo constructivista se ha dado con César Coll (1992) quien, a su vez, ha sido complementado en el mismo sendero con la óptica metacognitiva de J. Novak y D. Gowin (1988). Otras vertientes importantes que han hecho avanzar el conocimiento educativo son la sociohistórica (Popkewitz, 1994) y la crítico reflexiva (Pérez-Gómez, 2002; Gimeno Sacristán, 1999) que marcan ópticas diferentes al cognitivismo, constructivismo, metacognitivismo, y se conducen por el análisis más político, social y cultural que el meramente epistémico.

Jean Piaget partió del registro de observaciones exteriores como creadoras de la experiencia percibida, pero para construir conocimientos las vio mediadas por estructuras cognoscitivas, a manera de formas activas de organización de situaciones y acontecimientos, las cuales son la infraestructura mental de la inteligencia como instancia estructurante del conocimiento del sujeto cognoscente. Tales estructuras y su actividad son lo que hacen significativa la experiencia venida de la percepción de lo exterior al sujeto. Las estructuras cognitivas van madurando y haciéndose más complejas mediante la asimilación en una cadena evolutiva, como la siguiente:

Estructuras cognitivas evolutivas
Sensorio-motriz
Preoperatoria
Lógica-concreta
Formal-abstracta

Fuente: Boggino (2005).

Fue Hans Aebli (1985) quien introdujo el constructivismo a la escuela en los años cincuenta del siglo XX. Después, en los setenta y noventa, se introdujo en áreas de lectoescritura en América Latina por Ferreiro y Teberowsky (1979). La E constructivista tiene que ver con las funciones de la investigación educativa, sus criterios de cientificidad y validación de conocimientos, así como con modos de concebir la naturaleza del conocimiento y de la enseñanza aprendizaje.

La E es un mecanismo que permite poner sobre el tapete las concepciones que el docente tiene sobre la sociedad, la escuela, la educación y sus fines. Permite reconocer saberes previos, la necesidad de intervención pedagógica, el ajuste de estrategias didácticas a las posibilidades del alumno y la complejidad del conocimiento. Por eso, la liga con el aprender es que aquí se trata de una resignificación de conocimientos previos que operan desde una intuición hasta una competencia cognitiva lograda. El constructivismo y sus compañeros de ruta (el cognitivismo y el metacognitivismo) tuvieron el acierto de relacionar el campo cognitivo, el enfoque, las preguntas de investigación y las operaciones cognitivas requeridas, como elementos que marcan el tipo y la forma de la E para que sea de calidad.

Si el profesor logra centrar más su atención en intentar comprender qué y cómo están aprendiendo, entonces la E deja de ser mecánica para convertirse en dinámica; esto es, una herramienta innovadora, una pista que sigue los cambios y orientaciones cognitivas de los alumnos. Es una E a través de la enseñanza.

EL MEBC EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Primero fue la RIES (Reforma Integral a la Educación Secundaria)

La RIES fue planteada como uno de los puntos nodales del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en virtud de que la última reforma a la secundaria se realizó en 1992. Según la crítica principal al currículo de secundaria establecido por la RIES, es que éste establecía un poco de todo; es decir, conocimientos teóricos, especializados y también aplicativos.

El *PNE 2001-2006* establece las líneas generales y la necesidad de la reforma, pero es hasta noviembre de 2002 que la SEBN/Sep publica un documento base explicando los alcances de la RIES y diagnosticando el estado de las condiciones de desempeño como, por ejemplo, el dato de que el 43% de los profesores de ese nivel están contratados por horas hasta el ciclo 2000-2001, y que desde 1993 el ciclo se había convertido en obligatorio dándole el carácter de ley.

Desde los primeros intentos de su puesta en marcha, la RIES recibió más críticas que adhesiones. En junio de 2004, en la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, el PRI, el PRD y el PT rechazaron la reforma *light* de la Sep (*La Jornada*, 24 de junio de 2004:13-16), aunque la Sep presentaba a la RIES como una política educativa innovadora y sometida a consulta pública.

Los primeros debates se centraron en la conveniencia o no de la reducción de 34 a 21 de las asignaturas del plan de estudios y sus repercusiones específicas, como la reducción de los contenidos del área de Historia, excluyendo todo lo anterior al siglo XV. La Academia Mexicana de Historia (sus 29 miembros) consideró inadmisible este cambio. El investigador Eduardo Wiess (DIE, CINVESTAV, IPN) pidió abrir el debate respecto a las otras materias.

La Coalición Trinacional de Defensa de la Educación Pública argumentó que la RIES reducía la secundaria a un taller de redacción, computación y matemáticas. El modelo pedagógico es el implementado para la media superior tecnológica desde principios de los novernta: el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC). Aunque el investigador educativo Carlos Ornelas (UAM-X) consideró razonable reducir el número de materias de 34 a 21, Geografía se reducía a un año escolar. El SNTE guardó silencio en esta etapa (*La Jornada*, 25 de junio de 2004).

Pero en julio de 2005 tanto el SNTE como la Sep convocaron a una consulta nacional sobre la RIES con los siguientes puntos: modalidades de participación, instancias organizadoras, organización de las distintas modalidades de participación, temario de la consulta y sistematización de los resultados.

Anexo a la convocatoria de julio, aparecía un nuevo documento sintético (junio de 2004) con el título de «RIES: ¿por qué es necesario reformar la educación secundaria?», destacando la siguiente problemática:

Tabla 15. Problemas cuantitativos

INDICADORES	TASA LOGRADA (2004)
1. Cobertura	85.6%
2. Eficiencia termina	80.1%
3. Deserción	6.4%
4. Absorción	95.4%

Problemas cualitativos

No se alcanzan las expectativas de aprendizaje.
Persiste la inequidad.
No se aprovechan plenamente los recursos.
Organización escolar rígida.
Sobrecarga de contenidos.
Exceso de actividades no académicas.
Nula interacción maestros/alumnos y anonimato de alumnos.
Estructura celular de la enseñanza.

Tabla 16. Datos generales de la educación secundaria

MODALIDADES	# ESCUELAS	MATRÍCULA	DOCENTES
General	9776	2 920 800	190 383
Técnica	4102	1 592 600	79 978
Telesecundarias	15 871	1 146 600	54 872
TOTAL	29 749	5 660 000	325 233

Propuestas principales de la RIES

- Formación democrática, integrada, competitiva y global.
- Avanzar en los indicadores anteriores.
- Pertinencia, transformar el ambiente y las condiciones escolares para hacerlas interesantes y motivantes.
- Que asista casi el 20% de jóvenes que no lo hacen en el medio común y el 28% en el medio indígena.
- Desarrollar competencias superiores del pensamiento (lectura compleja, comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, creatividad, ética y trabajo en equipo).
- Responder a las necesidades e intereses del adolescente para desplegar sus potencialidades individuales.
- Que la escuela esté abierta a la comunidad.
- Integrar en un solo grado la carga de horas de asignaturas que estaban en dosw o tres grados.
- Que los docentes reduzcan su número de alumnos.
- Organización de colectivos docentes por grado.
- Mayor flexibilidad curricular a definir por entidades.
- Introducción de la investigación en la enseñanza.

Tabla 17. Propuesta de Mapa Curricular de la RIES

NO. DE ASIGNATURAS	Hr	PRIMER GRADO	Hr	SEGUNDO GRADO	Hr	TERCER GRADO	TOTAL	'93	DIFERENCIAS
1	5 + 1	Español I	5 + 1	Español II	5 + 1	Español III	15+3= 18	15	+3
2	5	Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	15	15	0
3	6	Ciencia y Tecnología I (Énfasis en Biología)	6	Ciencias y Tecnología II (Énfasis en Física)	6	Ciencia y Tecnología III (Énfasis en Química)	18	20	-2
4	5	Geografía	8	Historia	8	Formación Cívica y Ética	21	22	-1
5	3	Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	9	9	0
6	2	Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	6	6	0
7	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	6	6	0
	5	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	9	12	-3
	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	3	0	+3
Total	35		35		35				0

Perfil de Egreso

Manejo de competencias orales y escritas.
Argumentación y razonamiento. Competencias formales.
Competencias de manejo de la información y de recursos técnicos.
Capacidades racionales analíticas en procesos sociales, económicos, culturales y naturales.
Conocimiento de los derechos humanos y los valores democráticos.
Convivencia e interculturalidad.
Conocimiento de las potencialidades.
Arte.
Deporte, capacidad motriz, recreación y desarrollo físico.

CRÍTICAS A LA RIES

Además de las críticas sobre los aspectos externos de la RIES (como la exclusión de la mayoría de los docentes de la consulta y de temas, como las condiciones laborales, el fracaso escolar, el ausentismo, la violencia escolar, familiar y social, los valores de visión amplia, la formación, la práctica docente, etc.), es importante revisar desde la óptica interna de la RIES pensando en la dimensión pedagógica formulada, donde observamos lo siguiente:

El cuestionamiento de hablar de una reforma (que implica varios factores no considerados en la misma), en lugar de una modificación en la disposición curricular y algunos aspectos conexos. De ninguna manera se puede usar el adjetivo de integral, pues no tiene una visión holística, sino fragmentaria de la dimensión pedagógica y educativa, de la investigación educativa de punta y el debate de modelos pedagógicos, está ausente en la RIES.

El enfoque de educación para la vida (como un subproducto del MEBC presente en la RIES) no trasciende la dimensión racional, técnica, instrumental, cognitiva y formal de la educación y el desarrollo humano. Hay una diferencia entre concebir el sujeto como hacedor humano que como ser humano. El MEBC se enfocó en el primero, dejando un hueco o un compás de espera en el segundo.

Aunque la RIES enfatizó la creatividad, la dejó en el aire al formular únicamente un conjunto de conocimientos curriculares y lógicos dentro de las disciplinas, pero sin ocuparse de cómo y por qué de tales conocimientos. Esto implicaría desentrañar el otro 50% del proceso creativo: el conocimiento metacurricular y metalógico; es decir, la enseñanza de la creatividad a través de sus procesos universales.

Tales procesos genéricos de la creatividad y la innovación se pueden agrupar bajo la categoría problematizadora de polimatía; esto es, la combinación de formas, mecanismos y movimientos dinámicos donde confluyen conocimientos disímbolos, como razón, lógica, imaginación, intuición, formas prelógicas y preverbales del pensamiento, conocimiento corporal, sensación, sentimiento, emoción, aspectos lúdicos, interdimensiones y propósito existencial, que posteriormente se expresan en sistemas formalizados de comunicación orales, escritos y simbólicos y, en muchos casos, como culminación de procesos intangibles.

A esta confluencia diversificada también se le puede dar el nombre de ensamblaje polímata. La polimatía es la combinación de distintas sabidurías. Su repercusión en una visión de educación integral es que, a diferencia de la noción de coeficiente intelectual, racional, técnico e instrumental del MEBC, aquí se trata de una propuesta pedagógica que enfatiza la participación alumno/docente en una o más actividades (o también aficiones) que produzcan una integración conceptual, actitudinal multiintereses, agrupados en conjuntos o redes de actividades que ensamblen (con diferentes niveles) cosas distintas.

En la visión polímata, la educación para la vida no se reduce a las competencias, sino principalmente a educar el talento: a abrir muchas puertas que conduzcan a muchas habitaciones que, a su vez, tengan otras puertas de salida (hacia otros campos y niveles) y ventanas de oxigenación y recreo lúdico.

Por tanto, la urdimbre (naturaleza del pensamiento creativo) y su desenmarañamiento proporcionan una nueva visión (epistemológica) sobre los procesos no aclarados en la formación, desarrollo y trayectoria del conocimiento creativo e innovador. Una muy alta proporción de este tipo de conocimiento no puede ser entendido a la luz del MEBC de la RIES, ni tampoco mediante la epistemología constructivista, la cual reduce el conocimiento a la interacción sujeto/objeto pero deja fuera la mitad de su origen, a saber:

Las señales simbólicas, la visión prelógica preverbal, la sensación, la emoción, el lenguaje corporal, el compromiso con las decisiones (fuerza de voluntad), la imaginación táctica, el propósito vivencial, la conexión a una inteligencia universal superior sin causa y los campos energéticos intangibles (alma, causación sutil y espíritu). En síntesis, todo lo que se denomina sensibilidad (interna, externa y no dual). El autor creativo se conmueve con sus procesos intangibles/tangibles y con su comunicación al público.

En esta dirección, que aparece como conocimiento ya acabado, disponible, no es otra cosa que la respuesta comunicativa en sistemas formalizados, con estructura lógica, lo que fue una masa informe de distintos vectores informales y desorganizados de líneas invisibles (empíricamente) de sabidurías, destrezas, habilidades e inteligencias innatas, y que hoy aparecen como ciencia, disciplinas, arte, tecnología, filosofía y nuevos saberes (que incluyen los que aún no aparecen).

Entonces, las tesis del ensamblaje polímata permiten vislumbrar una posible ignorancia pedagógica clave: la lógica matemática (forma de expresión de la realidad, no su contenido), la lógica lingüística y la disciplinar, en general, no son la base de la creatividad, sino únicamente su expresión formalizada. La verdadera base es metalógica; sin ésta, es como el caso de un escritor muy diestro en las reglas gramaticales, pero despojado de toda idea original; esto es, un mero analista técnico del lenguaje, un ascéptico.

Por tanto, la crítica al diseño curricular es que los programas de estudio se definen en función de disciplinas (contenidos), sin su contraparte: el desentrañamiento de sus procesos epistemológicos (teoría o visión sobre la producción de conocimientos). Al comprender a medias la urdimbre, los docentes sólo entienden a medias cómo enseñar, y los alumnos a medias cómo aprender. Ello soslaya la multiplicidad de facetas que esconde el conocimiento creativo e innovativo.

A causa de la base metalógica de las ideas educativas de Johann Heinrich Pestalozzi fue que éste influyó en Albert Einstein, ya que el teórico de la relatividad, al criticar dicha desconexión en la educación de su tiempo, se cambió del *gymnasium* (escuela técnica) a la escuela secundaria de Arrau, Suiza, donde logró grandes progresos en lo que después se conocería como su genio creativo.

Las consecuencias últimas de este divorcio o disociación pedagógica (qué, cómo, por qué y para qué) resulta en la paradoja factual de que el saber una cosa no equivale a su comprensión, lo cual redunda en una tremenda fragilidad del conocimiento mecánico propulsado por el MEBC.

La base de la creatividad es la capacidad de innovación, pero la misma exige imaginar (soñar) mundos nuevos alternativos posibles. De otra manera, estamos recluidos (presos) en mundos ya descritos, condenándonos a ver la realidad a través de ojos ajenos. El secreto es estar parados en ambos mundos (el tangible y el intangible). Ciencia, arte, tecnología y sabiduría (incluso la religión) muestran que para comprender lo que percibimos hay que utilizar imaginación, intuición e interpretación.

Por último, proponemos diez factores a desarrollar (inspirados en los Root-Bernstein) para la formación de una personalidad creativa, algo alejada de la RIES:

- Observación: prestar atención externa e interna.
- Imaginación táctica: capacidad de evocar impresiones e imágenes.
- Formación de pautas y analogías: descubrimiento de regularidades y ritmos (leyes causales), y dentro de ellas o por comparación, de otras pautas llamadas analogías.
- Intuición: conciencia muscular, de la piel y de los nervios; pensamiento corporal.
- Empatía: ponerse en el lugar del otro y de lo otro.
- Multidimensionalidad: ver las cosas desde varios ángulos y perspectivas.
- Modelado: preelaboración de conceptos e imágenes.
- Lo lúdico: disfrutar haciendo.
- Sistematización y síntesis: traslado de contenidos a sistemas formalizados de comunicación.
- Propósito o finalidad: sentido y significado de la actividad para el desarrollo individual o colectivo, servicio humano; somos seres humanos, no hacedores humanos (MEBC).

Propuestas fragmentarias, como la RIES, muestran que la educación ha perdido el camino, lo cual es el sentimiento posmoderno normal de la época. Pero podemos empezar a buscar un claro en el diluvio de la información;

nos falta un sistema eficiente de filtros. Sólo si sabemos lo que queremos y necesitamos, podremos filtrar y discriminar lo importante de lo accesorio y superficial.

La educación tiene que responder a la pregunta de qué significa hacerse ser humano; esto es, tener una idea de la configuración del círculo de la propia vida con cuya ayuda se seleccionan, separan y elaboran el conjunto de estímulos e informaciones que permitan diferenciar la instrucción de la formación. La primera es un medio para cualificar frente al mercado de trabajo; nos encadena a una red externa, pero con el riesgo de que sin la formación nos convierta en una simple fotocopia de nuestro oficio o negocio. La segunda apunta hacia un significado vivencial amplio, polímata y multidimensional.

LA RES (REFORMA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA) Y LA POLÍTICA EDUCATIVA GLOBALIZANTE

Las políticas educativas predominantes que se vienen aplicando desde la década de los ochenta hasta la actualidad continúan implementándose sobre dos ejes contradictorios, pero no excluyentes: por una parte, el derivado de los procesos de la nueva economía de la globalización; por otra, el eje que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo educativo nacionalista, cerrado a la innovación mundial.

El impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio, ambiguo y polisignificante, pero de manera general privilegia el aparejamiento educativo al nuevo paradigma tecnoeconómico, microelectrónico, informático de reconversión productiva, basado en la tercera revolución científica, tecnológica e industrial, para impulsar el patrón de acumulación de capital secundario exportador en la lógica de la denominada economía del conocimiento.

Se trata de un modelo educativo altamente estandarizado a escala internacional y local que requiere de la generación de cambios académicos, pero restringidos a la esfera de lo cognitivo, formal y técnico, así como a formas autónomas de aprendizaje (teleeducación), comercialización del conocimiento (vinculación productiva) y formación de habilidades cognitivas racionales e instrumentales desde el nivel básico (competencias fundacionales), medio

superior (competencias laborales), superior (competencias profesionales), de formación de profesores (competencias didácticas), de posgrado (competencias investigativas), de universidades tecnológicas (competencias tecnológicas) y para la nueva Licenciatura en Intervención Pedagógica de la UPN (competencias pedagógicas).

En resumen, el Modelo de Educación por Competencias impulsado por los organismos de la globalización (BM, OCDE, UE, ALCA, TLCAN, OMC, etc.) está inundando casi todo el espectro educativo en sus niveles y modalidades diversas, incluyendo la educación preescolar y la maternal-inicial.

La educación secundaria no ha sido la excepción y la controversia suscitada en 2004-2005 en torno a la reforma de ese nivel (consistente en la reducción del número de materias de 34 a 21, la disminución de contenidos en Historia, eliminando el estudio de las etapas anteriores al siglo XV y la reducción de la impartición de Geografía a sólo un año escolar) pudo haber llevado el debate a estancarse en la defensa del modelo anterior o imponer al nuevo como un éxito.

Independientemente de la necesidad de un examen exhaustivo del currículo total de secundaria, no se debe obviar el contexto general de la política educativa, ni el de los esquemas teóricos que basan la reforma basada en las competencias: éste es fundamentalmente un constructo de base ecléctica formado con la lingüística de Chomsky (competencia lingüística), la psicología cognitiva de Piaget (competencia cognitiva) y la economía clásica y neoclásica (ventaja competitiva de las naciones, teoría del capital humano y del capital digital).

Como señala B. Bernstein (1998:72), lo que se cuestiona es cómo un concepto surgido en un campo disciplinario inicialmente ajeno a la educación llegó a convertirse en el discurso dominante pedagógico. Agrego que, en el caso mexicano, la irrupción del Modelo de Competencias desde principios de los noventa en la escena educativa ha impactado en la formación de un polo educativo tecnologizado, con educación virtual, corporativa y de transición, hacia los sistemas de mercado (modelo de la globalización). Pero, por otro lado, se arrastra un polo educativo ajeno al proceso (modelo cerrado de comunidades identatarias autárquicas).

La reforma a la secundaria está en la lógica del primer modelo, el cual toma la ideología del estándar educativo, entendido como la medición de

disposiciones curriculares, perfiles educativos, evaluación y normas de competencia, etcétera. Desde el Foro Nacional de Educación celebrado en Guadalajara, cuando José Ángel Pescador Osuna era titular de la Sep, el sector empresarial le demandó por escrito que el Modelo de Competencias y la filosofía de vincular la educación con el trabajo productivo se hiciera extensiva desde el nivel preescolar hacia adelante.

El modelo pedagógico de Educación por Competencias pretende convertirse en un monomodelo, donde la educación pasa a ser un simple epifenómeno de la globalización, un apéndice, una mera réplica, dando al traste con el ideal de una educación flexible, abierta, multicultural, democrática, participativa y pluridimensional.

Se podrían formular muchos cuestionamientos a esta educación monolítica, pero interesan destacar dos aspectos centrales: la parcialidad de la política educativa dominante, al omitir un diagnóstico sobre las condiciones del amplio escepticismo posmoderno respecto a la práctica y aplicación del modelo, por un lado; por otro, que tal aplicación y el recibimiento frío, distante o apático que han dado los actores sociales, reflejan una crisis de visión educativa, es decir, una manera de concebir la formación de la persona. Es válido enfatizar el Modelo de Competencias en la Educación Media Superior Tecnológica en el nivel superior tecnológico, así como en los niveles de capacitación y modalidades técnicas, pero es un error querer transportarlo mecánicamente a preescolar, primaria, secundaria e inicial.

Ello no significa no hacer ningún cambio; por el contrario, los dos modelos (el globalizante de innovación reducida a lo instrumental y el tradicional atrincherado en el pasado) compiten en una visión educativa unidimensional, parcial, fragmentaria y monocromática (chata y gris), dejando como asignatura pendiente lo fundamental del proceso educativo: el debate sobre la necesidad de un modelo pedagógico con una cosmovisión profunda y amplia del quehacer educativo, más allá de la formación de capital humano, maquila, técnico, profesional y digital; un modelo que trascienda la falta de sentido significativo vivencial en ambos polos educativos.

La RES, mejor pensada que su antecesora

En 2006 fue introducido el Plan de Estudios de la RES. En su presentación, el documento reconoce que durante más de una década la educación secundaria se ha beneficiado de una forma curricular que puso el énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para el aprendizaje. Dicho Plan contiene:

Las finalidades de la educación básica

Ya sea que continúen con una educación formal o ingresen al mundo laboral, la escuela asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de su vida. En la actualidad, las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y análisis crítico, el ejercicio de los derechos civiles y democráticos, la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios, el cuidado de la salud y del ambiente, así como la participación en un mundo laboral cada vez más versátil.

Esta educación es la meta a la que los profesores, la escuela y el sistema educativo nacional dirigen sus esfuerzos y encaminan sus acciones. De manera paralela, este proceso implica revisar, actualizar y fortalecer la normatividad para que responda a las nuevas necesidades y condiciones de la educación básica.

Es importante subrayar que la decisión tomada en 1993 de definir la secundaria como el último tramo del ciclo obligatorio, fue fundamental para dar un sentido claro al papel de este nivel educativo; pero tal medida, por sí sola, no podía resolver los problemas relativos a la definición del tipo de necesidades sociales que ese nivel puede atender, ni hacerlo más pertinente para los jóvenes.

La reforma de 1993 planteó una formación general, única y común para todos los alumnos. Sin embargo, en la práctica no se ha logrado una efectiva vinculación con los niveles previos de la educación básica. Como último tramo de escolaridad básica obligatoria, la educación secundaria debe articularse con

los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como con formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos.

PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En esta sección del Plan, el perfil de egreso plantea rasgos que los estudiantes deberán tener al terminar la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Los mismos son resultado de una formación que destaca aspectos cognitivos relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea a lo largo de toda la educación básica.

Rasgos deseables del egresado de educación básica

El Plan y los programas de estudio han sido formulados para responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias, para dotarlos de conocimientos y habilidades de una sociedad democrática. Así, como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno:

- Utilizará el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales. Reconocerá y apreciará la diversidad lingüística del país.
- Empleará la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir y proponer diversas soluciones.
- Seleccionará, analizará, evaluará y compartirá información proveniente de diversas fuentes y aprovechará los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Empleará los conocimientos adquiridos con la finalidad de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de

promover la salud y el cuidado ambiental como formas para mejorar la calidad de vida.

- Conocerá los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; los pondrá en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconocerá y valorará distintas prácticas y procesos culturales. Contribuirá a la convivencia respetuosa. Asumirá la interculturalidad como riqueza y la convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conocerá y valorará sus características y potencialidades como ser humano, se identificará como parte de un grupo social, emprenderá proyectos personales, se esforzará por lograr sus propósitos y asumirá con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Apreciará y participará en diversas manifestaciones artísticas. Integrará conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos como un ser con potencialidades físicas que le permitan mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos (Plan de Estudios, 2006:10).

Competencias para la vida

En esta sección, el Plan establece los siguientes lineaminetos y objetivos:

En todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto, es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para enfrentar la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias

del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para lograr propósitos en un contexto dado.

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales (Ídem, p.11).

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto al impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva, montar un espectáculo, escribir un cuento o un poema o editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método (Ídem, p.11).

Las competencias que aquí se proponen contribuirán a lograr el perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

- Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los sociales, culturales, ambientales económicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para resolver problemas y manejar el fracaso y la desilusión.
- Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza, comunicarse con eficacia, trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás, manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales, desarrollar la identidad personal, reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decir y actuar con juicio crítico frente a los valores y normas sociales y culturales, proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología, actuar con respeto ante la diversidad sociocultural, combatir la discriminación y el racismo y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y el mundo (Ídem, p.12).

Elementos centrales en la definición de un nuevo currículo

Aquí se tratan los siguientes puntos:

Características de los jóvenes en edad de asistir a la secundaria.
El currículo como dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar.

1. Características del Plan de y de los programas de estudio
1.1 Continuidad con los planteamientos de 1993.
1.2. Articulación con los niveles anteriores de educación básica.
1.3. Reconocimiento de la realidad de los estudiantes.
1.4. Interculturalidad.

1.5. Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados.
1.6. Profundización en contenidos fundamentales.
1.7. Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (con tenidos transversales)

Estos campos son:

Educación ambiental.
La formación en valores.
Educación y equidad de género.

El desarrollo de estos contenidos es responsabilidad de toda la escuela e implica, al mismo tiempo, que los programas de las asignaturas destaquen los vínculos posibles entre las mismas; que las asignaturas compartan criterios para definir su estudio progresivo en cada grado; que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética y que se realice un trabajo colectivo entre los docentes de diferentes asignaturas (Ídem, p.21).

Educación ambiental

Uno de los criterios de la construcción curricular atiende de manera específica la urgencia de fortalecer una relación constructiva de los seres humanos con la naturaleza. Se parte del reconocimiento de que la misma está determinada por aspectos físicos, químicos, biológicos y geográficos, así como por factores sociales, económicos y culturales susceptibles de tener un efecto directo o indirecto, inmediato y a largo plazo sobre los seres vivos y las actividades humanas.

Lo anterior llevó a considerar la educación ambiental como un contenido transversal que articula los temas de las asignaturas en los tres niveles educativos. La intención es promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que los estudiantes participen individual y colectivamente en el análisis, prevención y reducción de problemas ambientales, y favorecer así la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. Para ello, es indispensable que los egresados de educación básica:

- Comprendan la evolución conjunta y la interacción de los seres humanos con la naturaleza, desde una visión que les permita asumirse como parte del ambiente y valoren las consecuencias de sus actividades en el plano local, nacional y mundial.
- Comprendan que su comportamiento respetuoso, el consumo responsable y la participación solidaria contribuyen a mantener o restablecer el equilibrio del ambiente y favorecen su calidad de vida presente y futura (Ídem, p.22).

La formación en valores

Es un proceso que se da en diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y relaciones cotidianas entre maestros, alumnos, padres, personal de apoyo y autoridades escolares. La acción de los docentes en la escuela secundaria para formar en valores es, por tanto, parte de la relación cotidiana que establecen los alumnos y es influida por las pautas de organización escolar que enmarcan la actividad diaria que establecen con los alumnos y su contacto con ellos.

A fin de que la escuela cumpla eficazmente con la tarea de formar en valores, es imprescindible reconocer que estas interacciones cotidianas moldean un clima de trabajo y de convivencia en cuyo seno se manifiestan explicita e implícitamente valores y actitudes. Por ello, los profesores, el personal de apoyo y las autoridades de la escuela secundaria requieren poner especial atención a las prácticas que de manera regular dan forma a la convivencia escolar. A continuación, se mencionan algunas de estas prácticas (Idem, p.22).

- Las formas en que se resuelven los conflictos entre los integrantes de la escuela, ya sea entre alumnos, o entre éstos y los docentes, los prefectos, el personal administrativo y las autoridades escolares.
- El ejercicio de la disciplina escolar: si se cuenta con un reglamento, si éste contempla compromisos para todos los integrantes de la comunidad escolar (no sólo para los alumnos), si se da cabida a la revisión y el replanteamiento del reglamento y quiénes participan en ello, si las sanciones previstas respetan la dignidad de los alumnos, si existen reglas no escritas que modifican la aplicación de las normas explícitas del reglamento.

- La celebración de asambleas escolares y ceremonias cívicas a través de las cuales se busca propiciar vínculos entre todos los alumnos hacia referencias simbólicas de las que se sientan orgullosos y con las que se identifiquen. Interesa ponderar el nivel de convocatoria y relevancia que estas acciones tienen para los mismos.
- Las vías y los espacios para que los alumnos externen inquietudes, intereses e incluso cuestionamientos sobre lo que sucede en la escuela (Ídem p.22).

El análisis de estas prácticas permitirá a los docentes reconocer los acuerdos que quieren tomar para lograr niveles crecientes de coherencia entre los integrantes de la escuela sobre los valores en que pretende formar a los estudiantes. Lo anterior plantea la necesidad permanente de que los maestros analicen las metas que persiguen como colectivo escolar, a fin de definir compromisos sobre los mínimos éticos que la institución puede asumir de manera sistemática y constante para enriquecer la convivencia diaria entre sus miembros.

Los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas también favorecen la formación en valores en educación secundaria. El artículo tercero constitucional brinda un marco general de valores que orientan los contenidos de la educación básica, por lo cual algunos, como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas, son elementos permanentes de los programas de estudio (Ídem, p.23).

Educación sexual y equidad de género

Al analizar los dos puntos anteriores del Plan de Estudios de la RES, se verá que no tienen ningún planteamiento innovador; en cambio, este inciso es el mejor logrado de los tres. Se hacen los planteamientos siguientes.

La experiencia de asistir a la escuela ofrece oportunidades a los alumnos para que experimenten formas de convivencia que enriquezcan sus potencialidades individuales y sus habilidades para relacionarse con los demás armónicamente. Desde esta perspectiva, la educación sexual que se impulsa en la escuela secundaria parte de una concepción amplia de la sexualidad, donde quedan comprendidas las dimensiones de afecto, género, reproducción y disfrute; las actitudes

de aprecio y respeto por uno mismo y por los demás, el manejo de información veraz y confiable para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos tempranos y situaciones de violencia.

En la educación secundaria, la consideración de la sexualidad y del género es fundamental debido a los procesos de cambio que experimentan los adolescentes en este nivel. Por ello, es preciso que los alumnos cuenten con el apoyo suficiente para clarificar sus inquietudes y recibir orientación en la búsqueda de información relevante para resolver sus dudas por los adultos con quienes conviven en la escuela.

Educar para la sexualidad y la equidad de género plantea un conjunto de tareas a la escuela secundaria, como parte de su contribución al desarrollo y bienestar de los adolescentes, a fin de propiciar una perspectiva que les permita encarar los retos que toda relación interpersonal plantea para ser constructiva y enriquecedora.

Como parte del estudio de la sexualidad humana, está la reflexión sobre la perspectiva de género; es decir, la forma de concebir y apreciar el hecho de ser hombre y ser mujer en el contexto de una cultura donde se generan valores, ideas y estereotipos entre sus integrantes. El género es un componente importante de la educación sexual que refiere las ideas, valoraciones y sentimientos desarrollados hacia la sexualidad y a partir del cual los estudiantes pueden distinguir y analizar cómo los estereotipos de género afectan sus posibilidades de desarrollo, afectividad y disfrute (Plan de Estudios, RES, 2006).

El estudio de la sexualidad en la educación secundaria plantea que los alumnos la reconozcan como:

- Una expresión de la afectividad humana vinculada con el ejercicio responsable de la libertad personal.
- Un conjunto de prácticas sociales y culturales diversas que adquieren significados particulares en diferentes contextos históricos y geográficos.
- Una práctica que entraña derechos y responsabilidades, así como el respeto a la dignidad humana.
- Una forma de convivencia humana donde prevalece el trato igualitario y el respeto mutuo.

- Una vertiente de la cultura de la prevención donde la identificación de factores de riesgo y de protección constituye una condición para su mejor disfrute (Ídem, p.24).
- Propósitos de las asignaturas.
- Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio.
- Incorporar los intereses, necesidades y conocimientos previos de los alumnos
- Atender la diversidad.
- Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento.
- Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos.
- Optimizar el uso del tiempo y el espacio.
- Seleccionar los materiales adecuados.
- Impulsar la autonomía estudiantil.
- Evaluación.

Para que esta labor sea posible, se consideró la inclusión de temas relacionados con la educación sexual y la equidad de género en diversos espacios del currículo de educación secundaria, como es el caso de las asignaturas Ciencias I y Formación Cívica y Ética I y II.

Tecnologías de la información y la comunicación

En este inciso el Plan de Estudios de la RES enfatiza lo siguiente:

Es necesario el aprovechamiento de las TIC en la enseñanza, si tenemos en cuenta, por un lado, que uno de los objetivos básicos de la educación es la preparación de los alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada; por otro, que estas tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance. Las TIC incluyen no sólo las herramientas relacionadas con la computación, sino otros medios como el cine, la televisión, la radio y el video, todos ellos susceptibles de aprovecharse con fines educativos (Idem, p24).

La utilización de las mismas en el aula, con las características señaladas, ayudará a que los alumnos accedan a diferentes fuentes de información y aprendan a evaluarlas críticamente; organicen y compartan información al usar diversas herramientas de los procesadores de texto, el correo electrónico

e internet; desarrollen habilidades clave como el pensamiento lógico, la resolución de problemas y el análisis de datos al utilizar paquetes de graficación, hojas de cálculo y manipuladores simbólicos; manejen y analicen configuraciones geométricas a través de paquetes de geometría dinámica; exploren y analicen fenómenos del mundo físico y social, al representarlos y operar sus variables con paquetes de simulación, modelación, graficación y bases de datos (Ídem, p.25).

Además de su uso por asignatura, las TIC favorecen el trabajo interdisciplinario en el salón de clases, en vista de la posibilidad de desplegar en pantalla representaciones múltiples de una misma situación o un fenómeno y de manejar simultáneamente distintos entornos computacionales (por ejemplo, tablas numéricas, gráficas, ecuaciones, textos, datos, diagramas, imágenes). Así, el diseño de actividades transversales al currículo, como actividades de exploración sobre el comportamiento de fenómenos de las ciencias naturales o sociales mediante la manipulación de representaciones numéricas o gráficas de modelos atemáticos de tales fenómenos fomentará en los estudiantes la movilización de conocimientos provenientes de distintos campos del conocimiento. Este tipo de acercamiento interdisciplinario a la enseñanza redundará en que los estudiantes alcancen y apliquen competencias cognitivas superiores, no sólo en su trabajo escolar, sino en su preparación como ciudadanos capaces de poner en juego dichas competencias más allá del ámbito de la escuela (Idem, p.26).

Disminución del número de asignaturas que se cursan por grado

Se redujo el número de asignaturas por grado para favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes, así como propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en los aprendizajes de los alumnos. En esta perspectiva, se plantea un mapa curricular con menos asignaturas por grado (y la cercanía entre los enfoques y contenidos de algunas permite concentrar en ciertos grados las correspondientes a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), aunque la carga horaria continúa siendo de 35 horas a la semana (Ídem).

Mayor flexibilidad

En cada asignatura los profesores pueden incluir temas relacionados con los propósitos planteados en el programa y que sean de interés para los alumnos. También es factible ampliar la flexibilidad con la organización de espacios curriculares definidos por la escuela a partir de lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con un abanico de propuestas establecidas por cada entidad y con actividades extracurriculares (clubes y talleres, entre otros), que atiendan las necesidades e inquietudes de los adolescentes y las de la comunidad.

Mapa curricular

A fin de cumplir con los propósitos formativos de la educación secundaria y a partir de los elementos señalados en los apartados anteriores, se diseñó un mapa curricular que considera una menor fragmentación del tiempo de enseñanza para los tres grados de este nivel y promueve mayor integración entre campos disciplinarios. La jornada semanal constará de 35 horas y las sesiones de las asignaturas tendrán una duración efectiva de por lo menos 50 minutos.

Lógica de distribución de las cargas horarias

Con base en el perfil de egreso para la educación básica, los espacios de formación de los alumnos de educación secundaria se organizan de la siguiente manera:

Formación general y contenidos comunes

Es el espacio formativo con mayor carga horaria en el currículo. Los contenidos de las asignaturas se establecen bajo normatividad nacional y su propósito es enriquecer el conocimiento del Español y de una lengua extranjera; el uso de herramientas numéricas para aplicarlas en el razonamiento y la resolución de problemas matemáticos; la comprensión y el aprecio del mundo natural y tecnológico, así como el reconocimiento de las interacciones e impactos entre ciencia, tecnología y sociedad; la comprensión del espacio

geográfico, del acontecer cívico, ético y en las capacidades corporales y motrices (Idem, p.29).

Para la formación artística se diseñaron contenidos para cada lenguaje: danza, teatro, música y artes visuales. Los programas se proponen con un carácter nacional; sin embargo, son flexibles para que cada escuela, a partir de las posibilidades y recursos con que cuente, imparta la o las disciplinas que considere pertinente. En las escuelas que ofrezcan dos o más programas de artes, se sugiere que los alumnos elijan la opción en función de sus inclinaciones e intereses.

Asignatura estatal

Este espacio curricular ofrecerá oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social y natural de los estudiantes; reforzar, articular y apoyar el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; fortalecer contenidos específicos e impulsar el trabajo en relación con situaciones y problemas particulares de la región donde viven. Las entidades, a partir de los lineamientos nacionales y de acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de sus alumnos, propondrán los programas de estudio para esta asignatura, apegados a las finalidades de la educación pública mexicana.

Orientación y tutoría

Se incluye con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses, además de coadyuvar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social. Se asignó una hora a la semana en cada grado, pero no debe concebirse como una asignatura más. El tutor, en colaboración con los maestros del grupo en cuestión, definirá el contenido a fin de garantizar su pertinencia. Conviene tener presente que, a partir de los lineamientos nacionales, cada entidad establecerá los criterios sobre las actividades que llevará a cabo en esta franja del currículo.

De acuerdo con las posibilidades de cada escuela, el trabajo que realice el tutor se compartirá con los demás profesores del grupo para definir, en sesiones colegiadas, estrategias que contribuyan a potenciar las capacidades de

los alumnos, superar limitaciones o dificultades y definir los casos que requieran de atención individual. Se recomienda que cada tutor atienda sólo un grupo a la vez, porque esto le permitirá tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes (Ídem, p.30).

Tomando en consideración las características anteriores, el mapa curricular del nuevo Plan de Estudios para la Educación Secundaria es el siguiente:

Tabla 18. Mapa curricular

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (Énfasis en Biología)	6	Ciencias II (Énfasis en Biología)	6	Ciencias III (Énfasis en Biología)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

*En el caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.

Como comentario final acerca de la RES, podemos afirmar que sin abandonar el concepto de educación bancaria (cfr. Paulo Freire), su diseño está mejor realizado que la RIES.

MOVER EL PUNTO DE ANCLAJE DE LO MODERNO A LO TRANSMODERNO

Como la realidad es dinámica, pese al enorme avance logrado por el constructivismo y sus satélites conceptuales teóricos, el modelo moderno de ciencia (con su énfasis en la ciencia y en la tecnología, en la lógica, formal, abstracta y en el conocimiento como un conjunto de estructuras mentales interactuantes para producir más conocimientos en niveles de complejidad crecientes), está cambiando a un nuevo punto de anclaje o paradigma y sus centros de interés.

La primera fractura importante de la visión materialista y dualista del mundo la produjo la física cuántica a principios del siglo XX, encabezada por A. Einstein, N. Bohor, W. Heisenberg y E. Schrödinger y su desarrollo de la teoría cuántica (separando la mecánica). Observaron que la realidad no era únicamente material, sino que tenía su contraparte en lo antimaterial (formando las dos caras de la moneda una unidad). Ellos dijeron que si buscamos más profundamente en la materia se verá que ésta desaparece en una energía inconmesurable y que hoy, en el siglo XXI, a tal energía inmedible se le ha dado el nombre de campo cuántico (Lazlo, 2004; McTaggart, 2002).

La revolucionaria afirmación de que lo físico es equivalente a lo no físico (o metafísico), y además que el origen de los físico puede provenir de un campo mucho más sutil que la energía misma, un campo más similar a la información, a la inteligencia universal o a la conciencia (individual y cósmica), más que a la misma materia, hará temblar los cimientos con que se manejó la ciencia modernista durante cerca de 500 años.

Esto nos lleva a la tesis transmoderna de que lo que la ciencia sabe, o lo que tenemos por certeza cognitiva, es una zona relativamente mucho menor que lo que la ciencia no sabe. Hay más preguntas que respuestas, siendo la zona oscura de la ignorancia mucho mayor que la zona luminosa del conocimiento, como acertadamente lo afirma uno de los siete saberes necesarios de la educación del futuro (Morin, 1999).

Los nuevos descubrimientos en física, biología cuántica, cosmología, medicina cuántica reconectiva e investigación transpersonal de la conciencia están conduciendo a un movimiento del punto de encaje cognitivo y anclaje paradigmático. Esto se constata académicamente por la enorme bibliografía que circula por el mundo cultural, científico y filosófico, desprendiéndose de allí la idea central de que estamos ante la puerta de algo grande (Arntz, 2006), en el inicio de una revolución paradigmática, en un cambio de las formas en que la gente considera al mundo; el cambio es precedido por visionarios (los que ven venir el futuro).

Hoy las grandes preguntas son el abrelatas de la conciencia. ¿Por qué hacerlas? Porque son la invitación a un viaje, a un descubrimiento, a la libertad de explorar nuevos territorios de lo desconocido, de lo impredecible; cuando ello sucede, se abre un campo impredecible de posibilidades. Tales nociones e ideas se han venido afianzado en el siglo XXI en torno a la teoría del campo unificado, o nuevo paradigma de convergencia cognitiva, entre las disciplinas señaladas.

¿Por qué la educación marcha a la zaga de tales avances y ha perdido la capacidad de conectar con lo innovador? Una respuesta muy plausible es que probablemente lo que tendrá que escuchar no es lo que le gustaría. Hagamos para ello el siguiente ejercicio probabilístico conceptual.

Tabla 19. Falsas expectactivas y avances cognitivos en la cultura

¿QUÉ ESPERA OÍR?	¿QUÉ AVANCE HAY?
Hay separación mente-materia	No hay dualidad
Sólo lo medible es real	Hay realidad inconmensurable
Continúa la *mainstream science*	Existe un *turning point*
Temas blindados	Apertura de temas tabú
Hay solamente dos dimensiones de la vida	Existen pluridimensiones
Separación O-S	El S modifica al O
Hechos ocurren en el E-T	Hechos fuera del E-T

Imposibilidad de la partícula Higos	Sí hay partícula que le da masa a otras partículas
El amor es un sentimiento	El amor es una propiedad del campo cuántico
Con los sentidos se puede percibir la totalidad de la existencia	Hay cosas que no se pueden ver con los ojos ni tocar con los dedos

En términos estrictamente personales (no profesionales), es muy lamentable que la mayoría de nosotros deba atravesar por una crisis, enfermedad, fracaso, adicción (patrón de conducta repetitiva), o bien tener la sensación de una desconexión interna o una enorme soledad que se vuelve insoportable, para intentar voltear hacia otro paradigma no modernista. La educación anda extraviada en dimensiones demasiado estrechas y huecas como para podernos ayudar en la vida personal. Esto es, lo personal (lo humano) está desligado de lo profesional (lo educativo), por lo que la educación transmoderna se constituye en un intento por encontrarnos con nosotros mismos, con el mundo, con la vida, y salvarnos de la enorme dosis de sufrimiento, soledad y desesperación que la deshumanización educativa ha arrastrado consigo.

ANÁLISIS DE POLÍTICA EDUCATIVA

En Sinaloa, el periodo de impacto de globalización en educación inicial, al igual que en México, con el *Plan Nacional de Educación 1989-1994* del expresidente Carlos Salinas de Gortari, cuyo gobierno inició en 1991 los trabajos para descentralizar administrativamente la educación básica y la formación docente.

Sectores que por el ANMEB de mayo de 1992 pasan a formar parte de la administración estatal, por transferencia de la infraestructura y presupuesto educativo. Son 4536 escuelas con una matrícula de más de 750 000 alumnos en básica, las que a partir de esa fecha quedan bajo gestión estatal.

Esta política no fue conflictiva, pero la de evaluación sí, pues desató críticas fuertes en la parte más radical, como fue el caso de los académicos Hugo Aboites (2015) y Adolfo Gilly (2015). El primero enmarcó la crítica en la situación

social del país donde las percepciones con que crecen los niños, jóvenes y familias son el asesinato, la pobreza, desempleo, economía débil y desesperanza política. Dice que la política gubernamental exacerba aún más los ánimos por la evaluación masiva a docentes y aspirantes a educación superior, pues añade una carga de hostilidad institucional.

Aboites aboga por desplegar una iniciativa de evaluación distinta, orientada directamente a mejorar las escuelas: no como amenaza de desempleo y reubicación. También añade que debe quedar claro cuándo habla el INEE y cuándo el grupo empresarial Mexicanos Primero para delimitar iniciativas de reforma. Critica también que siete de cada 10 mexicanos estén en la pobreza, ocho de cada 10 jóvenes fuera de la educación superior y un millón de jóvenes fuera de la media superior (Aboites, 2015).

Adolfo Gilly hace su crítica refiriéndose a la evaluación como una nueva barbarie, tomando como base el documento francés llamado *Manifiesto-politiquees des Metiers* de 2011, que consta de 68 páginas.

La argumentación de Gilly gira en torno a la idea de que la evaluación sigue criterios ajenos a la enseñanza y afines a la lógica del dinero y el poder, basándose en el grupo de oposición francés surgido en 2008, denominado L"Appel des Appels (El llamado de los llamados), el cual convocó a resistir la ofensiva evaluadora contra el trabajo.

Dice el documento (reproducido por Gilly):

> Por nueva barbarie entendemos la de los expertos, de los evaluadores, de los *managers* que implantan dispositivos de disciplina y de sujeción de todos los asalariados [...] en todos los oficios [...] aplicando sin distingo los mismos esquemas de control en todas las actividades sociales, según la lógica comercial y financiera (Gilly, 2015:1).

Otras críticas son más de contexto de la evaluación que hacen investigadores, como los que elaboran el Tercer Estudio Regional Corporativo y Explicativo que evalúa a alumnos de primaria de América Latina y el Caribe, quienes establecen que los factores más influyentes en el logro académico son la repetición de grado y el contexto socioeconómico del alumno, seguido de las prácticas negativas en el hogar y las expectativas de los padres sobre el nivel que alcanzarán sus hijos.

Sólo el 53.7% de padres cree que sus hijos alcanzará la educación superior mientras que el 23.1% de alumnos de tercer y sexto grado de primaria ha repetido curso y el 26% ha faltado a la escuela más de dos veces al mes. El logro de repetidores se ubica en un 3% menos al de normales asistentes (Poy, 2015:29).

El 15 de julio de 2015 el presidente Enrique Peña Nieto expresó en Italia que la Reforma Educativa (RE) de 2013 era la más importante, la de mayor calado y de largo plazo (Blanco, 2015). Aunque se sabe que la RE es sólo administrativa y laboral, el presidente bien podría estar considerando que los elementos faltantes se han venido emitiendo y aplicando a lo largo del periodo de impacto de las políticas globalizadoras, como se resumen en los siguientes factores:

- Plan Nacional de Educación (1989-1994).
- ANMEB, mayo de 1992.
- Compromiso Social por Elevar la Calidad Educativa, 2002.
- Reforma a la Secundaria, 2006.
- Alianza por la Calidad Educativa, 2008.
- Reforma Integral para la Educación Media Superior. 2008.
- Reforma Curricular en la Educación Normal (1997 y 2012),
- Reforma Integral para la Educación Básica, 2009-2010.

El asunto educativo ha sido escenario de conflictos de carácter político, social, ideológico, académico y cognitivo. La parte más espinosa del conflicto 2012-2015 es la *Ley de Evaluación Docente*.

Para el economista José Blanco, el gobierno se basó en el convencional enfoque del Capital Humano, proveniente del libro de Eary Becker (1964), el cual básicamente hace caer la responsabilidad de las notorias desigualdades de la distribución del ingreso no en el sistema, sino en las víctimas (Bot Winick, 1993).

La crítica que BotWinick y Blanco realizan al enfoque del capital humano es por su ingenuidad de creer que todo lo que tienen que hacer los trabajadores es una elección racional para invertir más en educación y formación profesional, la que mejoraría su productividad marginal y la competencia y en el mercado laboral recompensaría el esfuerzo.

Para Blanco, la reforma educativa requiere de un debate en el Congreso de la Unión por niveles educativos y los propósitos globales, que permita un acuerdo sobre los modelos educativos a seguir; sólo después seguiría la formación sobre los contenidos y al final se desprendería el modelo evaluativo.

El conflicto central ha sido con la CNTE, la cual, después de un mitin ante el INEE y una marcha a la Secretaría de Gobernación, entregó su propuesta pedagógica alternativa, titulada «Hacia la educación que necesitamos los mexicanos», surgida de foros, talleres, seminarios y reuniones efectuados en treinta años (CNTE, 2015).

Los estados que han manifestado rechazos y desacuerdos mayormente con la RE son Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Valle de México, Baja California Sur, Guanajuato, Hidalgo, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Tamaulipas, Tabasco, Veracruz, Tlaxcala y San Luis Potosí (*La Jornada*, 2015:8).

En Sinaloa, el conflicto por la evaluación ha sido muy menor. La evaluación para promover directores y supervisores fue sin incidentes, aplicadas el 20 y 21 de junio; se informó por la Sepyc que participó el 78% de los más de 2200 maestros que elaboraron la solicitud para acceder a algún puesto directivo, en la estructura administrativa del sector educativo.

Aunque según el articulista de *El Debate*, Tomas Chávez, «Mexicanos Primero ha denunciado que no salen las cuentas, que nada más en Sinaloa hay más de 12 mil maestros que cobran sus quincenas, pero no aparecen por ningún lado» (*El Debate*, 2015:6A).

A pesar de que se denunció que más de 20 profesores se quedaron fuera del examen de escalafón y la Sep/SNTE no les dio explicación (Ídem, p.7A), también se han detectado problemas materiales, administrativos y de convivencia en el sistema educativo estatal, como son infraestructura, aulas en mal estado y sin energía eléctrica; ocasiones de suspensiones de pago a docentes; una fue en enero de 2015; bullyng a menores en complicidad con algunos docentes y algunos abusos sexuales de docentes de primaria y secundaria (*El Debate*, Tema del Día,2015:15-A).

El diario *El Debate de Los Mochis* publicó una encuesta de opinión pública el 30 de junio de 2015 valorando fallas y aciertos del sistema educativo en Sinaloa y obtuvo los siguientes resultados:

- En una escala del 1 al 10, ¿qué calificación le das al ciclo escolar en el nivel básico que está por concluir. Respuesta 7-82.
- ¿Al desempeño docente? R-7/92.
- Usted cree que actualmente la educación pública en el estado:
- ¿Está retrocediendo? R-25.3%
- ¿Está progresando? R-47.5%
- ¿Está estancada? R-27.3%
- ¿Cómo califica la infraestructura educativa donde estudia su hijo?
- R-7.31%
- ¿Cree usted que la RE arroja cambios?
- Positivo. R=52.5%
- Negativo. R=37.4%
- No se sabe. R=10.1%

¿Cuáles diría usted que son los aspectos negativos de la educación pública en el estado?

- Bullyng (31.3%).
- Manifestaciones de padres de familia (23.2%).
- Profesores mal preparados (15.2%).
- Ausentismo docente (7.1%).
- Huelgas y paros escolares (5.2%).
- Mala calidad educativa (4%).
- Relaciones maestros-alumnos (4%).
- Infraestructura (3%).
- Bajos salarios (3%).
- Bajo material didáctico (2%).
- El SNTE (2%).
- Falta de disciplina (0%).

Aunque para la juventud sinaloense la problemática de mayor relevancia social es que más del 50% de los jóvenes están como «ninis», según un reportaje de *El Debate de Los Mochis*, (12 de agosto de 2015:14A-15A), la población juvenil (15-24 años) de Sinaloa al segundo semestre de 2014 es de 544 189 habitantes, de los cuales:

- 242 692 son económicamente activos.
- 214 298 ocupados.
- 28 394 desocupados.
- 301 497 no económicamente activos.
- 67 298 disponibles.
- 232 743 no disponibles.
- 1169 discapacitados para laborar.

De una población juvenil total de México, de 30 330 865 personas, 14 millones son hombres y 15 millones mujeres. El *Debate de Los Mochis*, aunque sin hacer un análisis sociológico, añade: «Día internacional de la juventud. Este sector de la población teme las condiciones sociales en donde la drogadicción, la violencia y la falta de empleo son el talón de Aquiles» (Ídem).

De acuerdo con el Inegi, 64 865 jóvenes sinaloenses no desempeñan un rol estable; de ellos, 54 693 pudiesen ser económicamente activos. Un total de 234 600 jóvenes de 15 a 24 años no asiste a la escuela: 124 717 son hombres, siendo éstos los que más desertan de las escuelas. Hay 214 298 jóvenes laborando, de los cuales 143 328 son hombres y 70 970 mujeres.

> Prevalecen problemas de delincuencia organizada, inseguridad y drogadicción. Siendo el primer factor el más arraigado y en donde la población juvenil es la protagonista. Jóvenes de pueblos enteros viven en medio de una guerra entre la delincuencia [...] los hechos de violencia en el estado han sido el motivo principal para la deserción escolar... (Ídem).

Más del 50% de los jóvenes (301 497) está en posibilidades de trabajar, pero no lo hace, pues las condiciones sociales impiden su desarrollo educativo, profesional y personal.

Teniendo plena conciencia de ser distintas épocas históricas y sus contextos vitales, uno puede sentir un aire de nostalgia por las inquietudes de la juventud de otras etapas, como es el caso de la generación del Ateneo de la Juventud, surgido entre 1908 y 1910, corriente ideología juvenil renovadora de la cultura nacional, movida por su rechazo al cientificismo positivista del siglo XIX, convenido en doctrina ideológica del porfiriato.

Esa generación propuso una revisión crítica de los valores intelectuales en boga y una apertura hacia el saber universal como medio para sopesar y revalorar la cultura nacional y su dimensión espiritual. Pertenecieron a esta generación José Vasconcelos, Antonio Caso, Pedro Enríquez Ureña, Alfonso Reyes y Julio Torri.

> El programa de acción emprendido [...] se propuso promover una renovación y extensión de la cultura [...] se podría percibir una intención común que era la moralización de la sociedad, que por medio de la educación, centrada en valores éticos, contribuiría a incrementar la calidad espiritual del Mexicano (Urbano, 2015).

La obra del Ateneo contribuyó a ampliar la visión, despertar inquietudes, difundir nuevas ideas y valores, buscar una nueva filosofía. A decir de Vasconcelos, «El nuevo sentir nos lo trajo nuestra propia desesperación, el dolor callado de contemplar la vida sin nobleza ni esperanza».

Es la generación que impulsó la llamada «época de oro» de la educación nacional (1920-1940) con su carga creativa de ideales motivantes para la época: educación rural, indígena, normales rurales, misiones culturales, Casa del Pueblo, del maestro, convicciones morales firmes e impulsos de valores trascendentes.

Un programa socioeducativo cultural de este tipo (pero remasterizado a las condiciones actuales) sin regreso a la época, es lo que pudiese remontar la alexitimia pedagógica, el autismo curricular, el silencio ético y la sordera evaluativa que caracterizan la condición posmoderna de la enseñanza contemporánea.

CONCLUSIONES

Sinaloa, como uno de los 32 estados de la República Mexicana, ha estado en consonancia con las principales fases socioeducativas que se han observado históricamente en el país.

El desarrollo de la modernización educativa en Sinaloa marcha aparejado a las transformaciones de la política educativa de la globalización económica y sus repercusiones para México y nuestro estado; 1989 es el año simbólico que

marca tal modernización. Hay problemas heredados por un siglo de expansión de la escolaridad y hoy el debate abarca no sólo la cantidad o cobertura, sino también su calidad.

Pero el concepto de *calidad educativa* es polisémico y aquí vale la pena detenerse para analizar cuál es el significado por el que nos regiremos, pues es posible que ya sea tiempo de ir construyendo su significado, que trascienda el estrecho marco en que nos encasillaron los organismos económicos de la globalización y sus visiones técnicas y funcionales de la calidad.

Por el lado de las políticas educativas oficiales, es necesario superar la hegemonía de esquemas verticales burocráticos que priorizaron el control y la gobernanza del sistema educativo por encima de los aprendizajes significativos, la búsqueda de la verdad y la generación de valores e ideales trascendentes que podrían dinamizar y dar vida a un sistema educativo que muere por inanición de conocimientos y pérdida de dinamismo y acciones significadores.

> Los esfuerzos de transformación curricular en el siglo XXI han buscado, sin lograrlo, resolver el modelo predominantemente verbalista, la memorización mecánica del conocimiento, las lógicas autoritarias de la pedagogía escolar, la desvinculación de la realidad social [...] el carácter poco significativo de los contenidos educativos [...] y la desvinculación de los contenidos educativos respecto a las diferentes regiones del país (Miranda, 2010:54).

Ello, es cierto, no logrará resolver tal problemática con un modelo educativo de base pedagógica tan estrecha como las competencias. Para un logro de gran calado será necesario redirigir la política educativa hacia un modelo pluripedagógico y multidimensional, que aun los diseñadores de política no alcanzan a vislumbrar por las limitaciones de visión educativa que han impuesto la OCDE y el Banco Mundial.

Con una visión educativa amplia, profunda y humanista, se podría plantear una transformación en la formación, actualización y práctica docente; un diseño curricular dinámico, una evaluación diversificada con instrumentos que articulen la parte externa con mecanismos aportados en cada escuela.

La gestión podría convertirse en colegiada, participativa y entusiasta, impactando con la labor de los supervisores y los asesores técnicos y pedagógicos, cuyas tareas de enlace serían fundamentales para la interconexión de

escuelas, sus procesos académicos y las redes del conocimiento en ampliar zonas escolares.

> El bilateralismo tradicional Sep/SNTE, si bien ha sido la mejor fórmula de gobernabilidad política del sistema, está planteando serios límites para una reforma profunda de una educación basada en resultados. Tampoco el funcionamiento endógeno de la estructura tradicional y burocrática parece responder a las necesidades de una plataforma educativa sustentada de manera democrática (Miranda, 2010:56).

Miranda recomienda también, acertadamente, ampliar los espacios de diálogo informado entre la pedagogía y los avances en ciencia y tecnología, sobre la plataforma de las necesidades educativas de los estudiantes.

REFERENCIAS

Aboites, H. (2015). La locura de la evaluación. *La Jornada*, México, p. 15, 8 de agosto.

Agencias (2015). Sep inicia despido de 291 maestros que no se evaluaron. *El Debate de Los Mochis*, 6 de octubre, p.27-A.

Blanco, J. (2015). El capital humano: la carreta y el caballo. *La Jornada*, México. 16 de junio, p.15.

Boggino, N. (2005). *El constructivismo entra al aula*. Argentina: Homo Sapiens.

Botwinick, H. (1993). *Persistent inequalitics. Wage disparaty under capitalist competitions*. USA: Princeton University Press.

Carmona, A. et al. (2007). *Las políticas educativas en México*. México: Pomares.

CNTE (2015). Hacia la educación que necesitamos los mexicanos. *La Jornada*, México, 16 de junio, p. 33.

De Alba, A. et al. (1996). La condición postmoderna de la enseñanza. México: CESU Unam.

El Debate de Los Mochis (2015). Los maestros aviadores. 23 de junio, p.6A.

_____ (2015). Complicidad de profesores y bullyng. 30 de junio, p:15A. Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.

Howard, G. (2001). La *inteligencia reformulada: la teoría de inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España Paidós.

Gilly, A. (2015). La obsesión evaluadora, una nueva barbarie. *La Jornada*, México, 29 de agosto. Su artículo aclara que está basado en el documento Politiques des metiers-Manifeste. Paris; Editions Mille. Et une Nuits, 2011 (pp. 68).

Martínez Rizo, F.; E. Blanco (2010). La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos. A. Arnaut y S. Giorguli (coords), *Los grandes problemas de México*. Tomo vii. Educación. México: El Colegio de México

Miranda López, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. A. Arnaut y S. Giorguli (coords), *Los grandes problemas de México*. Tomo vii. Educación. México: El Colegio de México.

Santiago, P.I. McGregor; D. Nusche; P. Ravela; D. Toledo (2014). Revisiones de la ocde sobre la evaluación educativa. México: ocde, Sep, inee.

Poy, L. (2015). Afectan logro escolar repetición de grado y contexto socioeconómico. *La Jornada*, México, 8 de agosto.

La Jornada (2015). Demandan sea derogada la re y la evaluación a profesores, México, 17 de agosto.

Urbano (2015). Semanario del Estado de Oaxaca, Oaxaca. 3-9 de agosto, p. 21. Articulo sin firma: La Generación del Ateneo de la Juventud.

sepyc (2004). *Diez años de educación preescolar en Sinaloa* (en gráficos). Primera parte. Culiacán, Rosales, Sinaloa. Junio.

_____ sepyc (2004). *Diez años de educación preescolar en Sinaloa* (en gráficos). Segunda parte. Culiacán, Rosales, Sinaloa, Junio.

<www.snie.sep.gob.mx>. Estadística Básica del Sistema Educativo. Comparativo: ciclos escolares: 1991/2000 hasta el 2021/2030.

sep (2015). Proyecciones para un nuevo subsistema de formación docente. <www.sep.gob.mx>. Proyecciones a 2016.

II. PLAN DE DESARROLLO ESCOLAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA

Edlin Yanet Fierro Manzanares

DIAGNÓSTICO

La Escuela Miguel Hidalgo matutino con clave 25EPR0016F se encuentra en la esquina de Serdán con Río San Lorenzo en la Colonia Scally de la ciudad de Los Mochis, municipio de Ahome, estado de Sinaloa.

Esta institución educativa fue fundada por la Secretaría de Educación Pública. Es una de las pioneras de la ciudad de Los Mochis. Se denominó inicialmente *Escuela Tres* y se encontraba ubicada por la Calle Independencia, esquina con Canal Cinco, hoy Boulevard Rosales.

Fue fundada en 1936 y permaneció en la ubicación descrita hasta 1976 cuando, por indicaciones de la Secretaría de Educación Pública y Cultura, fue trasladada hasta donde hoy se encuentra: esquina de la Avenida Aquiles Serdán y Río San Lorenzo, donde se le asignó el nombre de Escuela Miguel Hidalgo. La zona de la escuela cuenta con todos los servicios públicos municipales y particulares, en espacios relativamente cortos de distancia funcionan distintos negocios, desde pequeñas, medianas y grandes empresas; hallamos desde un abarrote hasta una plaza comercial con empresas internacionales.

Hoy la escuela cuenta con quince grupos (tres en primer grado, tres en segundo, tres en tercero, dos en cuarto, dos quintos y dos de sextos) y un total de 13 aulas, por lo que se acondicionaron las aulas de medios educativos y la biblioteca escolar como de uso común para llegar a quince.

Su infraestructura está constituida con 15 aulas, una para cada grupo, las que disponen de dos minisplis, dos abanicos de techo, un pintarrón, cuatro focos de techo, dos lócker, un escritorio con su silla para el docente y 50 butacas

en buen estado para los alumnos, que varían en primero y segundo; son mesas con sus sillas para la capacidad de 50 alumnos. En los grados superiores de cuarto a sexto opera una computadora de escritorio equipada con bocinas y con un proyector. También hay una aula destinada al centro de cómputo, con un equipamiento de 15 computadoras de escritorio, 20 minilaptops, un pizarrón interactivo y un cañón. La escuela tiene una techumbre, una cancha de basquetbol y una de futbol. Para el área de recreación cuenta con espacios de desayunador. Tiene unos baños para hombres y de niñas en muy buen estado.

En cuanto a la planta docente, 15 maestros están frente a grupo, dos con título de profesor normalista, nueve con nivel licenciatura, tres con nivel maestría y un doctorado, un profesor de educación física con nivel licenciatura, dos maestros de educación artística, uno con nivel licenciatura y otro técnico en educación artística, tres profesores de idiomas, tres auxiliares de intendencia, dos con plaza de la Sepyc y uno pagado por la Sociedad de Padres de Familia. Además, el director de la escuela y un maestro de aula de medios.

VISIÓN FORMATIVA

El *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico, creativo, que requiere la sociedad mexicana en el siglo veintiniuno.

El enfoque pedagógico basado por competencias se define como «La capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valorización de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)».

Las competencias movilizan y rigen todos los componentes hacia la conservación de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente.

FINES INFERIORES

Es relevante para la educación brindar un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa y el compromiso de la comunidad. Una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectivamente. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, preparar para el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía y respetar los derechos humanos. Desarrollar los hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

VALORES SUPERIORES

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación Básica que emana de los principios y las bases filosóficas y organizativas del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la *Ley General de Educación* es brindar una oferta educativa de calidad integral e impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo que permita a los niños y jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje.

El desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia (el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad), así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el artículo tercero constitucional.

PERFIL DE INGRESO Y EGRESO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Perfil de ingreso

Para ingresar a la educación primaria, hay que cumplir con los siguientes requisitos:

- Tener los seis años cumplidos al 31 de diciembre del año en que inicia el ciclo escolar.
- Haber cursado el tercer grado de preescolar.
- Presinscribirse en el mes de febrero.
- Entregar la documentación requerida por la institución educativa a ingresar el alumno.

Perfil de egreso

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

- Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica.
- Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al terminar la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la educación básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Lograr los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el *Plan de estudios 2011 Educación Básica*.

El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares.

CONTENIDO

Tabla 1. Mapa curricular de la educación básica 2011

<table>
<tr><td rowspan="13">HABILIDADES DIGITALES</td><td>ESTÁNDARES CURRICULARES[1]</td><td colspan="3">1ER PERIODO ESCOLAR</td><td colspan="3">2° PERIODO ESCOLAR</td><td colspan="3">3ER PERIODO ESCOLAR</td><td colspan="3">4° PERIODO ESCOLAR</td></tr>
<tr><td rowspan="2">CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA</td><td colspan="3">Preescolar</td><td colspan="6">Primaria</td><td colspan="3">Secundaria</td></tr>
<tr><td>1°</td><td>2°</td><td>3°</td><td>1°</td><td>2°</td><td>3°</td><td>4°</td><td>5°</td><td>6°</td><td>1°</td><td>2°</td><td>3°</td></tr>
<tr><td rowspan="2">LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</td><td colspan="3">Lenguaje y comunicación</td><td colspan="6">Español</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Segunda lengua: Inglés[2]</td><td colspan="6">Segunda lengua: Inglés[2]</td><td colspan="3">Segunda lengua: Inglés I, II, y III[2]</td></tr>
<tr><td>PENSAMIENTO MATEMÁTICO</td><td colspan="3">Pensamiento matemático</td><td colspan="6">Matemáticas</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL</td><td colspan="3" rowspan="2">Exploración y conocimiento del mundo</td><td colspan="3" rowspan="4">Exploración de la naturaleza y la sociedad</td><td rowspan="4">La entidad donde vivo</td><td colspan="2">Ciencias Naturales[3]</td><td>Ciencias I (énfasis en Biología)</td><td>Ciencias II (énfasis en Física)</td><td>Ciencias III (énfasis en Química)</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="3">Desarrollo físico y salud</td><td colspan="2" rowspan="2">Geografía[3]</td><td colspan="3">Tecnología I, II, y III</td></tr>
<tr><td>Geografía de México y del mundo</td><td colspan="2">Historia I, II, y III</td></tr>
<tr><td colspan="2">Historia[3]</td><td>Asignatura Estatal</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA</td><td colspan="3" rowspan="3">Desarrollo personal y social</td><td rowspan="4"></td><td colspan="3" rowspan="2">Formación Cívica y Ética[4]</td><td></td><td colspan="2">Formación Cívica y Ética I, y II</td></tr>
<tr><td colspan="3">Tutoría</td></tr>
<tr><td colspan="3">Educación Física[4]</td><td colspan="3">Educación Física I, II y III</td></tr>
<tr><td colspan="3">Expresión y apreciación artística</td><td colspan="3">Educación Artística[4]</td><td colspan="3">Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes visuales</td></tr>
</table>

El Mapa Curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares estableciendo relaciones entre sí; puede observarse,

de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la educación básica. Por su parte, la organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua (Inglés) y Habilidades Digitales.

Enfocándonos únicamente a la parte del currículo que pertenece a la educación primaria, podemos observar que se encuentran, a su vez, dentro del mapa curricular los Estándares Curriculares que se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. En el caso de primaria, abarca el segundo y tercer periodo. En el segundo periodo se ubican los grados de primero, segundo y tercero, mientras que el tercer periodo se hallan los grados de cuarto, quinto y sexto.

Los Estándares Curriculares son el referente para el diseño de instrumentos que de manera externa evalúen a los alumnos; asimismo, fincan las bases para que los institutos de evaluación de cada entidad federativa diseñen instrumentos que vayan más allá del diagnóstico de grupo y perfeccionen los métodos de la evaluación formativa y, eventualmente, de la sumativa.

Los Estándares Curriculares visualizan los campos de formación para la educación básica. Entre ellos se encuentran Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Explotación y Comprensión del Mundo Natural y Social, Desarrollo Personal y para la Convivencia. Cada campo formativo es donde se organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto. Además, expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de educación básica hasta su conclusión.

Los campos de formación para la educación básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Campo de formación: Lenguaje y Comunicación. Tienen la finalidad del desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

Campo formativo: Pensamiento Matemático. Su finalidad es que los niños usen los principios del conteo, reconozcan la importancia y utilidad de los números en la vida cotidiana y se inicien en la resolución de problemas y en la aplicación de estrategias que impliquen agregar, reunir, quitar, igualar y comparar colecciones.

Campo de formación: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Este campo integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos.

Campo de formación: Desarrollo Personal y para la Convivencia. La finalidad es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, la legalidad y los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.

Cada campo formativo lo conforman por asignaturas que van cambiando, de acuerdo con cada periodo. En el campo formativo de Lenguaje y Comunicación se enseñan las asignaturas del Español y la segunda lengua inglés que se dan desde primero hasta sexto grado de primaria. En el campo formativo del Pensamiento Matemático se ve la asignatura de las Matemáticas de primero a sexto grado. En el campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo abarca la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad en los grados de primero y segundo; en tercer grado se cambia por la asignatura de La Entidad en donde Vivo y en los cuartos, quintos y sexto grados se ve la

asignatura de Ciencias Naturales, Geografía e Historia. En el campo formativo del Desarrollo Personal y para la Convivencia se ve la asignatura de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística en todos los grados de la educación primaria.

METODOLOGÍA

La educación básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.

Una *competencia* es la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los *Estándares Curriculares* son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes.

Los *aprendizajes esperados* son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser.

EVALUACIÓN

En el *Plan de Estudios 2011 de Educación Básica* se define la evaluación de los aprendizajes como «el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje». En consecuencia, se basará en la valoración del desempeño de los alumnos en relación con el logro de los aprendizajes esperados, en congruencia con los programas de estudio de la educación primaria. La educación básica propone enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Podemos mencionar que la evaluación determina, en gran medida, lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos.

El docente, para evaluar de manera cualitativa, debe ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos, ser reflexivo sobre la manera crítica de examinar su práctica, tomar decisiones y solucionar los problemas pertinentes al contexto de su clase, promover aprendizajes significativos y establece como meta educativa la autonomía y la autoevaluación de sus alumnos; además, presta ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado.

Ante esto, el docente lleva a la práctica tres evaluaciones:

- Las *evaluaciones diagnósticas* que están en primer término; ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes, la cual se realiza constantemente, sobre todo en el momento de abordar el contenido de la asignatura.

Las *evaluaciones formativas* se realizan en los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances de los alumnos. El docente utiliza técnicas e instrumentos que apoyan los procesos de los alumnos; entre ellos mencionamos las *técnicas de observación*, que registran las respuestas de los alumnos en una actividad durante una semana de trabajo. El *registro anecdótico* en donde el docente registra los eventos y conductas importantes que se vio en los alumnos. El *diario de clases* es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal de las diferentes actividades que se realizan. El *diario de trabajo* lo desempaña el docente y registra una narración breve de la jornada y de los hechos más importantes. De igual manera, desarrolla técnicas para analizar el desempeño de los alumnos; en primera instancia, mencionamos *el portafolio,* el cual es un concentrado de evidencias seleccionadas que refleja significativamente el progreso y valorar los aprendizajes de los alumnos. Otra técnica son las *rúbricas* que se basa en una serie de indicaciones que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada. La *lista de cotejo* es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se deben evaluar. Un instrumento que no

se deja de lado son los *exámenes escritos,* los cuales pueden ser de opción múltiple sencilla, de opción múltiple compleja, los de relación de columnas y los de opción que están incompletas las preguntas, de preguntas abiertas o de falso y verdadero.

Para que los alumnos conozcan y midan el nivel de comprensión en su proceso de aprendizajes, se les invita a que realicen una autoevaluación y una coevaluación. La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño, mientras que la coevaluaciones un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad y una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos.

- La evaluación *sumativa*, para el caso de la educación primaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación de los alumnos, en la cual se suman las calificaciones de cada bimestre y se obtiene una calificación final de la acreditación o no acreditación del curso o grado.

REFERENCIAS

Fierro, Y. (2015). *Historia de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo.* fierro.y.ett.al.historia de la escuela primaria Miguel Hidalgo.mimiografia fiel. Los Mochis Sinaloa.

Sep (2011). *Plan de Estudios 2011.*México: Sep.

_____ (2011). *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2011.* México: Sep.

_____ (1993). *Ley General de Educación Básica 1993*. México: Sep.

III. PROYECTO CURRICULAR PARA UNA ESCUELA PRIMARIA

María de Jesús Cota Orduño

INTRODUCCIÓN

La organización de los contenidos para este programa se ha hecho de manera integral, proporcionando con continuidad actividades, métodos y procesos significativos para el alumno, con el objeto de abordar los problemas, situaciones y acontecimientos en un contexto próximo a sus intereses.

La actividad constructiva del alumno es el factor decisivo para el aprendizaje en general; por tanto, la programación de objetivos, contenidos y actividades se ha diseñado para que sea el alumno quien, en último término y debidamente orientado, modifique y reelabore sus esquemas de conocimiento y sus preferencias más próximas, construyendo su saber.

El proceso de enseñanza que se propone garantiza la funcionabilidad de los aprendizajes. Esto quiere decir que no sólo la posible aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino también el hecho de que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos. También supone el desarrollo de habilidades y destrezas para regular la actividad de aprendizaje, que es lo mismo que aprender a aprender.

DIAGNÓSTICO

La Escuela Primaria Urbana Federal Alfredo V. Bonfil, clave 25DPR0828D, está ubicada en la Calle Independencia y Corregidora, sector centro, conocido como La Cuchilla, en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa.

El sector urbano de la Escuela tiene una alta incidencia en robos, drogadicción, violencia y prostitución. Por estas circunstancias, la escuela no se salva de esta situación.

Estos hechos afectan enormemente a la institución, ya que los gastos en reparar puertas, comprar candados y protecciones hacen mucha falta para otros rubros. También mencionamos que comprar y reponer el sistema hidráulico de baños y bebederos, así como el sistema eléctrico que mucha falta nos hace, ya que nuestros alumnos sufren de la inclemencia del tiempo (calor). La escuela no cuenta con energía tipo 220, por lo que los equipos no funcionan. Es importante mencionar que en dos ciclos anteriores (en concreto, el ciclo escolar 2009-2010) pagaban con recursos económicos propios el consumo de la energía, pero era el 60% de padres los que cooperaban, por lo que resultó insostenible la situación, por lo que se dejó de cooperar (mencionamos el cinismo o la gran escasez de recursos económicos de algunas familias).

Ya se ha solicitado la gestión de una subestación, cableado y autorización de la Sepyc para el cambio de energía de 110 a 220 y se está trabajando en ello.

INFRAESTRUCTURA

La infraestructura de nuestra escuela está en malas condiciones. El edificio requiere una pintada exterior e interior. El mobiliario en estado regular apenas alcanza para los que ya están. Las puertas no son una garantía para la seguridad de los equipos que quedan en las aulas y dirección. Se cuenta con áreas verdes que hay que estar limpiando constantemente por los bichos que se pudieran desarrollar y más la parte exterior de la escuela, que es la presentación de la misma, que por cierto están muy descuidados.

Como estamos en el programa de tiempo completo y se dan alimentos, en el ciclo escolar 2013-2014 se habilitó un aula como cocina, que no está estruc-

turada en su totalidad, ya que tiene algunas necesidades (campana, barra de centro, puertas en las barras empotradas a las paredes, así como piso).

ALUMNOS

Como se mencionó, a la escuela acuden alumnos de distintas colonias que ya habían asistido a otras escuelas y como tienen problemas de rezago educativo los han expulsado, así que llegan a nuestra escuela con una serie de deficiencias académicas y de convivencia.

Aunque nosotros logramos que no abandonen sus estudios, nos generan el problema académico señalado, sobre todo surge un gran problema de indisciplina. Aunado a lo anterior, el sector urbano donde se ubica la escuela cuenta con gimnasios de boxeo. Algunos de nuestros alumnos asisten a ellos y lo practican, pero no controlan su agresividad y la dejan que aflore en la escuela, provocando problemas de convivencia entre alumnos e incluso ya ha habido problemas entre padres.

Gran parte de nuestros alumnos viene de otras colonias, pues no encontraron cupo en la escuela cercana a su domicilio. También alumnos que ya han sido dados de baja por mal comportamiento y que tienen con poco aprovechamiento escolar, ya que sus padres, con el pretexto de que trabajan todo el día, desatienden a sus hijos (no les revisan libros, cuadernos, menos tareas).

Tabla 1. Colonias de donde provienen los alumnos

COLONIA	DISTANCIA (KM)	CANTIDAD DE ALUMNOS
1. Sector Cuchilla	-	20
2. Sector Centro	-	8
3. Tabachines 1	1	9
4. Las Canteras	5	8
5. Inf. Mochicahui	3	8

continúa tabla 1

6. Prado Bonito	7	8
7. Lázaro Cárdenas	2	7
8. Jiquilpan 2	4	7
9. Las Mañanitas	4	7
10. Antonio Toledo Corro	2	6
11. Cerezas	5	6
12. Los Ángeles	6	5
13. Realito	3	4
14. Álamos 1	7	4
15. Santa Teresa	8	3
16. Las Flores	4	3
17. Prados del Valle	10	3
18. Romanillo	5	3
19. Burócrata	8	2
20. FOVISSSTE IV	4	2
21. Las Huertas 2	5	2
22. Frac. Villas Centenario	8	1
23. Frac. El Parque	4	1
24. Nuevo Horizonte	10	1

Otro problema social que encontramos en nuestra escuela es de dónde y con quiénes viven nuestros alumnos:

Tabla 2. Datos familiares y sociales de los alumnos

1. Con los padres (mamá y papá)	90
2. Con papá, mamá y abuelos	17
3. Con papá o mamá	12
4. Con abuelos	8
5. Con algún pariente	2

La vivienda donde habitan:

1. Propia	90
2. Rentada	17
3. Prestada	22

El que trabaja o sostiene económicamente a la familia:

1. Papá y mamá	70
2. Papá	35
3. Mamá	19
4. Abuelos	5

Es complicado señalar la profesión o en qué trabajan, pero recalcamos que la mayoría vive con el salario mínimo que se paga en la ciudad. De ahí la poca cooperación de padres.

Es notoria la falta de apoyo en las tareas escolares en los alumnos, pues sus padres y tutores carecen de tiempo y conocimientos para hacerlo. Y aunque es mínimo (el 10% de alumnado de la escuela) en cantidad, pero sí se desestabiliza la armonía en las aulas y la escuela los niños que ya se desviaron a la dejadez, apatía para la escuela, disciplina y por el trabajo académico.

Los problemas de indisciplina y apatía al trabajo son los que más impactan en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque gran parte del tiempo lo

empleamos en estar corrigiendo y en llamarles la atención a los alumnos que distraen al grupo en la clase.

PROBLEMÁTICAS PARA EL APRENDIZAJE

Es importante incluir en nuestro diagnóstico los resultados del ciclo escolar 2013-2014. El resultado logrado en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar y los resultados de las evaluaciones diagnósticas de este ciclo escolar serán tomados como punto de referencia para mejorar nuestra práctica docente y que repercuta en mejor aprovechamiento escolar. Después de este análisis, detectamos problemas educativos:

- La planeación no reúne los elementos necesarios para que todos los alumnos participen en el trabajo de clase.
- Los alumnos no tienen el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con el grado.
- Se pierde tiempo del que se tiene para el proceso de aprendizaje en realizar otras actividades que no necesariamente son de aprovechamiento académico.
- La mayoría de los alumnos que está en la escuela viene de otras colonias y algunas muy retiradas generando el problema de la puntualidad de los niños, aunado al mal ejemplo de algunos maestros; por tanto, las actividades académicas no inician con puntualidad.
- Escaso apoyo de los padres en las actividades académicas de sus hijos.

La escuela debe tener en cuenta su misión y visión para preparar a los alumnos a enfrentarse a la sociedad.

MISIÓN

Somos una escuela impulsora del artículo 3° constitucional y fundamentalmente formadora de alumnos que se integren a la vida profesional y social como personas productivas y que sus conocimientos los construyan con el

apoyo y guía del personal directivo, docente, administrativo y el apoyo e impulso de los padres. Todo lo lograremos asumiendo compromisos como colectivo y cumpliendo todos.

VISIÓN

En nuestra escuela el colectivo docente trabaja en la mejora académica que impartimos, planeando las actividades docentes, evaluando a nuestros alumnos, cumpliendo con el tiempo real de enseñanza; capacitándonos y actualizándonos en el uso de los materiales de apoyo y bibliográficos, manteniendo una estrecha relación en los padres para la mejora académica e infraestructura escolar.

ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

Nuestra escuela trabaja con tiempo completo de 8:00 a 16:00 horas. Se brinda alimentación a los alumnos; se recibe por el programa ETC la cantidad de 15 pesos diarios por alumno inscrito. Ese dinero se recibe en la escuela por medio de una tarjeta con la que se pueden adquirir los insumos necesarios para elaborar los alimentos en la tienda comercial Ley. La tarjeta no se podrá utilizar para el pago del traslado de la mercancía, ni gasolina, agua purificada, hielo, gas doméstico, tortilla y pago de la persona que trabaje en la preparación de los alimentos. Por esa razón, los padres aportan una cooperación semanal de 25 pesos por alumno para solventar los gastos. El mismo programa paga una compensación económica a una persona que es la responsable, la cual coordina, compra y organiza todo lo relacionado con la cocina, servir los alimentos y mantener la limpieza e higiene, organiza a las madres en equipos para que trabajen en la cocina con dos finalidades: que colaboren y conozcan el funcionamiento de la cocina, la preparación y estado de los alimentos que se les brindan a sus hijos. Con la misma cooperación se paga a cuatro personas de planta que ayudan en la cocina a preparar y servir los alimentos.

PROFESORES

El colectivo escolar planea el proceso enseñanza aprendizaje con proyectos desarrollados en cartas descriptivas que parten del interés y conocimiento de los alumnos: inicia con un recorrido del grupo por las calles cercanas de la escuela y van tomando nota de los centros de trabajo, centros comerciales y de servicios para escoger el nombre del proyecto. Ya en el aula, hay un proceso de socialización de lo observado y de ahí parte el trabajo académico, donde el maestro hace su carta descriptiva del bimestre.

Con la planeación, tomando en cuenta planes y programas, los alumnos, el aula, la escuela y el contexto exterior, podremos mejorar los resultados de aprovechamiento escolar de los alumnos.

Coincidimos con los que señalan que la deficiencia de la educación en México es en gran parte por la falta de estrategias para lograr escritores y lectores.

Realizamos el proceso enseñanza aprendizaje en gran parte para impartir conocimientos. Se fomenta el hábito de la lectura y la escritura. Es nuestra prioridad que todos los alumnos consoliden su dominio a la lectura, escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo, reflexionando en que el niño que domina estas habilidades tendrá más competencias para construir su conocimiento. Para eso lo guiamos.

En nuestra escuela, las evaluaciones requieren el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, donde le asignamos un número como calificación, resultado del examen que compramos (comercial y supervisión escolar) y que aplicamos cada fin de bimestre y cumplimos con la asignación de calificación que le anotamos a la cartilla de evaluación (antes boleta) de los alumnos. Tomamos en cuenta los procesos evolutivos de nuestros alumnos y lo que señala la normalidad que rigen los criterios de evaluación.

La jornada de trabajo es de 6:30 horas con un horario de 8:00 a 14:30, con recreo de 10:30 a 11:00 horas. El tiempo del consumo de los alimentos es de 12:30 a 13:00 con media hora por grupo y un pequeño receso para reposar los alimentos y los talleres de 2:00 a 4:00.

Organizar el trabajo en el aula no debiera ser complicado, ya que nuestra práctica docente la realizamos de tal manera que el alumno se convierte en receptor de los temas y el nuestro en impartir los conocimientos aprovechando el trabajo colaborativo.

Se hacen reuniones con los padres para que tomen conciencia sobre la formación académica de sus hijos, motivándolos para lograr una carrera profesional y los alumnos vean la escuela como un lugar para estar en ella, no cuidándolos, sino como una oportunidad de superación.

La capacitación y actualización del colectivo docente ha consistido principalmente en el curso taller obligatorio en el inicio del ciclo escolar, con seis docentes en cursos estatales.

NIVEL PROFESIONAL DE LOS MAESTROS

Doctorado	1
Pasante de maestría	1
Lic. en Educación Primaria	5
Lic. en Educación Física	1

Como nos damos cuenta, hay disposición para actualizarnos en cursos o diplomados, de los cuales obtendremos las herramientas para impartir encargarnos del proceso de enseñanza aprendizaje que satisfaga las prioridades de la calidad educativa que requieren nuestros alumnos, pero no hay el compromiso total de aplicar los conocimientos adquiridos.

Tabla 3. Bloques de estudio: Español

BLOQUE	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO		
	Estudio	Literatura	Participación social
I	Exponer un tema de interés	Escribir trabalenguas y juegos de palabras para su publicación	Elaborar descripciones de trayectos a partir del uso de croquis
II	Elaborar un texto monográfico sobre pueblos originarios de México	Escribir narraciones a partir de refranes	Escribir un instructivo para elaborar manualidades

III	Realizar una entrevista para ampliar información	Leer poemas en voz alta	Analizar la información de productos para favorecer el consumo responsable
IV	Escribir notas enciclopédicas para su consulta	Escribir un relato a partir de narraciones mexicanas	Explorar y llenar formularios
V		Conocer datos biográficos de un autor de la literatura infantil o juvenil	Escribir notas periodísticas para publicar

Tabla 4. Español modificado

BLOQUE	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO		
	Estudio	Literatura	Participación social
I	Exponer un tema de interés	Escribir trabalenguas y juegos de palabras para su publicación	Elaborar descripciones de trayectos a partir del uso de croquis
II	Elaborar un texto monográfico sobre pueblos originarios de México	Escribir narraciones a partir de refranes	Escribir un instructivo para elaborar manualidades
III	Realizar una entrevista para ampliar información	Leer poemas en voz alta	Analizar la información de productos para favorecer el consumo responsable
IV	Escribir notas enciclopédicas para su consulta	Escribir un relato a partir de narraciones mexicanas	Explorar y llenar formularios
V		Conocer datos biográficos de un autor de la literatura infantil o juvenil	Escribir notas periodísticas para publicar

MATEMÁTICAS

COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Resolver problemas de manera autónoma. Implica que los alumno sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones; por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna, problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los que sean los alumnos quienes planteen las preguntas. Se trata también de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces, o bien que puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema para generalizar procedimientos de resolución

Comunicación información matemática. Comprende la posibilidad de que los alumnos expresen, representen e interpreten información matemática contenida en una situación o un fenómeno. Requiere que se comprendan y empleen en diferentes formas de representar la información cualitativa y cuantitativa relacionada con la situación, se establezcan relaciones entre estas representaciones, se expongan con claridad las ideas matemáticas encontradas, se deduzca la información derivada de las representaciones y se infieran propiedades características o tendencias de la situación o del fenómeno representado

Validad procedimientos y resultados. Consiste en que los alumnos adquieran la confianza suficiente para explicar y justificar los procedimientos y soluciones encontradas, mediante argumentos a su alcance que se orienten hacia el razonamiento deductivo y la demostración formal

Manejar técnicas eficientemente. Se refiere al uso eficiente de procedimientos y formas de representación que hacen los alumnos al efectuar cálculos, con o sin apoyo de calculadora. Muchas veces, el manejo eficiente o deficiente de técnicas establece la diferencia entre quieres resuelven los problemas de manera óptima y quienes alcanzan una solución incompleta o incorrecta. Esta competencia no se limita a usar mecánicamente las operaciones aritméticas; apunta principalmente al desarrollo del significado y uso de los números y de operaciones, que se manifiesta en la capacidad de elegir adecuadamente la o las operaciones al resolver un problema; en la utilización del cálculo mental y la estimación, en el empleo de procedimientos abreviados o atajos a partir de las operaciones que se requieren en un problema, y en evaluar la pertinencia de los resultados. Para lograr el manejo eficiente de una técnica es necesario que los alumnos la sometan a prueba en muchos problemas distintos. Así adquirirán confianza en ella y la podrán adaptar a nuevos problemas

MATEMÁTICAS MODIFICADO

COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Resolver problemas de manera autónoma. Implica que los alumno sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones; por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna, problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los cuales sean los alumnos quienes planteen las preguntas. Se trata también de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces; o bien, que puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema, para generalizar procedimientos de resolución. **Para empezar los problemas van a ser guiados por el docente**

Comunicación información matemática. Comprende la posibilidad de que los alumnos expresen, representen e interpreten información matemática contenida en una situación o en un fenómeno. Requiere que se comprendan y empleen en diferentes formas de representar la información cualitativa y cuantitativa relacionada con la situación; se establezcan relaciones entre estas representaciones; se expongan con claridad las ideas matemáticas encontradas; se deduzca la información derivada de las representaciones, y se infieran propiedades características o tendencias de la situación o del fenómeno representado

Validad procedimientos y resultados. Consiste en que los alumnos adquieran la confianza suficiente para explicar y justificar los procedimientos y soluciones encontradas, mediante argumentos a su alcance que se orienten hacia el razonamiento deductivo y la demostración formal

Manejar técnicas eficientemente. Se refiere al uso eficiente de procedimientos y formas de representación que hacen los alumnos al efectuar cálculos, con o sin apoyo de calculadora. Muchas veces, el manejo eficiente o deficiente de técnicas establece la diferencia entre quieres resuelven los problemas de manera óptima y quienes alcanzan una solución incompleta o incorrecta. Esta competencia no se limita a usar mecánicamente las operaciones aritméticas; apunta principalmente al desarrollo del significado y uso de los números y de operaciones, que se manifiesta en la capacidad de elegir adecuadamente la o las operaciones al resolver un problema; en la utilización del cálculo mental y la estimación, en el empleo de procedimientos abreviados o atajos a partir de las operaciones que se requieren en un problema, y en evaluar la pertinencia de los resultados. Para lograr el manejo eficiente de una técnica es necesario que los alumnos la sometan a prueba en muchos problemas distintos. Así adquirirán confianza en ella y la podrán adaptar a nuevos problemas. **En equipos harán una actuación de un problema matemático**

CIENCIAS NATURALES

COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN CIENTÍFICA BÁSICA

Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde las perspectiva científica. Implica que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender mejor los fenómenos naturales y relacionar estos aprendizajes con la vida cotidiana, de manera que entiendan que la ciencia es capaz de responder sus preguntas y explicar fenómenos naturales cotidianos relacionados con la vida, los materiales, las interacciones, el ambiente y la salud. En este proceso los alumnos plantean preguntas y buscan respuestas sobre diversos fenómenos y procesos naturales para fortalecer su comprensión del mundo. A partir del análisis, desde una perspectiva sistémica, los alumnos también podrán desarrollar sus niveles de representación e interpretación aceca de los fenómenos y procesos naturales. Igualmente, podrán diseñar y realizar proyectos, experimentos e investigaciones, así como argumentar utilizando términos científicos de manera adecuada y fuentes de información confiables, en diversos contextos y situaciones, para desarrollar nuevos conocimientos

Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. Supone que los alumnos participen en acciones que promevan el consumo responsable de los componentes naturales del ambiente y colaboren de manera informada en la promoción de la salud, con base en la autoestima y el conocimiento del funcionamiento integral del cuerpo humano
Se pretende que los alumnos analicen, evalúen y argumenten respecto a las alternativas planteadas sobre situaciones problemáticas socialmente relevantes y desafiantes desde el punto de vista cognitivo. Asimismo, que actúen el beneficio de la salud personal y colectiva aplicando sus conocimientos científicos y tecnológicos, sus habilidades, valores y actitudes; que tomen decisiones y realicen acciones para el mejoramiento de su calidad de vida, con base en la promoción de la cultura de la prevensión, para favorecer la conformación de una ciudadanía respetuosa

Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos. Implica que los alumnos reconozcan y valores la construcción y el desarrillo de la ciencia y, de esta menera, se apropien de su visión contemporánea, entendida como un proceso social en constante actualización, con impactos positivos y negativos, que toma como punto de constraste otras perspectivas implicativas, y cuyos resultados son aprovechados según la cultura y las necesidades de la sociedad
Implica estimular en los alumnos la valoración crítica de las reprectuciones de la ciencia y la tecnología en el ambiente natural, social y cultural; asimismo, que relacionen los conocimientos científicos con los de otras disciplinas, para explicar los fenómenos y procesos naturales, y para aplicarlos en contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.

CIENCIAS NATURALES MODIFICADO

COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN CIENTÍFICA BÁSICA

Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde las perspectiva científica. Implica que los alumnos adquieran conociientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender mejor los fenómenos naturales, y relacionar estos aprendizajes con la vida cotidiana, de manera que entiendan que la ciencia es capaz de responder sus preguntas y explicar fenómenos naturales cotidianos relacionados con la vida, los materiales, las interacciones, el ambiente y la salud. En este proceso, los alumnos plantean preguntas y buscan respuestas sobre diversos fenómenos y procesos naturales para fortalecer su comprensión del mundo. A partir del análisis, desde una perspectiva sistémica, los alumnos también podrán desarrollar sus niveles de representación e interpretación aceca de los fenómenos y procesos naturales. Igualmente, podrán diseñar y realizar proyectos, experimentos e investigaciones, así como argumentar utilizando términos científicos de manera adecuada y fuentes de información confiables, en diversos contextos y situaciones, para desarrollar nuevos conocimientos

Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. Supone que los alumnos participen en acciones que promevan el consumo responsable de los componentes naturales del ambiente y colaboren de manera informada en la promoción de la salud, con base en la autoestima y el conocimiento del funcionamiento integral del cuerpo humano
Se pretende que los alumnos analicen, evalúen y argumenten respecto a las alternativas planteadas sobre situaciones problemáticas socialmente relevantes y desafiantes desde el punto de vista cognitivo. Asimismo, que actúen el beneficio de la salud personal y colectiva aplicando sus conocimientos científicos y tecnológicos, sus habilidades, valores y actitudes; que tomen decisiones y realicen acciones para el mejoramiento de su calidad de vida, con base en la promoción de la cultura de la prevención, para favorecer la conformación de una ciudadanía respetuosa. **Trabajar más con el plato del bien comer, acciones que se hagan en casa con los padres**

Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos. Implica que los alumnos reconozcan y valores la construcción y el desarrillo de la ciencia y, de esta menera, se apropien de su visión contemporánea, entendida como un proceso social en constante actualización, con impactos positivos y negativos, que toma como punto de constraste otras perspectivas implicativas, y cuyos resultados son aprovechados según la cultura y las necesidades de la sociedad
Implica estimular en los alumnos la valoración crítica de las reprectuciones de la ciencia y la tecnología en el ambiente natural, social y cultural; asimismo, que relacionen los conocimientos científicos con los de otras disciplinas, para explicar los fenómenos y procesos naturales, y para aplicarlos en contextos y situaciones de relevancia social y ambiental. **Temas para aplicarlos a su contexto**

GEOGRAFÍA CON MODIFICACIÓN

Espacio geográfico	Eje 1 Espacio geográfico y mapas	Bloque I
	Eje 2 Componentes naturales	Bloque II
	Eje 3 Componentes sociales Y culturales	Bloque III
*Hacer maquetas en cada uno de los bloque sobre el tema a tratar. También se puede hacer una presentación digital para exponerlo ante el grupo	Eje 4 Componentes naturales	Bloque IV
	Eje 5 Calidad de vida, Ambiente y prevención de desastres	Bloque V

HISTORIA CON MODIFICACIÓN

COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL PROGRAMA DE HISTORIA

Comprensión del tiempo y el espacio históricos. Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad

Tiempo histórico. Es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Esta noción se desarrolla durante la educación básica e implica apropiarse de convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar y suceso o proceso histórico a lo largo de la historia

De esta manera, los alumnos establecen relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

Use las convenciones (semana, mes, año, década, siglo, aC. y dC.) para describir el paso del tiempo y los periodos históricos

- Ubique acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establezca su secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general
- Identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia
- Comprenda que las sociedades tienen características propias y están sujetas al cambio
- Identifique, describa y evalúe las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso
- Identifique y comprenda de qué manera ciertos rasgos del pasado repercuten en el presente y se consideran para el futuro
- Comprenda el presente a partir de analizar las acciones de la gente del pasado

Espacio histórico. Esta noción se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía e implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización e interrelación de los elementos naturales y humanos. El desarrollo de esta noción durante la Educación Básica permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos.
En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

Emplee las habilidades cartográficas para localizar, comparar y representar sucesos y procesos históricos en mapas o croquis

- Describa y establezca relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados

Manejo de la información histórica. El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado

En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos

- Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado
- Emplee en su contexto conceptos históricos
- Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información

Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo

En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

Analice y discuta acerca de la diversidad social, cultural. Étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes

- Desarrolle empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales
- Identifique las acciones que en el pasado y en el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente
- Identifique los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias
- Identifique y describa los objetos, tradiciones y creencias que perduran, asó como reconozca el esfuerzo de las sociedades que los crearon
- Valore y promueva acciones para el cuidado del patrimonio cultural y natural
- Reconozca en el otro los elementos que le son comunes y le dan identidad
- Se reconozca como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente y plantear acciones con responsabilidad social para la convivencia

*Que los alumnos se apropien del conocimiento por medio de maquetas sobre la evolución de la humanidad. Juego lúdicos como memoramas, sobre un periodo de la historia, historietas de cada bloque, cuentos, leyendas, biografías

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA CON MODIFICACIÓN

BLOQUE	PRIMARIA
I	Conocimiento y cuidado de sí mismo Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y humanidad
II	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Apego a la legalidad y sentido de justicia
III	Respeto y valoración de la diversidad Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad
IV	Apego a la legalidad y sentido de justicia Comprensión y aprecio por la democracia
V	Participación social y política Manejo y resolución de conflictos ***Trabajar con actividades que hagan reflexionar al alumno, como: cuentos, fábulas, etc., donde respondan a preguntas y coloreen**

EDUCACIÓN FÍSICA CON MODIFICACIÓN

EJES PEDAGÓGICOS	ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	COMPETENCIAS	BLOQUES DE CONTENIDOS 4°
La corporeidad como el centro de la acción educativa. El papel de la motricidad y la acción motriz. La educación física y el deporte en la escuela.	Lugo y sociomotricidad. Promoción de la salud. Competencia motriz.	Manifestación global de la corporeidad. Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices. Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa	BLOQUE I No hacen falta alas, saltando ando

El tacto pedagógico y el personal reflexivo. Valores, género e interculturalidad	***Hacer realmente ejercicios y juegos de la comunidad. Se podría trabajar con el plato del bien comer para mejorar sus hábitos alimenticios. Hacer campañas sobre lo que se debe comer en el receso.**	***Que la asignatura la lleve a cabo el profesor de Educación Física**	BLOQUE II Pensemos antes de actuar BLOQUE III Educando al cuerpo para mover la vida BLOQUE IV Cooperar y compartir BLOQUE V Los juegos de antes son diamantes

EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON MODIFICACIÓN

TEMAS POR BLOQUES QUE CORRESPONDEN A CADA LENGUAJE ARTÍSTICO				
BLOQUE	ARTES VISUALES	EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA	MÚSICA	TEATRO
I	Características de las imágenes bidimensionales	Comunicación y expresión de ideas	La cultura del sonido y de la melodía	Las características de un texto teatral
II	Formatos y soportes de la pintura	Creación de danzas a partir de una historia	Contornos melódicos	Lectura dramatizada
III	El espacio en el dibujo: planos y perspectiva	Composición dancística a partir de un tema	La memoria auditiva	La estructura de una obra teatral
IV	La ilusión de las texturas visuales y la gráfica	Preparación de un montaje dancístico	La melodía y el acompañamiento	El teatro de sombras

continua tabla

V	La imagen fotográfica	Presentación del montaje	Ensambles instrumentales	Las situaciones dramáticas en el teatro de sombras

***A los alumnos les gusta más las artes donde experimenten con sus manos, como manualidades con plastilina, lapiceros con material de reúso, etcétera. Sería muy recomendable un profesor de Educación Artística**

EVALUACIÓN

Exposición Autónoma de un tema

El alumno expone el tema, según una ordenación o secuencia preparada con el profesor. En esta modalidad, el alumno puede disponer de tiempo para preparar el tema o, por el contrario, la repentización inmediata del mismo.

DEBATES

Es una modalidad que puede utilizarse de manera individual o grupal. Entre sus ventajas destacamos la interacción entre los miembros del grupo, la valoración de los hechos y las opiniones de los participantes.

Entrevista profesor/alumno

En la entrevista estructurada, ante la pregunta del profesor, el alumno ha de proporcionar una respuesta concreta. En cambio, en la entrevista semiestructurada las preguntas se relacionan con las respuestas anteriores y pueden hacerse comentarios por una y otra parte, con lo cual se gana en fluidez y versatilidad. Según su propósito, la entrevista puede ser interrogadora, centrada en la información a lograr por el entrevistador; transaccional, centrada en la experiencia relacional, y orientadora, centrada en la ayuda que el entrevistador presta al entrevistado.

Comunicación de objetivos

Se puede realizar en el inicio o en otro momento de la secuencia, a través de la cual el profesor pretende comunicar los objetivos y comprobar la imagen que de ellos se ha elaborado el alumno. Debe tener un planteamiento motivador y promover la participación de los estudiantes. Se puede partir de juegos, cómics y de historias conocidas y transformadas por el profesor para situar el objeto de estudio.

Explicación de objetivos

Los estudiantes comunican su percepción en relación con los objetivos. La evaluación se facilita al compartir las distintas formulaciones y puntos de vista. Se debe incluir en esta técnica un apartado en el que el estudiante que critica la formulación del objetivo proponga una actividad para mejorarla.

Verbalización de objetivos

Este tipo de técnica promueve que los objetivos de una determinada tarea, formulados por el profesor, sean verbalizados por los estudiantes antes de realizarla. Los alumnos deben comunicar las finalidades, utilizando las formas y las palabras que consideren más idóneas.

Comentario de texto, figuras, etcétera.

PRUEBAS ESCRITAS

Pruebas de ensayo o redacción

Es el modelo clásico de ejercicio escrito, en el que la redacción se organiza en torno a un tema. El contenido puede ser impuesto u optativo y con la posibilidad de uso de material o sin dicha posibilidad.

Resolución de situaciones problemáticas

Se presenta al alumno situaciones-problema, cuya solución requiere la utilización de un concepto aprendido (problemas matemáticos o físicos, traducción de idiomas, análisis de casos, comentario de textos, etc.). Las situaciones presentadas deben ser similares a las planteadas en el comienzo de la secuencia de aprendizaje para conocer y activar las ideas previas de los alumnos.

Identificación y categorización de ejemplos

Se trata de identificar ejemplos o situaciones relacionadas con un concepto mediante técnicas de evocación o de reconocimiento. Tiene la ventaja de que evalúa los aprendizajes mediante la activación de conocimientos y, por tanto, evita la memorización. Es un procedimiento adecuado para valorar la capacidad de aplicar un concepto adquirido a situaciones nuevas.

Pruebas objetivas

Las características principales de este tipo de pruebas son la presencia de un alto número de preguntas; de las respuestas posibles para cada ítem sólo una es verdadera y la valoración de los resultados de la prueba es de forma inmediata. Hay distintos tipos como la respuesta breve (cuando la cuestión se responde con una sola palabra, número o indicación, o cuando esas palabras llenan las lagunas o espacios en blanco que aparecen en el texto), selección de alternativas (la respuesta pedida es bipolar como, verdadero/falso; sí-no, siempre-nunca y excluyente), elección múltiple (cada ítem o cuestión presenta varias alternativas), emparejamiento (son listas de elementos entre los que el alumno debe establecer una determinada relación lógica por parejas), ordenamiento (el alumno debe colocar en algún orden específico series de elementos que se le presentan sin orden) y analogías (se presenta una premisa como pregunta; ejemplo: 9 es a 3 lo que 60 a...).

Cuestiones breves y variadas

Los alumnos deben contestar por escrito una serie amplia de cuestiones breves para paliar el influjo del azar de las pruebas objetivas.

Mapa conceptual

Es un instrumento muy útil para facilitar la organización y estructuración de los nuevos conocimientos aprendidos. Por otro lado, permiten al alumno expresarse, según sus referencias y formas de actuar, y así comunicar sus diferentes representaciones.

Análisis de los cuadernos de los alumnos

El cuaderno de clase del alumno es un instrumento de recogida de información útil para la evaluación continua, pues refleja su trabajo diario. Es preciso establecer criterios que faciliten la valoración de los estudiantes, evitando que ninguno de ellos por sí solos determine la evaluación. Desde el primer momento, se deberá informar a los alumnos de los aspectos que se van a valorar en su cuaderno y, realizada la valoración, devolverlos para indicar cuáles son los aspectos que lleva bien, en los que está mejorando y los que necesita trabajar o cuidar.

REFERENCIAS

<http://www.dee.edu.mx/web/store/pdf/PlanEstudios.pdf>.

Centro de investigación del Noroeste, Sinaloa, campus Los Mochis (2013). Seminario Tendencias Curriculares. Culiacán Rosales, Sinaloa. Enero.

IV. La educación secundaria

Eduardo Vázquez

Antecedentes: la educación secundaria en México se define como el tramo intermedio de la enseñanza básica obligatoria. Sus orígenes se encuentran en el siglo XIX. Sin embargo, la secundaria adquirió carta de ciudadanía en el Sistema Nacional de Educación en los años posteriores a la revolución mexicana (1921) y se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX.

El desarrollo que ha tenido la educación primaria originó un crecimiento a la educación secundaria. Con ello se ha hecho más evidente la crisis de un modelo curricular y pedagógico que ya no responde a las necesidades de los adolescentes de hoy ni a las exigencias de una sociedad que se fundamenta cada vez más en el conocimiento.

Algunos expertos afirman que la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la investigación de la matrícula, preparar para los altos niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y forma una personalidad integral.

Los cambios que requiere este subsistema deben de ser integrales; es decir, que no se trata sólo de modificar los contenidos que se enseñan en este nivel de la educación, ni implementar nuevos métodos pedagógicos, sino de encontrar nuevas formas pedagógicas e institucionales.

Si la escuela no cambia sustancialmente sus prácticas, es poco lo que se puede esperar.

La educación secundaria, comprendida como el puente entre a educación elemental y la preparatoria. Durante mucho tiempo se denominó la secundaria como educación media básica para diferenciarla del bachillerato. Los antecedentes remotos de la educación secundaria mexicana se encuentran en la *Ley de Instrucción de 1865*, la cual establecía que la escuela secundaria fuese organizada al estilo del Liceo Francés y que el peón de estudio debería cubrirse en siete u ocho años.

Cincuenta años después, en 1915 se celebró en la ciudad de Jalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz del que se derivó la *Ley de Educación Popular del Estado*, promulgada el 4 de octubre de ese año. Es posible considerar este acontecimiento como el momento en que se instituye y regula de manera formal la educación secundaria con un plan de estudios de tres años y se propuso importar conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, de matemáticas, física y biología, cuantificación de fenómenos, sobre la vida social y los agentes útiles en la producción y distribución de la riqueza.

En 1923 en la Ciudad de México, el secretario de Educación, Dr. Bernardo Gastelum llevó ante el Consejo Universitario la propuesta de establecer una clara distinción de la escuela secundaria, concibiéndola como ampliación de la primaria, y el secretario de Educación Pública José Vasconcelos promulga este proyecto. Poco tiempo después, el maestro Moisés Sáenz creó el Departamento de Escuelas Secundarias, el cual tenía a su cargo sólo cuatro planteles.

En 1925 se expidieron dos decretos presidenciales, los cuales dieron más solidez al proyecto de la educación secundaria.

El primero fue el decreto de 1848, del 29 de agosto, por el cual se autorizaba a la Secretaría de Educación Pública crear escuelas secundarias y dar la organización que fuese pertinente. El segundo se publicó el 22 de diciembre y fue el decreto de 1849 a través del cual se facultó a la Sep para que creara la Dirección General de Escuelas Secundarias; con ella se realizaría la administración y organización del nivel. Desde entonces, la educación secundaria se concibió como una prolongación de la educación primaria, con énfasis en una formación general de los alumnos; es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa.

En 1926 la enseñanza secundaria trata de llegar a la mayor cantidad de jóvenes posibles y es por ello que se inaugura la primera escuela nocturna.

El aumento de la demanda de alumnos para estudiar secundaria hace que la Sep en 1928 establezca requisitos de ingreso: certificado de primaria, cuota de inscripción ($20.00), examen médico y presentación de una prueba psicopedagógica.

En 1930 en adelante, la educación secundaria se empezó a concebir en México con carácter eminentemente social, por lo que intentaba mantenerla en contacto con los tópicos políticos, económicos, sociales, éticos y estéticos de la vida, y esto permite ir viendo la educación secundaria como una unidad en el sistema educativo nacional, y una consecuencia de esta concepción fue la de incluir una formación de carácter técnico y ofrecer a los jóvenes elementos de capacitación para el trabajo conservándose su carácter propedéutico.

1932. Se formularon los planes y programas.

1934. Inicia el periodo gubernamental del presidente Lázaro Cárdenas: la educación secundaria se inscribe en la ideología socialista.

1935. El presidente Cárdenas propone que el gobierno federal administre toda la educación secundaria pública y privada.

1936. Con el propósito de atender la formación del personal docente de las escuelas secundarias, se creó el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria.

1939-1940. El Departamento de Educación Secundaria se convirtió en Dirección General de Segunda Enseñanza y cuya información se extendería a tres años. Esta decisión dio lugar a que esta modalidad se le denominara secundarias generales.

Hasta antes de 1958 sólo existió un tipo de educación secundaria a la que se le denominó general para distinguirla de la que se denomina secundaria técnica; esta última, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo.

1964-1970. Agustín Yáñez, secretario de Educación Pública, introdujo la telesecundaria.

En 1968, la telesecundaria comenzó de manera experimental y un año más tarde se integró formalmente al sistema educativo nacional.

En este mismo periodo de gobierno las escuelas normales rurales y prácticas en agricultura se convirtieron en secundarias agropecuarias y dos años más tarde se incorporan a la Dirección General de Escuelas Tecnológicas.

En el periodo de Luis Echevarría (1970-1976) se realizó una reforma educativa donde se acordó que la secundaria, igual que la primaria, se organizaría por áreas de conocimientos, en lugar de asignaturas. Dichas áreas fueron:

- Matemáticas.
- Español.
- Ciencias Naturales, que abarca Biología, Física y Química.
- Ciencias Sociales (Historia, Civismo, y Geografía).
- Tecnología.
- Educación Física.
- Educación Artística.

La reforma, como se circunscribió al tema curricular y pedagógico, estuvo vigente hasta principio de los años noventa.

En 1977, siendo secretario de Educación Porfirio Muñoz Ledo, se propuso hacer la educación secundaria obligatoria, asunto que no prosperó.

1981. se establece la Subsecretaría de Educación Media para administrar, controlar y evaluar los servicios escolarizados de educación secundaria.

1991. CONALTE presenta una propuesta donde pide que se otorgue en el currículo una mayor importancia al desarrollo de actitudes, métodos y destrezas.

En mayo de 1992 la federación de gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica bajo tres estrategias:

a. Reorganización del sistema educativo.
b. Reformulación de contenidos y materiales.

c. Revaloración social de la función magisterial.

Se transfirieron a los tres estados del país los recursos y la responsabilidad de operar sus sistemas de educación básica, así como la formación y actualización de maestros para este tipo de educación, se establece la reformulación de contenidos y materiales educativos, se realiza una reforma curricular y pedagógica inédita y de amplias dimensiones. Se incorpora una visión institucional de la escuela que exige nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar.

1993. Se declara obligatoria la educación secundaria incrementándose a nueve años la escolaridad básica obligatoria, es decir, seis de primaria y tres de secundaria. Esta decisión implicó una reforma importante del artículo tercero de la Constitución, el cual forma parte del capítulo de las garantías individuales. De esta manera, el derecho a la educación de todos los mexicanos se amplía en términos de los años de escolaridad básica, así como la responsabilidad del Estado para garantizarlo.

Por decreto presidencial, en 1984 se llevó a nivel licenciatura la formación de maestros de educación básica, la cual significó el requisito de bachillerato y se han conservado las escuelas normales para la educación preescolar y primaria; por otro lado, continúan con la misma denominación las normales superiores donde se forman los maestros secundarios.

La renovación curricular pedagógica de 1993 exigió una renovación en la formación de maestros. Estas acciones gubernamentales no ocurrieron de manera simultánea. Así, en el año 2000 entra en vigor la modificación de planes y programas de estudio de las escuelas normales superiores, aunque no de todas las especialidades. Esto significa que hasta 2004 egresaron los primeros profesores formados en un plan de estudios acorde a la reforma del currículo de la educación secundaria, es decir, diez años después. Esta situación de desfase entre los planes de estudio de la educación secundaria y de la formación inicial de sus docentes añade más comparaciones en el funcionamiento de las escuelas.

En suma, la educación secundaria fue creciendo e instalándose en México persistiendo tres modalidades de atención: secundarias generales, cuyo modelo se parece más al bachillerato.

Secundarias técnicas, que conserva la enseñanza de Tecnologías específicas que le permiten al alumno eventualmente incorporarse al mercado de trabajo.

Telesecundarias. Llevar la educación secundaria a lugares marginados.

Todas estas modificaciones nos hacen ver las insuficiencias de este sistema y las críticas nos hablan que la reforma de 1993 es una reforma inconclusa.

El sistema escolar de secundaria en nuestro estado tiene como antecedente la escuela secundaria Ignacio Manuel Altamirano. En los anales históricos de esta escuela nos manifiesta que en 1938, y estando aún fresco el hecho que conmocionó a los mexicanos con la patriótica acción de expropiar el petróleo por el ilustre general Lázaro Cárdenas del Río, presidente de la República Mexicana, en marzo un grupo de profesores de escuelas primarias estatales se unió para organizar una escuela secundaria de tipo popular que permitiera el acceso a hijos de trabajadores, obreros y campesinos; para su fortuna, el funcionamiento legal del plantel fue reconocido por la Secretaría de Educación Pública en febrero de 1939 con el nombre de Escuela Secundaria para hijos de trabajadores.

Posteriormente, al recibir ayuda gubernamental, cambió su denominación a escuela secundaria federal por cooperación. Hasta 1956, mediante concurso, se designó como Escuela Secundaria Ignacio Manuel Altamirano, nombre con el que se le conoce, contando hoy con una importante infraestructura educativa, así como su tradición, su historia y su prestigio le han permitido marcar un rumbo educativo, haciendo un lugar privilegiado para la juventud estudiosa.

Hoy día, esta escuela tiene una matrícula de 1370 alumnos, distribuidos en dos turnos (matutino y vespertino) con 18 aulas didácticas, una dirección, cinco servicios sanitarios, dos laboratorios, talleres de carpintería, corte, computación, electricidad, electrónica, dibujo, ofimática, además de una sala de usos múltiples, una sala audiovisual y un auditorio, anexos e instalaciones que permite otorgar una buena atención a nuestros alumnos.

En la ciudad de Guasave, la educación secundaria llegó en 1945, solicitada por el alcalde Fortunato Álvarez Gaxiola al gobernador Pablo Macías Valenzuela. Se le asignaron 900 pesos mensuales de subsidio. El primer local que ocupó estuvo en la esquina de Juan Carrasco y Corregidora, bajo la dirección del licenciado Mariano Velarde Pino, su primer director; poco después pasó a

la esquina de Norzagaray y callejón Antonio Díaz de León y bajo la conducción de José Luis González Mota, funcionando en boulevard Central y Gabriel Leyva se otorgó el nombre de Escuela Secundaria Federal Insurgentes, a propuesta del estudiantado comandado por Manuel Escalera.

En 1957, don Agustín Martínez Gasca solicitó al Club Rotario, al que pertenecía, que intercediera oficialmente ante el alcalde Juan Angulo Leyva para analizar la posibilidad de construir un edificio propicio para la institución. Consensuada la propuesta, Roque Chávez Castro puso a disposición del patronato su emisora XEGS para realizar de un maratón radiofónico que, conducido por José Luis Aguilar y con el apoyo de Juan Contreras, logró la cantidad de 728 mil 238.35 pesos. El maratón iniciado en junio de 1957 duró 84 horas con tres minutos, convirtiéndose en récord nacional; fue la aportación gratuita de dos excelentes locutores que ya pasaron a mejor vida.

El edificio fue construido en una parcela donada por Agustín *Cuty* Pinto. Su primer director fue José Santos Partida Medina.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL IGNACIO RAMÍREZ, DE EL FUERTE, SINALOA

Por iniciativa de la Comisión del Río Fuerte, la Escuela Secundaria General Ignacio Ramírez nació en 1953 y su primera ubicación fue en el Palacio Municipal, constituyéndose como secundaria por cooperación, siendo su primer director Carlos Salazar Chávez.

En 1964 se trasladó al lugar que ocupa hoy, un predio de 17 000 metros cuadrados. El actual edificio fue inaugurado por el Lic. Adolfo López Mateos, entonces presidente de México.

En sus más de cincuenta años de existencia, esta escuela ha recibido a maestros de diversos estados de la república y egresado alumnos que han destacado como profesionistas, políticos, artistas y científicos. Hoy se tiene una inscripción de 1818 alumnos distribuidos en dos turnos, correspondiendo 588 al turno matutino y 230 al vespertino con 38 maestros de asignatura con una dirección y dos subdirectores con una infraestructura de 18 aulas, una dirección, aula de medios, biblioteca, techumbre, baños, plaza cívica, canchas deportivas, sala audiovisual y talleres.

Las escuelas descritas son las tres pioneras de la educación secundaria en la región norte de nuestro estado y que han contribuido a la formación escolar de muchas generaciones. Hoy la educación secundaria nos presenta un currículo que a continuación describió:

Primer grado: asignaturas

- Español.
- Segunda Lengua, Inglés I.
- Matemáticas.
- Ciencia I (Énfasis en Biología).
- Tecnología.
- Geografía de México y el Mundo.
- Asignatura Estatal.
- Educación Física.
- Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales).

Segundo grado: asignaturas

- Español II.
- Segunda Lenguas, Inglés II.
- Matemáticas II.
- Ciencias II (Énfasis en Física).
- Tecnología II.
- Historia I.
- Formación Cívica y Ética.
- Educación Física II.
- Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales).

Tercer grado: asignaturas

- Español III.
- Segunda Lengua, Inglés III.
- Matemáticas III.
- Ciencia III (Énfasis en Química).

- Tecnología III.
- Historia II.
- Formación Cívica y Ética.
- Educación Física III.
- Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales).

El currículum de la educación secundaria observa materias innecesarias, por lo que es importante plantear una revisión del mismo para decidir qué se reestructura según las necesidades educativas del nivel.

En lo que es necesario poner más cuidado es en la enseñanza de las tecnologías por su importancia formativa. Su descuido institucional es muy marcado, sobre todo en equipamiento de talleres y su adecuada conducción pedagógica.

La educación secundaria se establece formalmente en 1925 como un nivel especifico y se crean órganos para regularla: Moisés Sáenz imprime las ideas y concepciones educativas que marcará a las escuelas secundarias en México, y se organiza como un nivel educativo más en nuestro país; desde entonces, ha tenido un auge sin precedente y constituye parte importante de la educación básica dando pauta para el seguimiento de las diversas modalidades que hoy la caracterizan.

El propósito era ofrecer una formación educativa específica a los adolescentes, atendiendo sus características y su edad.

En el gobierno del presidente Cárdenas se decretó que ninguna institución de cultura media o superior pudiera impartir educación secundaria sin autorización, expresar de la Sep, y además se crea, como se mencionó, el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria.

En 1940 se establece un solo tipo de educación secundaria y que hoy se denomina secundarias generales. Cabe mencionar que en el gobierno de Lázaro Cárdenas se le dio impulso a la educación técnica, con la finalidad de formar cuadros técnicos para capacitar al pueblo.

En el régimen de Manuel Ávila Camacho se establece un solo tipo de educación secundaria, cuya formación se extendió a tres años, dando lugar a la modalidad denominada secundarias generales.

Jaime Torres Bodet, siendo secretario de Educación, modificó el plan de estudios de 1936 para eliminar las reformas sociales; se pretendía fomentar

más la información que la formación, buscando que el conocimiento se presentara más acorde a las necesidades del alumno.

Esta reforma promovió la eliminación de métodos didácticos de tipo memorístico, la sustitución de tareas a domicilio por el estudio en la escuela, la creación de grupos móviles para evitar que los alumnos con menos capacidad se retrasaran y que los más inteligentes frenaran su desempeño y, finalmente, se buscó fortalecer la enseñanza del civismo y la historia.

El tipo de secundaria hasta antes de 1958 fueron las denominadas generales, o sea, las que se conocían como secundarias federales que trabajaban en el periodo de la mañana donde se impartían los materiales académicos y por la tarde se les daba educación física, talleres y los club (declamación, oratoria, pintura, periodismo, etc.)

En el periodo del gobierno de Díaz Ordaz, siendo Agustín Yáñez secretario de Educación Pública, se le dio creación a las telesecundarias para aumentar la capacidad del servicio educativo de este nivel. Este subsistema comenzó de manera experimental, pero en 1969 se integró formalmente al sistema educativo nacional. Esta modalidad de educación secundaria se ubicó en comunidades rurales y la organización escolar dependió de un maestro por grado que atendía todas las asignaturas con el apoyo de materiales televisivos y de guías didácticas.

Con la finalidad de reducir la crisis social y política de fines de los años setenta, el presidente Luis Echeverría realizó una reforma educativa argumentando que el problema central era que la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales. El Consejo Nacional Técnico de Educación se responsabilizó de la consulta para la reforma educativa y para ello llevó a cabo sus seminarios regionales y una asamblea general plenaria con el propósito de discutir las modificaciones al plan de estudios y a los objetivos de la educación contenidos, además de metodología del ciclo medio básico de enseñanza.

Se acordó que tanto primarias como secundarias se organizaran por áreas; a raíz del creciente aumento de la matrícula se propone hacer la educación secundaria obligatoria, pero se estableció por mandato constitucional hasta 1993.

El Consejo Nacional Técnico de Educación propuso en 1991 el establecimiento de un nuevo modelo educativo, argumentando que para lograr aprendizajes significativos que le permitan al educando continuar aprendiendo a lo largo de su vida sólo será posible si se otorga en el currículo una mayor impor-

tancia al desarrollo de actitudes, métodos y destrezas. Esta propuesta empezó a someterse a un plan piloto, llamado prueba operativa, en una muestra reducida de escuelas en todas las entidades del país; sin embargo, no logró cristalizarse, debido a que otro tipo de decisiones políticas orientó la reforma educativa en una dirección distinta.

El sistema educativo fue trastocado por el proceso de modernización del Estado mexicano y para el 18 de mayo de 1992 la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con el propósito de solucionar las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación.

La reorganización del sistema educativo se diseñó al implementar lo que se conoce en México como la federalización descentralizadora, donde responsabiliza a los estados operar el sistema de educación básica.

En esta reorganización se presenta la información de contenidos y materiales educativos; empezó con una reforma curricular y pedagógica. Se renuevan los contenidos y se organizan de nuevo, como antes de la reforma de 1973, por asignaturas; se empieza y diversifica la producción de materiales educativos para alumnos y maestros y se propone el trabajo pedagógico de enfoque constructivista.

Como consecuencia de esta reforma, se establece la obligatoriedad de educación secundaria incrementándose a nueve años de escolaridad básica, es decir, seis de primaria y tres de secundaria. Esta decisión implicó una reforma importante del artículo tercero de la Constitución, el cual forma parte del capítulo de las garantías individuales. De esta manera, el derecho a la educación de todos los mexicanos se amplía en términos de los años de escolarización básica, así como la responsabilidad del estado para garantizarlo.

La formación inicial de docentes para los niveles de lo que hoy se denomina educación básica (es decir, preescolar, primaria y secundaria) se realiza en instituciones específicas, que son las escuelas normales. Los profesores de preescolar y primaria hasta antes de 1984 cursaban lo que se llamó la normal básica, que consistía en cuatro años posteriores a la enseñanza secundaria. Para ser profesor de secundaria había que cursar lo que se denominaba «la normal superior». En general, los docentes que decidían ser maestros de este nivel cursaban sus estudios después de varios años de servicio en la educación

primaria. La normal superior tenía el grado de licenciatura y se organizaba por especialidades de materias, según el currículo de la enseñanza secundaria. Con la reforma curricular de los años setenta se modificaron las especialidades de las normales superiores con la finalidad de estar acorde con el nuevo currículo que, como se mencionó, se organizó por áreas.

La educación secundaria se comprende hoy como un nivel de la educación básica obligatoria y de manera semejante a lo que acontece en otros países, se encuentra cuestionada. La educación de los adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarlo, de manera que sea pertinente a sus circunstancias para su futuro, donde el estudiante adquiera herramientas para desarrollarse a lo largo de la vida, por medio de competencias donde los jóvenes egresados tengan la capacidad para reflexionar y analizar, ejerciendo sus derechos e interiorizando conocimientos.

El sistema de secundarias generales labora en turnos matutinos de 7:00 horas a 13:15 horas aproximadamente, y vespertino de 13:30 horas a 19:30 horas, aproximadamente. Organiza las clases en sesiones a la semana (35 sesiones) con contenidos de formación general, así como desarrollo de habilidades.

Con la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, la educación secundaria se descentraliza y su currículum pasa a ser objeto de revisiones y reformas. Pero una reforma necesaria que aún no llega; la planteo a continuación. La educación secundaria tiene un programa curricular para todo el país y no se han considerado las diferencias regionales que se tiene, por lo que debe considerarse una preparación para el joven de acuerdo con la realidad geográfica y social de su región, es decir, adoptar los materiales a la realidad que el educando está viviendo y que le toca enfrentarlas. Por eso debe hacerse una revisión a las materias y agregar aquellas que más se apeguen al medio en que se desenvuelve.

El subsistema de secundarias generales tiene la mitad del alumnado y las dos terceras partes de los docentes, por lo que resalta su importancia y se vuelve necesario:

a. abrir la secundaria a un sistema de atención que vaya más allá del muro áulico y del horario de clases.

Por tanto, en Sinaloa se vuelve imperativo la revisión global de la educación secundaria con la finalidad de elevar la calidad formativa del adolescente, cuyo egreso permita identificarlo como una persona integral, con valores, competencias, actitudes y pensamiento flexible y abierto a la transformación. pues se percibe a las escuelas secundarias como instituciones cerradas y ajenas a las necesidades de los estudiantes, ya que el alumno es tratado por el maestro en la cátedra y no hay un esquema de atención compensatorio hacia el adolescente. Esto pone al alumno en situación de riesgo académico y se descuida los aspectos de formación. El alumno asiste a la escuela durante su turno y regularmente no tiene ninguna atención ya de los maestros. El trato de él es en la clase, lo que propicia falta de atención y de conocer mejor a los alumnos. De ahí que sea necesario acercar a los alumnos a la escuela y que el maestro también se entregue a la misma, formando clubes con los alumnos (lectura, fortalecimiento de matemática, manualidades, educación artística, etc.) para fortalecer más su formación.

b. Otorgar mayor protagonismo a los padres exigiéndoles que se comprometan en el apoyo educativo para sus hijos mediante programas de participación social.
c. Existe la necesidad de aquellos compañeros profesores que no se han parado por una escuela formadora de docentes a que se comprometan a tomar un curso de actualización en práctica profesional docente.

Los profesores de secundaria deben conocer bien su práctica docente, pero sobre todo tener experiencia frente a grupo. Por eso es necesario que un maestro de secundaria debe tener como antecedente haber sido maestro de educación primaria y después hacer los estudios correspondientes para que puedan dar clase en secundaria y de esa manera desempeñarse de una manera más eficiente en su trabajo, nos encontramos con maestros que no tienen dominio de contenidos, no saben cómo hacer una planeación, no tienen una aplicación correcta de la metodología para su clase y con estos hechos no se puede tener buenos resultados, y la evidencia la vemos en los promedios de los grupo que nos da en algunas escuelas un poco arriba del 5.0 y otros no llegan, principalmente en las materias de matemáticas, inglés, física, química, español en su parte lectura y ortografía y redacción. Todo esto

compromete a la autoridad de programar cursos, talleres y actualización para los docentes y se pueda mejorar su desempeño.

V. LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN SINALOA

José Manuel Corpus Molina

Para expresar los orígenes de la educación técnica en Sinaloa, es necesario trasladarnos al surgimiento de esta modalidad educativa en nuestro país, procurando dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿qué es?, ¿cómo inicia?, ¿qué tipo de enseñanzas se impartían en su evolución hasta la época contemporánea?, entre otras preguntas que pudieran surgir en este intento de historia educativa.

CONCEPTOS DE TÉCNICA Y ENSEÑANZA TÉCNICA

Técnica (del griego *teknike-teknikos*, relativo del arte, manera de hacer) es un conjunto de fundamentos basados en la ciencia e inventados por el hombre con el propósito de satisfacer necesidades. La técnica ha sido determinante en la transformación económica de la vida humana, ya sea en la producción o el cambio inusitado en la distribución y consumo de satisfactores. Asimismo, ha contribuido de manera importante en el acelerado cambio de la vida cultural de los pueblos, con la introducción de sorprendentes y asombrosas formas de las relaciones humanas. En fin, la técnica ha influido exageradamente en el ensanchamiento de la vida colectiva en forma global y cosmopolita.

Enseñanza técnica. La ciencia y la técnica, dos situaciones indisolubles, mientras la primera busca leyes, es decir, las relaciones entre los hechos y los objetos, la segunda se aprovecha para obtener tales leyes con aplicaciones congruentes y de utilidad para la humanidad. Las necesidades mediatas e inmediatas que se propone resolver la técnica propician el impulso para la

búsqueda y conquista de nuevas relaciones de inéditos principios científicos. Todo lo anterior es posible con la doble orientación en el trabajo científico de la ciencia teorética y la aplicación técnica.

El vocablo *técnica* significa todo procedimiento metódico sujeto a reglas precisas, al servicio de la producción de satisfactores económicos, es decir, todo lo que resuelva las necesidades humanas. Por lo expuesto, enseñanza técnica es la rama del aprendizaje encaminada a cultivar las destrezas productivas del educando. Esa producción debe orientarse hacia la enseñanza de las cosas de utilidad y de los modos producciones más eficaces. La enseñanza técnica debe ser congruente con los modelos económicos de la vida industrial a la que sirven. Además, la enseñanza técnica se diversifica en grados y especialidades de tal forma que no sólo adiestra cómo hacer las cosas, sino también alecciona acerca de por qué hacerlas así. De ahí el surgimiento de la enseñanza técnica industrial, comercial, agrícola, pesquera, minera y forestal, etcétera.

ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

La enseñanza técnica tuvo su origen en la época colonial con carácter ocasional y muy limitada en claustros y seminarios, en los que se enseñaban primordialmente algunos oficios manuales. Vasco de Quiroga lo hizo de manera más sistemática con los pueblos ribereños del Lago de Pátzcuaro, logrando que aprendieran artesanías de acuerdo con las condiciones geográficas de la región que hasta nuestros días son orgullo nacional. En general, esta enseñanza se orientó a las humanidades, sostenida por las órdenes religiosas imperantes en la época.

En el México independiente, en 1843, el Gral. Antonio López de Santa Anna, entonces presidente de la República, fundó una escuela de artes y oficios y otra de agricultura, con el propósito de impartir una enseñanza técnica elemental, que desapareció dos años posteriores a su fundación.

En el gobierno de Ignacio Comonfort, se rescató la escuela con propósitos renovados, construyéndole un edificio en los que se establecieron talleres de carpintería, alfarería, torno y herrería (forja de metales).

En 1867, en el gobierno de Juárez, se organizó la educación, no sólo con propósitos de carácter científico y literario, sino que fijó la atención a los planteles de artes y oficios que en sus planes y programas incluían la enseñanza teórica y práctica relacionadas con las ciencias físico-matemáticas, así como la enseñanza de talleres. Fue tan grande el impacto del nuevo modelo que en 1871 se inauguró la primera Escuela Nacional de Artes y Oficios para señoritas.

Protasio Tagle, ministro de Justicia e Instrucción Pública, dio continuidad a este modesto modelo de enseñanza técnica, estableciendo en 1877 dos nuevos talleres para hombres: el de imprenta y fotolitografía. En 1890 se funda en el Distrito Federal una Escuela Práctica para Maquinistas con un plan de estudios bajo la supervisión de la Secretaría de Fomento, colmando esta política educativa las necesidades económicas del porfirismo. Entre los lineamientos de esta política del gobierno porfirista, en 1901 se fundó la Escuela Miguel Lerdo de Tejada para mujeres, que contaba en su estructura administrativa con un Departamento de Enseñanza Primaria Comercial, otro Departamento de Prácticas Comerciales y un tercero de Cursos Libres Nocturnos.

En 1902 se organizó la Enseñanza de la Escuela Primaria Superior que se realizaba en cuatro años de estudio, contemplando en sus planes enseñanza técnica rudimentaria de industria, comercio, actividades agrícolas, mineras y mecánicas. Lamentablemente, el plan no tuvo los resultados deseados. La reorganización de la Escuela de Artes y Oficios en 1907 dependía de la enseñanza técnica desconectada con el sector productivo, debido a que los alumnos que terminaban sus estudios difícilmente podían conseguir empleo en los talleres, fábricas u oficinas, por lo que antes de 1910 la enseñanza técnica se limitó a la enseñanza de artes y oficios, primordialmente.

La educación técnica después de la revolución mexicana

Concluido prácticamente el segundo momento de la revolución mexicana con la lucha carrancista que emprendiera don Venustiano Carranza en 1913 contra el usurpador Victoriano Huerta, con el asesinato de don Francisco I. Madero, presidente de la República, y don José María Pino Suarez, vicepresidente, el 22 de febrero de ese año, a partir de 1915 la clase obrera comenzó a

tener conciencia del poder, dando origen a una participación muy notable del proletariado como grupo político en la Revolución Mexicana, tan sólidas que pronto tuvieron notoria injerencia en la política educativa del país bajo el gobierno de don Venustiano Carranza, de tal forma que el entonces secretario de Instrucción Pública, Ing. Félix F. Palavicini, comprendió la necesidad de la formación de obreros y técnicos especializados en grado profesional, y dado a que la educación técnica desde 1867 en el gobierno del Lic. Benito Juárez se reorganizó la Escuela Nacional de Artes y Oficios para hombres, con ese importantísimo antecedente y sustento legal se creó la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, destinada a formar ingenieros en esas dos especialidades, así como técnicos con menor grado de preparación impartiendo cursos de utilidad y aplicación inmediatas, acordes con la capacitación técnica requerida para estas profesiones, cultivando la inteligencia, a la vez que las habilidades manuales, naciendo así la educación técnica superior en el país.

En 1922 se crea la Escuela Técnica de Constructores y un año más tarde inicia sus funciones el Instituto Técnico Industrial, cuyo propósito fundamental consistió en en generar profesionistas ligados a la industria en distintos grados de preparación, además de resolver las necesidades educativas regionales, surgiendo así diferentes escuelas técnicas por varias entidades federativas tanto para hombres como las mujeres.

Con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se reorienta y unifica la educación técnica a través de la Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, de la que dependían las siguientes instituciones; Facultad de Ciencias Químicas, escuelas de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, de Artes y Oficios para Señoritas Miguel Lerdo de Tejada, Corregidora de Querétaro, de Enseñanza Doméstica. Doctor Mora y la Superior de Comercio y Administración Hogar para Señoritas Gabriela Mistral, Técnica de Taquimecanógrafos, de Maestros Constructores, la de Ferrocarrileros y la de Artes y Oficios para Hombres. Poco después se fundó la Escuela Técnica de Maestros Constructores, de Industrias Textiles y de Artes Gráficas. En marzo de 1925 nace la primera Escuela Técnica Industrial y Comercial en Tacubaya en la que se impartían clases prácticas de juguetería, maniquíes, horticultura, avicultura y sericultura.

REORGANIZACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA TÉCNICA INDUSTRIAL Y COMERCIAL

Bajo el mandato del gobierno de la República del Gral. Plutarco Elías Calles fue reorganizado el Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, clasificando las escuelas que de éste dependían en tres grandes grupos: (a) escuelas destinadas a la enseñanza de pequeñas industrias, incluyendo a las hogareñas, (b) escuelas de formación de obreros calificados, y (c) la de comercio y administración. La formación de técnicos en estas escuelas no descuidó los conocimientos de cultura general, así como nociones de mercadotecnia para que los capacitandos se informaran de los procesos de la venta y mercado de productos elaborados en las mismas instituciones, o de la contratación de sus egresados como expertos.

Con el retorno del Dr. José Manuel Puig Casauranc como ministro de la Secretaría de Educación Pública (1930-1931), la enseñanza técnica de la república recibió un nuevo y eficaz impulso en casi todo el periodo presidencial del Gral. Plutarco Elías Calles, que continuó su sucesor, el Lic. Narciso Bassols, en los dos periodos siguientes como ministro de la Secretaría de Educación Pública. En 1932 se reorganiza una vez más la enseñanza técnica, dando la estructura de una educación politécnica, ordenado los estudios por ciclos que, aunque diferenciados, daban la idea de conjunto, y dio lugar a intensificar la creación y multiplicar instituciones de educación superior de enseñanza técnica. La piedra angular en este nuevo modelo de organización de la enseñanza técnica fue la llamada preparatoria técnica con un plan de estudios de cuatro años, para alumnos con certificado de educación primaria. Uno de los cuatro años del plan de estudios se destinó a cursos de Historia y Geografía; simultáneamente, conferencias de economía y legislación laboral. Las Matemáticas ocuparon un lugar preferencial, así como la Física, la Química, el Dibujo y los trabajos de laboratorio o talleres, que eran las ocupaciones principales del estudiantado.

La preparatoria técnica pretendía el cumplimiento de importantes objetivos en la formación técnica de su alumnado: (1) una preparación rápida, profunda y sólida para los estudios técnicos; (2) un adiestramiento en el campo; la mentalidad en el campo de las disciplinas científicas exactas; (3) la familiarización del alumnado con laboratorios y talleres, y (4) una educación dentro

de los sistemas experimentales prácticos y de investigación, entre otros no menos importantes, como el de uso económico del tiempo.

Por lo expuesto, la creación de la preparatoria técnica constituyó un acierto, ya que durante los años de 1933 y 1934 las instituciones dependientes de ella, al significarse como instituciones técnicas, dieron pie para la creación de nuevos centros educativos con el ritmo del crecimiento y desarrollo de la nación y de las necesidades económicas de la industria, el comercio y la agricultura.

Fundación del Instituto Politécnico Nacional y la verdadera consolidación e impacto de la educación técnica en el país

En el régimen cardenista, específicamente en 1937, con la experiencia de la operación, por resultados del funcionamiento de la preparatoria técnica y la evolución de la enseñanza técnica, desde la época colonial hasta ese año, se creó el Instituto Politécnico Nacional, la institución educativa que englobará todo ese bagaje cultural obtenido con la experiencia de este experimento y demás ensayos pedagógicos, que había tenido éxito en la educación técnica durante la aplicación de los mismos, con un modelo visionario en la formación de técnicos que contribuyan eficazmente en la transformación del país y elevarlo a mejores planos de la vida institucional, socioeconómica y su relación política con los demás países.

El nuevo organismo docente y de investigación, cuya tarea principal es la conducción de estudios a la formación de técnicos, está dividido en ciclos en la enseñanza completa de carreras profesionales y subprofesionales. Estas últimas comprenden carreras cortas de especialización, cuyas funciones están al servicio de las carreras completas de profesionales.

La estructura del IPN estaba compuesta por tres ciclos de estudios en sucesión progresiva:

- Enseñanza prevocacional. Tiene como objetivo fundamental determinar las aptitudes de los alumnos para orientarlos hacia el oficio o profesión que más les convenga a sus intereses y a los de la comunidad.

- Enseñanza vocacional. Servir de enlace entre las prevocacionales y las profesionales, profundizando los conocimientos y la información recibida para precisar las inclinaciones o aptitudes detectadas en el alumno y prepararlo con mayores elementos para los estudios profesionales de la carrera de su elección. Asimismo, se derivan estudios de carreras cortas subprofesionales para estudiantes que no tengan la oportunidad de hacer estudios profesionales y puedan incorporarse al trabajo productivo de inmediato al concluir sus estudios vocacionales.
- Enseñanzas profesionales, con el propósito de preparar especialistas en las ramas de la técnica, mediante el estudio y explotación racional y metódico de nuestra riqueza potencial.

PRINCIPIO Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN SINALOA

Al fundarse el Instituto Politécnico Nacional en la capital del país, conforme a la estructura académica, surgió la necesidad de crear en el primer ciclo del plan de estudios en las entidades federativas que juzgaron pertinente crear escuelas con las condiciones y características de las que funcionaban en el Distrito Federal.

Es así como nace en Sinaloa la Escuela Prevocacional con régimen de internado para varones que provenían de las municipalidades existentes en los últimos años de la tercera década del siglo pasado, ofreciendo la oportunidad a los alumnos de la capital del estado de cursar sus estudios equivalentes a nivel secundaria en el régimen de externos.

Los talleres con los que contaba esa noble institución eran Ajuste Mecánico (Torno), Herrería, Carpintería, Electricidad y Herrería, los cuales culminaban los estudios de tres años cuando la escuela extendía certificado de estudios de secundaria a los alumnos que lograban aprobar todas las materias que comprendía el plan de estudios. Es importante explicar que también contaba con dos especialidades para mujeres que habían cursado mínimamente la primaria: Corte y Confección y Enseñanza Técnica. Era especialmente en confección de ropa de todo tipo para los dos sexos y para diferentes edades, incluyendo alta

costura. De esta manera, algunas alumnas, incluso sin culminar su capacitación, contribuían productivamente con el gasto de los hogares, ya fuese empleándose en negocios dedicados a la confección de ropa o cociendo en sus respectivos hogares, que por el solo hecho de confeccionar la ropa de los miembros de la familia ya significaba un gran ahorro en el presupuesto familiar.

LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO INDUSTRIAL

Las primeras instituciones de este tipo de educación terminal de capacitación fueron creadas a principios de los sesenta. El primero en el puerto de Mazatlán y la segunda años después en Ocoro, Guasave. El primero aún continúa en operación, mientras que el segundo se transformó en Escuela Tecnológica Agropecuaria, hoy Escuela Secundaria Técnica No. 4.

Con el surgimiento de estos centros de capacitación inicia una importante etapa en la evolución de la educación técnica en Sinaloa. El primer intento fue en el régimen estatal del Leopoldo Sánchez Celis al crear escuelas secundarias estatales a partir del ciclo escolar 1965-1966, que denominaron particulares subsidiadas. Lo del término *particulares* se debió a que los padres pagaban inscripción y cuotas de colegiaturas de los diez meses que comprendía el ciclo escolar y los dos de vacaciones; subsidiadas, porque el gobierno estatal cubría el sueldo de los directores comisionados con su plaza de primaria inicialmente y después convertidas en horas clase equivalentes al tipo de plaza que gozaba el comisionado. A estas secundarias se les adjudicó una modalidad conforme a la comunidad en las que se establecieron. En las comunidades rurales en la que la actividad económica predominante es la agricultura, se denominaron Escuelas Secundarias Agropecuarias, y las Establecidas en las ciudades o cabeceras de sindicatura de importancia económica, como Villa Unión, San Blas, Cosalá, Villa de Ahome, Concordia, etc., se denominaron secundarias industriales. Por desgracia, en la mayoría sin edificios, mucho menos equipamiento, salvo en algunas agropecuarias a las que los ejidatarios donaron parcelas supuestamente para las prácticas agrícolas y obtención de recursos para apoyar su sostenimiento.

Esas escuelas, la mayoría, fueron absorbidas por la federación a partir de 1980; otras, años después, el gobierno estatal las oficializó haciéndose cargo

del pago de la planta docente y el mejoramiento de la estructura física de los planteles, gradualmente, hasta hacerlos más dignos.

LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN EL NORTE DE SINALOA

En los párrafos anteriores se comentó el primer intento por el desarrollo de la educación técnica en Sinaloa. El gobierno de Sanchez Celis, teniendo como responsable de la Educación al Prof. José Luis Félix Nansen, como director general de Educación, logró aumentar la cobertura en la educación media básica y de manera determinante abatió el rezago educativo en ese tiempo.

También en el capítulo relacionado con la evolución de la educación técnica, expresaba la existencia de la Primera Escuela Prevocacional dependiente del IPN, inicial y posteriormente de la Dirección General de Enseñanzas Especiales del país, en la capital del estado, hoy Escuela Secundaria Técnica No. 1, dependiendo de la Dirección General de Secundarias Técnicas, de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno del Estado.

En la ciudad de Los Mochis se crea la segunda institución de educación secundaria tecnológica. En la administración municipal de don Alfonso Genaro Calderón Velarde, como presidente municipal de Ahome, iniciaron los estudios para conocer la posibilidad de crear una escuela técnica industrial para los hijos de los obreros del ingenio azucarero, factoría de donde surgió su liderazgo político. El argumento principal para crear una escuela de este tipo se debió principalmente a que no tenían, los alumnos, opciones para prepararse y adiestrarse específicamente como obreros calificados en alguna rama de la técnica, necesaria para asegurar un empleo en la fábrica o autoemplearse al servicio de quienes requirieran sus conocimientos. Sólo operaban tres escuelas con este nivel educativo, dos de tipo general: el Centro Escolar del Noroeste, particular; la Escuela Secundaria Federal por Cooperación Ignacio Manuel Altamirano, el Colegio Mochis, incorporado a la DGTI, la Escuela Técnica México, particular incorporada a la DGTI, y las academias comerciales Instituto Superior de Comercio, Academia Mochis y la Academia Webster.

Al culminar el periodo gubernamental de don Alfonso G. Calderón e iniciar el de don Canuto Ibarra Guerrero, éste abrazó el proyecto con mucha pasión y continuó las gestiones ante CAFPCE y en la SEP, autorizando el proyecto con

el apoyo decidido de los ejidatarios del Ejido Jiquilpan, quienes donaron los terrenos para su construcción, además de los ejidatarios de los demás ejidos afiliados al Quinto Comité Regional Agrario que hicieron la aportación económica de 20 pesos por hectárea de riego de sus parcelas en la CRF-SRH.

Fue hasta el gobierno municipal del Ing. Ernesto Ortegón Cervera (1969-1971) en que el proyecto se hizo realidad inaugurándole e iniciando sus labores educativas el 2 de septiembre de 1969, surgiendo la ETIC 114. Así, con este importante y trascendente acontecimiento, surgió el embrión de la educación técnica regional.

Al culminar los tres años que correspondieron a la primera generación 1969-1972, en el mismo edificio de la ETIC 114 comenzó las labores el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 203 (CECYT 203), convertido posteriormente en el Centro Bachillerato Industrial y de Servicios No. 43 (CBTIS No.43), que generó, a su vez, tres años después, el Instituto Tecnológico Regional de Los Mochis (ITRLM), hoy Instituto Tecnológico de Los Mochis (ITLM) en 1976.

En el régimen echeverrista (1970-1976) se dio un gran impulso a la educación técnica en el país. Sinaloa fue una entidad muy favorecida con la política educativa del régimen y en especial el norte del estado con la proliferación de escuelas tecnológicas de diferentes modalidades, la mayor parte agropecuarias y una pesquera. Fue precisamente bajo el gobierno de la nación de ese periodo donde nacieron el CECYT 203 y el ITRLM, como se anotó.

Ese impulso inició precisamente en el municipio de Ahome, en el Valle del Carrizo, que empezaba su apogeo con los ejidos formados y abiertos al cultivo, gracias a la construcción de la Presa Josefa Ortiz de Domínguez en el Ejido Sabino, El Fuerte, Sinaloa, sobre el cauce del Arroyo de Álamos; además, la moderna red hidráulica que irriga las tierras de tan fértil y productivo valle. En la cabecera de la sindicatura de El Carrizo, Villa Gustavo Díaz Ordaz, nació en 1972 la primera Escuela Tecnológica Agropecuaria de Sinaloa, hoy Escuela Secundaria Técnica No. 3. Poco después en Ocoro, Guasave, la No. 4; en El Tajito, Guasave, la No. 6, de modalidad agropecuaria, y en Topolobampo, Ahome, de modalidad pesquera, la EST 9.

Pocos años después, en los regímenes echeverrista y de López Portillo, surgieron nuevas escuelas técnicas agropecuarias en los municipios de Ahome y El Fuerte, como la EST 12, del Ejido Cohuibampo, Ahome; la EST 13, en el Ejido Mochis, Ahome; la EST 16, en el Ejido 9 de Diciembre, Ahome; la EST 18,

de San Miguel Zapotitlán, Ahome; EST 23, del Ejido 2 de Abril, El Fuerte; EST 27, del Ejido 20 de Noviembre, Ahome; EST 28, en Guasave; EST 34, en Jahuara II (Villa Adolfo López Mateos); EST 37, Tesila, El Fuerte; EST 46, Charay, El Fuerte; EST 55, Ejido Gral. Guillermo Chávez Talamante; EST 60, Ejido Tres Garantías, El Fuerte; EST 61, Ejido Revolución Mexicana, Ahome; EST 62, Ejido Bachomobampo No. 2, Ahome, y EST 70, en el Ejido Alfonso Genaro Calderón, (Poblado No. 7), Ahome.

A inicios de la década de los noventa del siglo pasado se continúa con la creación de nuevas instituciones de educación secundaria técnica de modalidad industrial en la ciudad de Los Mochis, hasta hace pocos años, en que se fundó la última. Las instituciones son por orden de aparición, como las identifica el número de su nacimiento estatalmente: EST 74, en la Colonia Infonavit Mochicahui; la EST 89, en la Colonia Tabachines No. 1, y la EST 94, en la Colonia Nuevo Horizonte.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA: RAZONES DE SU INCLUSIÓN

Consideremos que la educación tecnológica es una disciplina escolar que aborda el estudio de la tecnología, pero en los últimos quince años se relaciona en nuestras aulas de educación secundaria técnica más con la teoría, el origen de las herramientas, las máquinas y la propia técnica, habiendo pasado por alto que la tecnología es un disciplina que impacta directamente en las competencias de nuestros alumnos, cualquiera que sea su grado o edad, y aún más en la educación básica, que es donde se establecen las bases del modelo de educar por competencias.

Si bien, el campo de la tecnología es extraordinariamente amplio, dicho estudio podría estar centrado en los productos tecnológicos, en el diseño de dichos productos, o en las relaciones entre los productos y el hombre (su importancia actual en términos históricos).

Esto motiva que en nuestras aulas aparezca la aplicación de una gran variedad de métodos y una multiplicidad de enfoques. Se considera, por tanto, necesario delimitar nuestro campo de estudio, y para ello analizaremos las razones que justifican su inclusión en la educación básica.

1. Razones culturales

La educación tecnológica, por lo menos en sus orígenes, tiene por finalidad formar técnicos que mejorarían la calidad de vida en las comunidades, propiciando la producción y mantenimiento de bienes y servicios regionales.

Se habla de enseñar tecnología para propender a la formación de una «cultura tecnológica». Pero ello queda en teoría y pues se lleva a la práctica en cualquiera de sus modalidades y servicios; Pongo algunos ejemplos que ilustrarán la idea: en los talleres de mecánica en las ESTI (Escuelas Secundarias Técnicas Industriales) aún se realizan prácticas con motores de carburador y en las ESTP (Escuelas Secundarias Técnicas Pesqueras) no existen ni las herramientas, equipo, mucho menos infraestructura para la pesca.

En ese contexto, se puede plantear entonces que la capacidad de crear y fabricar productos tecnológicos es inherente a la naturaleza del hombre, que es parte de su esencia, y por tanto exclusiva. Así, el hombre crea productos tecnológicos cuando necesita solucionar problemas prácticos (CBC, 1995).

Desde este punto de vista, propender a la formación de una cultura tecnológica consiste básicamente en fortalecer en nuestros educandos la confianza en su capacidad de resolver problemas tecnológicos. No estamos hablando de formar a un ciudadano que debe ser educado para consumir tecnología, sino de una persona capaz de ser protagonista del accionar tecnológico, como en los países asiáticos.

2. Razones económicas y sociales

Esta concepción de la cultura tecnológica tiene también implicancias económicas y sociales: nuestro estado históricamente ha tenido expectativa de crecimiento económico, principalmente la producción agropecuaria. No se ha producido, ni fomentado, el desarrollo de tecnologías que le den valor agregado a las materias primas en forma significativa. Está visto que hoy día los países que logran mayor progreso económico, y consecuentemente mejor nivel de vida, no lo hacen por la producción de materia prima, sino por la capacidad de producir innovaciones tecnológicas. El fortalecimiento de una cultura tecnológica que ponga en valor la creación y producción de productos tecnológicos contribuye al desarrollo económico, y si se analizan críticamente las

relaciones entre la tecnología, la riqueza y la sociedad, hace también una contribución importante al desarrollo del bienestar general.

3. Razones éticas

La humanidad está tomando conciencia de que todo accionar (incluyendo, por supuesto, la tecnología) debe estar guiado por la ética, y debe ser la sociedad la que condicione la tecnología y la ponga al servicio del bien común. Aún falta mucho por hacer en este sentido, pero es y será parte de la educación científica y tecnológica.

4. Razones ambientales

A medida que la tecnología proporcionaba bienestar a más y más personas, los medios de obtención de materia prima, así como los procesos de producción y el desecho de materiales y energía comenzó a impactar más fuertemente en el ambiente natural. El uso masivo de la tecnología, unido a la superpoblación, hace que la naturaleza ya no pueda tolerar los niveles de contaminación que se producen en el suelo, el agua y el aire. Es necesario formar ciudadanos críticos que, a partir del conocimiento, puedan tomar decisiones acertadas sobre la conveniencia o no de desarrollar y usar ciertas tecnologías, teniendo en cuenta el cuidado del medio ambiente y el bienestar social.

5. Razones pedagógicas

> La escuela tiene por función la distribución equitativa de conocimientos socialmente válidos, necesarios para una buena integración de la personalidad, y para un buen desempeño en los diferentes contextos de la vida social (Cullen, 1997).

Para ese buen desempeño son necesarias ciertas competencias, entre las cuales Cullen menciona las siguientes.

Competencia cognitiva: al igual que otras disciplinas, la educación tecnológica contribuye al desarrollo de estas competencias, que guarda relación con las habilidades analíticas, creativas y metacognitivas.

Competencia disciplinar: implica orientarse desde el punto de vista disciplinar del conocimiento de la tecnología: capacidad de saber de sus rupturas y continuidades, paradigmas, reglas, componentes estructurales, antecedentes históricos y capacidad de relacionar la teoría y la práctica.

Competencia tecnológica: esta competencia es propia de la educación tecnológica (no es trabajada en las restantes disciplinas). Comprende capacidades de entender el mundo y operar en él en forma crítica y fundada, de tener desempeños eficaces, de aplicar conocimientos tecnológicos desde una perspectiva comprometida con la ética y el bien común, de transformar situaciones, de operar con la incertidumbre y de planificar antes de actuar.

Competencia gnoseológica: los saberes socialmente válidos incluyen la competencia gnoseológica; por tanto, la educación tecnológica debe incluir las dimensiones contextuales del conocimiento, los intereses, intenciones y actitudes y la necesaria reflexividad de los saberes.

A MANERA DE CONCLUSIONES, UNA SENCILLA PROPUESTA: EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

a. Establecimiento del aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula. Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores, como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el aprendizaje previo. El constructivismo enfoca el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, con base en conocimientos actuales y previos. En el Aprendizaje Basado en Proyectos

se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante.

El Aprendizaje Basado en Proyectos implica formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos y solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y preparan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía diversa y global. Para que los resultados de trabajo de un equipo bajo el Aprendizaje Basado en Proyectos sean exitosos, se requiere de un diseño, instrucciones, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos y situaciones que tienen que ver con la movilización de saberes.

b. Objetivos

1. Consolidar la educación tecnológica de nivel secundaria para fortalecer la toma de decisiones de quienes pretendan y puedan continuar sus estudios de nivel medio y superior en la misma modalidad tecnológica.

2. Obtener de manera efectiva los propósitos expuestos en el actual plan de estudios del modelo educativo vigente relacionados con el establecimiento en cada escuela de verdaderos laboratorios para fortalecer la formación tecnológica y sostener la idea de aprender haciendo y enseñar produciendo.

3. Modificar el currículo educativo actual en cuanto al número de horas de educación tecnológica que se deben impartir en las escuelas secundarias técnicas, de tres a ocho, que apoyarán en los horarios de escuelas de tiempo completo y en la atención de los sectores productivos.

4. Analizar las exigencias del aparato productivo vigente e impulsar las tecnologías, de acuerdo con el ámbito socioeconómico regional.

5. Subrayo: dotar de la infraestructura tecnológica necesaria, suficiente y de calidad, a cada uno de los talleres y tecnologías que se imparten en cada escuela secundaria técnica y, de ser posible, incorporar la tecnología como asignatura en todo el trayecto de la educación básica.

6. Establecer con calidad el Aprendizaje Basado en Proyectos entre otras metodologías, que es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase.

7. Modificar el currículo educativo actual en cuanto al número de horas de educación tecnológica que se deben impartir en las escuelas secundarias técnicas, de tres a ocho, que apoyarán en los horarios de escuelas de tiempo completo y en la atención de los sectores productivos.

REFERENCIA

Cullen, Carlos (1997). *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

VI. PROPUESTA CURRICULAR EDUCATIVA PARA LOS CENTROS DE MAESTROS DE SINALOA

Luis René Soto Cortés

En el estado de Sinaloa operan 14 centros de maestros:

2501. Centro de Maestros Culiacán I.
2502. Centro de Maestros Culiacán II.
2503. Centro de Maestros El Fuerte.
2504. Centro de Maestros El Rosario.
2505. Centro de Maestros Guamúchil.
2506. Centro de Maestros Guasave.
2507. Centro de Maestros Mazatlán.
2508. Centro de Maestros Los Mochis.
2509. Centro de Maestros Navolato.
2510. Centro de Maestros La Cruz.
2511. Centro de Maestros San Ignacio.
2512. Centro de Maestros Escuinapa.
2513. Centro de Maestros Cosalá.
2514. Centro de Maestros Mazatlán.

El Centro de Maestros en el cual laboro es el 2503, ubicado en la cabecera municipal de El Fuerte sobre el kilómetro 78.5 de la Carretera Los Mochis-El Fuerte. Aquí trabajamos dos docentes, una secretaria, un intendente y un velador. Brindamos atención a docentes de los municipios de El Fuerte y Choix.

La misión y visión del Centro de Maestros no ha sufrido modificación. Hasta antes de la entrada en funciones de la Coordinación Nacional del Servicio

Profesional Docente (CNSPD), en el marco de la Reforma Educativa, nuestra misión y visión son las siguientes:

Misión

Atender las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes en servicio de educación básica en la región, mediante una oferta articulada y flexible que permita garantizar la formación dentro y fuera de la escuela y que a su vez favorezca la construcción de aprendizajes educativos.

Visión

- El Centro de Maestros se identifica como el enlace entre la estructura educativa regional y las líneas de atención a las necesidades educativas de los profesores de educación básica en servicio.
- Se consolida una cultura de participación en acciones de formación continua como un factor que propicia la superación profesional de los docentes de educación básica en la región.
- Se aplica el Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional en la Región que regula la oferta destinada a los profesores de educación básica en servicio.
- El *Programa Rector Regional de Formación Continua* es el eje articulador de los programas y proyectos que inciden en la formación y superación profesional de los docentes del área de influencia al Centro de Maestros 2503.

En lo correspondiente a la infraestructura, el Centro de Maestros cuenta con una biblioteca, un aula de medios, un aula para reuniones, dos sanitarios, sala donde recibimos a los docentes y dos oficinas administrativas.

El perímetro está cercado con malla ciclónica. Al norte colinda un solar baldío, al sur con el Centro de Desarrollo Educativo, al este con una pista de aterrizaje de avionetas y al oeste con la carretera Los Mochis-El Fuerte.

Nuestro universo de atención abarca dos supervisiones de nivel inicial indígena, una zona de preescolar indígena y dos de preescolar regular, una zona de educación primaria indígena y nueve de primaria regular, una zona

de secundaria general estatal, una de secundaria general federal y finalmente dos telesecundarias. En suma, atendemos a un promedio de 1339 docentes.

Trabajo con el nivel básico.Por eso, mi propuesta educativa estará enfocada a preescolar, primaria y secundaria.

Para contextualizar este trabajo, considero importante mencionar un breve bosquejo histórico de como se ha venido configurando la propuesta curricular vigente en la educación básica.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en su artículo tercero establece que el Estado proporcionará una educación gratuita, laica y obligatoria. Para tal fin, la Secretaría de Educación Pública ha hecho pasar a nuestro sistema educativo por una serie de transformaciones en la que los modelos curriculares le han tratado de dar forma a la sociedad mexicana.

Las reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que se inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la educación secundaria y en 2009 con la educación primaria y consolida este proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

El 19 de agosto de 2011 la Sep publicó el Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica: quedó estrechamente vinculada la educación básica, definiéndose con claridad las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

Ese mismo año surge el *Plan de Estudios 2011 de Educación Básica,* el cual, entre otras cosas, propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global.

VISIÓN FORMATIVA

Si bien es cierto que la propuesta curricular de educación básica vigente se basa en un enfoque por competencias, el fundamento del enfoque por competencias radica es subsanar lo que hoy adolecen las industrias, los hospitales, las empresas, etc., profesionistas competentes que apliquen todos sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores en el mundo laboral.

Como mencioné, la articulación de la educación básica es una realidad. Es por ello que el nivel básico inicia con educación preescolar y culmina con la educación secundaria; de ahí tenemos que tomar en cuenta dos factores: el perfil de ingreso y el perfil de egreso de la educación básica.

PERFIL DE INGRESO

Los niños que ingresan a educación preescolar deben hacerlo alrededor de los cuatro años. Al ingresar a la educación básica, el niño ya sabe expresar oralmente algunos pensamientos, sentimientos y emociones. También ya ha aprendido desde el seno familiar a socializarse aplicando normas de conducta.

La característica principal de estos niños es la espontaneidad.

Como regla principal, los niños que ingresan a este nivel deben aprender a despegarse de la madre y del padre.

PERFIL DE EGRESO

Plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en que decidan continuar su desarrollo. Estos rasgos son:

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros y aprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Pretendo que estos rasgos se vean potenciados, favorecidos y logrados de manera armónica con mi propuesta curricular educativa.

PROPUESTA CURRICULAR EDUCATIVA

Como coordinador general del Centro de Maestros 2503 me he involucrado en la formación continua de los maestros en servicio de la región, donde me he percatado en los recorridos a los distintos Consejos Técnicos Escolares que los docentes se quejan de que sus alumnos no quieren leer, no atienden indicaciones, no se comprometen con sus aprendizajes, que practican *bullying* y *cutting*, entre otras cosas. Entonces, ¿dónde ha quedado la formación por competencias?, ¿qué más podemos hacer los docentes por la niñez de nuestras escuelas?, ¿cómo fomentarles a los alumnos motivación por aprender? Y ¿cómo cultivar buenos hábitos en los alumnos y hacerlos personas altamente efectivas?

En este trabajo propongo que, además del enfoque por competencias, los maestros de educación básica trabajemos de manera interdisciplinaria la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y también los principios de los siete hábitos de la gente altamente efectiva, de Stephen R. Covey.

Estoy consciente de que a este mundo venimos a ser personas libres, que vivamos en completa armonía con nuestro cuerpo, mente, corazón y espíritu.

Los paradigmas de estos dos autores ayudarán en la formación integral de los alumnos, pues responden a las necesidades de esta vida que cada día es más compleja, estresante y exigente.

Gardner (1995) en su obra expone que todas las personas poseemos algún tipo de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógicomatemática, inteligencia espacial, inteligencia cinestesicocorporal e inteligencias personales.

En relación con ellos, propongo que los docentes identifiquemos en las aulas cuál es el tipo de inteligencia que posee cada alumno y en virtud de ello planear los aprendizajes de los estudiantes. Estoy seguro que con esta medida tendremos menos alumnos aburridos en clase, habrá menos niños en riesgo de reprobación o deserción escolar y, por supuesto, estudiantes más competentes.

Covey (2005), en su libro *Los Siete Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*, con el afán de trabajar las cuatro dimensiones de la naturaleza humana (cuerpo, mente, corazón y espíritu) propone siete hábitos: (1) sea proactivo, (2) empezar con un fin en mente, (3), primero lo primero (4), pensar en ganar/ganar, (5) procure primero comprender... y después ser comprendido, (6) sinergice, y (7) afile la sierra.

Covey (2005) es cofundador y vicepresidente de una empresa que ofrece sus servicios de capacitación sobre crecimiento personal y motivación de los recursos humanos de las empresas con el fin de que los empleados sean personas responsables, comprometidas y profesionales con su trabajo y más que nada mejores seres humanos.

Si este libro de Covey nos proporciona ideas de cómo hacer que las personas tengamos hábitos positivos, estoy convencido de que los docentes no debemos de dejar pasar más tiempo en la formación de hábitos en los alumnos. ¿Para qué esperar a que los egresados de las carreras técnicas o universitarias

estén laborando con poca eficiencia por la falta de una buena formación en hábitos cuando podemos empezar desde ahora con nuestros alumnos?

Para cristalizar esta propuesta curricular educativa, en estrecha coordinación los tres órdenes de gobierno, deberán dotar a todas las escuelas de nivel básico de todos los recursos financieros, materiales y humanos, además de infraestructura educativa adecuada.

CONTENIDOS

Unidad I. Trabajando nuestras inteligencias

1.1 La escuela y el contexto social como espacios de expresión.
- 1.1.1 Técnicas de disertación.
- 1.1.2 Retórica para niños.
- 1.1.3 Oratoria para niños.
- 1.1.4 Exposición oral y escrita en las diferentes asignaturas.

1.2 Me expreso con música y canto.
- 1.2.1. Vocalización.
- 1.2.2. Lectura del pentagrama musical.
- 1.2.3. Aprendiendo a componer canciones.
- 1.2.4. Dominando los instrumentos musicales de viento.
- 1.2.5. Dominando los instrumentos musicales de cuerda.
- 1.2.6. Dominando los instrumentos musicales de percusiones.

1.3. Aplicando las matemáticas en los diferentes contextos de la vida.

1.4. Jugando con mapas, croquis y planos geográficos.

1.5. Practico mi disciplina deportiva favorita.

1.6. La comunicación conmigo mismo y con los demás.
- 1.6.1. Técnicas de meditación.
- 1.6.2. Técnicas de autocontrol.
- 1.6.3. Técnicas de autoconfianza y autoestima.

Unidad II. Trabajando en beneficio de los siete hábitos de la gente altamente efectiva.

2.1. ¿Cómo tomar la iniciativa hacia las mejoras de mis aprendizajes?
2.2. La planeación de mis acciones: empezando con un fin en mente.
2.3. Aprendo a conocer cuáles son mis prioridades para darles orden.
2.4. Preparándome para ser un ganador.
2.5. A trabajar la empatía.
2.6. Sembrando el principio de que todos somos uno y uno somos todos.
2.7. Renovando nuestros hábitos para seguir creciendo como personas.

METODOLOGÍA

Partiendo de la premisa de que cada alumno es diferente y que también aprenden de distinta manera, será necesario adaptar las metodologías para que los alumnos tengan la oportunidad de acceder al currículum.

Para el tipo de propuesta que he presentado se requiere que los alumnos participen dinámicamente en sus aprendizajes.

Desde mi perspectiva para trabajar mejor mi propuesta, el docente debe ser ecléctico en las metodologías y abandonar la idea de ser un docente ortodoxo y tradicionalista. Por ejemplo, se trabajará muy de cerca con los intereses de los alumnos buscando con ello que el aprendizaje le sea significativo.

EVALUACIÓN

La evaluación es un componente muy importante en mi propuesta curricular educativa, ya que mediante ésta se podrá medir el logro de los aprendizajes de los contenidos. Para tal fin propongo que la evaluación sea formativa. Sugiero que se lleven a cabo registro de evidencias mediante rúbricas, listas de cotejo, registro anecdótico, diario de clase y el portafolio de evidencias.

REFERENCIAS

Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica.

Covey, S.R. (2005). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. México. Paidós Plural.

Sep (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: Sep.

VII. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN SINALOA

Prudenciano Moreno Moreno

1. INTRODUCCIÓN

El primer antecedente de la EMS (Educación Media Superior) en México se encuentra en el proyecto de reglamento general de instrucción pública de diciembre de 1823, el cual norma la enseñanza como pública, gratuita y encomendada al Estado en el cuidado de los colegios, estadio preparatorio al estudio de las carreras de Teología, Jurisprudencia Canónica y Civil, Medicina, Cirugía y Farmacia y Ciencias Naturales (Villa, 2010).

En esa fecha, la capital del país monopolizaba este nivel contando con cinco colegios de educación secundaria y superior, de los cuales cuatro estaban coordinados por la Iglesia. Son colegios destinados a una élite que haría estudios universitarios. En el país, se ha dividido para su estudio la EMS en los siguientes periodos:

1. Orígenes y antecedentes (1821-1867).
2. La Escuela Preparatoria de Gabino Barreda (1867-1878).
3. Vaivenes y reformas (1878-1948).
4. Diversificación, nuevos actores y valores (1948-1989).
5. La globalización y la calidad (1989-2018).

2. ANTECEDENTES

En Sinaloa, los orígenes y antecedentes de la EMS son muy posteriores a la capital del país y en el estado norteño están ligados a la figura del connotado abogado, político e historiador sinaloense Eustaquio Buelna Pérez (1830-1907), nacido en Mocorito. Se tituló de abogado en Guadalajara en 1855; cuando regresó a Sinaloa en ese año tuvo varios puestos políticos importantes: prefecto de Culiacán, gobernador provisional, juez, diputado del Congreso estatal, secretario de Gobierno, etc. (López Alanís, 2000).

Si Eustaquio Buelna como gobernador edificó escuelas primarias y estableció las bases de la educación secundaria, normal y profesional en el estado, fundando el Liceo Rosales en 1873, y si consideramos que la secundaria incluía la preparatoria, entonces ésta aparece en Sinaloa entre 1860 y 1873 aproximadamente, pero aun sin desmarcarse del ciclo secundario.

En México, con el triunfo de la reforma liberal juarista se elabora la Ley de Instrucción Pública, que divide la educación en dos niveles: primaria y secundaria; esta última mezclaba secundaria y preparatoria y también superior e incluía la Normal y artes y oficios.

En 1867 se crea al amparo de esta Ley la Escuela Preparatoria de Gabino Barreda, director de ella hasta 1878. Su plan de estudios era:

- Cinco cursos de Ciencias Naturales.
- Ocho Asignaturas de Matemáticas.
- Dos de Química.
- Uno de Física.
- Uno de Cosmografía.
- Uno de Historia Natural.
- Uno de Geografía.
- Dos de Historia Universal y Nacional.
- Cuatro de Filosofía.
- Seis de Lenguas.
- Dos de Gramática.
- Cuatro de Literatura.
- Uno de Talleres diversos.

El plan de estudios constaba de cinco años. Estaba agrupado por carreras: los dos primeros años eran comunes y a partir del tercero se diferenciaba por las siguientes carreras: Abogado, Agricultor, Veterinario, Médico, Farmacéutico, Ingeniero, Arquitecto y Beneficiador de Metales (Villa, 2010).

De 1878 a 1948 la EMS pasa por numerosas reformas iniciadas con la del *Plan Barreda*, rompiendo con la orientación positivista al introducir las materias humanísticas, lográndose en 1913 un equilibrio entre ciencias y humanidades. En 1924 se hace la separación de la secundaria y la preparatoria.

La secundaria queda como una ampliación de la primaria superior, no obligatoria (tres años) y la prepa con dos años de ciclo para fines propedéuticos; en 1932 se creó la Escuela Preparatoria Técnica. En 1938 se crea el IPN y se abren las escuelas vocacionales que ofrecen estudios técnicos en la preparatoria. En 1939 se realiza el congreso de Escuelas Preparatorias para unificar los planes de estudios en el país, participando 20 prepas de 18 entidades federativas (Villa, 2010).

3. EL SIGLO XX

Es a partir de los cincuenta del siglo XX cuando empiezan a incluir en la EMS grupos de población que habían permanecido fuera.

En 1953 se dio la primera conferencia sobre el Bachillerato de las Escuelas Preparatorias del Noroeste de México. Las temáticas detectadas como problemas a atender fueron:

1. El continúo ascenso de la población escolar.
2. La limitada preparación en la secundaria.
3. Falta de hábitos de estudios.
4. Escasos profesores para el nivel y falta de preparación psicopedagógica.
5. Bajos salarios.
6. Enciclopedismo de planes.
7. Muchas materias para un ciclo de dos años.
8. Escasa participación de padres.
9. Ambiente social contrario a la concentración en el estudio.

10. Carencia de un instituto de selección y orientación vocacional del alumnado (Ramos Lozano, 1994).

La concepción de educación media superior que se tenía en los años cincuenta del siglo XX era esencialmente formativa de personalidad bajo los siguientes principios:

- Desarrollo integral de facultades, es decir, como hombres cultos.
- Disciplina intelectual y espíritu científico.
- Cultura general y escala de valores.
- Conciencia cívica (familia, país, mundo).
- Exploración de aptitudes e intereses.
- Oposición a lo propedéutico.

Con la expansión de la EMS se crearon más foros de discusión con la participación de las universidades autónomas, estatales, privadas, el IPN y los institutos tecnológicos, como las reuniones de Villa Hermosa, Tabasco (1971), Tepic, Nayarit (1972) y Cocoyoc, Morelos (1982).

Desde la primera reunión se planteó la reforma de introducir dos opciones educativas: el bachillerato tecnológico ofrecidos en los CECYT y el terminal: en los centros de enseñanza terminal (tres años). La reforma incluía el pensamiento racional, objetividad, análisis, claridad de expresión, ciencia, cultura básica y dominio técnico de una especialidad.

En los setenta y ochenta hay mayor diversificación de la EMS. El 19 de septiembre de 1973 nace el Colegio de Bachilleres (COBACH) con el argumento de que el bachillerato era un fin en sí mismo y, por tanto, irlo desprendiendo paulatinamente de las universidades. En 1974 se abrieron cinco planteles en el DF y tres en chihuahua.

El COBACH se orientó a dos funciones: otorgar el certificado de bachillerato y orientar hacia opciones técnicas terminales:

1. Administración de Oficinas.
2. Administración Pública.
3. Administración Personal.
4. Contabilidad.

5. Dibujo.
6. Economía y Estadística.
7. Empresas Turísticas.
8. Laboratorista Químico.
9. Técnico Bancario (1976).
10. Técnico en Programación (1976).

También se ofertó una opción de enseñanza abierta para obreros, empleados y amas de casa.

Los CET cambian su nombre en 1981 a Centros de Bachillerato Tecnológico, los cuales podían ser industriales, agropecuarios y forestales, de servicios y del mar. El CONALEP (Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional) se crea en 1978 y empieza a operar en 1979. «Cabe señalar que a principios de los ochenta, la estructura curricular del sistema tecnológico contaba con 362 carreras para el nivel medio superior (Villa, 2010:287).

El CONALEP dejó de crecer a inicios de los noventa y en 1998 se le permitió convertirse en opción propedéutica (Villa, 2010). Las opciones propedéuticas siempre fueron las más demandadas; entonces, la flexibilidad académica fue el siguiente paso:

Para el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 ya se marcaba que el nivel medio superior *propedéutico* (esto es, destinado al ingreso a las IES) era del 59.7% del total de las modalidades. Esta opción eran las prepas de las IES, los colegios de bachilleres, las prepas federales incorporadas y las prepas particulares.

En tanto, la modalidad *tecnológica terminal* de la educación media superior (EMS) era el 19.6 % del total. Ésta la constituyen los CONALEP y CETIS (Centros de Enseñanza Técnica Industrial).

Mientras que la modalidad *tecnológica bivalente* es el 20.7% del total, esta es propedéutica y terminal, integrada por los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), Centros de Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios (CBTAS) y Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR).

En México, la EMS abierta era propedéutica y tecnológica en 1989, en cantidades pequeñas. Para este periodo, las características eran:

1. La absorción de egresados de secundaria era del 76 por ciento.
2. Sólo el 56% concluye en el plazo establecido.
3. Insuficiente capacitación y actualización docente.
4. Falta comunicación entre los órganos responsables de la coordinación.
5. Ausencia de vinculación.
6. Nula o poca producción editorial; bibliografía insuficiente y desactualizada.

En la opción tecnológica la eficiencia terminal era de 57% en el bachillerato tecnológico y de 36% en los estudios terminales.

Las estructuras académicas son rígidas, sin tránsito interinstitucional, ni acreditación del conocimiento adquirido en el trabajo. Hay incorporación de la informática, pero con dotación insuficiente.

En los noventa hicieron su aparición los CECYTES (Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales) como subsistemas descentralizados (Ramos Lozano, 1994).

El experto en EMS, Eduardo Weiss (1992), establece que el nivel transitó de la preparación para las IES y una cultura general en los cincuenta a una apertura para el acceso al bachillerato por la ampliación del trabajo de *cuello blanco* y la correspondiente ampliación de las capas medias sociales en los sesenta.

Con nuevos planes de estudios, de acuerdo a nuevos paradigmas disciplinarios. Por ejemplo, Lingüística por Filología; las Ciencias Sociales, en vez de la Historiografía y la Interdisciplina por la parcela disciplinaria (Bioquímica, por ejemplo).

En los setenta se intentaron innovaciones en métodos de enseñanza, mediante formas más personalizadas y activas, como la instrucción programada y nuevos medios audiovisuales, módulos y trabajos en proyectos. Hubo un desarrollo de un sistema federal de educación media superior técnica y de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Unam.

También se desarrolló el sistema federal de COBACH (Colegio de Bachilleres) y en las prepas de las IES se produjo un viraje hacia la izquierda política.

En 1978-1979 se privilegió el bachillerato bivalente, en 1978-1982, el terminal (CONALEP) y en 1982-1988 el sistema federal COBACH, que después se hizo estatal para ir reduciendo los bachilleratos universitarios.

Cuantitativamente, el resultado de esta política educativa ha sido la reducción del bachillerato universitario, que pasó del 80% del total de la matrícula

pública (1970) a sólo el 25% en 1988 (Weiss, 1992), pero la implantación de modalidades se restringió a la construcción de planteles y planes de estudios, sin formación de profesores, ni material didáctico. Además, la crisis financiera de 1982 hizo que disminuyeran los salarios y el mantenimiento de instalaciones.

Entonces, el balance es negativo para la EMS, ya que se caracterizó por la improvisación docente, el «multichamvismo», la desbandada de proyectos institucionales, burocratización y falta de correspondencia con el mercado de trabajo por la crisis, que también jugo en una devaluación del credencialismo, pues en el empleo el posgrado desplazó a la licenciatura y ésta al bachillerato.

Hubo desviación hacia el trabajo en el sector informal, el cual no requiere certificación escolar. Entonces, la cultura juvenil de la clase media dejó de considerar a la escuela como «valiosa», repercutiendo en una eficiencia terminal de tan sólo 45% para el nivel.

La opinión pública consideró que la *baja calidad* de la EMS era el conjunto de factores siguientes:

1. El pacto de «no agresión» entre estudiantes desilusionados y mal calificados con docentes mal pagados y mal calificados.
2. Provocándose un «círculo vicioso» entre bajo rendimiento y exigencias mínimas, pero presionando sobre la obtención del certificado, a cambio de ser guardianes de jóvenes indiferentes.
3. Inasistencias de docentes y alumnos.
4. Orientación de enseñanza-aprendizaje hacia exámenes mal concebidos.
5. Los alumnos sienten que la enseñanza es irrelevante, tanto académica como externamente, orientada hacia el futuro laboral de significación personal o cultural ajeno a los intereses juveniles.
6. La relación profesor/alumno se agota en una tensa negociación en torno a tareas y fechas de exámenes y calificaciones.
7. Hay una estructura «celular» de la enseñanza ajena al trabajo colegiado.
8. Hay una pérdida de la pasión docente, característica de los profesores fundacionales del nivel.

Desde 1954, el Lic. Raúl Rangel Frías, de la preparatoria de la UANL, se pronunció por el *bachillerato único*, pero otros, como E. Weiss, no creen en la ventaja de la homogenización, sino en la diversidad y en su enriquecimiento.

En cualquier caso, se vuelve relevante no despreciar las dimensiones corporales, emocionales, sutiles y espirituales de la EMS, las cuales siguen brillando por su ausencia.

También es necesario un proyecto colectivo y colegiado y discutir la definición de una carrera de profesor de bachillerato.

José Bazán Levy (1995) consideró que se puede hablar de una formación integral y propedéutica para la EMS, de acuerdo con los siguientes factores formativos:

- Actitudes. De creatividad, búsqueda, gusto y hábito de lectura.
- Habilidades. Prioridad al razonamiento, análisis, síntesis y abstracción.
- Introducción a la investigación y redacción.
- Conocimientos. Cultura científica, humanística, artística e interdisciplinaria.
- Involucramiento pedagógico. Participación en clase, tolerancia y debate.

La diferencia que este investigador hace del bachillerato con la secundaria no está en la extensión de conocimientos, sino en mover la «perspectiva» de la cultura como un acto de conocimiento, incluyendo contenidos, pero también las razones y métodos para adquirirlos, con dominio básico en jerarquías y sistemas, en campos fundamentales del saber y cultura de nuestro tiempo (Bazán Levy, 1995).

Se notan diferencias importantes de las prepas de la Unam (CCH y ENP), las cuales tienen mayor número de profesores de carrera que los COBACH. Son diferencias cualitativas, pues la única manera de establecer un proyecto académico colegiado y dinámico es con una planta docente e investigativa de carrera que esté por encima del personal contratado por horas/semanas/mes.

El otro factor cualitativo para un proyecto de calidad educativa es construir una *identidad educativa* para el nivel de la EMS. Tal identidad ha venido oscilando entre las orientaciones propedéuticas hacia las licenciaturas y los roles ocupacionales técnicos de las modalidades terminales.

En una época, el CONALEP llegó a ofrecer hasta 144 opciones técnicas terminales, en los noventa se redujo hasta 99, en tanto la DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial) llegó hasta 100, la DGTA (Dirección General Tecnológica Agropecuaria) hasta 27 y en los noventa se redujo a una: la de Técnico Agropecuario.

4. La globalización y la EMS

Para el ingreso de la EMS en el periodo de la globalización, en especial durante el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* del presidente Ernesto Zedillo, la EMS se pone al servicio del desarrollo social, ampliar su cobertura y calidad. También al servicio del crecimiento económico, mediante el capital físico, humano (calidad de la fuerza de trabajo, su capacitación y educación), el empleo y la productividad.

El Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC) aparece desde el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari en el nivel de EMS para servir de «punta de lanza» en el modelo capacitador de formación técnica y la vinculación productiva, coordinándose por vez primera la Sep-STYPS y las empresas para establecer normas de competencia laboral e integrar un sistema normalizado en ello (Sep-STYPS, 1990).

Constituyó tal arranque un punto de partida para la formulación de planes y programas de formación técnica y capacitación para el trabajo, como referencia para la EMS terminal y bivalente.

Se establecieron nuevas formas de certificación aplicables a las competencias laborales adquiridas en el trabajo, como sistema de certificación y competencias laborales, flexibilizando la alternancia escuela-trabajo con programas estructurados en unidades autónomas o módulos, como unidades de competencia laboral (Villa,1995).

En el marco del *Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000),* del *Programa de Desarrollo Educativo* y del *Programa para un Nuevo Federalismo*, el CONALEP inició su proceso de federalización (descentralización) con las medidas siguientes:

- Transferencias a los gobiernos estatales de atribuciones y recursos para operar planteles.
- Creación de organismos públicos descentralizados en los gobiernos estatales y de un órgano académico rector nacional con funciones normativas y de evaluación.
- Responder a las necesidades locales de capacitación técnica.
- Se transfirió a los estados la propiedad de 142 inmuebles y los derechos de propiedad de 20 y después de otros 100 (Arguelles, 2010).

Para el sexenio del presidente Felipe Calderón (2006-2012), mediante el subsecretario de Educación Media Superior de la Sep, Miguel Szekely Pardo (2010), la EMS presentaba tres retos centrales:

1. La cobertura
   Pues, por un lado, la EMS es donde hay mayor deserción de todo el sistema educativo. Se presenta una tremenda reducción de la matrícula del 46% entre el tercer grado de secundaria y el último año de bachillerato. Del primero al segundo año de la EMS, la tasa de cobertura se reduce casi 20%; «el primer motivo de deserción escolar, según los propios alumnos, es que la escuela no les gustaba, no les servía o no se adecuaba a sus intereses y necesidades. Esto muestra que la primera causa no es económica, sino que no encuentran en la escuela una respuesta a sus demandas [...] el problema es la pertinencia» (Szekely, 2010:315).

2. Equidad en el acceso
   Nos encontramos en un periodo de presión demográfica en el sector juvenil de edad de entre 16 a 18 años y los que debiesen ingresar en la EMS (los de menor ingreso) no pueden hacerlo, pues solamente el 13.5 % de jóvenes en edad de cursarla puede lograrlo, del 10% más pobre de la población.

3. Calidad
   Vinculada a la pertinencia, aprendizajes significativos; aunque Szekely Pardo (2010) reduce aquí lo significativo a competencia y mercado laboral, la investigación educativa de punta sostiene que ello no es así, sino que estamos hablando de la exploración de dimensiones ligadas al ser y al vivir, impensables en el reducido MEBC.

Por ello, aunque el autor reconoce la dificultad, se pierde al proponer una solución que profundiza el problema. Veamos sus palabras para corroborar lo dicho: «Por lo tanto, es importante propiciar una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes. Esto puede lograrse centrando el modelo educativo en el desarrollo de competencias y habilidades» (SZekely, 2010:318).

El MEBC es el vigente en la EMS. El pedagogo francés Phillipe Perrenoud había definido las *competencias* como «la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones [...] no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos...» (Perrenoud, 2004:28).

5. LA RIEMS (REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR)

A partir de 2007, la Subsecretaría de Educación Media Superior lanzó la RIEMS (Reforma Integral para la Educación Media Superior), teniendo como objetivo la creación del Sistema Nacional de Bachillerato.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México es una propuesta dada a conocer en el transcurso de 2008 por la Subsecretaría de Educación Media Superior de las Sep, en un documento base que contiene antecedentes, estructura de la educación media superior, población en edad de cursarla, reformas curriculares recientes en sus distintas modalidades, tendencias internacionales, principios y ejes que guían la reforma, marco curricular común, gestión, evaluación y certificación.

El modelo académico (educativo) pedagógico central de la RIEMS parte de las principales tendencias que en el mundo contemporáneo están marcando los procesos socioeconómicos derivados de la globalización, el neoliberalismo y la tercera revolución científica, tecnológica e industrial desde la década de los ochenta del siglo XX hasta la actualidad.

Tal modelo educativo que la globalización ha impuesto como su epifenómeno no puede ser otro más que el modelo de educación basado en competencias (MEBC), cuyo complemento necesario es la vinculación productiva, la educación estandarizante y la certificación institucional como bloques centrales de una visión educativa que viene girando en torno al desplazamiento de la formación de múltiples potencialidades humanas a favor de otra, de corte unidimensional instrumental, técnico y formal de los saberes del «hacer», dejando un hueco o un vacío existencial en los saberes del «ser».

El MEBC ha sido lanzando desde cuatro vertientes diferentes:

Los organismos económicos de la globalización (BM, OCDE, TLC, ALCA, etc.) como «competencias instrumentales». Desde organismos latinoamericanos como la CEPAL, como «competencias productivas con ética ciudadana». Desde países de la Unión Europea con el Proyecto Tuning, que intenta completar la visión instrumental de las competencias con multiculturalismo e inclusión de la diversidad, y desde investigadores educativos de gran prestigio, como Philippe Perrenoud, quien intenta acercar las competencias a una visión más holística e incorporando una ética algo más significativa que la ética «opaca» de las otras vertientes.

En todos los casos se acepta, en forma general, el postulado de la Unión Europea de 2001, estableciendo como futuros objetivos precisos la pretensión de

> [...] mejorar la calidad de la formación de los profesores y formadores y dedicar un esfuerzo particular a las competencias básicas que deben actualizarse para adaptarlas a las evoluciones de la sociedad del conocimiento. Se busca también mejorar la aptitud de los ciudadanos para leer, escribir y hacer cálculos, particularmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias transversales [...] a fin de garantizar que Europa sea competitiva en la economía de mañana (citado en el documento de la RIEMS en México, 2008:35).

6. COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

6.1 El enfoque económico organizacional de las competencias

La teoría económica de las competencias se puede rastrear como un equivalente de la teoría del capital humano; es decir, su génesis se encuentra en los clásicos de la economía: A. Smith y D. Ricardo (1776-1823), quienes hablaron de competencias, destrezas y habilidades en los trabajadores, así como de ventajas comparativas y competitivas en las naciones.

Este enfoque evolucionó de los clásicos a los neoclásicos, pasando por modernistas del capital digital y la teoría sobre la firma (o empresa avanzada) y su estructura organizacional. Al percatarse de que una empresa no es únicamente

una caja negra productiva, sino también un conjunto de actores que interactúan en determinado rumbo, entonces la empresa se convierte en una organización integrada por actores sociales y comportamentales que hay que integrar. Aquí intervienen sólo tres campos disciplinares: economía, gestión y sociología (Alcouffe et al., 2003).

En el mercado de los factores productivos, la firma se enfrenta a competidores (otros actores) como el Estado, los sindicatos, etc.; el mercado es un componente más de la firma.

Toda organización se constituye para regular y coordinar diversas unidades de varios actores, elaborando reglas y procedimientos para la homeostasis sistémica (Canon, 1979). La firma busca permanentemente reducir costos para mejorar márgenes de ganancia (rentabilidad) y ganar partes de mercado sobre sus competidores. Sus elecciones repercuten en los productos, en los mercados y en su propia estructura.

En el concepto neoclásico, la firma es una unidad de producción únicamente (o caja negra), una unidad de análisis macroeconómico. Pero para fines de la organización los limitantes de este enfoque se superan con la teoría neoinstitucional y la evolucionista.

Así, se pasó de la función producción al término nodo de contratos, igual a una forma de organización necesaria para suplir los costos de transacción inducidos por la gestión cara a cara, que intercambian prestaciones mercantiles, los costos son organizacionales, que se basa, junto a la incertidumbre y regularidad de tales transacciones; se consideran también los activos humanos, como recursos de conocimientos (teoría institucionalista). Complementa la teoría evolucionista, considerando la firma como un lugar de procesos temporales y de cartera de competencias, o depósito de conocimientos, producto de sus capacidades de aprendizaje. Todos estos factores son para responder a la dinámica del escenario.

En estas teorías, el aprendizaje es definido como un proceso basado en la repetición y la experiencia acumulada que hacen más eficientes las tareas en términos de *performance* (desempeño), no por la calidad intrínseca de los factores productivos, sino por la forma de ponerlos en acción (saber hacer, competencias organizacionales). Entonces, el valor y la calidad de una firma organizacional dependerán de sus facultades para el dominio de sus aprendizajes y

de colocarlos en una cadena productiva. Este es el aporte de la economía evolucionista tecnológica.

Las competencias se materializan al considerar a la firma como un mecanismo hereditario que transmite rutinas laborales (saber hacer) y sus capacidades aprendidas para ejecutar tareas en periodos de tiempo. La firma se concibe como un conjunto de rutinas técnicas, organizacionales y económicas, actuando como un depósito de saberes acumulados.

En el evolucionismo, la noción de competencia es igual a una capacidad para producir la respuesta adecuada, retenida al individuo (competencia individual), como a la organización (competencia organizacional) o a la firma global (competencia gerencial).

Cuando ellos se vuelven creativos y dinámicos aparece la innovación como factor competitivo de la empresa, del producto, del procedimiento de la empresa, del procedimiento de la organización; entonces, la gestión de lo inmaterial aparece como elemento clave para diferenciarse de los competidores. Las empresas evolucionan hacia las competencias distintivas basadas en costos, calidad, diseño e innovación. Ante esto último, aparecen las competencias innovadoras, como capacidades para explotar tanto saberes internos como saberes externos tecnológicos, pero siempre teniendo un stock común de competencias básicas, generales, técnicas, científicas, tecnológicas y comunicativas.

En estas últimas, las interacciones deben permitir la formación y distribución de un conjunto organizado de competencias capaz de crear, dar forma y hacer circular la información; en tanto que las competencias innovativas son requeridas para que la innovación sea rentable: saber financiar la investigación, saber evaluar costos, procesos, etc... «Pero raras o costosas, complementarias o sustituibles, esas competencias son el objeto de definiciones estratégicas de la empresa, quien debe gestionar de la mejor forma posible su *cartera de competencias*. (Alcuffe 2003:58).

Hay dos tipos de innovaciones: las que desarrollan competencias (innovaciones incrementales o mejoradoras) y aquellas que destruyen competencias (innovaciones radicales); estas últimas representan una ruptura con las soluciones conocidas, la toma de riesgo y la explotación de incertidumbres. El proceso implica que la firma adquiere conocimientos radicalmente nuevos,

en lugar de insistir en lo mismo. El resultado es un *feedback* entre innovación y competencias.

En un cierto lapso, la firma identifica las competencias requeridas para la innovación; entonces, el proceso de construcción de competencias y de conocimientos productivos se apoya en el aprendizaje. Construidas nuevas técnicas en la organización, éstas aparecen como opciones; la firma selecciona y renuncia a algunas de sus antiguas competencias.

Aquí es donde aparece nítidamente la relación entre constructivismo económico competitivo y constructivismo cognitivo; como este último nunca se pronunció sobre las diferencias entre el desarrollo cognitivo y el de otras dimensiones humanas, dejó abierta la puerta para que después se produjera una fusión entre el modelo económico basado en competencias con el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC).

La evolución fue posible por la maduración conceptual y material de un largo proceso que implica el desarrollo histórico de la economía, la sociología laboral, la administración y gestión modernista y sus puntos de confluencia y entrelazamiento con la globalización y la evolución de las ciencias de la educación desde fines del siglo XX hasta el XXI. Tal confluencia casi logró la fusión de lo que en otra época parecía imposible:

1. La economía, la administración y la gestión con la educación y la pedagogía.
2. La construcción de competencias económicas y organizacionales con la construcción de competencias cognitivas y racionales.
3. El evolucionismo tecnológico con el constructivismo psicogenético y del aprendizaje significativo.
4. La teoría de la innovación tecnológica (Nelson, Winter, Freeman) con la teoría de la innovación educativa (Argyris, Schön).
5. La economización de la pedagogía, colonización y la comercialización del construtivismo educacional.

Ya que toda esta lógica se dirigió a la adquisición y valoración de las competencias, los recursos, el aprendizaje y el desarrollo de nuevas capacidades para realizar las ventajas competitivas, se plantearon como los objetivos centrales de la relación economía/educación. Son competencias fundamentales

en conocimientos sujetos al aprendizaje y al cambio socioeconómico, científico y tecnológico.

Esta lógica, de la organización que aprende, capaz de inteligencia (Senge, 1991), pasó al plano pedagógico con el título de la Escuela Inteligente (Perkins, 1988) y también de la Escuela que Aprende (Senge, 2006; Cambron, Lucas y Smith, 2000), con un postulado epistémico bastante convencional por cierto: «La empresa que aprende, mejora los conocimientos y las competencias de sus miembros y se construye como un sistema de aprendizaje colectivo que aprende permanentemente y se transforma para lograr sus objetivos» (Senge citado por Al Couffe, 2003:61).

Tales hipótesis sobre las organizaciones que aprenden repercutieron en la escuela, cuando la consideraron más una organización que una institución y los enfoques que la fundamentaron fueron el evolucionista y el contractual. La primera originó la escuela que aprende o construye competencias; la segunda, la escuela que evalúa o que califica y que genera empleo, integración a otra organización, etc.; «en fin, la empresa que califica provee competencias. De esta forma, una empresa que no aprende, no tendría competencias; por lo tanto, no podría funcionar. Entonces toda empresa a la vez califica y aprende» (Ídem, p.62).

En economía, la idea de las competencias aparece en numerosos enfoques teóricos, desde los clásicos, los neoclásicos, el capital humano, el evolucionismo tecnológico, hasta las economías *bussines web* y del capital digital. Por lo general, el concepto combina aspectos individuales y colectivos, tecnológicos y organizacionales, y ofrece la medida en la capacidad resolutiva de problemas productivos. El análisis de competencias implica:

1. La firma como equipo económico competente.
2. Capacidades organizacionales en conocimientos.
3. Estudio basado en recursos de todo tipo.
4. Nodo de contratos.
5. Economía de la innovación mediante ciencia, tecnología y educación para la investigación (y lo metacognitivo), pues las competencias son factores de innovación.

Innovación, conocimientos y competencias de la firma deberán ser considerados como flujos a guiar, pero no como stock a guardar (Al Couffe, Idem, p.45) La dinámica de las competencias innovadoras es su actuación como *performance*. Las competencias fundamentales tienen las siguientes dimensiones:

a. Naturaleza de sí mismas sobre criterios: saber tácito vs. saber codificado, saber observable vs. no observable, saber articulado vs. no articulado.
b. Tipos: funcional, organizacional y estratégica.
c. Capacidades de aprendizajes y de absorción cognitiva.

En esta acepción, las competencias serían estados de conocimiento integrados, expuestos al cambio constante; por la incertidumbre, la firma se dirige a construir una base de competencias flexibles en un proceso de renovación permanente. Es un proceso que ocurre entre agentes y en el interior de lo cognitivo, donde su acumulación se conecta a la creación de nuevos conocimientos en un proceso de búsqueda, selección y adaptación entre alternativas múltiples y competitivas.

Para evaluar el desempeño por competencias, se requiere haber definido previamente las mismas, en el ámbito de la gestión de recursos humanos.

> La gestión por competencias no es algo nuevo, pero todavía no está muy difundida en países de Latinoamérica, a donde ha llegado –en general– de la mano de las grandes multinacionales, que son las primeras en aplicar esos sistemas en sus casas matrices (Alles, 2006:73).

Según Alles, todos los que han trabajado en organizaciones saben que usualmente se contrata a alguien por sus conocimientos y se lo despide por sus comportamientos. La gestión por competencias se refiere a lo último: comportamientos individuales y empresariales para el éxito, entre los que se destacan liderazgo, orientación al cliente, trabajo en equipo, adaptabilidad-flexibilidad y nivel de compromiso, entre otros. Luego vienen las competencias técnicas y las competencias conductuales:

Competencias técnicas

1. Informática.
2. Contabilidad financiera.
3. Impuestos.
4. Leyes laborales.
5. Cálculo matemático.
6. Idiomas.

Competencias conductuales (o de gestión)

1. Iniciativa-autonomía.
2. Orientación al cliente.
3. Relaciones públicas.
4. Comunicación.
5. Trabajo en equipo.
6. Liderazgo.

CAPACIDAD DE SÍNTESIS

Elliot Jaques aclara que ninguna persona es competente para todas las tareas, ni tampoco se interesa por todas ellas; pero, por otro lado, los procesos mentales sí son genéricos; existe la complejidad mental como parte del carácter de un individuo sin considerar el tipo de trabajo (Jaques, 1994).

Según D. McClelland (1999), la motivación es la base de la competencia, pues ella gobierna el comportamiento de tres maneras:

a. El motivo eficiencia en el logro (hacer siempre algo mejor).
b. El motivo poder-prestigio; impactar a los colegas.
c. El motivo pertenencia; la identidad grupal.

Estos últimos se combinan con otras características que destacan la acción: los cambios tecnológicos, la calificación y el empleo; capacidades personales, planificación de las organizaciones, de recursos humanos, junto con sistemas de gestión y evaluación que estimulan la acción emprendedora.

6.2. Concepto económico y clasificación de competencias

Regresando a la definición conceptual, Allen reconoce que el propulsor del término competencias fue David McClelland, aunque ella prefiere la definición de L. Spencer y S. Spencer (1993): «Competencia es una característica subyacente en el individuo [...] relacionada con un estándar de efectividad y/o a un performance superior en un trabajo o situación» (Ídem, p.78). Martha Allen (2006), con base en ésta, redefine la competencia como un comportamiento superior en relación con un estándar de éxito en un puesto o situación determinada.

La autora, citando a Spencer y Spencer, acuerdan en cinco tipos principales de competencias: motivacional (intereses directivos-seleccionantes), de características (físicas, intelectuales y emocionales), de concepto propio (autoestima, actitudes y valores), de conocimientos (información sobre un área específica) y de habilidad. En otra representación introducen el modelo de iceberg, donde gráficamente dividen las competencias en visibles e invisibles, como podemos ver a continuación:

Tabla 1. Modelo del Icerberg

COMPETENCIAS	RAZGOS
	POR ENCIMA (SUPERFICIALES)
VISIBLES (fáciles de identificar)	▪ Conocimientos ▪ Destrezas ▪ Habilidades
NO VISIBLES (difíciles de identificar)	POR DEBAJO (PROFUNDAS) ▪ Autoconcepto ▪ Actitudes ▪ Valores

Fuente: M. Allen, op. cit., 81.

Otra clasificación más de competencias es por: logro y acción, ayuda y servicio, de influencia a otros, gerenciales, cognitivas y de eficacia personal.

De forma más detallada, la psicóloga laboral Claude Levy-Leboyer (1992) presenta su lista de competencias, en lo que ella denomina como competencias universales para los cuadros superiores:

1. Presentación oral.
2. Comunicación oral.
3. Comunicación escrita.
4. Análisis organizacional.
5. Comprensión problemática organizacional.
6. Comprensión extraorganizacional.
7. Planificación.
8. Control.
9. Desarrollo de subordinados.
10. Sensibilidad.
11. Autoridad sobre equipos.
12. Tenacidad.
13. Negociación.
14. Sentido común.
15. Creatividad.
16. Toma de riesgos-decisión-iniciativa.
17. Conocimientos técnicos-profesionales.
18. Energía-tolerancia al estrés-adaptabilidad.
19. Apertura a otros intereses.
20. Motivación-independencia.

Levy-Leboyer (1992) detecta ciertas competencias bajo el nombre de supracompetencias; son intelectuales (persuasión, comunicación sensibilidad), de adaptabilidad y orientación a resultados (intuición de éxito).

Las competencias individuales se identifican a través del análisis de los comportamientos. Las de la empresa (un cambio) utilizando métodos de análisis de mercado y evolución de los proyectos de la empresa. Para Nadie Jolis (1998), las competencias son diferentes y se correlacionan entre sí; son teóricas, prácticas, sociales y del conocimiento (combinar las anteriores para resolver situaciones).

También las hay como competencias de punto inicial (características comunes) y competencias diferenciales (factores que distinguen a las personas de niveles superiores). Por otra parte, la irrupción de un enfoque de competencias más posmoderno se hizo presente con el libro de David Goleman (1996), *La Inteligencia Emocional*, para referirse a un tipo de inteligencia que los modernos nunca imaginan y que después encontró aplicación en la empresa con el subsecuente libro *La Inteligencia Emocional en la Empresa* (1999).

Goleman tiene el antecedente de haber sido alumno de David McClelland en Harvard. Según el primero, el factor emocional es clave para las nuevas reglas de contratación de personas, ya que ellas guardan poca conexión con la escuela (preparación académica): se concentra más en ciertas cualidades personales, como la iniciativa, la empatía, la adaptabilidad y la persuasión.

En cuanto a la Gestión por Competencias, se aplican los siguientes pasos:

1. Análisis y descripción de puestos.
2. Selección (perfiles de desempeño de puestos).
3. Entrevista, o detectar comportamientos observables en relación a competencias.
4. Evaluación de competencias (potencial).
5. Evaluación de compra-venta de empresas.
6. Planes de carrera y sucesión.
7. Plan de jóvenes profesionales.
8. Capacitación y entrenamiento (trabajo en equipo, por ejemplo).
9. Desarrollo de recursos humanos.
10. Evaluación del desempeño.
11. Evaluación de 360º. También llamada Feedback 360º; es la forma más novedosa de valorar el desempeño, dirigida a la satisfacción de necesidades y expectativas de jefes, clientes y empleados. Consiste en que un grupo de personas valoren a otra por medio de una serie de ítems o factores predefinidos, los cuales son comportamientos observables en el desarrollo diario de la práctica profesional.
12. Compensación por competencias.

Toda la evaluación del desempeño por competencias se sintetiza en este esquema:

En el mundo, el MEBC se inicia en los setenta, pero su desarrollo se hace patente desde los ochenta hasta la actualidad; aparece bajo diferentes nominaciones, como vemos en la siguiente lista de ejemplos de países desarrollados:

Tabla 2. El MEBC en países avanzados

PAIS	DENOMINACIÓN
Australia	Key Competences
Nueva Zelanda	Essential Skills
Reino Unido	Core Skills
Alemania	Project and Transfer Oriented Training
Canadá	Employability Skills
USA	Workplace Know-How

Fuente: Luís Álvarez (2002).

Luís Álvarez (2002) cree que el MEBC es superior a otros modelos, pues permite desarrollar competencias de orden superior (críticas y estratégicas) para competir en la globalización; permite vincular los sectores académico y laboral mediante estándares ocupacionales, currículo profesional y normas de competencia. Para el autor, las competencias esenciales son las siguientes:

1. Recoger, analizar y organizar información.
2. Comunicar ideas e información oral y escrita.
3. Planear y organizar.
4. Trabajo colegiado.
5. Saber utilizar ideas y técnicas matemáticas.
6. Resolver problemas.
7. Uso tecnológico.
8. Comprensión intercultural.

En Álvarez, la calidad del aprendizaje de escuela y empresa en el MEBC surge como una función de la aplicación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, roles y reflexión sobre el aprendizaje, en una visión holística-sistémica sobre las competencias.

La visión de los organismos de la globalización se ha impuesto como tendencia hegemónica de política educativa en los organismos nacionales, como la Sep, Anuies, Conacyt, etcétera. La Anuies define las competencias como:

> Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades [...] Pueden dividirse en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas a un campo de estudios).
>
> [...] Podría decirse que el uso del concepto competencias, proveniente de la educación tecnológica, se encontró con un medio educativo fértil como resultado de la creciente influencia del constructivismo en la educación general (Ídem, pp.50-51).

Para la RIEMS de México se acordaron 11 competencias que articularan y dieran identidad a ese nivel; se expresan a continuación:

1. Autoconocimiento y autovaloración.
2. Sensibilidad al arte.
3. Vida saludable.
4. Estrategias comunicativas.
5. Desarrollo de innovaciones.
6. Opinión propia, crítica y reflexiva.
7. Aprendizaje a lo largo de la vida.
8. Trabajo en equipo.
9. Conciencia cívica y ética.
10. Interculturalidad (respecto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales).
11. Contribución al desarrollo sustentable (Ídem, pp.59-62).

7. Una revisión crítica del MEBC

El MEBC de la RIEMS es una fusión bien realizada de las cuatro vertientes señaladas en la formulación de una política educativa de formación y de desempeño en competencias como tendencia hegemónica de la globalización. Su diseño técnico y curricular es impecable. Sin embargo, pese a nuestro reconocimiento a la inteligencia con que fue elaborado, queremos destacar la insuficiencia de llamar a este modelo como «integral» al dejar de lado un conjunto de factores y consideraciones de orden humanístico de primer nivel para una educación de base más amplia y no tan «estrecha», como la del MEBC.

1. Fomentar las competencias como objetivo prioritario de la educación no es que sea negativo o falso modelo, pero es unidimensional, fragmentario y parcial, pues los seres humanos no son máquinas competitivas del saber hacer («homo habilis»). Falta una visión educativa y humana del «saber ser»; esto no puede verse como una competencia, sino como un «estado del ser», es decir, «una esencia», un descubrimiento del sentido y el significado de la vida, más allá de sus formas objetivas (lo físico y lo mental), hacia sus formas subjetivas (lo psíquico, lo sutil) y transpersonales (lo cuántico, lo espiritual, la conciencia global).
2. La necesidad de establecer (y debatir) una visión antropológica y filosófica de la educación que pueda superar (pero incluyendo) la visión técnico-económica de la educación, hacia una basada en la evolución de la conciencia en sus diferentes niveles y grados de profundidad.
3. Debatir la formulación de una política educativa que atienda intereses y necesidades del desarrollo humano de adolescentes y jóvenes, en vez de una centrada exclusivamente en los intereses y necesidades de la globalización, la economía, la sociedad y el comercio.
4. Diversificar el modelo educativo basado exclusivamente en las competencias y el constructivismo hacia otro pluripedagógico transmoderno: inteligencias múltiples (Howard Gardner), escuela del sujeto (Alain Touraine), teoría de la complejidad (Edgar Morin), aprendizaje polímata (Root Bernstein), espiral dinámica (Ken Wilber), crítico-reflexivo (Sacristán, Stenhouse, Kemis, etc.), entre otros importantes del siglo XXI.

5. Diagnóstico que no omita la «condición posmoderna» de la enseñanza (alto grado de apatía, indiferencia y escepticismo de los estudiantes y docentes) y estrategias para remontar y atemperar tal fenómeno.
6. Avanzar de la ética opaca funcional e instrumental del MEBC hacia una trascendental.
7. Formación y actualización docente para que la educación media superior atienda problemas relevantes, no únicamente problemáticas instrumentales y cognitivas. Los temas «tabú» de la educación deben incluirse en el modelo educativo, como son una visión no policial del uso de sustancias psicotrópicas (antropológica, filosófica y sociológica), el aborto (una visión no clerical), la pederastia de un sector eclesiástico y su solapamiento, el amor, el enamoramiento, la ternura, la sexualidad (más allá del enfoque fisiológico y reproductivo), la crisis de la pareja, las etapas de cambio y crisis existenciales, etcétera. Todos ellos temas de interés de jóvenes, evadidos por el MEBC.
8. Los cuatro aprenderes de la UNESCO (1997), más «Aprender a vivir» (Luc Ferry, 2007).

8. ENTREVISTA A DIRECTIVO DE EMS EN SINALOA

En 2015 se le hizo una entrevista a la Lic. Laura Sinagawa, directora de EMS en Sinaloa en la Sepyc, quién de manera amable contestó nuestras preguntas.

Prudenciano Moreno Moreno. Cuéntanos, Laura, primero qué estudiaste.

Laura: Estudié la primaria. Primero el preescolar, fui muy feliz. De verdad, estudié en un kínder en donde tuve mi primer amor; me gustaba el hijo de la directora, pero no me hacía caso. Tuve un amor no correspondido a muy temprana edad, pero fui muy feliz en el kínder, ja ja ja. Por eso hago el comentario. Luego estudié primaria, secundaria y prepa en el Colegio Montferrant.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Eres de aquí, de Culiacán?

Laura: Sí, de aquí de Culiacán, nacida aquí en Culiacán, y luego estudié la carrera, Licenciada en Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Occidente, aquí en Culiacán, y después, a los años, bastantes años después, estudié una maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas en el Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa con sede en México. Y aquí estoy.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Y cómo fue que ingresaste a la Secretaría de Educación Pública?

Laura: Bueno, fue en 1996. Voy a cumplir, acabo de cumplir 18 años de servicio. Ingresé al área de difusión educativa en la que permanecí alrededor de diez años. En esa área empecé escribiendo con Alfredo Ayón, que ya se jubiló; empecé escribiendo en el periódico que en aquel entonces se llamaba *Horizontes;* ahora tenemos el periódico de nombre *Nueva Era,* del órgano de difusión interno. Pero ahí empecé a escribir y, bueno, oficialmente, porque he escrito desde hace muchísimos años, por obvias razones, por herencia, por genética. Mi padre es escritor y, bueno, desde que nacimos, mis hermanos y yo hemos estado rodeados de cultura, de libros, con un hombre tan experimentado, con tanta trayectoria como lo es mi papá; entonces, nacimos con libros, crecimos con libros y seguimos con libros.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Cuándo te pasas a la Dirección de Educación Media?

Laura: A los diez años, un buen día me llaman del Despacho, que en aquel momento el titular era el licenciado Luna Beltrán. Él me llama y yo asumí que era para cubrir un evento, alguna nota que tendríamos que publicar en el órgano de difusión de la Secretaría, y no fue así; era para conocerme el licenciado Luna y que quería saber qué era lo que yo estaba haciendo aquí en la Secretaría. Agradezco mucho esa oportunidad que el licenciado Luna me brindó porque a partir de ahí es que yo he tenido la oportunidad de aprender permanentemente desde ese día hasta el día de hoy. Me pidió que le encabezara el Departamento de Servicio Social y Extensión Cultural de la Secretaría, en

el cual estuve un periodo muy corto; a los meses, a los muy pocos meses, me vuelve a hablar para decirme que me voy a otro departamento, que es muy académico, digamos, de mucha mayor complejidad, pero también responsabilidad. Institucionalmente hablando, es el Departamento de Diseño y Evaluación Curricular, en donde se reciben y evalúan todos los planes y programas de estudios que presentan los particulares que desean incorporarse al sistema educativo para ser revisados.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Se han dado casos de algunos planes que hayan sido rechazados o todos son aceptados?

Laura: Sí, tengo que reconocer que la mayoría de los programas y planes de estudio en aquellos momentos no presentaban los lineamientos curriculares y los criterios que el estado, a través de la Secretaría de Educación, había establecido para ese efecto. Pero ahora hemos ido avanzando mucho; las instituciones particulares cada vez se han ido comprometiendo más, contratan consultorías o despachos para que, efectivamente, les integren sus planes.

Prudenciano Moreno Moreno: Y la Secretaría puede extender el plazo, ¿verdad?

Laura: Sí, siempre y cuando no se excedan los establecidos con el marco normativo. También he de reconocer que nosotros en la Secretaría muchas veces, ante la intensidad dinámica de la carga de trabajo, tiene que ampliar sus plazos. Pero, bueno, esto es en absoluto de acuerdo con las instituciones que están solicitando su incorporación. Entonces, los planes y programas de estudio ahí los realizamos y fue un departamento en el que aprendí muchísimo. También tuve gran oportunidad y ahí estuve también varios años en la administración, casi toda la administración estatal anterior. Al inicio del 2011 que inicia esta administración estatal, pues ya habíamos presentado la renuncia y el día 4 de enero me llamaron al despacho y me dijeron que me estaban brindando la oportunidad de encabezar la Dirección, cosa que me puso muy feliz. En realidad, mucha más felicidad que nervio por la oportunidad, de agradecimiento con Dios y con esos señores y con esas personas que me brindaron la oportunidad, empezando con el señor Francisco Frías Castro.

Prudenciano Moreno Moreno: Oye, Laura, ¿y cómo nos podrías tú resumir los principales problemas con los que te has enfrentado en tu estancia al frente de la Dirección de Educación Media y Media Superior? ¿Cuáles serían para ti las partes más conflictivas que te han tocado, por lo que consideras que es la parte más difícil?

Laura: Sin duda, la calidad de los servicios educativos que se prestan, no tengo la menor duda; y la falta de preparación. Esto va aparejado, articulado con la falta de preparación que nuestro personal docente tiene. Específicamente, en media superior sabemos que no son maestros, no son profesores que estudiaron la Normal.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Les ofrecen cursos de actualización?

Laura: No, por parte de la Secretaría no. Ahora lo que estamos haciendo después de la reforma del 2008,y todos los esfuerzos que se han hecho por parte del Consejo Nacional, autoridades educativas a nivel federal y que en Sinaloa lo hemos retomado, es proporcionarles el Diplomado de Formación Docente.

Prudenciano Moreno Moreno: Son seis meses, ¿verdad?

Laura: Sí, alrededor de seis meses.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿El programa es obligatorio o es opcional para ellos?

Laura: Digamos que es opcional en este momento, pero es opcional obligatorio, porque para poder que un plantel público, autónomo o cualquiera de los sistemas, estatal, federal, ingrese al sistema, al padrón de calidad que es hoy por hoy el sistema nacional de bachillerato, indispensable es que su planta docente tenga cubierta la parte de la formación y actualización docente que está contemplada a través del PROFORDEMS; entonces, va una cosa con la otra, pues. De modo que yo creo que es uno de los principales retos, lo llamaría yo, al que nos enfrentamos cuando llegamos; y déjeme decirle que creo que hemos tenido avances significativos. El secretario ha sido muy claro en su instrucción

para proporcionar a todos los docentes de la educación media superior la asesoría, la guía para vincularlos, además, con el área correspondiente, y que todos los maestros se capaciten y actualicen. Estamos hablando de maestros de educación media superior. La relación, el vínculo que tenemos hoy por hoy con la Universidad Autónoma de Sinaloa como centro formador, con instructores certificados, ha sido invaluable y de gran apoyo para la Secretaría en este esfuerzo que encabezamos. Los colegas de la Universidad Autónoma de Sinaloa nos han apoyado para la formación de los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa, del propio CONALEP, de los particulares, porque también en Sinaloa ocupamos orgullosamente el primer lugar de profesores de instituciones particulares ya actualizados con el PROFORDEMS; también tenemos el primer lugar como entidad, como estado. Entonces, hemos hecho un gran esfuerzo, pero yo creo que ese, al convertirse en el primer reto, en el reto más apremiante que teníamos al inicio de la administración; yo creo que hemos tenido avances realmente significativos que nos provocan mucha satisfacción a toda la estructura.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Es más matrícula en el sistema público o privado en media superior?

Laura: No, definitivamente en el público. La Universidad Autónoma de Sinaloa le anda cerca de los 150 mil estudiantes en todas sus modalidades y opciones educativas.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Ustedes no supervisan a la UAS?

Laura: No, pero tenemos, en verdad, doctor, se lo digo con toda franqueza, tenemos una relación institucional fluida de comunicación, intercambio de experiencias, aprovechamiento de casos de éxito y buenas prácticas, como tiene la universidad; fue la primera institución que ingresó planteles al Sistema Nacional de Bachillerato en Sinaloa. Entonces, eso pues dice mucho del gran esfuerzo que está haciendo la universidad, y qué bueno. Aquí en la Secretaría hemos tenido esa visión y esa capacidad para relacionarnos y coordinarnos institucionalmente para todas las fortalezas que tienen ellos como institución y las que tenemos nosotros como gobierno y como Secretaría, las unamos

para trabajar juntos con el mismo objetivo que es tener, atender aquel rezago de docencia de actualización docente y atenderlo en todos los subsistemas. La universidad nos está apoyando en todos los subsistemas. Incluso, hasta se firmó un convenio con el Gobierno del Estado de Baja California Sur. La universidad está capacitando a docentes también allá en la Baja California Sur.

Prudenciano Moreno Moreno: Eso habla muy bien del estado. ¿Influye en esta buena relación el hecho de que el maestro Gómer haya sido rector o es independiente de eso?

Laura: Yo creo que sí, desde luego, pero además, independientemente de eso, yo creo que influye mucho más que el doctor Gómer Monárrez González, como subsecretario de Educación Media Superior y Superior en la Secretaría, ha mostrado absoluta apertura. En mi caso personal, me ha demostrado toda su confianza para yo operar todo esto y rodearme de gente y de personal perfectamente bien perfilado y especializado, y con absoluta libertad para vincularme con todos los subsistemas, específicamente con la Universidad Autónoma de Sinaloa. Yo creo que él confía en la labor, en la función que yo desempeño, y además puede confiar; él sabe que puede confiar, el secretario sabe que puede confiar, porque antepongo, por supuesto, la institucionalidad, porque no pierdo de vista que el objetivo mío es el del secretario y el del subsecretario, es el del gobernador, es el de todos los sinaloenses, que es el de tener mejores docentes. Cada vez más y mejor preparados, tener más planteles ingresados al padrón de calidad de educación media superior en el país.

Prudenciano Moreno Moreno: Oye, Laura, una pregunta que puedes contestar tú o puede contestar el doctor Gómer Monárrez. En el año 2012 en el periódico *La Jornada,* en la Ciudad de México, aparecieron unas declaraciones de él donde hablaba de que el modelo de media superior en Sinaloa estaba ya capacitado para introducirse a una formación humanística, que permitiera, inclusive, un desarrollo espiritual de los alumnos. ¿Esas declaraciones del doctor Gómer Monárrez fueron un artículo personal o existe algún plan o algún documento? ¿Qué sabes tú de esto? A mí me llamaron mucho la atención estás declaraciones de él en *La Jornada*.

Laura: Yo creo que por la formación que tiene él ahora. Es doctor en Educación Humanista, está promoviendo, impulsando mucho esto, y creo que es muy válido y le comento por qué. La reforma integral a la educación media superior en 2008 propone justamente la formación integral del alumno, y que no solamente nos centremos en contenidos y los programas académicos, sino que consideremos todos los otros aspectos, todos los otros elementos que influyen en la formación de un joven en edad de 15 a 18 años. Y estos otros elementos tienen mucho que ver con desarrollo socioemocional; mejoras los ambientes escolares, todo el tema humanístico. Qué bueno, marca significativamente la diferencia entre la formación de un alumno que solamente se centra en contenidos y otro que promueve y desarrolla toda esta integralidad considerando aspectos, como ya comentábamos, humanísticos. Yo creo que esto...

Prudenciano Moreno Moreno: No, a mí me parece muy bien, pero a lo que me refiero: ¿el doctor dejó algún documento o están siguiendo nada más el documento de las RIEMS para guiar la media superior?

Laura: Eh! Nada más ahorita en este momento, oficialmente, y desde la Federación el documento de las RIEMS.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Existe alguna adaptación para Sinaloa?

Laura: Ninguna, es en todo el país es tal cual, porque tenemos un marco curricular común que promueve y que además incentiva, a su vez que fortalece la movilidad y el tránsito estudiantil; entonces, queremos que un alumno de un subsistema, por ejemplo, el autónomo, ante cualquier eventualidad que pueda surgir en el aspecto familiar, que el papá se tenga que trasladar a otra ciudad o a otro subsistema a estudiar, el alumno no pierda, sino que inmediatamente se incorpore, y eso lo establecen todas las instituciones, llámese gobierno o instituciones de educación media superior que estamos incorporadas a la reforma, trabajando con la reforma, y específicamente con el marco curricular común que justamente hace posible que esto suceda. Entonces, no; yo creo que en el caso de las particulares que se incorporan a nosotros

sí evaluamos los programas y planes de estudio del doctor, creo que ahí sí tenemos mucha incidencia.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Pero las particulares sí tienen que adaptarse a la RIEMS?

Laura: No. Ellos presentan su plan de estudios y aquí en el departamento que le comentaba, del cual yo estuve al frente, lo evaluamos.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿No necesariamente tiene que ser RIEMS?

Laura: Mire, en el caso de la educación media superior, en el caso de las particulares, puede haber un plan y programa de estudios propuesto para el particular, pero en general estamos todos adheridos a la reforma y al Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato, incluso las particulares. Pero puede haber particulares que digan: yo presento mi plan y programa de estudios, solicito mi incorporación al sistema educativo, pero en realidad son casos menores y en realidad casos muy excepcionales. Hemos tenido algunas propuestas que no han sido autorizadas; ahora mismo tenemos una propuesta, que ésa creemos que sí reúne todos los elementos para incorporarse, y que además va a marcar un antes y un después en la educación media superior en el estado de Sinaloa en el tema de las particulares incorporadas al sistema estatal con un plan y programa de estudios propio, también similar al de la Dirección General de Bachillerato, pero propio, propio porque lo va a impartir un particular.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Y hay preparatorias particulares con orientación religiosa?

Laura Sinagawa: Esto se lo contestó con un ejemplo, y hago alusión al instituto Chapultepec, que trabajan el tema de los legionarios de Cristo del padre Maciel; tenemos del Colegio Monferrat; en Mochis, en Ahome, también tenemos otras instituciones con sesgo religioso donde se fortalecen y promueven muchos valores, sobre todo espiritualidad y otras más. De hecho, yo estuve en uno de ellos, pero el plan y programa de estudios es únicamente el de

la Secretaría de Educación Pública, autorizado de la Sep federal o de la Sep estatal al sistema que están incorporados, donde anexan temas como el humanístico, el desarrollo deportivo, socioemocional de los alumnos, el artístico.

Prudenciano Moreno Moreno: Además, las reformas bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, permiten que el tema religioso quede incluido, porque acuérdate que antes la Constitución no prohibía.

Laura Sinagawa: ¿Y sabe qué, doctor? Desde mi punto de vista, creo que esto no le hace daño a nadie, porque además de todos estos temas, como el religioso, el humanístico, nos impactan de buena forma. Hace poco surgió, incluso, un tema un poco polémico, porque después de la reforma consideraban que habían dejado desprotegido todo el tema de la filosofía y la lógica, y eso no es así, sino al contrario; ahora mismo las autoridades federales y estatales estamos justamente trabajando para incidir mucho en ese aspecto que consideramos indispensable en la formación integral.

Prudenciano Moreno Moreno: Correcto, Laura, muy completo. Bueno, y nada más así como para finalizar, ¿cuenta la Secretaría con algún documento que para nuestro proyecto «El sistema educativo en Sinaloa» pudiera servirnos como antecedentes históricos o algo inclinado hacia ese rumbo?

Laura Sinagawa: Todos absolutamente, tenemos todo el marco normativo de la reforma integral; tenemos también todo el marco normativo del decreto de obligatoriedad que salió en el 2012 y que ya es mandato constitucional.

Prudenciano Moreno Moreno: Pero, por ejemplo, un dato curioso: ¿cuál fue la primera preparatoria que existió aquí en Culiacán?

Laura Sinagawa: La verdad, no tengo ese dato, lo desconozco, pero es cuestión de rastrearlo. Debemos de tener también. Y la verdad que yo también me ofrezco para cualquier colaboración con este proyecto; por favor, contémplenme, porque yo soy partidaria de este tipo de proyectos.

Prudenciano Moreno Moreno: Laura, ¿algún maestro que conozcas tú, de esos que manejan la historia de aquí de Sinaloa que nos pudieras recomendar?

Laura Sinagawa: Claro que sí, conozco al profesor Zúñiga Barrón. Él tiene mucha experiencia en este tema y creo que les pudiera aportar bastante para todo el tema del sistema educativo estatal y particularmente centrado en educación básica, que es donde el profesor está especializado. Incluso, pudiera manejar datos hasta de preparatoria por aquello de la prevocacional, porque antes no se pedía la preparatoria para ingresar a otros niveles técnicos; antes, con secundaria podías, y ahora y ha ido especificándose más, para saber qué requisitos necesitas para ingresar al sistema educativo. Igual, yo creo que él pudiera aportar mucho en este sentido, y yo me ofrezco para investigar también, incluso, cuál fue la primera preparatoria aquí en el estado de Sinaloa.

Prudenciano Moreno Moreno: Y, bueno, ya hemos platicado, pues, de las deficiencias, de los problemas que se atraviesan. Entonces, ¿cuál sería el que dijeras tú la principal fortaleza del sistema educativo?

Laura Sinagawa: La Secretaría y sin duda quien dirige, quien lidera esta institución hoy por hoy, el doctor Frías Castro; sin duda, no tengo la menor duda. Es un señor en toda la extensión de la palabra y creo que sin duda en mi caso muy particular y creo que las demás personas que colaboran aquí en la Secretaría de Educación Pública también están, estamos aprendiendo constantemente con el doctor cosas muy importantes día a día. Entonces, para mí una de las fortalezas que tiene el sistema educativo estatal hoy en día es el secretario, el doctor Francisco Frías Castro. Él es la persona que encabeza el esfuerzo educativo y, bueno, también todos los que contribuimos con él, pero sin duda él es quien lidera este equipo de trabajo. Y debo decirlo también, porque así es, sin duda también juegan un papel súper importante nuestros maestros y nuestros alumnos, ya que ellos contribuyen a la formación de nuestros educandos.

Prudenciano Moreno Moreno: Muy bien. Bueno, Laura, pues te agradecemos mucho el tiempo. Y entonces seguiríamos en contacto contigo para que tú también estés enterada de cómo va el proyecto.

María del Carmen Carrasco Torres (2015) ha hecho un análisis de los problemas de la EMS en Sinaloa y ha dado a conocer las posibles respuestas ante las dos interrogantes siguientes: ¿qué hacer frente los graves problemas de la escuela ante la sociedad y por qué en la etapa posmoderna existe apatía por la educación?

Estamos inmersos en una sociedad consumista, materialista e indiferente ante problemas o situaciones que son convenientes atacar o prevenir. La tecnología ha venido a sustituir las relaciones afectivas de las personas. Este acercamiento afectivo, que cada vez está más lejos entre los seres humanos, nos está afectando de manera acelerada y sobre todo a niños y adolescentes, debido a que son más vulnerables porque éstos atraviesan por diversos cambios, tanto físicos como emocionales y de adaptación ante la sociedad.

Otro planteamiento que damos a conocer es la apatía por la educación en la etapa posmoderna. Cabe mencionar que no sólo el docente es el responsable directo de ello, ya que respecto a la educación se ven involucrados tanto alumnos, docentes, directivos, padres, gobierno y contexto en el que los alumnos se desarrollan.

La mayoría de los jóvenes no tiene la motivación o convicción por alcanzar metas académicas. Hay desinterés por el cumplir con los deberes que convergen a estas mismas, lo que se refleja en los indicadores de deserción y reprobación que muestra la Educación Media Superior (EMS).

Tomando en cuenta las tasas de cobertura, absorción, y deserción de cada uno de los niveles de la cadena educativa de la Sep (2012), la alta deserción en la EMS tiene como resultado que sólo 45.6 de los 72 alumnos originales culminen este nivel. Finalmente, logran ingresar a educación superior sólo 39.2 de cada 100 alumnos que originalmente se registraron en primaria (Carrasco, 2015).

Las relaciones interpersonales juegan un papel importante en el desarrollo de los adolescentes, ya que influyen en su comportamiento.

Existen diversas relaciones, entre las cuales podemos mencionar las siguientes: docentes, alumnos, familiares, amigos, vecinos y directivos, que son las que se encuentran en el contexto de los alumnos. Las conductas de éstos van llevando al alumno al encuentro de diversas situaciones de riesgo que pueden suscitarse de un momento a otro, como consumo de alcohol y drogas, intentos de suicidio e incidencias de suicidio, deserción escolar, embarazos no

deseados, estrés y depresión. Es por ello que es necesario voltear la mirada para evitar este tipo de riesgos.

Según datos del Department of Health and Human Services de Estados Unidos, aproximadamente entre un 20% y 30% de los adolescentes se involucran en muchas conductas de riesgo que afectan su salud física y mental. La adolescencia es considerada una etapa del desarrollo caracterizada por continuos cambios que pueden ocasionar estrés. Las exigencias psicosociales derivadas de este proceso evolutivo pueden repercutir en el desarrollo psicológico, influyendo en la confianza en sí mismos, lo cual los hace aún más vulnerables y propensos a caer en los riesgos mencionados. Los jóvenes viven esta etapa de una manera acelerada y desenfrenada, lo cual los conduce en muchas ocasiones a un desorden psicológico que puede tener consecuencias extremadamente graves y lamentables afectando a terceras personas y sobre todo al propio estudiante (Carrazco, 2015).

Es necesario que se lleven a cabo estrategias atinadas para evitar todo tipo de riesgo que pudiera tener el alumno; su prevención nos ayudaría en gran medida a disminuir los índices de estos riesgos. Carrazco (2015) propone las siguientes:

- Que la escuela cuente con un comité de prevención de riesgo, formado de preferencia con dos docentes, un psicólogo, un doctor y cinco estudiantes (dependiendo del personal del plantel) y que éstos cuenten con un plan de acción o de trabajo.
- Que la escuela o plantel educativo cuente con un manual de seguridad ante incidentes que se pudieran suscitar en su unidad educativa, manejado por el comité de prevención.
- Que la escuela disponga de un psicólogo de planta, un doctor o un enfermero, para servicios de los alumnos.
- Un buzón de quejas y sugerencias, que sea revisado por el comité de prevención de riesgo que se aplique de manera adecuada y que se evalúe.
- Contar una bitácora de los alumnos en donde se registren datos relevantes, como nombre, dirección y teléfono del tutor, para que el docente y el padre se comuniquen cuando se requiera.
- Que se promueva el comité de prevención de riesgo y que los jóvenes sepan que opera y cuáles son sus actividades.

A todos estos puntos podemos anexar actividades apegadas a la prevención de riesgo y que ayuden a identificar cualquier situación para canalizarla, en sintonía con todos los involucrados y así apoyar a los alumnos que necesiten ayuda y prevenir a los que estén en riesgo.

Los docentes son la pieza fundamental en el desarrollo de las capacidades de los alumnos, ya que ser docentes tenemos la oportunidad de acercarnos de manera continua a ellos y contar con la facilidad de trabajar con ellos brindándoles una educación de formación humana y profesional. En caso de que el alumno pase por una situación fuera de nuestro alcance profesional, canalizarlo a la dependencia que lo pudiera ayudar.

9. La condición posmoderna en la EMS

En el análisis de una maestra del norte de Sinaloa respecto a la condición posmoderna de la EMS (Carrazco, 2015), expresó lo siguiente:

La sociedad atraviesa aceleradamente por cambios en diferentes sectores. Uno de ellos es el educativo, el cual se encuentra en estado de apatía y desinterés. Podremos mencionar que esta problemática no es sólo del estudiante, sino de todos los involucrados en ella como alumnos, docentes, padres, dependencias educativas y gobierno. Considero que es muy poco apoyo y poca atención la que se ha dado a este sector, que es fundamental para el desarrollo del ser humano.

Existen diversos distractores de la educación a lo que el joven acude constantemente dentro y fuera del aula, lo cual genera conflictos para el alumno y el docente. Un ejemplo muy atinado es el uso del celular en clases; como todos sabemos, por medio de éste tienen acceso al internet, que es un sinfín de información, alguna no adecuada para el educando. Aquí es importante mencionar que también tiene sus ventajas el uso del internet, pero el uso indebido o no saber utilizar esta herramienta genera pérdida de tiempo.

La cultura también es un factor influyente en los estudiantes de cualquier nivel educativo; ésta atraviesa por una crisis, quizá la más grande de todos los tiempos; las ideas liberales, el consumismo, la falta de un ideal para luchar y la falta de seguridad de conseguir un buen empleo, genera esa apatía a cualquier persona por el estudio.

¿Por qué mejor el gobierno no apoya en capacitaciones extras para su formación al docente y al alumno? Al gobierno no le conviene tener una sociedad bien capacitada y formada, una sociedad con inteligencia educativa y emocional. Menciono lo emocional también porque se ha visto mucho en los medios de comunicación. Nos quiere manipular y magnetizar con sus publicaciones. Tanta publicidad, tanta corrupción, tanto de todo tiene a la sociedad apática, desmoralizada, con personas frías, ambiciosas de poder a cambio de cualquier precio y no del mérito académico.

La falta de líderes educativos, porque en la actualidad la mayoría de los docentes no son líderes; más bien, sólo cumplen con su trabajo para recibir su salario y ya no les interesa si el alumno aprende. No los motivan a seguir. Esta es la sociedad que vivimos, interesados para beneficio propio y no idealistas. Padecemos la falta de estudiantes con iniciativa y falta de motivación interna por todos estos factores que influyen en su persona.

En nuestros tiempos, los estudiantes encuentran más razones para no estudiar. Aún falta mucho por hacer en este sector. Necesitamos urgentemente líderes educativos para transformar el pensamiento de los estudiantes. (Carrazco, 2015).

Abundando sobre esta problemática entrevistamos a un destacado director de EMS en el norte del estado, el maestro Álvaro Moreno Moreno, director del COBAES #54 de Los Mochis, Sinaloa.

Álvaro Moreno Moreno: Mi nombre completo es Álvaro Moreno Moreno. Nací un 3 de febrero de 1961 en la bella comunidad de San Miguel Zapotitlán, tierra de judíos pascolas y venados. Estudié en la primaria de la comunidad, que es la Alfonso Pellegrini Mendoza. La secundaria la estudié en el Río Zuaque de San Miguel Zapotitlán, y como allá no había preparatoria me tuve que venir a Mochis al CECYT 203, centro de estudio científico y tecnológico. Y después me fui hacer nivelación pedagógica a la Normal de Mazatlán y estudié para profesor de Matemáticas. Ahí mismo en la Normal, y a la par, estuve estudiando la carrera de Ingeniero Arquitecto y eso me llevó a ingresar como docente en el nivel medio superior. Hace 37 años ingresé como docente, pero hace aproximadamente 33 años empecé a trabajar en el nivel medio superior como docente en el área de Matemáticas, Cálculo, y posteriormente tuve la oportunidad de desarrollar puesto como supervisor académico de Matemáticas,

director del plantel en varias oportunidades y actualmente estoy dirigiendo el plantel 54 de aquí de Los Mochis después de 37 años de servicio. En el caso de la UPN, tuve la oportunidad de empezar a trabajar en el 88. Ya tengo 27 años aquí en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

Prudenciano Moreno Moreno: En esta ocasión, no queremos entrevistarte por tu papel como director de la UPN, que sabemos que fue muy bueno, sino por tu participación en el nivel medio superior. Porque estamos ahorita ya concluyendo la historia de dicho nivel y nos encontramos con que hay un periodo confuso en la historia Porque de acuerdo a ésta, en materia de educación en el estado de Sinaloa antes del porfiriato había nomas dos niveles: nivel primaria y nivel secundaria.

El nivel primaria se dividía en dos: nivel elemental, primero, segundo y tercero, y primaria superior, cuarto, quinto y sexto, seguido del nivel secundaria, que abarcaba secundaria, preparatoria y nivel superior. ¿Te das cuenta? Era todo lo que había entonces. Todo parece indicar que el Liceo Rosales, que se inició en 1872 en Mazatlán y en 1873 en Culiacán, incorporaría la educación media superior a partir de 1874, con lo cual queda adherida al Liceo Rosales el nivel medio superior. Entonces, maneja secundaria, prepa, sin que tenga este nombre, sino nomás secundaria y luego superior. Pero entonces el Liceo Rosales sería el antecedente más inmediato de lo que después se convertiría en la preparatoria; 1924, la secundaria se separa de la preparatoria y surge la secundaria como secundaria; entonces, la prepa queda liberada ya, pero sigue siendo parte del Colegio Rosales, pero entonces hasta los años setenta, ya con la introducción de los institutos tecnológicos, ¿qué surge? La preparatoria técnica, incorporada al Instituto Tecnológico de Culiacán a principios de los años setenta. Mientras que el CONALEP surge en 1978 y el COBAES parece ser que surge en Sinaloa en 1981. ¿Pero en Sinaloa surge como sistema descentralizado, como sistema federalizado o como sistema estatal, el COBAES?

Álvaro Moreno Moreno: Surge como organismo descentralizado de la Sep con financiamiento. Una de las características de los organismos descentralizados es que tienen financiamiento federal y estatal, de los dos, a diferencia de los desconcentrados, que tienen diferente carácter con la Sep; por ejemplo, este

es un organismo público descentralizado del gobierno del Estado de Sinaloa, recibe subsidio federal y estatal.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Mitad y mitad?

Álvaro Moreno Moreno: Más federal que estatal.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Pero dijéramos que la rectoría académica la tiene la federación y la rectoría administrativa el estado?

Álvaro Moreno Moreno: Sí, nada más que sobre todo ahora que vienen las RIEMS [la Reforma Integral de Educación Media Superior] se trabaja en un marco curricular conductor, y busca el libre tránsito de los muchachos de una institución a otra, independientemente del subsistema que se tiene.

Prudenciano Moreno Moreno: Implica CONALEP, implica COBAES, implica prepas privadas. ¿Ya es una realidad del marco curricular común, o es todavía una aspiración?

Álvaro Moreno Moreno: Es todavía una aspiración. Se tienen avances considerables, pero todavía hay dificultades para homogenizar, pero ya hay avances significativos. En nuestro país, antes de las RIEMS teníamos varios cientos de programas educativos de preparatoria; llegamos a tener 146 y se redujeron, y ahorita la tendencia es seguirlos achicando para hacer un título común de bachillerato y facilitar el libre tránsito de los muchachos de un subsistema a otro, al universitario, y entre los subsistemas de educación media superior, para que ellos puedan moverse libremente. Y en el caso del Colegio de Bachilleres en sus 34 años de existencia se pudiera decir que ahora, en el último sexenio en la administración del licenciado Mario López Valdez, se han observado varios cambios en la cuestión cualitativa, porque el Colegio había crecido mucho inicialmente: de 46 planteles en 1981 a 125 en la actualidad en todo el estado.

Prudenciano Moreno Moreno: De 46 en el surgimiento en el 81 hasta 125 en la actualidad, lo cual te habla de unas tasas superiores al 100 por ciento.

Álvaro Moreno Moreno: Pero lo más importante de esto es que en este crecimiento de la matrícula, vamos a decirlo, en un crecimiento en la dimensión cualitativa de repente nos damos cuenta, y se dan cuenta las autoridades también del colegio, de que necesitamos mejorar en la parte cualitativa; ok, ya tenemos la cobertura en el estado, conciertos, niveles de equidad; ahora falta trabajar la parte cualitativa, es decir, mejorar los procesos al interior de la institución, y surge el programa de certificar los planteles ante el Sistema Nacional de Bachillerato, para lo cual la mayoría de los planteles del estado ya han ido incorporándose a ese proceso desde el nivel 4, que es el nivel inicial, hasta el nivel 3, que tenemos el primer lugar a nivel nacional de planteles certificados, desde el nivel 4 hasta el nivel 3, y hay proyecto de llevar a nivel 1 al plantel 01 de aquí de Los Mochis.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Quién certifica?

Álvaro Moreno Moreno: Certifica El Sistema Nacional de Bachillerato.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Con sede en dónde?

Álvaro Moreno Moreno: Con sede en México.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Es donde está Silvia Ortega?

Álvaro Moreno Moreno: Silvia Ortega está en la Dirección de Bachilleres. Entonces, que nos certifica es el Sistema Nacional de Bachillerato. Ellos tienen varias instancias que están reconocidas como evaluadores, pero aquí el que evalúa es el COPEEMS [Consejo para la Evaluación en Educación Tipo Media Superior] y ellos tienen varias instituciones afiliadas, que tienen la posibilidad de certificar los planteles que hay, certificar los procesos académicos y administrativos. Entonces, se hace un proceso de autoevaluación, un diagnóstico, una evaluación interna y luego se viene la visita externa; la visita, insisito, por organismos externos evaluadores, y en esta dinámica el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa se ha posicionado como el número uno a nivel nacional en planteles certificados. Esa es la dimensión cuantitativa. Habría que seguir revisando la parte cualitativa.

Prudenciano Moreno Moreno: O sea, ¿estamos hablando de 126 planteles?

Álvaro Moreno Moreno: 125, pero no todos están certificados.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Cuántos están certificados?

Álvaro Moreno Moreno: Alrededor de 50; estaban por debajo de Guanajuato, que llevaban el primer lugar en certificación, pero recientemente entramos en este año, en febrero, marzo; primero recibimos el dictamen del COPEEMS donde 11 planteles ingresamos al nivel 3, entre ellos el COBAES 54.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Qué ventajas tiene un plantel certificado?

Álvaro Moreno Moreno: En un plantel el certificado la principal ventaja es que tiene mayores recursos para mejorar la infraestructura y el equipamiento: Ahí con nosotros, por ejemplo: ahora en diciembre nos entregan la obra de la techumbre ,que es un recurso que gestionamos mediante el Gobierno del Estado y el ISIFE (Instituto Sinaloense de la Infraestructura Física Educativa), que es un proyecto anhelado ya de hace varios años, y hemos mejorado también la cuestión de la didáctica digital. O sea, en el Colegio de Bachilleres ya no utilizamos libros de texto, sólo los de inglés, porque se ha implementado un programa de didáctica digital, donde los maestros trabajan con los alumnos en cuestiones en línea. Es decir, buscamos que los muchachos tengan ese hábito por la investigación, aprovechando, pues, el acceso que se tiene hoy a internet. Los muchachos ahora, desde su celular, lo pueden utilizar. Entonces, ahora se viene un momento fundamental para el docente de cambiar sus esquemas de trabajo, porque antes lo hacíamos desde el texto, el transmitir conocimientos del modelo educativo tradicional y ahora, de repente, nos vemos ante un modelo educativo problematizado, como dicen ahí. El alumno tiene que ser más participante, más activo. Pero una de las críticas que hacen los investigadores educativos con respecto al impacto de las TIC en educación es que las TIC están cambiando únicamente la forma de trabajo, en cuanto a que la forma de trabajo ahora es digital, pero los investigadores se quejan de que los contenidos siguen siendo igual de convencionales que toda la vida.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿Qué opinas tú de esa crítica a la investigación educativa, del impacto de las TIC en la educación media superior?

Álvaro Moreno Moreno: Aquí tiene que ver con el uso de la información, porque es cierto que tenemos mucha información convencional. Entonces, la tarea del maestro es precisamente orientar a los jóvenes para que puedan ellos seleccionar esta información y sobre todo procesarla, porque muchas veces se da el *copy paste*; está un trabajo y lo que hacen es descargarlo y armar el rompecabezas.

Prudenciano Moreno Moreno: Entonces, los alumnos no están siendo creativos si no están simulando; entonces, las TIC no para investigación, sino para simulación. Y entonces tenemos que el efecto es inverso. La otra crítica que han hecho los investigadores educativos es en cuanto a la formación de docentes, la otra en cuanto a la práctica docente, la otra en cuanto al diseño curricular, y la otra en cuanto a la gestión. ¿Qué nos puedes tú decir de estas críticas? Formación docente para media superior? ¿No existe una carrera de educador para el bachillerato?

Álvaro Moreno Moreno: Los docentes tienen formación inicial en algún campo disciplinar de las ciencias sociales o de las ingenierías, dependiendo de la materia y el perfil, y lo que se hace es atenderlos en algunos cursos remediales; algunos toman nivelación pedagógica. El mismo Colegio tiene un programa de formación y actualización de docentes. PROFORDEMS es uno de ellos. En este caso, el Colegio, desde sus inicios por allá en 1981, desarrolló una serie de cursos aislados que precisamente ese aislamiento forma parte de un programa como un diplomado, un programa ya más sistematizado, pues lo hacía ver como una solución parcial al problema. Es decir, el tener cursos aislados no resolvía el problema, puesto que se requiere de algo más integral y articulado. Y últimamente se ha trabajado en lo que es la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, sobre todo en lo que es la transdisciplinariedad.
Prudenciano Moreno Moreno: Entonces, ¿podemos decir que hay un intento por parte del Colegio de Bachilleres por actualizarse?

Álvaro Moreno Moreno: Así es. Hace un intento para estar al día. Cuando cambió el modelo educativo en media superior nos tocó trabajar; incluso, así también tocó en el CECYT, con el profesor Tony; trabajar el sustento teórico de todo modelo educativo. Entonces, esa parte nos dice que en media superior tenemos una deuda con la formación docente y con la actualización; entonces, tenemos que pensar ahora en la dinámica que se viene, a efecto de la Reforma Educativa y de la *Ley de Servicio Profesional Docente,* donde ya el primer paquete de maestros está siendo evaluado. Yo como director acabo de terminar el proceso de evaluar al primer paquete, donde diez docentes, en cuanto al cumplimiento de responsabilidades profesionales, tiene que ver con el trabajo en la escuela y con el uso del tiempo; o sea, que aquí se dan aspectos muy interesantes donde nos preguntan si el maestro entrega planeaciones y las aplica, si asiste a la escuela puntualmente, si permanece en el aula el tiempo requerido y si participa en actividades complementarias de la escuela, como vinculación con la sociedad y con los padres de familia. Todos esos elementos se toman en cuenta.

Prudenciano Moreno Moreno: ¿La evaluación es de opción múltiple de análisis?

Álvaro Moreno Moreno: Es como lista de cotejo donde aparece una especie de escala de Likert. Esa es una evaluación que hacemos los directivos. Al maestro le toca subir y evidencia de planeación. Entonces, ellos suben el peor trabajo y el mejor para realizar el contraste y también tiene que trabajar una parte de planeación; salvo los casos en los que tienen el CODEM, ellos están exentos. Esto tiene que ver con la formación integral de los alumnos, más allá del conocimiento enciclopédico, que atiendan la cuestión de ecología, del medio ambiente, desarrollo sustentable, porque son asuntos que a veces no se tratan; es decir, los temas transversales. Entonces, esa es la parte que se ha venido desarrollando y el examen de conocimientos que van a presentar ahora en noviembre, es como una especie de campo disciplinar. Es decir, si yo soy docente de Matemáticas, entonces vendrá de Matemáticas, y también conocer el marco normativo de las RIEMS, los acuerdos, las competencias genéricas que deben tener los alumnos; es un tema muy interesante en el sentido de que trata lo que debe conocer el docente del nivel medio superior y de todos los niveles, pero en este caso nos interesa el medio superior.

Prudenciano Moreno Moreno: Ahora vamos con la práctica docente. ¿Qué problemas has notado tú para la práctica docente? Los investigadores educativos han observado que la práctica docente, los maestros de educación media superior tienen problemas de orden tanto subjetivo cómo de orden objetivo. Dentro del orden subjetivo están las llamadas metapatologías docentes, éstas refiriéndose a todos los problemas de carácter de personalidad, y problemas axiológicos de ética, en el sentido de que los maestros están destrozados anímicamente, emocionalmente, y a veces hasta físicamente. Entonces, su calidad desciende muchísimo porque los maestros están desgastados. ¿Sí has observado tú ese detalle?

Álvaro Moreno Moreno: Sí, sobre todo en los docentes ya decanos, porque los jóvenes llegan con mucho empuje, sobre todo porque ya están ingresando previo a un examen. Este año, nos llegaron cuatro docentes nuevos, el año pasado dos, que vienen con perfil idóneo después de haber pasado un examen de servicio profesional docente. Entonces, eso es lo que nos ha estado alimentando de docentes nuevos, contrario al ejercicio anterior, que venían por herencia de la plaza de su padre o su madre ya jubilados; entonces, creo que ya es un gran avance y que ya están entrando por concurso, salvo algunas pequeñas excepciones. La plaza de carrera de 20, 30, 40 horas entra por concurso de examen de posición, donde pues los mejores que resultan idóneos se van incorporando al subsistema, en este caso el COBAES, pero igual se está manejando en otros los subsistemas.

Prudenciano Moreno Moreno: En una evaluación, de manera muy general de las metapatologías docentes que fue tratado por Esteve en su libro *El Malestar Docente,* y que fue muy famoso a nivel mundial, de manera general te pregunto. De un 100% de tu personal académico, ¿tú podrías decir que desgastados anímicamente, pedagógicamente, emocionalmente, caracteriológicamente y moralmente están un 50% de tu planta docente?

Álvaro Moreno Moreno: Entre un 40 y 50%; muchos de ellos ya se han ido jubilando de hecho. Era mayor, pero como ya se han ido jubilando de los últimos tres o cuatro años, y sobre todo porque las nuevas reglas que vienen de operación te tienes que evaluar y vas a trabajar bajo las nuevas reglas del juego.

Ya no se vale aquello de que yo en el aula hago lo que quiero. Eso de que cerrando la puerta yo soy el amo y señor, aquí ya se acabó. Ya no se vale. Ahora tenemos que rendir cuentas.

Prudenciano Moreno Moreno: Vamos ahora a la parte objetiva. Por la parte objetiva los críticos establecen en que las metodologías de enseñanza el maestro no maneja metodologías de enseñanza, ni enfoques teóricos de enseñanza, sino que da las clases de una forma muy empírica. ¿Qué opinas al respecto?

Álvaro Moreno Moreno: Generalmente se tiende a reproducir los esquemas que vimos como alumnos cuando estuvimos en la preparatoria, y en ese sentido pues en muchos de los casos las sesiones de las clases siguen siendo de manera enciclopédica, aunque hay la tendencia de darle más espacio a los alumnos, no participación, para diversificar un poquito las maneras de cómo se construye el conocimiento. En este caso, se ha ido trabajando en los últimos años ¿Qué es la hebegogía? Es decir, la disciplina que nos explica cómo aprenden los jóvenes, qué los motiva, qué los mueve, y un poquito las competencias socioemocionales, el trabajo en equipo, la empatía, la motivación, el respeto. Entonces, esa es la parte que les está tocando a los docentes jóvenes como reto, a las nuevas generaciones que van llegando. Antes se hablaba nada más de pedagogía. Entonces, esto de la hebegogía es un tema poco trabajado. De hecho, estuve en la reunión en el DF hace un año, reunión de directores de todo el país, y nos tocó trabajar en equipo; la mayoría de mi grupo no conocía el término, un término poco trabajado en la media superior, y tiene que ver con esa formación docente de un grupo de profesionistas que irrumpen en el campo de la educación y tienen que irse formando en la práctica; como dice Gimeno Sacristán, la formación práctica incito.

Prudenciano Moreno Moreno: Muy bien, Vámonos al área ahora de diseño curricular En el ámbito del diseño curricular, los investigadores se quejan de que la transdisciplina, la interdisciplina, la educación media superior sigue manejándose por parcelas disciplinarias. ¿Qué opinas tú de qué podemos hablar de transdisciplina e interdisciplina?

Álvaro Moreno Moreno: Podemos hablar de un proceso incipiente en ese sentido. i bien es cierto hay una propuesta concreta de diseño curricular, que considera la transdisciplina en el desarrollo de los trabajos, en la realidad hay cierta resistencia de los maestros a desarrollar por su formación. Sin embargo, en los procesos de evaluación que estamos trabajando cada examen parcial se cierra con un proyecto transdisciplinario, que busca desarrollar contenidos integradores que aglutinen intereses y propósitos de las disciplinas humanidades y del campo de las ciencias experimentales. Entonces, se ha ido avanzando de manera gradual pero sí hay algunos pendientes por ahí por la cuestión de las inercias que tenemos por tantos años de trabajar de manera aislada, el desarrollo de la práctica docente solitaria. Es decir, yo me resisto al cuerpo de colegiados y de alguna manera los trabajos ahorita se están desarrollando a través de cuerpo de colegiados, en el plantel de cuerpos colegiados por disciplinas, y que al final de un periodo de evaluación buscan trabajar un proyecto integrador del campo de la transdisciplina.

Prudenciano Moreno Moreno: Muy bien. Entonces, el otro elemento crítico de la investigación es el problema de la gestión en la media superior. Hay una queja de que la gestión debe orientarse hacia la formación de comunidades de aprendizaje y que la media superior sigue trabajando exclusivamente con proyectos docentes. Es decir, el maestro que llega, da clases y se va, y así sucesivamente, pero sin existir procesos de investigación, ni de carácter educativo, ni de carácter por asignaturas, ni por materias. No hay procesos de investigación de la práctica docente, no hay médicos, no hay enfermera, no hay un psicólogo para las problemáticas emocionales de alumnos y profesores, no hay un concepto de comunidad de aprendizaje, sino un concepto de escuela docente, el concepto tradicional la docencia y el concepto moderno dela comunidad de aprendizaje. Investigación, docencia, difusión de la cultura, extensión, vinculación, ¿qué piensas al respecto? ¿Se puede considerar en Sinaloa la media superior como un proyecto exclusivamente docente o ya hay algunos planteles que van encaminados para comunidades de aprendizaje?
Álvaro Moreno Moreno: Ya existen esfuerzos que se están realizando para trabajar esa parte de las comunidades de aprendizaje, dada la complejidad que se tiene de algunas disciplinas como las matemáticas, la física y la química; entonces, para facilitar el aprendizaje y sobre todo motivar a los jóvenes, el

punto aquí es de motivación. De repente, hago un recorrido por la escuela porque tengo 22 grupos en matutino y veo por ahí un grupito, de algunos grupitos que están fuera de sus clases, y les preguntó que si por qué no entran, y me responden que porque está muy aburrido. Entonces, te llegas a topar con estos casos también, aunque las tendencias es ir trabajando con comunidades de aprendizaje, sobre todo motivado por los proyectos transdisciplinares, en donde dicen: a ver tú, maestro, en el área experimental, ¿qué puedes contribuir, qué puedes aportar en otras áreas? Y buscar éstas, que se comentaban anteriormente, donde aparecen los contenidos integradores, y sobre todo lo que se comentaba, una especie de operación rescate, donde después de un periodo de evaluación se reúnen los maestros por semestre para tratar de identificar a los alumnos que tienen problemas de inasistencia. Entonces, es por ello que se trata de llevarlos a una operación rescate, pero sobre todo contribuir a bajar los índices de deserción escolar, que es el problema mayúsculo de la educación media superior en nuestro país, los altos índices de deserción escolar; estamos hablando de un 40% ciento más o menos; es decir, de cada 100 jóvenes, 40 se van. Claro, por diversas causas. Algunas investigaciones hablan de que no les gusta la escuela, que el ambiente escolar no los motiva, y luego los factores económicos. Pensaríamos que el factor económico es el más fuerte, pero no; ellos hablan de que el ambiente escolar no los motiva. Entonces, tenemos que trabajar en ese clima escolar, en la mejora, para que a los alumnos y a todos los trabajadores les resulte atractivo estar en esa institución. Ese es el nuevo reto que tenemos.

Prudenciano Moreno Moreno: Pues ese es el último comentario, precisamente lo que se conoce como la condición posmoderna a la enseñanza. Es este ambiente de rechazo del estudiante para con el ambiente escolar y, efectivamente, los investigadores señalan que no es el factor económico el número uno, sino el ambiente desmotivante para el alumno, que este ambiente desmotivante parte del asunto de que la oferta educativa de la media superior no satisface los intereses de los jóvenes. La oferta educativa está muy encaminada hacia las competencias, pero no atiende las necesidades íntimas de los jóvenes: sexualidad, problemas emocionales, adicciones, crisis de pareja, enamoramiento, amor, pasiones, problemas de identidad de los jóvenes que el modelo curricular por competencias desatiende los factores subjetivos por

centrarse en factores objetivos de la educación, lo cual genera un cercenamiento de los intereses vitales de los jóvenes que repercute en esa falta de interés hacia el ambiente escolar. Es decir, la falta de interés en el ambiente escolar también tiene una explicación, y entonces un proyecto colegiado pudiera tomar conciencia y atacar el problema, pero el mismo modelo por competencias impide, el modelo por competencias no reconoce la subjetividad de los estudiantes, ni los intereses de los alumnos. El modelo por competencia piensa que a los alumnos nada más les interesa aprender habilidades, destrezas, y esto es un error. El alumno tiene otros intereses diferentes; entonces, ahí se juntan un modelo equivocado con un ambiente escolar que al alumno no le resulta motivante. Cerraríamos con esto: ¿qué nos pudiera decir tú al respecto? ¿Estás de acuerdo con esta crítica de los investigadores, crees que se pudiera hacer algo todavía, o lo ves ya como que tenemos que resignarnos que la media superior trabaje con un 40% de deserción y en un ambiente desmotivante para el alumnado?

Álvaro Moreno Moreno: Bueno, definitivamente que la información que generan los procesos de investigación es un reflejo de una realidad que vivimos en los diferentes espacios educativos, en este caso el nivel medio superior. Aunque la investigación es muy incipiente en ese nivel, es decir, hay pocas investigaciones, porque la mayor parte del recurso se va hacia la docencia. Entonces, es poco el recurso que queda para la investigación, para el trabajo en equipo; incluso, para el mantenimiento y equipamiento de los planteles. Entonces, difícilmente se trabaja en esa parte. Creo que son buenos esfuerzos que tenemos que irlos fortaleciendo en el sentido de que esto es un proceso gradual del que hemos observado ciertas mejoras no en las proporciones que quisiéramos; es decir, no estamos como debiéramos, pero hemos avanzado. Entonces, estamos ante un 40% de deserción escolar, pero llegó a tener 75%; entonces, vamos mejorando, pero sí, aquí sí es importante que todos participemos, todos los agentes educativos, es decir, los padres de familia, los maestros, el intendente que también juega un papel muy importante.
Prudenciano Moreno Moreno: ¿Sinaloa sigue las tendencias nacionales, o tiene alguna particularidad que pudiéramos destacar para el libro?

Álvaro Moreno Moreno: Sí sigue las tendencias nacionales con ciertos regionalismos, ciertos ajustes, dependiendo del entorno porque, por ejemplo, yo he estado dos veces como director en el COBAES de San Miguel y en el último periodo me tocó apoyar con más fuerza un proyecto que se llama «nido de lenguas», que consiste en preservar los usos y costumbres de la lengua del mayo cahita de toda la población, porque de repente como que a los jóvenes les da vergüenza y en el peor de los casos hasta temor el expresarse. Entonces, el «nido de lenguas» es un proyecto que se trabaja fomentando la preservación de las costumbres y las tradiciones, pero sobre todo llevarlo a las actividades cotidianas de la comunidad.

Creo que esta es la parte interesante de la educación, ir más allá del conocimiento memorístico y sobre todo fomentar la investigación, la creatividad, la curiosidad en los jóvenes, porque al final de cuentas la capacidad de innovar, de enseñar, nos va a permitir precisamente que los alumnos vayan más allá del conocimiento y que puedan diseñar algunos, digamos, procedimientos o prototipos, como lo tenemos ahorita, a propósito del desarrollo de la Vigésima Segunda Semana Nacional de Ciencia y Tecnología. Y tenemos una serie de talleres, pláticas que buscan motivar en el alumno el desarrollo del pensamiento científico, que es lo que hacen los países desarrollados como Finlandia y Corea del Sur, y que tienen registro de patentes; su potencial está en el registro de patentes y es lo que en nuestro país nos hace falta fortalecer, más la investigación, difusión, extensión. Como somos un país multicultural, necesitamos promover la preservación de las lenguas maternas, que en nuestro caso nosotros tenemos la mayo cahita. Pues este es el gran reto, y yo creo que el principal elemento es el factor humano. Podemos tener muy bonitos edificios, muy bonitas áreas verdes en los planteles, pero si el clima es negativo, entonces no se puede y tenemos que trabajar la parte del recurso humano, el factor humano, que es lo más difícil de gestionar y, bueno, parte de esa diversidad nos abarca también a nosotros, puesto que todos somos diferentes.

Prudenciano Moreno Moreno: Esta fue la entrevista con el maestro Álvaro Moreno Moreno, director del plantel COBES número 54 matutino, vespertino y nocturno. Fue realizada en las instalaciones de la UPES el martes 20 de octubre de 2015. Le agradecemos mucho a nuestro entrevistado y vamos a seguir comunicándonos con él para este proyecto de investigación.

10. Las estadísticas de la EMS en Sinaloa

Tabla 3. Comparativo de alumnos, maestros y escuelas. 199-2030

SINALOA: ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR					
COMPARATIVO DE ALUMNOS					
CICLO 1991-2015/2030					
Nivel educativo	1991	2015	%	2030	%
Profesional Técnico	20 080	995	-95	960	-3.5
Bachillerato	69 771	141 763	50.7	148 753	4.6
Total entidad	89 851	142 758	37.1	149 713	4.6

SINALOA: ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR					
COMPARATIVO DE MAESTROS					
CICLO 1991-2015/2030					
Nivel educativo	1991	2015	%	2030	%
Profesional Técnico	1691	232	-86.3	230	-0.8
Bachillerato	4185	10 447	59.9	11 067	5.6
Total entidad	5876	10 679	45	11 297	5.4

SINALOA: ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR					
COMPARATIVO					
CICLO 1991-2015/2030					
ESCUELAS					
Nivel educativo	1991	2015	%	2030	%
Profesional Técnico	98	23	-76.5	23	-
Bachillerato	181	459	60.6	486	5.5
Total entidad	199	482	58.7	509	5.3

Tabla 4. Sinaloa: estadística de la educación media superior por periodos

SINALOA: ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR								
ESCOLARIZADO								
CICLO 1990-91								
Nivel educativo	Matrícula	%	Maestros	%	Escuelas	%	Grupos	%
Profesional Técnico	20 080	22.3	1691	28.8	98	35.1	718	27.1
Bachillerato	69 771	77.7	4185	71.2	181	64.9	1929	72.9
Total Entidad	89 851	100	5876	100	279	100	2647	100

SINALOA: ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR								
ESCOLARIZADO								
CICLO 2000-01								
Nivel educativo	Matrícula	%	Maestros	%	Escuelas	%	Grupos	%
Profesional Técnico	16 269	15	1132	18	70	22	515	18
Bachillerato	90 293	85	5126	82	242	78	2345	82
Total Entidad	106 562	100	6258	100	312	100	2860	100

SINALOA: ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR								
ESCOLARIZADO								
CICLO 2010-11								
Nivel educativo	Matrícula	%	Maestros	%	Escuelas	%	Grupos	%
Profesional Técnico	9967	8.2	729	9.1	40	11	357	10.9
Bachillerato	111 861	92	7276	91	310	89	2917	89.1
Total Entidad	121 828	100	8005	100	350	100	3274	100

ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ESCOLARIZADO

CICLO 2014-15

Nivel educativo	Matrícula	%	Maestros	%	Escuelas	%	Grupos	%
Profesional Técnico	1002	0.7	235	2.3	23	4.9	97	2.4
Bachillerato	137 710	99	10 142	98	444	95	3937	98
Total Entidad	138 712	100	10 377	100	467	100	4034	100

ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ESCOLARIZADO

CICLO 2020-21

Nivel educativo	Matrícula	%	Maestros	%	Escuelas	%	Grupos	%
Profesional Técnico	1034	0.7	241	2.1	24	4.7	100	2.3
Bachillerato	149 918	99	11 083	98	489	95	4290	98
Total Entidad	150 952	100	11 324	100	513	100	4390	100

SINALOA: ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ESCOLARIZADO

CICLO 2030-31

Nivel educativo	MATRÍCULA	%	MAESTROS	%	ESCUELAS	%	GRUPOS	%
Profesional Técnico	960	0.6	230	2	23	4.5	95	2.2
Bachillerato	148 753	99	11 067	98	486	96	4269	97.8
Total Entidad	149 713	100	11 297	100	509	100	4364	100

Tabla 5. Sinaloa: Bachillerato. Matrícula y docentes. Por sistemas de sostenimiento administrativo

SINALOA: BACHILLERATO – MATRÍCULA				
Sostenimiento/Servicio	1990-1991	2014-2015	2020-2021	2030-2031
Federal	13 771	19 183	20 226	19 935
General Total	2661	-	-	-
Por Cooperación	2661	-	-	-
Técnico Total	11 110	19 183	20 226	19 935
Industrial	8888	12 414	12 517	12 336
Agropecuario	1044	4756	5417	5339
Del Mar	1178	2013	2292	2260
Estatal	23 395	48 642	50 589	50 279
General Total	23 395	39 172	40 147	39 573
General	-	4117	4689	4622
Dos Años	-	655	746	736
Tele Bachillerato	22 943	212	242	239
Colegio de Bachilleres	452	34 188	34 470	33 976
Técnico Total	-	9470	10 442	10 706
Conalep	28 531	9470	10 442	10 706
Autónomo	28 531	56 922	64 836	63 907
General Total	28 531	56,922	64,836	63,907
General	-	54 131	61 657	60 773
Dos Años	4074	2791	3 179	3134
Particular	4074	12 963	14 267	14 632
General Total	4074	12 963	14 267	14 632
General	-	8698	9591	9921

General Subsidio	-	2186	2410	2471
Dos Años	-	1296	1476	1459
Colegio de Bachilleres		783	790	781
Total Entidad	69 771	137 710	149 918	148 753

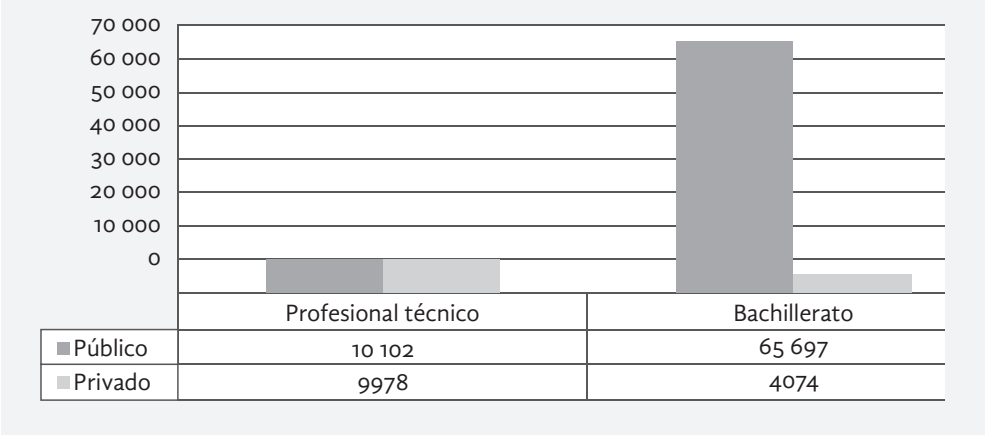
SINALOA: BACHILLERATO – MAESTROS

Sostenimiento/Servicio	1990-1991	2014-2015	2020-2021	2030-2031
Federal	952	1580	1671	1649
General Total	184	-	-	-
Por Cooperación	184	-	-	-
Técnico Total	768	1580	1671	1649
Industrial	539	1007	1018	1005
Agropecuario	89	325	370	364
Del Mar	140	248	283	280
Estatal	1459	3808	4051	4064
General Total	1459	2077	2142	2106
General	-	277	315	310
Dos Años	-	51	58	56
Tele Bachillerato	-	30	36	33
Colegio de Bachilleres	1431	1719	1733	1707
Pedagógico	28	-	-	-
Técnico Total	-	1731	1909	1958
Conalep	-	1731	1909	1958
Autónomo	1434	3358	3825	3772
General Total	1434	3358	3825	3772
General	1434	3239	3689	3637

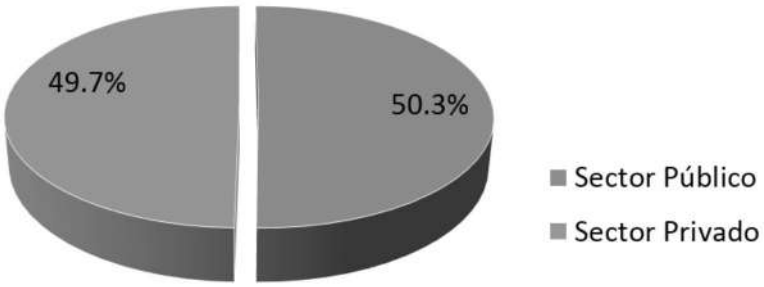
continúa tabla

Dos Años	-	119	136	135
Particular	340	1396	1536	1582
General Total	340	1396	1536	1582
General	340	1050	1158	1199
General Subsidio	-	119	130	135
Dos Años	-	148	169	169
Colegio de Bachilleres	-	79	79	79
Total Entidad	4185	10 142	11 083	11 067

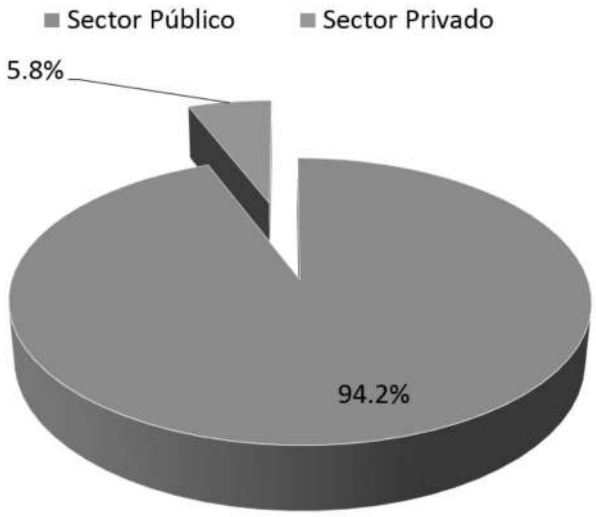
Gráficas de las estadísticas del sector público y privado de la EMS en Sinaloa



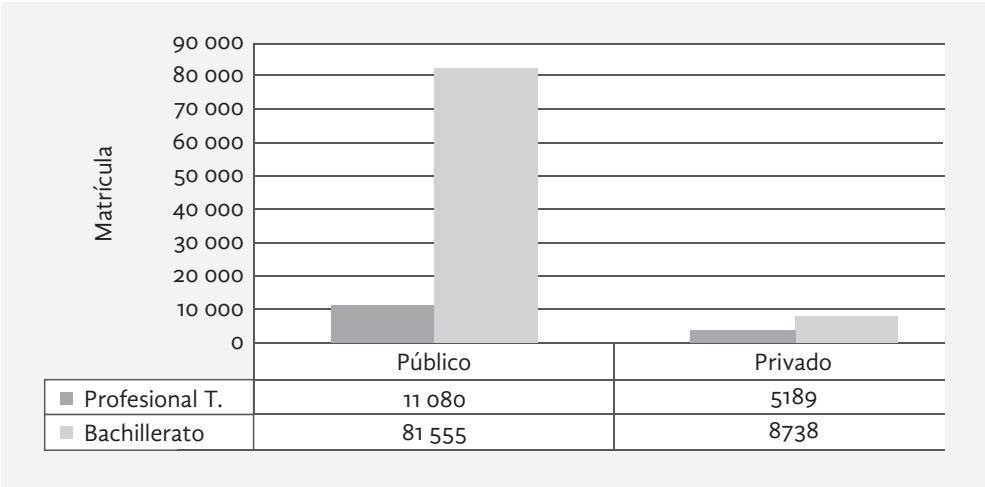
Gráfica 1. Matrícula públicas y privadas, nivel medio superior, ciclo 1990-1991



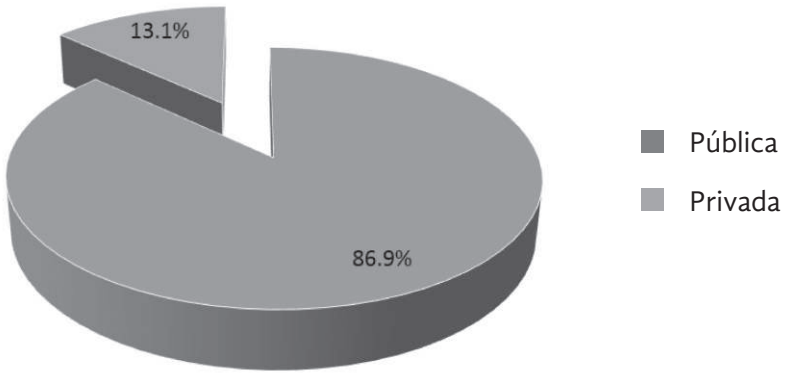
Gráfica 2. Porcentaje de matrícula, sectores públicos y privado, media superior profesional técnico, ciclo 1990-1991



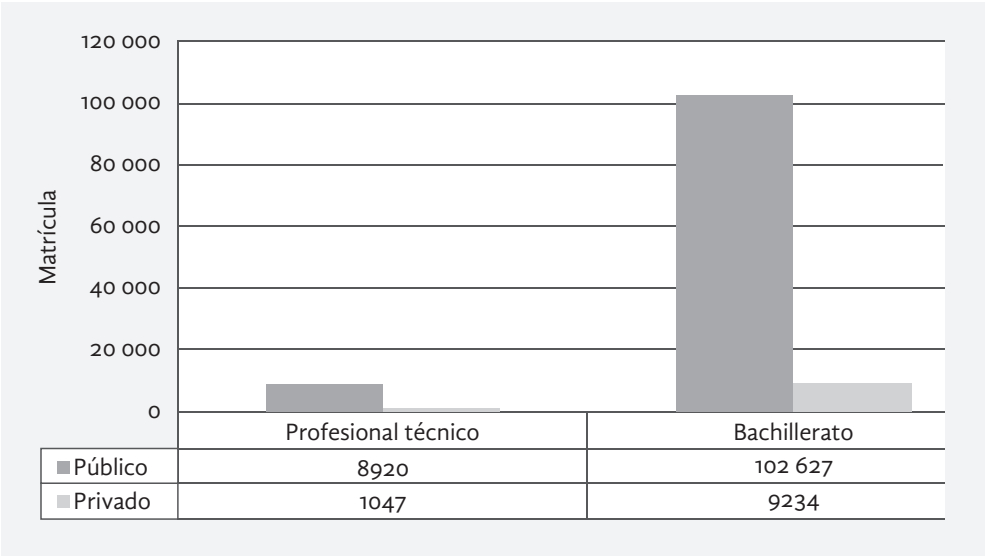
Gráfica 3. Sinaloa: Porcentaje de matrícula sector público y privado, media superior, bachillerato, ciclo 1990-1991



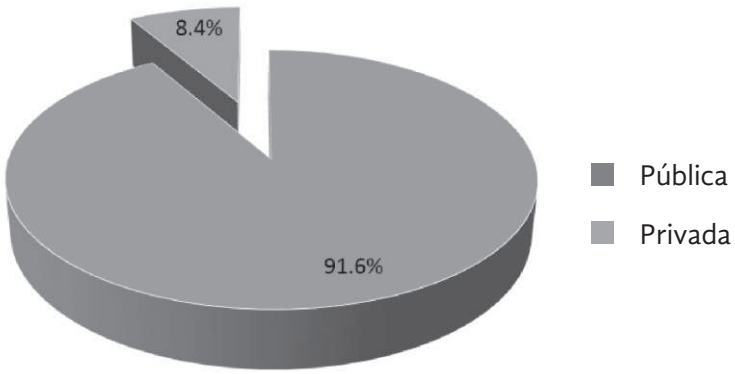
Gráfica 4. Matrículas de instituciones públicas y privadas, nivel media superior, ciclo 2000-2001



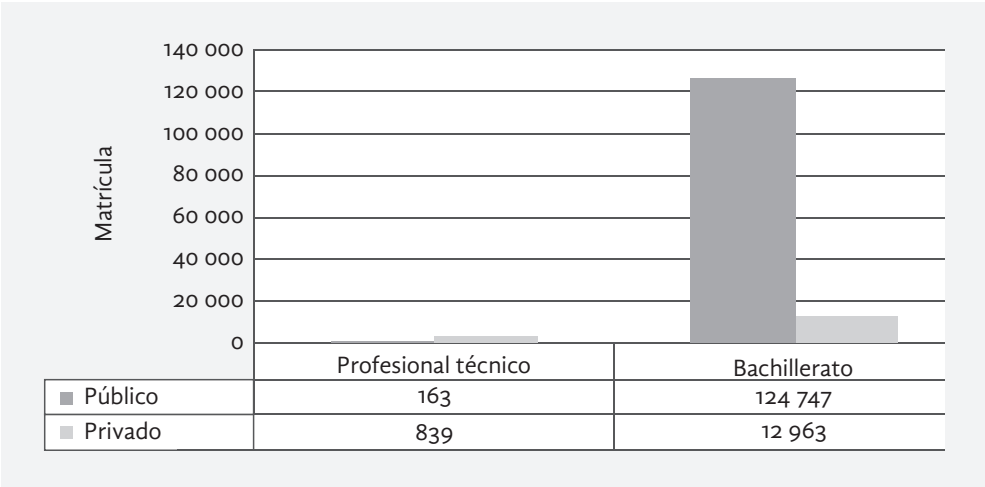
Gráfica 5. Porcentaje matrículas de instituciones públicas y privadas, nivel media superior, ciclo 2000-2001



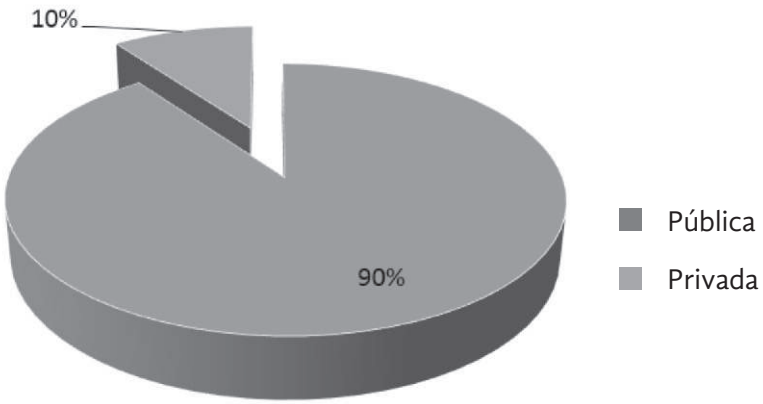
Gráfica 6. Matrículas públicas y privadas, nivel medio superior, ciclo 2010-2011



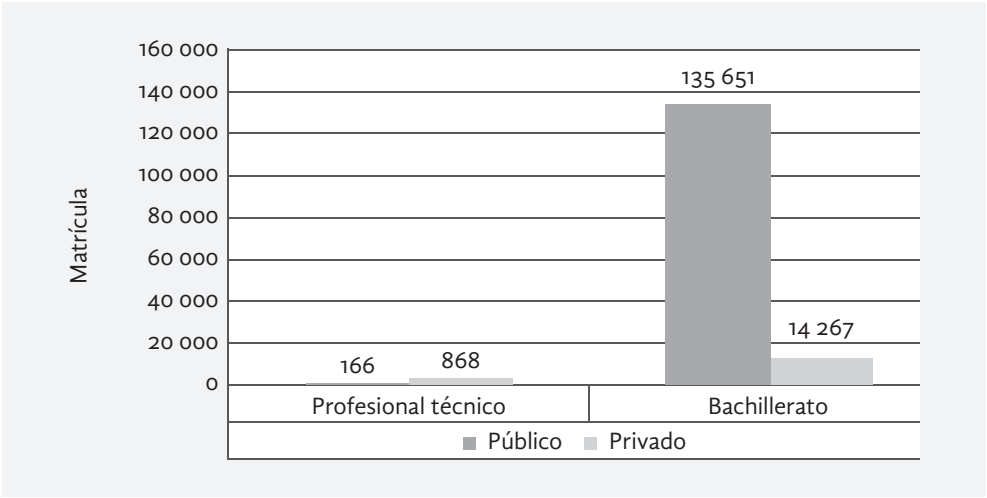
Gráfica 7. Porcentaje, matrículas de instituciones públicas y privadas, nivel media superior, ciclo 2010-2011



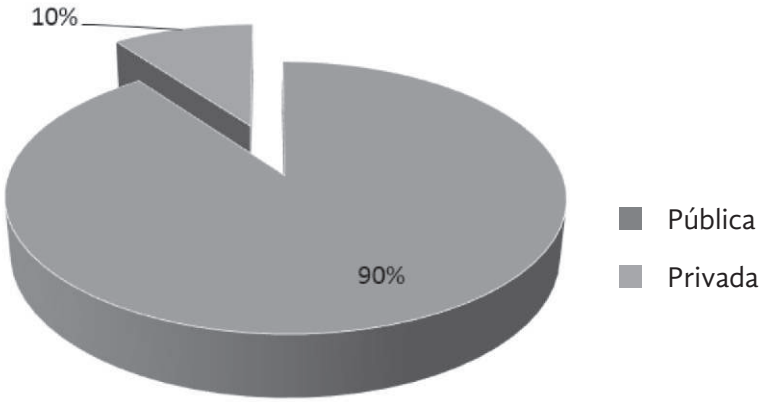
Gráfica 8. Matrículas públicas y privadas, nivel medio superior, ciclo 2014-2015



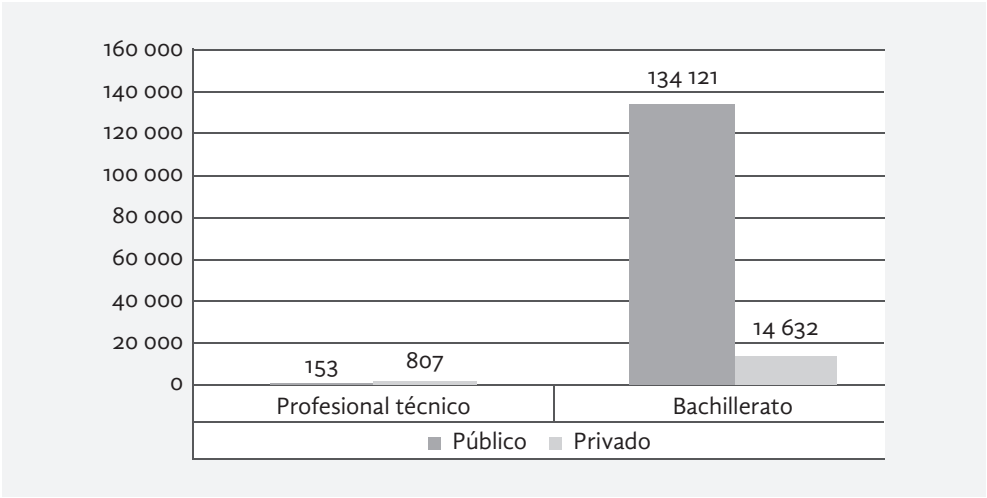
Gráfica 9. Porcentaje de matrícula públicas y privadas, medio superior, ciclo 2014-2015



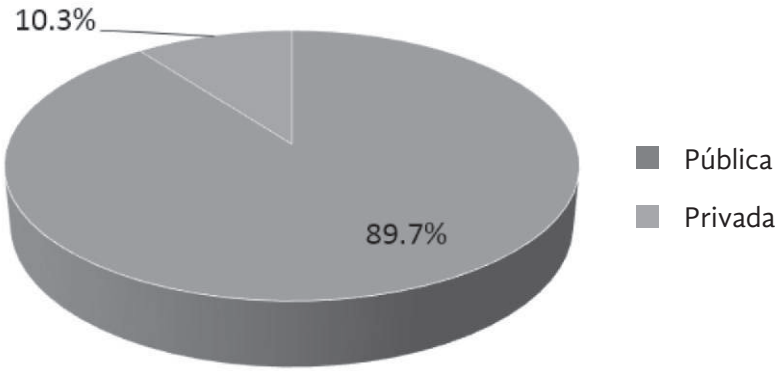
Gráfica 10. Gráficas correspondientes a matrículas públicas y privadas, nivel medio superior, ciclo 2020-2021



Gráfica 11. Porcentaje de matrícula públicas y privadas, medio superior, Ciclo 2020-2021

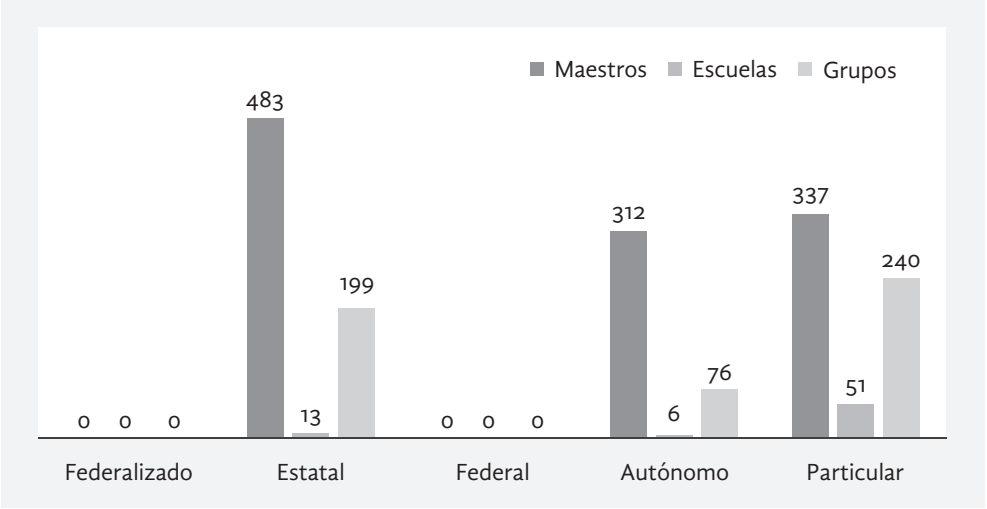


Gráfica 12. Gráficas correspondientes a matrículas públicas y privadas, nivel medio superior, ciclo 2020-2021

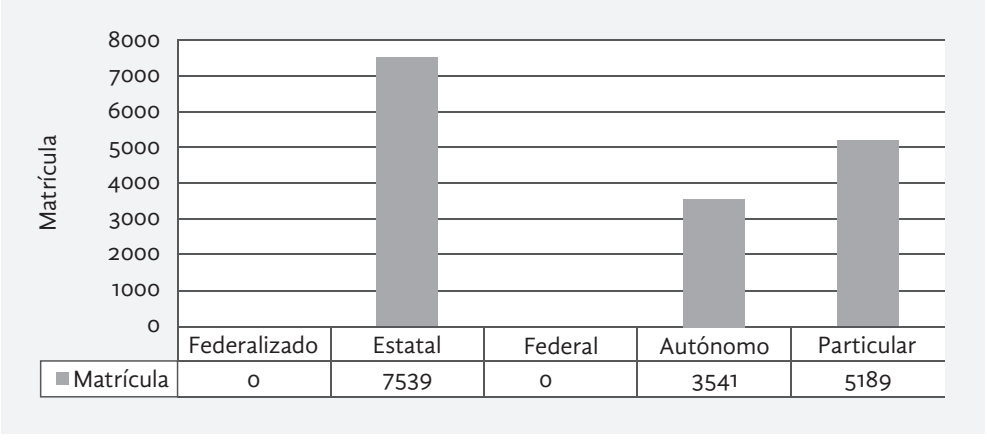


Gráfica 13. Porcentaje de matrícula públicas y privadas, medio superior, ciclo 2020-2021

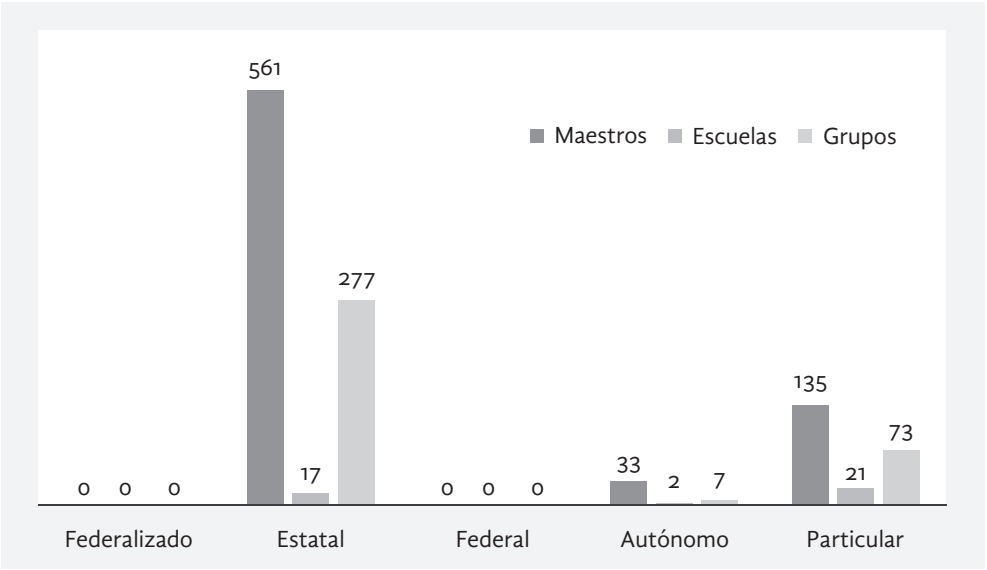
Gráficas de la estadística de la EMS en Sinaloa por sostenimiento administrativo.



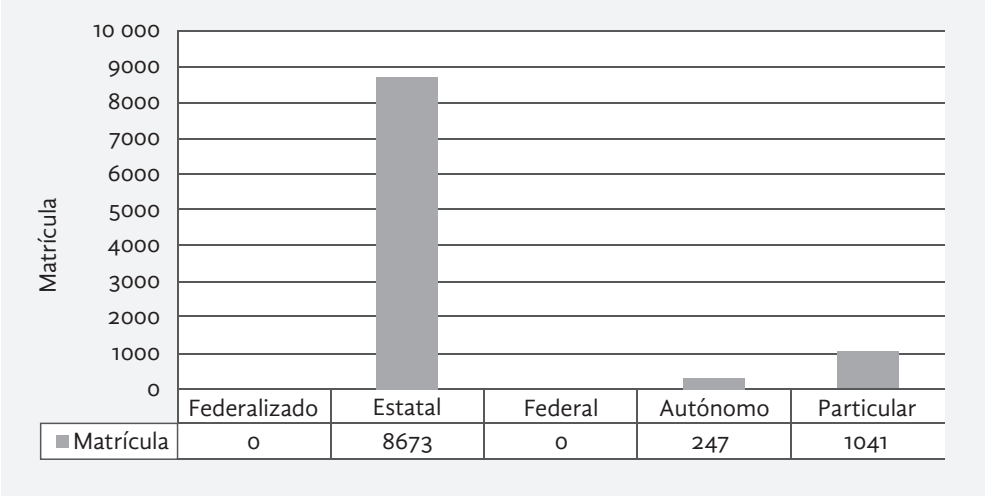
Gráfica 14. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-profesional técnico, ciclo 2000-2001



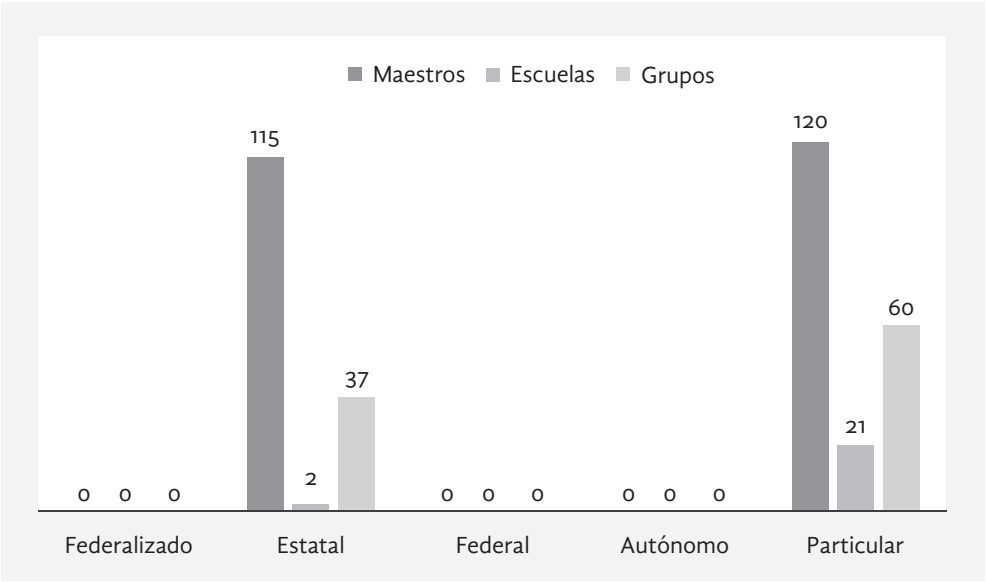
Gráfica 15. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-profesional técnico matrícula, ciclo 2000-2001



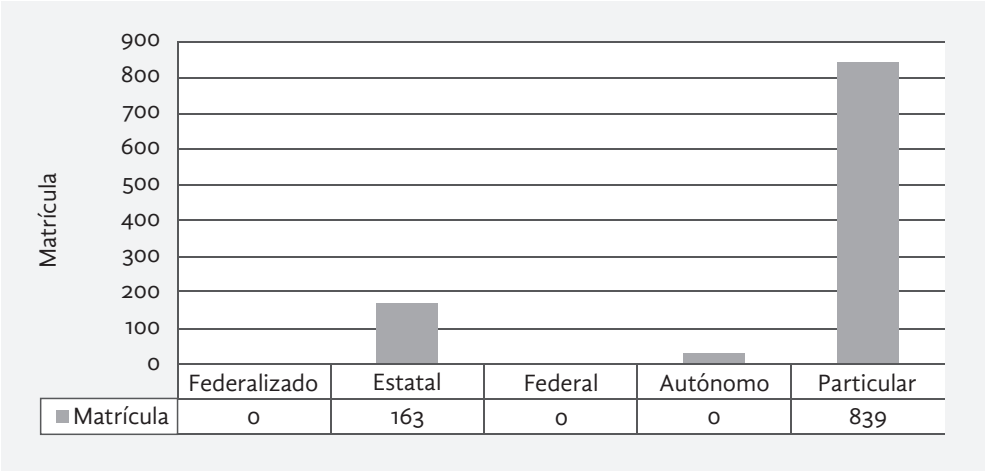
Gráfica 16. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-profesional técnico, ciclo 2010-2011



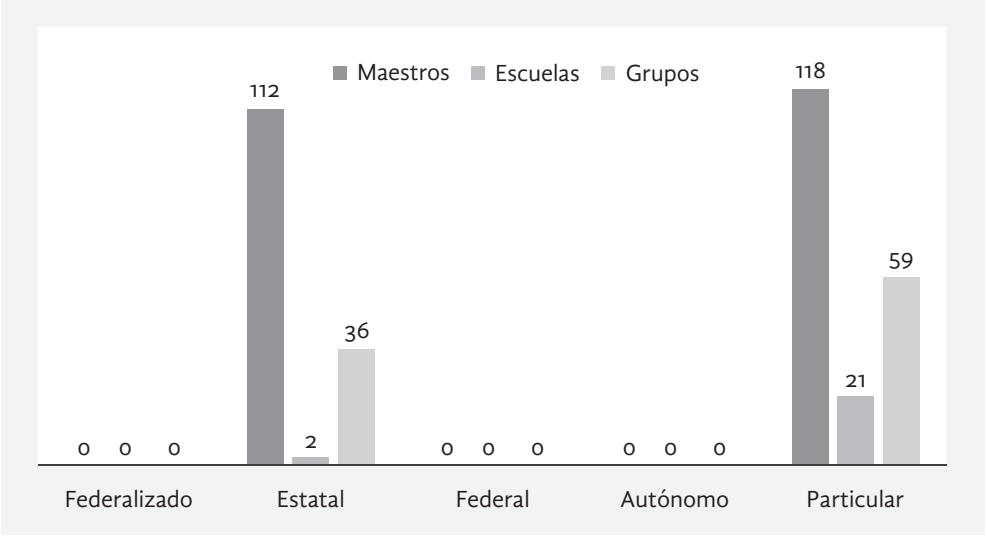
Gráfica 17. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-profesional técnico, matrícula, ciclo 2010-2011



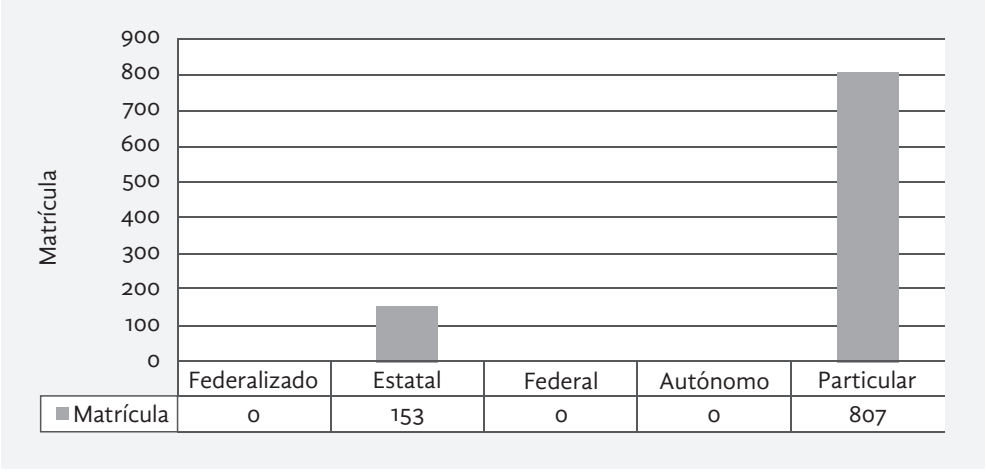
Gráfica 18. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-profesional técnico, ciclo 2014-2015



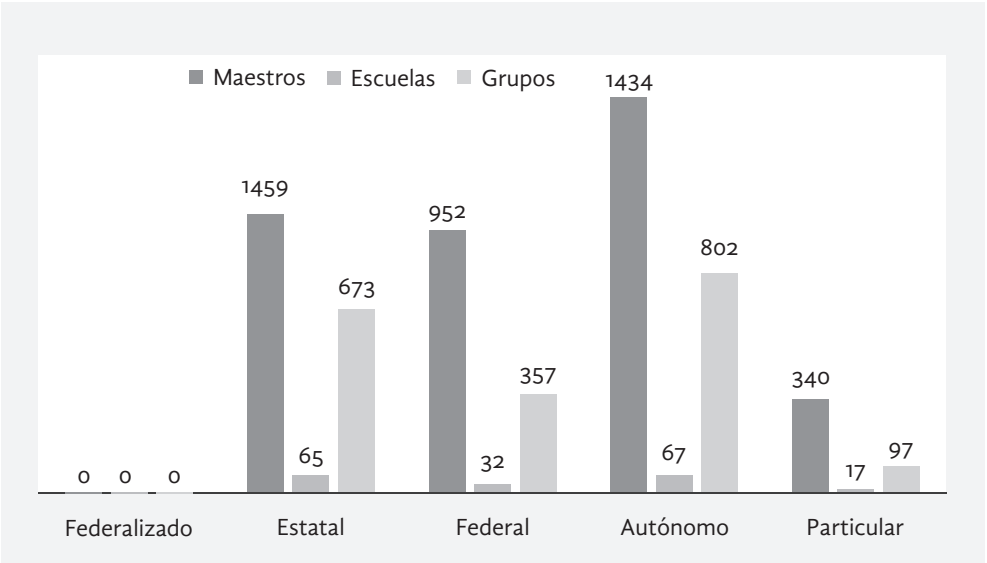
Gráfica 19. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-profesional técnico, matrícula, ciclo 2014-2015



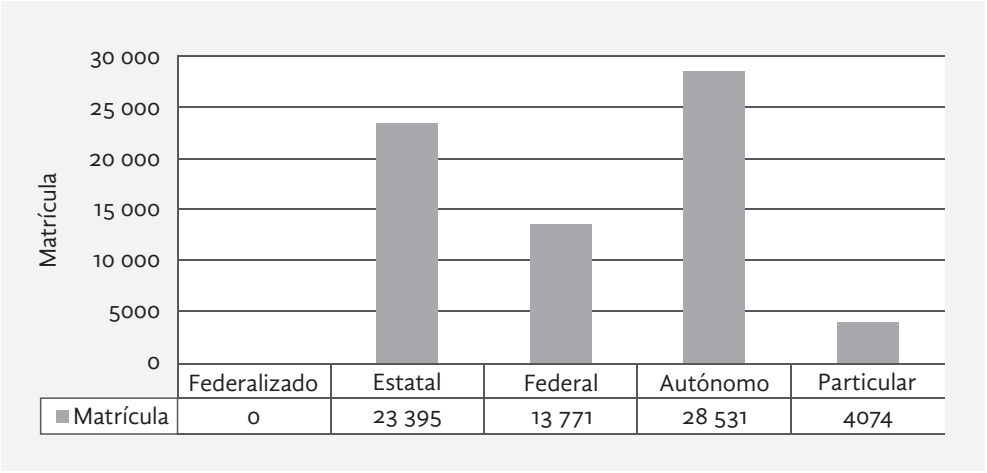
Gráfica 20. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-profesional técnico, ciclo 2030-2031



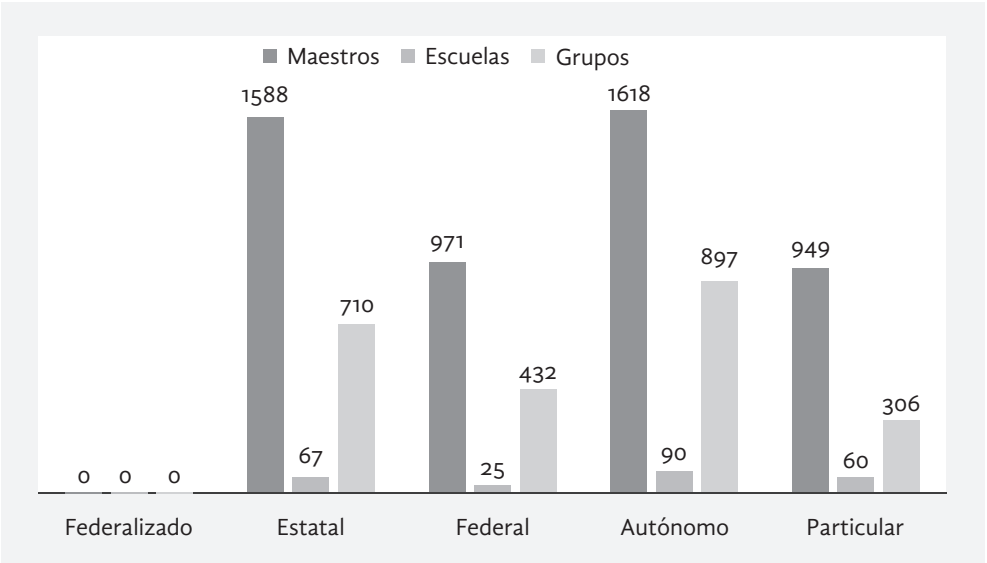
Gráfica 21. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-profesional técnico, matrícula, ciclo 2030-2031



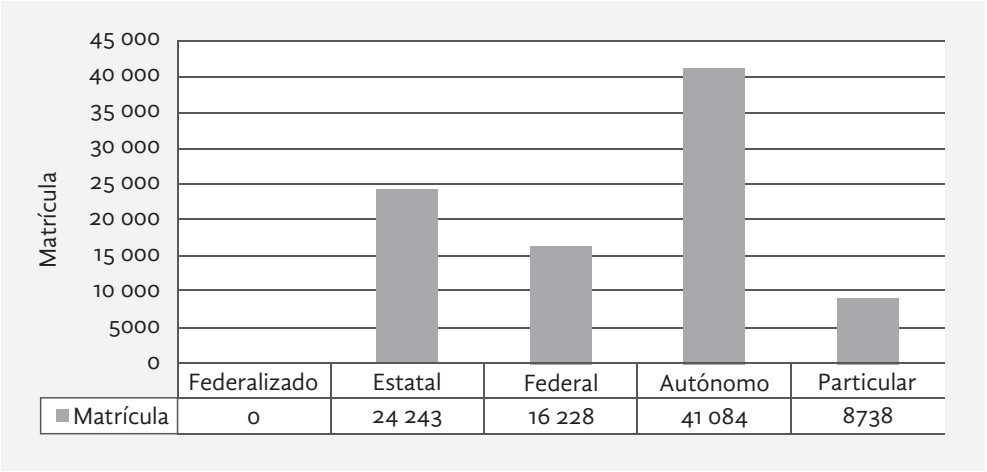
Gráfica 22. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, ciclo 1990-1991



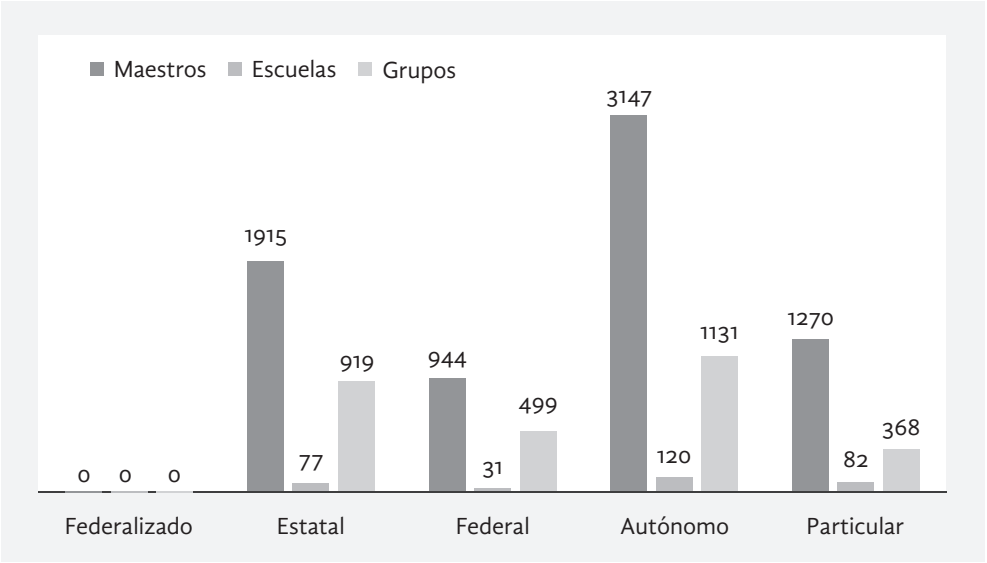
Gráfica 23. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, matrícula, ciclo 1990-1991



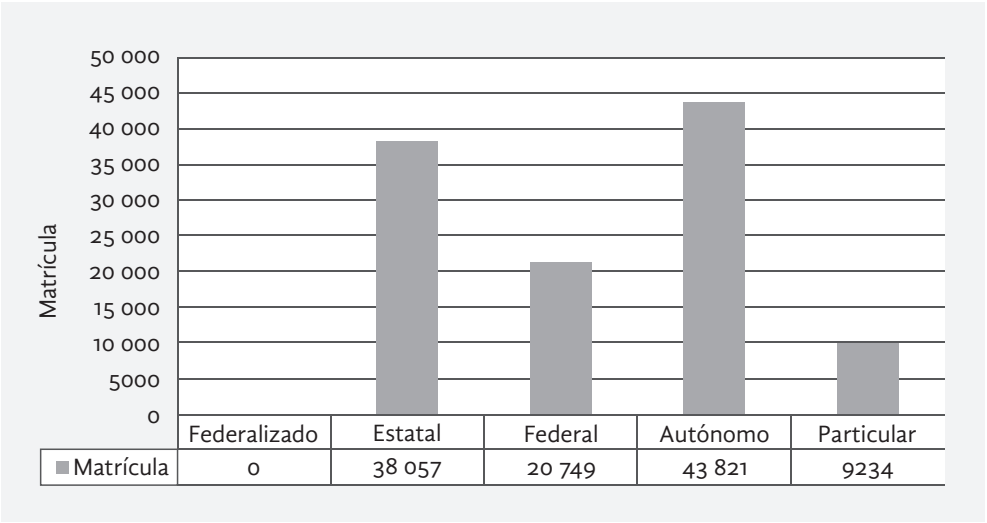
Gráfica 24. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, ciclo 2000-2001



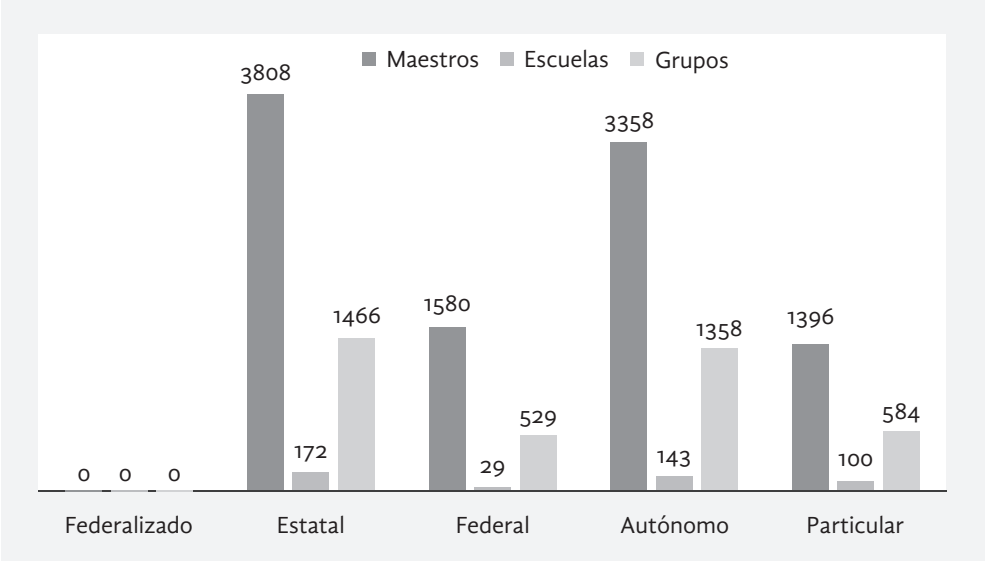
Gráfica 25. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, matrícula, ciclo 2000-2001



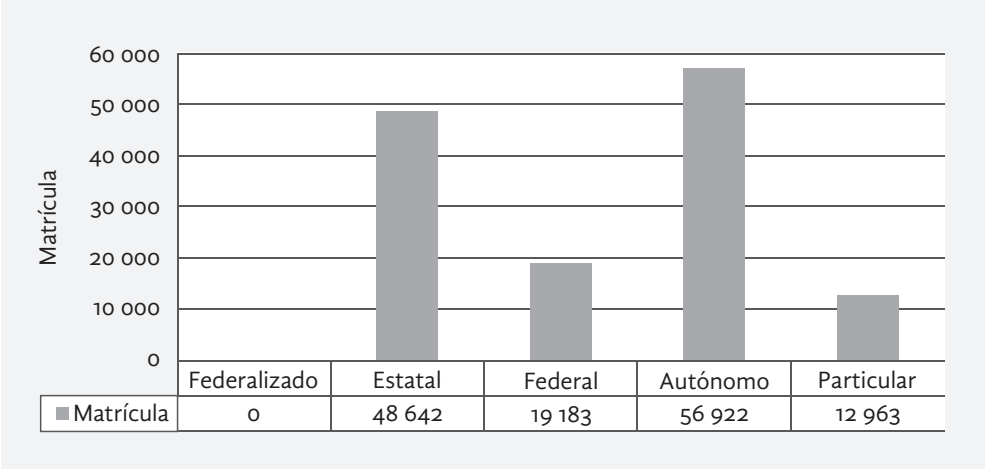
Gráfica 26. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, ciclo 2010-2011



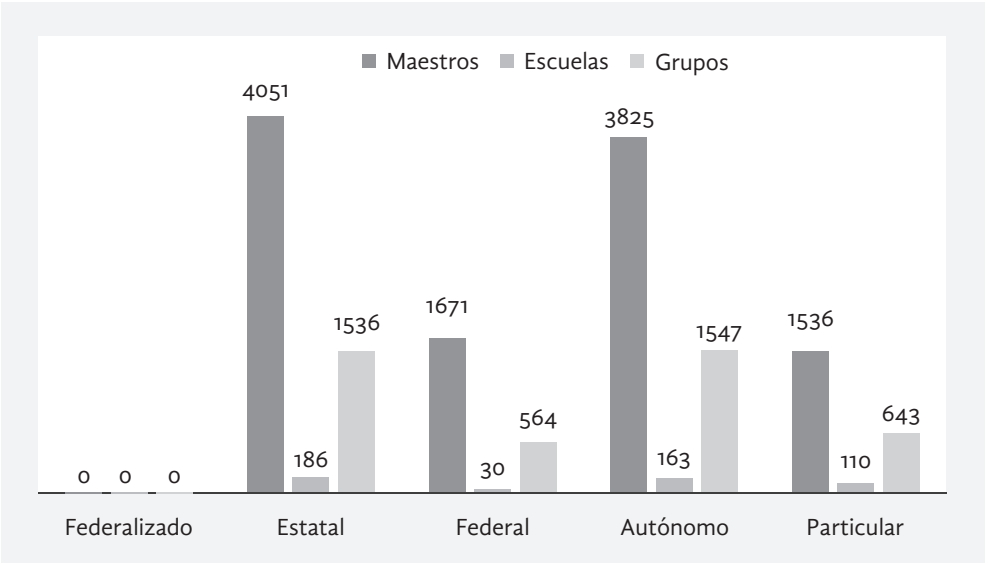
Gráfica 27. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado bachillerato, matrícula, ciclo 2010-2011



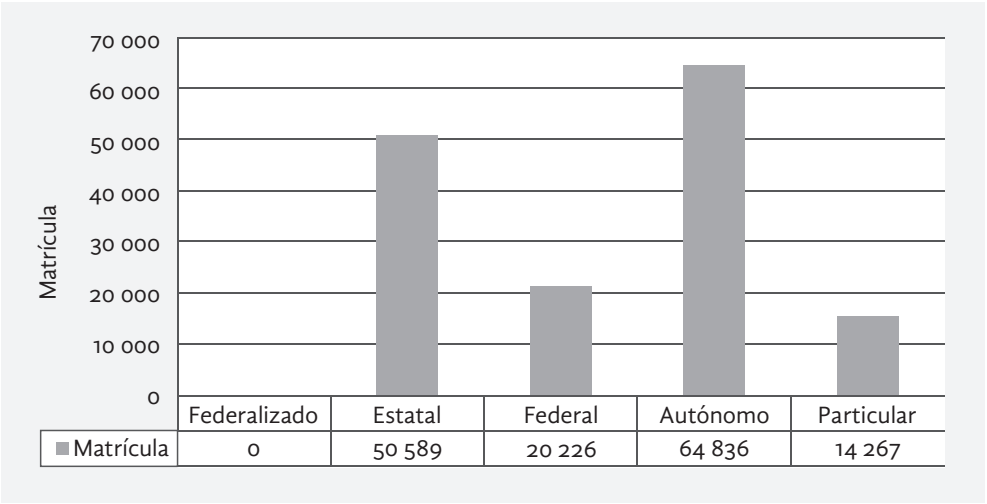
Gráfica 28. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, ciclo 2014-2015



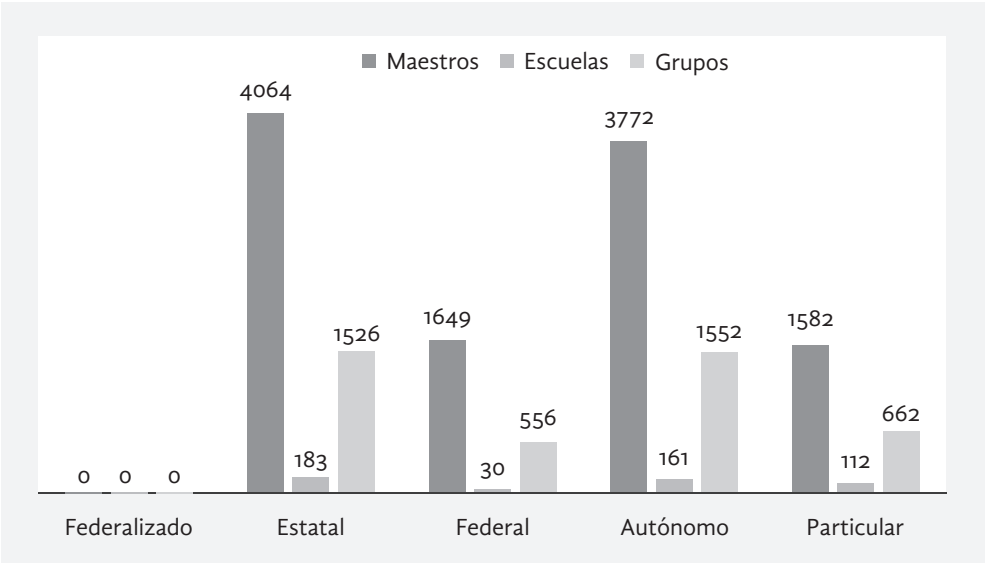
Gráfica 29. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, matrícula, ciclo 2014-2015



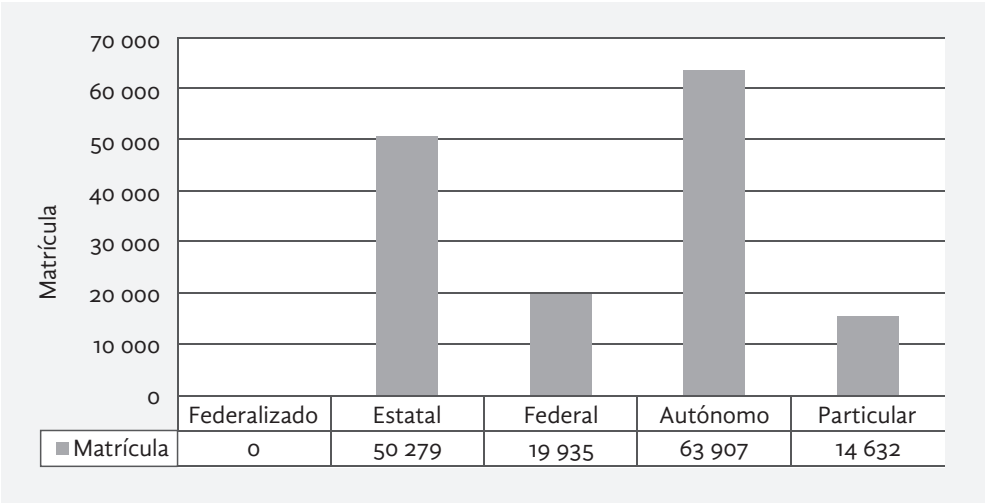
Gráfica 30. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, ciclo 2020-2021



Gráfica 31. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, matrícula, ciclo 2020-2021

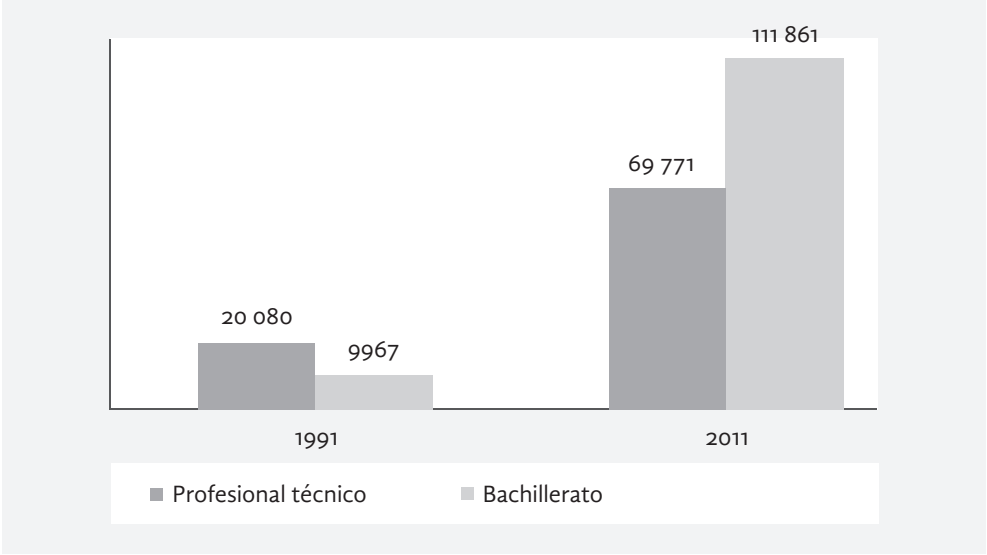


Gráfica 32. Estadística básica del sistema educativo, según sostenimiento escolarizado-bachillerato, ciclo 2030-2031

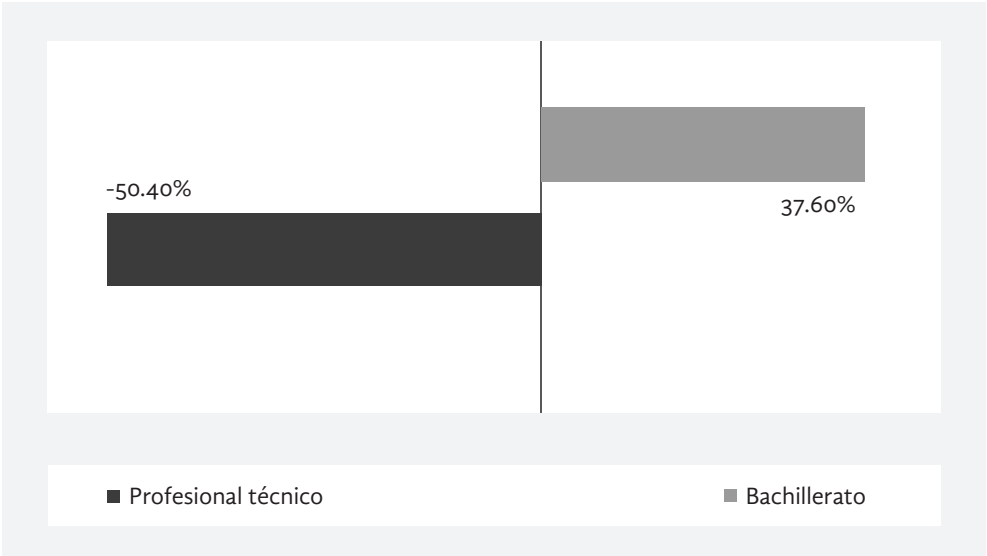


Gráfica 33. Estadística básica del sistema educativo según sostenimiento escolarizado-bachillerato, matrícula, ciclo 2030-2031

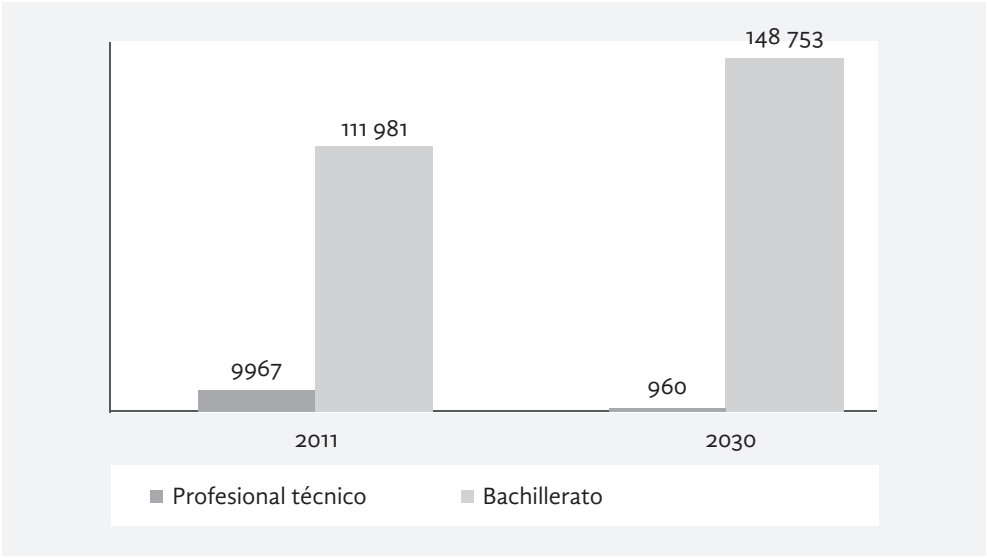
Gráficas comparativas de matrícula de la EMS en Sinaloa



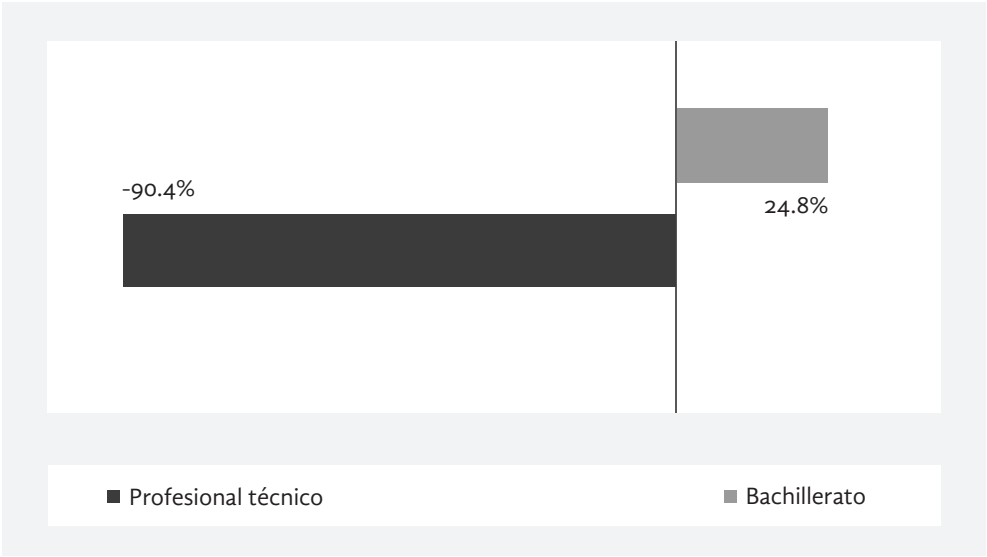
Gráfica 34. Estadística básica del sistema educativo comparativo de matrícula media superior, ciclo escolar: 1991-2011



Gráfica 35. Comparativo en porcentaje (%) de matrícula en el ciclo 1991-2011



Gráfica 36. Estadística básica del sistema educativo comparativo de matrícula media superior, ciclo escolar: 2011-2030



Gráfica 37. Comparativo en porcentaje (%) de matrícula en el ciclo 2011-2030

CONCLUSIONES

La revisión crítica hecha al MEBC no significa eliminarlo, sino reconvertirlo: de modelo exclusivo es necesario repensarlo como un *eje formativo* importante, pero un eje instrumental no puede erigirse en «el modelo educativo». De otra manera, estamos asistiendo a la puesta en marcha y desarrollo de un modelo que mutila (por omisión o ignorancia) potencialidades humanas que no encuentran expresión y florecimiento, porque la visión económica de las competencias y su correspondiente modelo ético funcional impiden analizar, reflexionar, meditar y cuestionar otras formaciones pedagógicas posibles. Esto es, en los hechos, un cercenamiento radical de la capacidad de imaginar, de creatividad y de originalidad que por segunda naturaleza poseen todos los seres humanos.

En síntesis, en los modelos educativos del siglo XXI la educación basada en competencias se verá necesitada de establecer una negociación con los modelos de formación humanística a fin de ganar credibilidad académica, no únicamente prestigio empresarial, comercial y económico.

REFERENCIAS

Ramos Lozano, H. (1994). Comentamos sobre el actual Plan de Estudios del Bachillerato. Revista *Presencia Universitaria*. Preparatoria # 8. Monterrey: UANL.

Weiss, E. (1992). Los bachilleratos universitarios. Revista *Encrucijada* núm. 1, septiembre-octubre. México: Unam.

Bazan Levy, J. (1995). Perspectiva nacional y regional de la educación media superior en el PND. Mesa Redonda. Septiembre. México: Unam.

PND-1995-2000. Poder Ejecutivo Federal, México.

SEP-ST y PS (1990). El Modelo de Educación por Competencias Laborales. Gobierno Federal, México.

Villa L., L. (1995). El bachillerato en busca de la identidad perdida. Revista del CCH-Unam núm. 8, octubre-diciembre. México.

Villa, L.L. (2010). La educación media superior: la construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. A. Amaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México*. Educación. Tomo VII. México: El Colegio de México.

Lopez, Alanís,G.J. et al. (2000). *Historia de la educación en Sinaloa*. Culiacán, Sinaloa: Gobierno del Estado de Sinaloa.

Arguelles, A. (2010), El conalep. A. Amaut y S. Gioguli, Los grandes problemas de México. Tomo vii. La Educación. México: El Colegio de México.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España; Graó.

Carrazco, M.C. (2015). ¿Qué hacer ante los grandes problemas de las escuelas ante la sociedad? Ensayo (primero) para la Maestría en Educación. upes-Unidad Los Mochis, Sinaloa. Febrero.

sems, sep (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México, enero de 2008.

_____ (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. México enero de 2008.

Zavalza, Miguel (2005). *Las competencias en la función docente*. México: Paidós.

Ferry, Luc (2007). *Aprender a vivir. Filosofía para mentes jóvenes*. México: Taurus.

Carmona, A.; A. Lozano; D. Pedraza (2007). *Las políticas educativas en México: sociedad y conocimiento*. México: Pomares, Sep, upn.

Pérez Gómez, A I. (2003*). La escuela en la sociedad neoliberal*. España: Morata.

Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. España: Anagrama.

Moreno Moreno, P. (2001). La importancia de la formación de nuevos valores educativos en el contexto de las percusiones de la globalización económica. M. A. Ramírez J. (coords.), *El valor de los valores en la educación*. Ed. Serie Documentos y Textos. Culiacán, Sinaloa: cise, uas, ens.

Braslavsky, Cecilia (2001). Introducción. P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar*. Argentina: Paidós.

Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.

Cetina Vadillo, Eugenio (2007). Tuning- America Latina. S. Didou A. (coord), *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina*. México: cinvestav, Unesco.

Perrenoud, Phillipe, (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Sep, bpam.

Morin, Edgar (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Unesco.

Touraine, Alain (1997). *¿Podemos vivir juntos?* Cap. ix (La escuela del sujeto). México; fce.

Merlo, Vicente (2007). *La llamada Nueva Era*. España; Cairos.

Root-Bernstein, A. (2004). *El secreto de la creatividad*. España: Cairos.

Gardner Howard, (2002). *La inteligencia reformulada*. España: Paidós.

Frixione Eugenio (coord. 2007). *Consciencia: nuevas perspectivas en torno a un viejo problema*. México: Siglo xxi.

Fullat Octavi (2004). *Homo educandus*. México: Lupus, Magister, uia, upn-Puebla.
Mctaggart, Lynne (2006). *El campo*. Argentina: Sirio.
Lazlo Ervin (2004). *La ciencia y el campo akásico*. España: Nowtilius.
Sanfo, V. (2005). *Los cuerpos sutiles del hombre*. Barcelona: Vecchi.

VIII. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN SINALOA

Prudenciano Moreno Moreno

INTRODUCCIÓN

Históricamente, las universidades nacen antes que la etapa de la modernidad. En plena época feudal o medieval surgen las dos primeras universidades en Europa. Una es la Universidad de Bolonia, Italia, en 1088, y la segunda es la Universidad de París en 1180. Antes de la primera, en 1088 eran escuelas catedralicias u obispales.

La universidad de Salamanca también está dentro de la etapa fundacional de las universidades. Ellas surgen cuando estudiantes de Lógica y Teología (posteriormente también de Medicina) se organizaron en una corporación con la intención de obtener autonomía tanto del obispo como del rey. Tal autonomía se logró hasta 1231 por bula papal, pasando por varias huelgas y sufriendo en París una primera clausura por dos años (*Crónica*, 2008; Huerga, 2009).

Universidad viene de «universitas», que significa institución autónoma. La universidad nació como un gremio de profesores y alumnos, cuyo objetivo central era la formación intelectual. La universidad se mantuvo en el feudalismo, Renacimiento y en todas las modernidades. En cambio, la ciencia moderna es posterior a la universidad, siendo heredera natural de la tradición científica griega y el legado árabe y persa. Leonardo, Galileo, Kepler y Servet no estuvieron vinculados a la universidad. Es hasta 1830 en que el rector universitario Wilhem von Humboldt (hermano mayor de Alexander von Humboldt) incorpora la investigación científica como tarea sustantiva de la universidad alemana (Ídem).

En México surge la universidad como una institución colonial desde el siglo XVI y hay un lazo siempre cambiante hasta el siglo XIX, pero su consolidación es un rasgo del siglo veinte. A mediados del mismo abandona su anterior orientación elitista para convertirse en el siglo XXI en una pieza clave de la modernización de oportunidades sociales, con todo y las contradicciones que ello conlleva.

Las políticas gubernamentales para la educación superior ha favorecido la expansión matricular, atención a las pertinencia y calidad, como ajuste de su funcionamiento a las demandas del medio socioeconómico y político, y de 1989 hacia acá, hacia la dinámica planteada por la globalización económica, el neoliberalismo y la base técnica, industrial, científica y material, en su tercera fase.

La Educación Superior en Sinaloa (ESS) ha recibido las influencias internacionales y nacionales y la podemos analizar para fines didácticos como un proyecto social, económico, político, cultural y cognitivo «sobrepuesto» (entrelazado) en grandes bloques históricos:

1. El «parto romántico» de 1873-1910.
2. El heredado por la Revolución Mexicana, 1920-1940.
3. Entrelazado con el proyecto técnico, industrializador y nacionalista, 1930-1988.
4. La herencia de los dos anteriores engarzados al proyecto hipermodernizador de la globalización económica, 1989-2018. Esta periodización se puede apreciar mejor en la siguiente figura que caracteriza los cuatro periodos históricos entrelazados en la historia de la ESS.

Figura 1. Sinaloa: Proyectos educativos sobrepuestos

Tabla 1. Técnico Superior Universitario, ciclo 1990-91

SOSTENIMIENTO/SERVICIO	MATRÍCULA	%	MAESTRO	ESCUELAS
Licenciatura				
Autónomo	25 631	98.7	1674	25
Posgrado				
Autónomo	334	1.3	134	3
TOTAL ENTIDAD	25 965	100	1808	28
	CICLO 2000-01			
SOSTENIMIENTO/SERVICIO	MATRÍCULA	%	MAESTRO	ESCUELAS
Licenciatura				
Autónomo	4670	97.6	2265	38
Posgrado				
Autónomo	1094	2.4	258	22
TOTAL ENTIDAD	44 764	100	2523	60

Fuente: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa. <www.snie.sep.gob.mx>.
Nota: Incluye Autónomo Licenciatura y Autónomo Posgrado.

Tabla 2. Sinaloa: Técnico Superior Universitario, ciclo 2010-11

SOSTENIMIENTO/SERVICIO	MATRÍCULA	%	MAESTRO	ESCUELAS
Licenciatura				
Autónomo	45 818	97.5	2900	53
Posgrado				
Autónomo	1170	2.5	190	17
TOTAL ENTIDAD	46 988	100	3090	70
	CICLO 2000-01			
SOSTENIMIENTO/SERVICIO	MATRÍCULA	%	MAESTRO	ESCUELAS
Licenciatura				
Autónomo	59 434	97.5	3301	58
Posgrado				
Autónomo	1534	2.5	284	19
TOTAL ENTIDAD	60 968	100	2523	77

Fuente: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa. <www.snie.sep.gob.mx>.
Nota: Incluye Autónomo Licenciatura y Autónomo Posgrado.

Tabla 3. Técnico Superior Universitario, ciclo 2020-21

SOSTENIMIENTO/SERVICIO	MATRÍCULA	%	MAESTRO	ESCUELAS
Licenciatura				
Autónomo	74 587	96.9	4,143	72
Posgrado				
Autónomo	2361	3.1	436	29
TOTAL ENTIDAD	76 948	100	4579	101
	CICLO 2000-01			
SOSTENIMIENTO/SERVICIO	MATRÍCULA	%	MAESTRO	ESCUELAS
Licenciatura				
Autónomo	73 731	95.6	4098	71
Posgrado				
Autónomo	3400	4.4	627	35
TOTAL ENTIDAD	77 131	100	2523	106

Fuente: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa. <www.snie.sep.gob.mx>.
Nota: Incluye Autónomo Licenciatura y Autónomo Posgrado.

Aunque en un contexto de tendencias históricas más amplias el cuarto periodo pudiese prolongarse más allá (hasta aproximadamente 2035-2050), si revisamos la atinada visión prospectiva del economista francés Jacques Attali (2007), exasesor del presidente François Mitterrand, fundador del Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo (1991-1993) y fundador de Planet Finance, una ONG que promueve la ayuda a países pobres.

El proyecto histórico fundacional del sistema de educación superior en Sinaloa, mediante el Colegio Civil Rosales (1873), creado por decreto como Liceo en 1872, ya en la década de 1900-1910 habrá graduado a 39 profesionistas en Derecho, Ensayador y Apartador de Metales, Profesor de Instrucción Primaria, Farmacéutico, Ingeniero Topógrafo e Hidrógrafo, Notario Público y Tenedor de Libros (López Alanís et al., 2000).

Adelantaba ya lo que llegaría a ser considerado como la época de oro de la formación docente sinaloense con la titulación de una de las primeras grandes maestras normalistas de la entidad: la destacada egresada Agustina Achoy Guzmán, nacida en El Realito, sindicatura de Sataya (hoy municipio de Navolato), en agosto de 1900 y titulada por riguroso examen académico el 17 de diciembre de 1917 en El Colegio Rosales (Ídem, p.16).

En Sinaloa también se sintió la impronta del proyecto educativo de José Vasconcelos, que marca la época dorada de la educación nacional y que heredó una identidad valorativa aún muy fuerte en Sinaloa y México: vincular educación con soberanía, independencia, laicidad, gratuidad, lo popular, el nacionalismo y la integración social.

Unido al proyecto cardenista de enseñanza pública, democracia, equidad social e ideales de libertad, justicia, solidaridad y fraternidad, que fueron opacados (mas nunca desterrados) por el desarrollo de valores urbanos, relaciones trabajo/productividad y ciencia pragmática. Para asistir en la etapa actual a una nueva identidad valorativa (que no anula las anteriores), promovida por la globalización económica, la tercera revolución industrial, científica y tecnológica, el neoliberalismo, la apertura comercial, la libertad individual, la liberalización de las costumbres y la transparencia informativa.

Sin embargo, la educación superior no podría quedarse sustentada como un mero epifenómeno de la globalización. Tendrá que evolucionar hacia volver posible el nacimiento de una inteligencia universal, una conciencia espiritual y

sutil que permita el potenciamiento de las capacidades creativas humanas por medio de la formación educativa integral.

Desarrollar una nueva economía relacional que preste servicios sin ánimos de lucro, fijando límites al enorme aparato mercantil de las modernidades, que favorezca la responsabilidad y el acceso a la comprensión profunda y significativa del saber, pues hoy aún son más las cosas que sabemos que las que comprendemos.

El modelo educativo superior ha sido impulsado por diferentes fuerzas sociales: demandas populares, intereses de poder, tendencias progresistas o conservadoras, exigencias sindicales, propósitos gubernamentales, desarrollo económico social, científico y técnico, movimientos sociales, influencias internacionales, nuevos conocimientos y maestros, alumnos y directivos innovadores entre las más importantes fuerzas de cambio.

1. Desenvolvimiento de las expresiones históricas del proceso de la ESS

2.1 Del Colegio Civil Rosales a la estabilidad de la Universidad de Sinaloa (1873-1965)

La Educación Superior en Sinaloa (ESS) tiene sus antecedentes fundamentales en la evolución de la UAS, la IES que Eustaquio Buelna fundó en 1873 bajo el nombre de Colegio Civil Rosales, que presenció el proceso de la Revolución Mexicana de 1910.

«El Colegio Civil Rosales pasó a ser la Universidad Occidente y por un periodo breve se asumió como la Universidad Socialista del Noroeste durante el cardenismo; como Universidad de Sinaloa tuvo un periodo de apacible quietud de los años 40 a una parte de los 60» (Calderón, Medina y Terán, 2009:27).

En 1962 el nivel de educación secundaria que se impartió en la UAS se traspasa al Gobierno del Estado.

> De aproximadamente 1000 estudiantes, a finales de la década de los 50, la UAS era ya, a mediados de los 60, una institución de casi 5000, considerando las preparatorias de Mazatlán y de Los Mochis. Para finales de los 60 serán casi

> 9000. En 10 años, la matrícula de la universidad creció casi el doble (Ídem, p.29).

Junto con el Instituto Tecnológico Regional, que recién iniciaba en los años sesenta, la UAS era casi la única IES en Sinaloa, muy lejos de la diversidad de opciones educativas actuales. Después de 1940, con la conclusión del cardenismo, termina también paulatinamente la llamada época dorada de la educación nacional y su expresión en los grandes ideales que le dieron vida, para transitar hacia una etapa de mayor conservadurismo social y cultural, aunque con un cierto progreso económico de las clases medias de la población.

En la ESS este conservadurismo social, cultural y educacional, se rompe en la segunda mitad de los sesenta por varios factores internacionales, nacionales y estatales. En el primer ámbito, por la aparición en Estados Unidos y Europa de los movimientos sociales y culturales de protesta juvenil: el movimiento *hippie*, las protestas contra la guerra Estados Unidos en Vietnam, el blues, después convertida en rock and roll por Elvis Presley y Bill Haley y posteriormente su conversión al rock por Bob Dylan, Los Beatles, Los Rolling Stones, Los Animales, Jimi Hendrix y The Doors, etc., los cuales impulsan a los movimientos juveniles a cambiar la acartonada cultura adulta e introducir innovación ideológica.

También influyó la Revolución Cubana, la difusión de las ideas comunistas y socialistas, la muerte del *Che* Guevara y las ideas sociológicas de la generación intelectual denominada como Escuela Crítica de Frankfurt y su pléyade de brillantes pensadores: Herbert Marcuse, T. W. Adorno, M. Horkheimer, W. Benjamin y Jurgen Habermas (único sobreviviente).

En Sinaloa, la televisión aún no se implantaba y tenía más influencia la radio, que anunciaba el futuro de las nuevas inquietudes.

> La variada música del Tecolotito Musical de la XESA [...] Los Apson, Boopers, Rebeldes del Rock [...] Enrique Guzmán, César Costa [...] en la 570, la XENZ, formaban parte de cierto clima cultural que, en medio de la ingenuidad evidente, tenía algo de romántico, provinciano, pero también conspirativo (Ídem, p.29).

Las ideas más avanzadas del pensamiento económico (Marx y Engels), político y social, se apoderaron de la cultura estudiantil y de algunos maestros de la ESS: leían a Voltaire, Rousseau, José Vasconcelos, Octavio Paz, Carlos Fuentes, Enrique Félix (sinaloense) y *El Día*, diario de Enrique Ramírez. Las revistas *Siempre*, *Política* y *Sucesos* eran muy apreciadas.

2.2 Autonomía y etapa turbulenta en la UAS. 1965-1977

En la segunda mitad de los sesenta y primera de los setenta la UAS generó un movimiento estudiantil popular que dejó una honda huella en Sinaloa, pues cuestionó por vez primera, a nivel masivo, las profundas desigualdades sociales y el rol proempresarial y comercial de las IES en la vida económica y social del Estado. «No se trataba únicamente de ser eficientes, sino de dar un sentido social a las actividades productivas y culturales de Sinaloa» (Ídem, p.31).

El detonante del cambio de orientación valorativa de la ESS fueron los sucesos de 1965-1966, que generan una ruptura en las élites políticas estatales, y el decreto que estableció el derecho de autonomía para la UAS: en esos años, el presidente nacional del PRI, Carlos A. Madrazo, intentó democratizarlo, pero el gobierno local se resistió y se formó un grupo dentro del PRI (y también fuera de él), que chocó con el grupo más resistente a la apertura.

También se le concedió la autonomía a la Universidad de Sinaloa, estableciendo una Junta de Gobierno para designar rector. Su designación se convirtió en escenario de conflicto y el rector renunció el 2 de octubre de 1966, designando a otro rector (el abogado Rodolfo Monjaraz Buelna), quien sí fue aceptado por la comunidad universitaria de 1966 a 1970.

Al concluir el gobierno de Leopoldo Sánchez Celis, le sucede el del economista Alfredo Valdez Montoya (1969-1974), quien impulsó al Lic. Gonzalo Armienta Calderón a la Rectoría, provocando el movimiento estudiantil de 1970-1972, donde intervino la policía y sucedió el crimen de dos estudiantes universitarios, concluyendo con la salida del rector y el nombramiento del Lic. Marco César García Salcido.

Pero en ese lapso aparece un grupo estudiantil autodenominado «Los Enfermos», que desestabilizó política y socialmente a la UAS y la llevó a la quiebra financiera, académica y de credibilidad social, pues llegó a cometer asesinatos contra los propios universitarios y no universitarios. Participantes estudiantiles

destacados del periodo turbulento de la UAS aparecerán en el periodo de la globalización como dirigentes importantes del PRD (Hernández Norzagaray, 2002)

El crimen contra el director de Extensión Universitaria, Carlos H. Guevara R., marcó el quiebre más severo de la UAS, pues el equipo directivo renunció en pleno y la UAS retrocedió a niveles muy primitivos.

> De 1972 a 1977 la UAS vivió un periodo de descomposición moral, política e ideológica de importantes segmentos de su comunidad. Se produjo una persecución delirante contra los que discrepaban de quienes imponían a la fuerza de las balas el pensamiento único. La universidad vivió en la penuria académica y sometida por el terror de los grupos radicales (Ídem, p.61).

Arturo Campos Román, dirigente del Partido Comunista en el estado, tomó las riendas de la UAS (1972-1977), en sustitución del renunciante equipo anterior. Fue hasta la llegada del equipo del Ing. Eduardo Franco como rector (1977-1981) que se pudo articular de nuevo la vida universitaria, en negociación permanente con el entonces gobernador Alfonso G. Calderón.

2.3 El ensayo democrático (1977-1997)

Las líneas centrales de acción universitaria del Ing. Franco fueron la recuperación de la autonomía, la diversificación de carreras, se crearon las facultades de Medicina, Odontología y Medicina Veterinaria, la Dirección General de Preparatorias y el *Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico*. Después nacieron el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y la Dirección de Planeación y Estadística.

El conflicto de la UAS, sin embargo, continuó esta vez contra el gobernador Antonio Toledo Corro (1980-1987) por su pretensión de quitar la educación media superior a la UAS, y en medio de ese ambiente tenso surge la Universidad de Occidente por decreto gubernamental, en un intento por debilitar a la UAS. La UdeO se coinvirtió para 2005 en la segunda en importancia por su atención a la demanda de licenciatura en Sinaloa (Lugo Félix, 2011).

Pero la Anuies, en su asamblea celebrada en julio de 1981 en Morelia, dio su apoyo a la UAS; finalmente, la EMS quedó en manos de la UAS y el gobierno creó el sistema de Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa.

En 1985 llegó a la Rectoría Audómar Ahumada Quintero, economista que había sido secretario general del Partido Socialista Unificado de México en el estado. Las críticas que hacen Carlos Calderón Viedas, Jorge Medina Viedas y Liberato Terán Olguín (2009) es que durante un largo periodo la UAS vivía la paradoja de estar en manos de una izquierda política de tinte revolucionario, pero desarrollando un conservadurismo educativo en el ámbito académico. «La izquierda fue incapaz de aceptar que era necesario remodernizar académicamente la institución, con un enfoque diferente al del Estado, y que proyectos institucionales como el PUD eran necesarios» (Ídem, p.81).

2. El impacto de la globalización en el SESS (1989-2015)

2.1 Las contradicciones

Para entonces, la ESS entraba ya en el periodo de impacto de las políticas de la globalización en la educación, con una UAS de izquierda política, pero de acción pragmática en el gremialismo sindical universitario y la feudalizacion de las comunidades escolares administradas con la visión del:

1. PRONAES. Programa Nacional de Apoyo a la Educación Superior
2. PIFIS. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
3. PROMEP. Programa de Mejoramiento del Profesorado
4. PIFOP. Programa Institucional de Fortalecimiento del Posgrado
5. SIN. Sistema Nacional de Investigadores

Para el periodo globalizador se impulsaron políticas de desconcentración territorial de la oferta educativa superior en los estados con las universidades autónomas o con las nuevas opciones de educación superior, haciéndolas llegar a los municipios de menor tamaño también.

Se impulsa el posgrado, la educación abierta y a distancia, pero persiste la concentración de la matrícula en los programas del área de ciencias sociales y

administrativas y mucho menos en ingeniería y tecnologías. Ya se inicia la tendencia a la coexistencia de la oferta pública con la privada, sin ser una coexistencia acordada, ni programada, ni tampoco coordinada, sino completamente azarosa.

> Mientras que las instituciones particulares concentraron la oferta educativa en los programas académicos del área de ciencias sociales y administrativas [...] las instituciones públicas continuaron ofreciendo alternativas en prácticamente todas las áreas del conocimiento (Tuirán y Muñoz, 2010:371).

Las políticas de la globalización, denominadas como de ajuste estructural, son inspiradas en el neoliberalismo, que pugna por ampliar la esfera de influencia de las fuerzas privadas del mercado, reduciendo el Estado. Entonces, el nuevo lenguaje pedagógico es ahora económico administrativo: descentralización, eficacia, eficiencia, rendición de cuentas, flexibilización; son principios que guían la operación de políticas públicas.

> A ello hay que sumar el importante reflujo de los movimientos sociales, estudiantil y gremial, que tanto habían influido en la evolución de las universidades en los decenios anteriores. No menos importante fue el agotamiento del discurso originado en la tradición del nacionalismo revolucionario. Este vacío político favoreció la aparición de nuevos códigos, reglas e instituciones... (Tuirán y Muñoz, 2010:374).

Por ello, aunque en la Rectoría del MC Rubén Rocha Moya (1993-1997), un destacado exdirigente estudiantil de la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México), organización política que tenían las 29 escuelas normales rurales del México de los 60, se recuperó el tono académico alternativo; la política educativa de la globalización ya estaba en marcha proyectándose como la siguiente «aplanadora» educativa internacional, nacional y local.

Para Calderón, Viedas y Terán (2009), Rocha Moya fue el último de los rectores que impulsó el proyecto democrático de la izquierda universitaria de la UAS. A la inversa, con el siguiente rectorado, de Jorge Guevara Reynaga (1997-2000), inicia el descenso de la autonomía, la reflexión crítica y la entrega de la

UAS al neoliberalismo globalizador; en medio de un clima escolar cargado de populismo antidemocrático, *show* electoral para cambios de autoridades, dispendio, corporativismo, corrupción, clientelismo, mercantilización del voto y deplorables espectáculos que ofrecían las elecciones de autoridades universitarias, generaron desventuras de todo tipo:

1. Hipertrofia de la política
2. Primitivismo democrático
3. Laxitud normativa
4. Dificultad de planeación y evaluación
5. Tomas constantes de oficinas
6. Impotencias de los idealistas de antaño

El mito democrático sostenido como discurso académico basal se vino abajo, representando con ello el abismo abierto por un modelo universitario que caía en la inercia de años y otro que delimitaba las estructuras burocráticas de la planeación y la evaluación triunfante, pero que cancelaba cualquier ideal humanista de desarrollo ético, estético, psíquico, social, cultural, filosófico y espiritual.

El derrumbe y desprestigio del socialismo realmente existente y la masacre estudiantil de Tianamen ordenada por el Partido Comunista Chino en 1989, dieron la estocada final a cualquier atisbo de esperanza que pudiese venir de una regeneración moral de tan nefasto régimen político.

Tal ambiente propició un nuevo viraje radical en la UAS hacia políticas conservadoras que estuviesen a tono con el modelo hipermoderno de estandarización educativa de la globalización, que fue el que finalmente siguió el rectorado del Ing. Héctor Melesio Cuén Ojeda (2005-2009).

Para este periodo, la educación superior nacional contaba con 2539 IES donde estudiaban más de 2 100 000 alumnos. Un tercio de la matrícula está inscrita en 1677 instituciones particulares y el resto en 843 IES públicas (Tuirán y Muñoz, 2010).

3.2 La diversificación institucional del SESS

Para 2015, el sistema educativo superior en Sinaloa contaba con 9 IES públicas y 52 privadas. En el tercer periodo, la educación superior sinaloense ha alcanzado un grado muy alto de diversificación en número de instituciones, programas académicos y composición del tipo de matrícula.

De existir una sola institución de educación superior desde el siglo XIX hasta 1968, en el periodo de la globalización existen ya nueve IES públicas y 52 privadas repartidas en los siguientes municipios.

TABLA 4. Campus universitarios publicos y privados en Sinaloa por municipios

MUNICIPIO	PÚBLICOS	PRIVADOS
Ahome	6	14
Culiacán	6	34
El Fuerte	2	-
Escuinapa	1	1
Guasave	3	4
Salvador Alvarado	2	2
Mazatlán	7	15
Rosario	1	2
	28	72

Fuente: Datos recopilados en la página web de las Instituciones de Educación Superior en Sinaloa.
Nota: Aquí aparece un mayor número, porque es el total de campus universitarios. Cada IES puede tener varios campus.

TABLA 5. IES de Sinaloa: 2015 por municipios

AHOME

1. Instituto Tecnológico de Los Mochis.
2. Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).
3. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES).
4. Universidad Autónoma de Sinaloa.

5. Universidad de Occidente (UdO).
6. Instituto Politécnico Nacional - Centro de Educación Continua (IPN-CEC).
7. Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste (CIIEN).
8. Centro Superior de Estudios Tecnológicos de la ciudad.
9. Instituto de Estudios Superiores de Los Mochis.
10. Instituto Humanista de Sinaloa (IHS).
11. Universidad Autónoma de Durango (UAD).
12. Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP).
13. Universidad San Sebastián (USS).
14. Universidad TecMilenio.
15. Instituto de Investigación, Capacitación y Psicoterapia.
16. Instituto Superior del Noroeste (INSUN).
17. Instituto Tecnológico Superior de Los Mochis (ITESUM).
18. Instituto Windsor de Los Mochis.
19. Universidad de Los Mochis.
20. Universidad del Valle del Fuerte.

CULIACÁN

1. Instituto Tecnológico de Culiacán.
2. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES).
3. Instituto Estatal de Ciencias Penales y Seguridad Publica.
4. Instituto Tecnológico Superior de El Dorado.
5. Universidad Autónoma de Sinaloa.
6. Universidad de Occidente (UDO).
7. Centro Cultural de las Artes Escénicas Contemporáneas (CAEC).
8. Centro de Estudios Superiores México Americano (CESMA).
9. Centro de Estudios Universitarios Superiores (CEUS).
10. Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste (CIIEN).
11. Centro Escolar del Mar de Cortés.
12. Escuela Libre de Derecho de Sinaloa.
13. Escuela Superior de Ciencias y Artes Mukila Mazo.
14. Instituto de Estudios Superiores Vizcaya Pacífico.
15. Instituto de Terapia Sistemática Shalom.
16. Instituto Humanista de Sinaloa (IHS).
17. Instituto Tecnológico Superior de Sinaloa (ITESUS).

18. Instituto Técnico Superior de Radiología (ITEC).
19. Instituto Windsor de Culiacán.
20. Tecnológico de Monterrey (ITESM).
21. Universidad Asia Pacífico.
22. Universidad Casa Blanca (UCB).
23. Universidad Católica de Culiacán.
24. Universidad Autónoma de Durango (UAD).
25. Universidad de San Miguel (USM).
26. Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP).
27. Universidad del Golfo de México (UGM).
28. Universidad del Pacífico Norte (UNIP).
29. Universidad Interamericana del Norte (UIN).
30. Universidad de México Internacional (UMI).
31. Escuela Superior de Danza de Sinaloa.
32. Instituto de Administración Pública de Sinaloa (IAPSIN).
33. Instituto de Ciencias y Artes Gastronómicas.
34. Instituto de Comunicación y Aéreas Tecnológicas (ICAT).
35. Instituto de Criminología y Ciencias Penales del Noroeste.
36. Instituto de Desarrollo Humano e Investigación (IDEHI).
37. Universidad San Sebastián (USS).
38. Universidad Tec Milenio.
39. Universidad Tecnológica de Sinaloa.
40. Universidad UNIVER.

EL FUERTE

1. Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).
2. Universidad de Occidente (UDO).
3. Instituto Politécnico Nacional.
4. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES).

ESCUINAPA

1. Universidad de Occidente (UDO).
2. Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa.
3. Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP).

GUASAVE

1. Instituto Tecnológico Superior de Guasave.
2. Universidad Autónoma de Sinaloa.
3. Universidad de Occidente (UDO).
4. Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste (CIIEN).
5. Instituto de Estudios Superiores de Guasave (IESG).
6. Instituto Profesional Bolton de Guasave.
7. Instituto del Desarrollo Profesional (UNIDEP).

SALVADOR ALVARADO

1. Universidad Autónoma de Sinaloa.
2. Universidad de Occidente (UdO).

GUAMÚCHIL

1. Centro de Estudios Superiores de Guamúchil (CESGAC).
2. Escuela de Negocios del Pacífico (ENEPAC).

MAZATLÁN

1. Instituto Politécnico Nacional (IPN).
2. Universidad Nacional Autónoma de México (Unam).
3. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
4. Instituto Tecnológico de Mazatlán.
5. Universidad Politécnica de Sinaloa (UPSIN).
6. Universidad Autónoma de Sinaloa.
7. Universidad de Occidente (UdO).
8. Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa.
9. Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste (CIIEN).
10. Centro Municipal de Artes de Mazatlán.
11. Escuela Superior de las Bellas Artes Chayito Garzón.
12. Escuela Superior de Música.
13. Instituto de Crecimiento y Reactivación del Ser (ICRESER).
14. Instituto Tecnológico Superior de Sinaloa (ITESUS).
15. Instituto Universitario del Estado de Sinaloa (IUES).
16. Tecnológico de Monterrey (ITESM).
17. Universidad Autónoma de Durango (UAD).

18. Universidad Avanti.
19. Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP).
20. Universidad del Pacífico Norte (UNIP).
21. Universidad Interamericana del Norte (UIN).
22. Universidad TecMilenio

EL ROSARIO

1. Universidad de Occidente (UdO).
2. Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa.
3. Instituto Superior de Arte y Cultura Cualan.
4. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES).

3.3 Diversificación de la oferta Académica del SESS
3.3.1 Licenciaturas

De un puñado de licenciaturas existentes en la primera y segunda etapa del SESS, éste se diversificó en la globalización hasta llegar a ofrecer en 2015 los siguientes programas de licenciatura:

ÁREA DE CIENCIAS Y DISCIPLINAS SOCIALES

- 38 licenciaturas en el área de las ciencias y las disciplinas académicas sociales.
- 5 grados de Técnico Superior Universitario en el área de sociales.

ÁREA DE CIENCIAS Y DISCIPLINAS NATURALES Y FORMALES

- 1 Técnico Básico.
- 2 Técnico Superior Universitario.
- 23 Licenciaturas en ciencias y disciplinas naturales y formales.

ÁREA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

- 13 licenciaturas.

ÁREA DE HUMANIDADES Y ARTES

- 3 Técnico Superior Universitario.
- 4 licenciaturas.

SESS: CIENCIAS Y DISCIPLINAS SOCIALES

1. Licenciado en Economía.
2. Licenciado en Filosofía.
3. Licenciado en Periodismo.
4. Licenciado en Derecho.
5. TSU en Negocios Internacionales.
6. TSU en Gestión Publica.
7. Licenciado en Estudios Internacionales.
8. Licenciado en Políticas Públicas.
9. Licenciado en Historia.
10. Licenciado en Contaduría Pública.
11. Licenciado en Administración de Empresas.
12. Licenciado en Negocios y Comercio Internacional.
13. Licenciado en Contaduría Pública Fiscal.
14. Licenciado en Negocios Agrotecnológicos.
15. Licenciado en Administración de Empresas.
16. Licenciado en Administración de Recursos Humanos.
17. Licenciado en Mercadotecnia.
18. Licenciado en Comercialización Agropecuaria.
19. Licenciado en Inteligencia Comercial.
20. Licenciado en Ciencias de la Comunicación.
21. Licenciado en Sociología.
22. Licenciado en Economía.
23. Licenciado en Comercio Internacional.
24. Licenciado en Psicología Social Comunitaria.
25. Licenciado en Etnopsicología.
26. Licenciado en Sociología Rural.
27. Licenciado en Turismo Empresarial.
28. Licenciado en Mercadotecnia.
29. Licenciado en Administración Turística.

30. Licenciado en Psicología.
31. TSU en Hostelería y Turismo Ecológico.
32. TSU en Telemática.
33. TSU en Diseño.
34. Licenciado en Ingeniería en Agronegocios.
35. Licenciado en Psicología Humanista.
36. Licenciado en Administración Escolar.
37. Licenciado en Informática Administrativa.
38. Licenciado en Administración de Seguridad Pública.
39. Licenciado en Desarrollo Integral Familiar.
40. Licenciado en Psicología Empresarial.
41. Licenciado en Administración Hotelera.
42. Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
43. Licenciado en Ciencias Sociales y Administrativas.

Fuente: Diversas, la mayoría fue obtenida de la página web en internet de las IES en Sinaloa y sus programas académicos.

SESS: CIENCIAS NATURALES Y FORMALES

1. Técnico Básico en Enfermería.
2. TSU en Enfermería.
3. Licenciado en Enfermería.
4. TSU en Enseñanza de la Física y la Matemática.
5. Licenciado en Matemáticas.
6. Licenciado en Física.
7. Licenciado en Medicina Veterinaria y Zootecnia.
8. Licenciado en Ingeniería Agronómica.
9. Licenciado en Ciencias Agropecuarias.
10. Licenciado en QFB.
11. Licenciado en Ingeniería Química.
12. Licenciado en Ingeniería Bioquímica.
13. Licenciado en Medicina General.
14. Licenciado en Cirujano Dentista.
15. Licenciado en Enfermería y Obstetricia.

16. Licenciado en Biología Pesquera.
17. Licenciado Biólogo Acuicultor.
18. Ingeniería Forestal (Biotecnología, Silvicultura y Retícula).
19. Ingeniería en Desarrollo Sustentable.
20. Licenciado en Biología.
21. Ingeniería en Industrias Alimentarias.
22. Licenciado en Gastronomía.
23. Licenciado en Nutrición.
24. Licenciado en Gastronomía.
25. Licenciado en Ciencias de la Salud.
26. Licenciado en Ciencias Exactas.

SESS: TECNOLOGÍAS E INGENIERÍA Y DISEÑO

1. Ingeniería Geodésica.
2. Licenciado en Informática.
3. Licenciado en Ingeniería Civil.
4. Licenciado en Ingeniería y Proc. Industriales.
5. TSU en Minas y Metalurgia.
6. Licenciado en Ing. de Software.
7. Licenciado en Arquitectura.
8. Ingeniería en Sistemas Computacionales.
9. Ingeniería en Sistemas de Calidad (producción).
10. Ingeniería en Sistemas de Calidad (Administración).
11. Ingeniería Industrial.
12. Ingeniería Informático.
13. Ingeniería en Gestión Empresarial.
14. Ingeniería en Mecatrónica.
15. Ingeniería Electrónica.
16. Ingeniería Electromecánica.
17. Sistemas Computacionales.
18. Ingeniería Civil.
19. Ingeniería Industrial y de Procesos.
20. Ingeniería Ambiental.
21. Computación Administrativa.
22. Licenciado en Desarrollo de Software.

23. Licenciado en Mecatrónica.
24. Ingeniería en Gestión Empresarial.
25. Licenciado en Ingeniería y Tecnología.

SESS: EDUCACIÓN-PEDAGOGÍA

1. Licenciado en Cultura Física.
2. Licenciado en Educación Física.
3. Licenciado en Educación Preescolar.
4. Licenciado en Educación Primaria.
5. Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
6. Licenciado en Educación.
7. Licenciado en Intervención Educativa.
8. Licenciado en Docencia del Idioma Inglés.
9. Licenciado en Ciencias de la Educación.
10. Licenciado en Pedagogía.
11. Licenciado en Psicopedagogía.
12. Licenciado en Educación y Desarrollo.
13. Licenciado en Educación y Humanidades.

Fuente: Diversas, la mayoría datos obtenida de la página web en internet de las Instituciones de Educación Superior en Sinaloa y sus programas académicos.

SESS: HUMANIDADES Y ARTES

1. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas.
2. Técnico Instructor de Música.
3. Licenciado en Música.
4. Licenciado en Artes Plásticas.
5. TSU en Artes Plásticas.
6. TSU en Diseño Visual.
7. Licenciado en Diseño Grafico.

Fuente: Diversas, la mayoría de datos obtenidos de la página web en internet de las Instituciones de Educación Superior en Sinaloa y sus programas académicos.

3.3.2 Posgrados

El nivel de posgrado, de no contar con él, en las primeras etapas del desarrollo educativo del SESS pasó a una explosión del mismo en el periodo globalizador (1989-2015), como lo muestran las siguientes estadísticas en:

CIENCIAS Y DISCIPLINAS AGROPECUARIAS

- 1 especialidad.
- 3 maestrías.
- 1 doctorado.

CIENCIAS Y DISCIPLINAS DE LA SALUD

- 17 Especialidades.
- 2 Subespecialidades.
- 5 Maestrías.
- 1 Doctorado.

CIENCIAS Y DISCIPLINAS NATURALES Y FORMALES

- 5 Maestrías.
- 5 Doctorados.

CIENCIAS Y DISCIPLINAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS

- 4 Especializaciones.
- 30 Maestrías.
- 5 Doctorados.

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

- 1 Especialización.
- 6 Maestrías.
- 6 Doctorados.

CIENCIAS AGROPECUARIAS

1. Especialidad en Horticultura Sustentable.
2. Maestría en C. de la Producción Agrícola.
3. Maestría en C. Zootécnicas.

4. Doctorado Regional en Biotecnología.
5. Maestría en C. Agropecuarias.

CIENCIAS DE LA SALUD

1. Maestría en Ortopedia y Ortodoncia Maxilofacial.
2. Doctorado en C. Médicas.
3. Maestría en C. Médicas.
4. Maestría en Salud, Seguridad e Higiene Laboral Sustentable.
5. Maestría en Docencia en C. de la Salud.
6. Especialidad en Anestesiología.
7. Especialidad en Cirugía General.
8. Especialidad en Ginecología y Obstetricia.
9. Especialidad en Imagenología y Radiodiagnóstico.
10. Especialidad en Medicina Interna.
11. Especialidad en Medicina Integrada.
12. Especialidad en Oftalmología.
13. Especialidad en Otorrinolaringología.
14. Especialidad en Pediatría Médica.
15. Especialidad en Ortopedia y Traumatología.
16. Especialidad en Urgencias Médico Quirúrgicas.
17. Especialidad en Urgencias Médicas.
18. Especialidad en Medicina Familiar.
19. Especialidad en Urología.
20. Especialidad en Psiquiatría.
21. Especialidad en Pediatría.
22. Especialidad en Cirugía General.
23. Subespecialidad en Infecto logia Pediátrica.
24. Subespecialidad en Oncología Pediátrica.

CIENCIAS Y DISCIPLINAS NATURALES Y FORMALES

1. Doctorado Regional en Biotecnología.
2. Maestría en C. y Tecnología de Alimentos.
3. Maestría en Biología Marina.
4. Doctorado en Biología Marina.
5. Maestría en Geología Marina.

6. Doctorado en Geología Marina.
7. Maestría en Oceanografía Física.
8. Doctorado en Oceanografía Física.
9. Maestría en Química Acuática.
10. Doctorado en Química Acuática.

CIENCIAS SOCIALES Y DISCIPLINAS ADMINISTRATIVAS

1. Maestría en Ciencias Penales.
2. Maestría en Seguridad Pública y Participación Ciudadana.
3. Doctorado en Derecho.
4. Maestría en Derecho.
5. Maestría en Trabajo Social.
6. Maestría en C. Económica Administrativas y Sociales.
7. Maestría en Ingeniería Financiera.
8. Maestría en Políticas Públicas en la Globalización.
9. Maestría en Estudios de América del Norte (PNPC).
10. Doctorado en Estudios de América del Norte (PNPC).
11. Maestría en C. Sociales.
12. Maestría en Impuestos.
13. Maestría en Finanzas.
14. Maestría en Administración de Recursos Humanos.
15. Maestría en Desarrollo Empresarial.
16. Doctorado en C. Sociales.
17. Maestría en Desarrollo Urbano.
18. Especialidad en Alta Dirección.

INGENIERÍAS Y DISEÑO

1. Maestría en Informática Aplicada.
2. Maestría en Arquitectura.
3. Maestría en Informática Administrativa.
4. Maestría en Ingeniería Industrial.
5. Doctorado en Ciencias.
6. Maestría en Ing. y Tecnología.

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

1. Maestría en Evaluación y Psicoterapia Infantil.
2. Maestría en Educación Humanista.
3. Doctorado en Educación Humanista.
4. Maestría en Psicoterapia Humanista.
5. Doctorado en Psicoterapia Humanista.
6. Maestría en Educación.
7. Doctorado en Educación.
8. Doctorado en Pedagogía.
9. Doctorado en Gestión Educativa.
10. Doctorado en Psicopedagogía y Desarrollo del Potencial Humano.
11. Especialidad en Innovación Educativa.
12. Maestría en Ciencias Sociales y Administrativas.
13. Maestría en Educación y Humanidades.
14. Maestría en Amparo.
15. Comunicación y TV Educativa.
16. Marketing y Negocios Internacionales.
17. Finanzas.
18. Derecho Penal.
19. Ciencias de la Comunicación.
20. Valuación Inmobiliaria.
21. Impuestos.
22. Auditoría.
23. Doctorado en Materia Fiscal.
24. Doctorado en Derecho.
25. Maestría en Mercadotecnia.
26. Maestría en Dirección de Negocios.
27. Especialidad en Marketing.
28. Especialidad en Alta Dirección.
29. Especialidad en Innovación Educativa.
30. Maestría en Gestión de Tecnologías de la Información.
31. Maestría en Informática Administrativa.
32. Maestría en Desarrollo Urbano.
33. Maestría en Amparo.
34. Maestría en Derecho Fiscal.

En total, el SESS ha generado ya 78 programas académicos de licenciaturas y 10 de Técnico Superior Universitario. A nivel potgrado cuenta con dos subespecialidades, 59 especialidades, 49 maestrías y 18 doctorados. Como se puede desprender de estos datos, el SESS es ya una estructura educativa diversificada y con importantes desarrollos en la oferta de sus programas académicos.

La evolución de la educación superior en Sinaloa es acorde con la educación latinoamericana y nacional. La tendencia es que después de las grandes IES públicas casi únicas (UAS e Instituto Tecnológico de Culiacán), en el caso de Sinaloa inicia en 1968 un proceso sostenido de diferenciación y heterogeneización cada vez más intenso como despliegue de la modernización educativa.

Entonces, coexisten al lado de las IES antiguas universidades y otros tipos de centros de educación superior públicos y privados, religiosos y seculares, de élite y masivos, de fines específicos en absorción de demanda, la mayor parte sin función de investigación en un aparente caos o ausencia de coordinación y planificación, sin que puedan sistematizarse todas las experiencias y someterlas a un marco común de funcionamiento. La heterogeneidad tiene impacto en la distribución de oportunidades de acceso, composición docente, investigación, difusión, vinculación a la producción o a la comunidad, infraestructura y modalidades de financiamiento.

El nuevo fenómeno social preocupante es el de indeterminación del valor de las credenciales educativas y el desarrollo de un estrato de gente educada en estudios superiores, pero sin aseguramiento ocupacional.

El fenómeno del creciente número de IES privadas que rebasan a las públicas (aunque no en matrícula) se reparte básicamente en tres modalidades:

1. IES con connotaciones religiosas tradicionales.
2. IES seculares de élite, con pretensión de altos niveles de selectividad para socializar a un segmento de las élites en tiempos que iniciaron su desconfianza hacia IES públicas masificadas.
3. IES y establecimientos no universitarios de educación superior que buscan absorber demanda de grupos medios y bajos que no logran ingresar a IES públicas o privadas elitistas (Bruner, 1990).

El fenómeno lleva décadas. No es simple, ni obedece a la crisis económica por reducción de recursos públicos. Más bien, se puede analizar como un fenómeno de largo alcance con expresión reciente, acorde a las transformaciones del sistema educativo sinaloense en cantidad y calidad.

Este proceso es alimentado por las divisiones económicas, políticas, culturales, religiosas y axiológicas de la sociedad, así como por las limitantes gubernamentales y las estrategias de sectores empresariales, comerciales y académicas para ofertar un servicio con creciente demanda, que antes se vislumbró como un «derecho social».

Con esto, surgieron también cambios en la profesión académica, con un crecimiento sostenido desde la década de los cincuenta del siglo XX por la matrícula en expansión y con un esfuerzo para profesionalizar el creciente número de docentes y en menor medida de investigadores, pero la masificación del mercado académico no tuvo como correlatos automáticos la consolidación de la profesión académica en organización, gestión, currículo pedagogía, produciéndose una intensa segmentación en posiciones diversas, prestigio, condiciones de acceso, ascenso y desarrollo laboral.

Así, encontramos en algunas IES unidades y especialidades disciplinarias con organización de cátedras y departamentos, y en otras encontramos organización y gestión académica por «saberes referenciales» en áreas de intervención con líneas de investigación y equipos docentes.

3. Las cifras y tendencias de la educación superior en Sinaloa

La educación superior en Sinaloa se clasifica, en principio, en tres grandes rubros para fines estadísticos. Su matrícula presenta la siguiente evolución en sus cifras.

Tabla 6. Educación superior en Sinaloa: 1990-2030. Matrícula

MODALIDAD	1990-1991	2000-2001	2014-2015	2020-2021	2030-2031
Normal	1649	2 779	5105	5518	5368
Licenciatura	36 957	68 215	104 151	138 882	149 108
Posgrado	425	1787	2282	3471	4999
Total Matrícula	39 031	72 781	11 538	147 871	159 475

Fuente: Sistema Nacional de Estadística Educativa.

La educación normal ha incrementado su matrícula de 1649 alumnos en 1990 hasta 5105 alumnos en 2015. Llegará a su cima en 2020 con 5518 alumnos para decaer en 2030 con 5368 alumnos.

La licenciatura tiene un crecimiento constante a lo largo de los años noventa con 36 957 alumnos, casi duplicándose en 2000 con 68 215 alumnos, un nuevo salto en 2015 con 104 151 alumnos, para continuar con su espiral ascendente en 2020 con 138 882 alumnos y en 2030 con 149 108.

El posgrado también observa crecimiento matricular constante, pasando de tan sólo 425 alumnos en 1990 a 1787 en 2000; llegando a 2015 con 2282 alumnos y proyectándose a 3471 en 2020 y a casi 5000 en 2030.

Vista en conjunto, la matrícula superior está en crecimiento al pasar de 39 031 alumnos en 1990 a 72 781 en 2000, llegando a 111 538 en 2015 y proyectándose a 147 871 en 2020 y 159 475 en 2030.

En licenciatura, por su tipo de financiamiento, la educación superior se cataloga así:

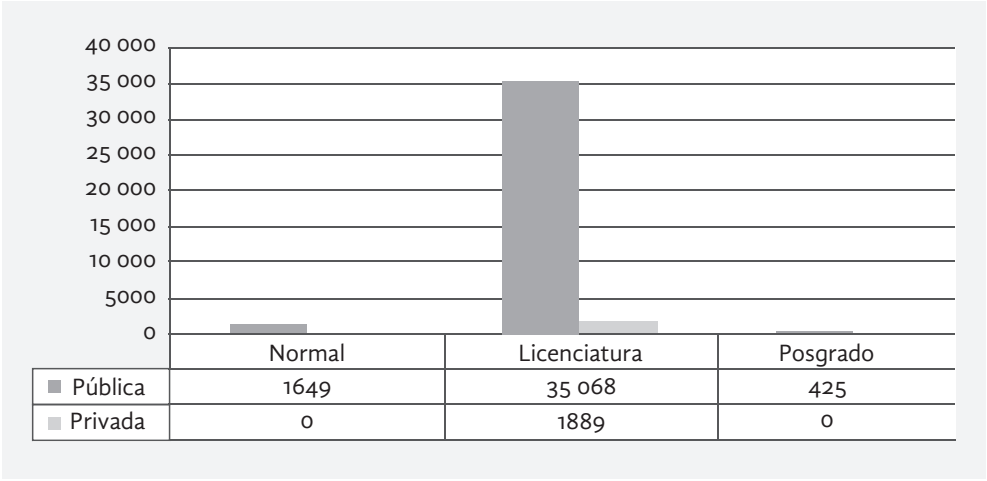
Tabla 7. Licenciatura en Sinaloa

ESTATAL	LICENCIATURA POR MODALIDAD
Universitaria	Escolarizada
Tecnológica	No Escolarizada
Normal	

Federal
autónoma
particular
Universitaria
Tecnológica
Normal

Fuente: Sepyc (2006). *Doce años de servicios educativos de Licenciaturas en Sinaloa 1993-2005*. Culiacán, Rosales. Abril.

En la gráfica 1 se puede ver la estructura de la matrícula de la educación superior sinaloense.



Gráfica 1. Sinaloa: matrícula nivel superior públicas y privadas, 1990-1991

En el ciclo 2014/15 hay 111 538 estudiantes de nivel superior en Sinaloa. En cuanto a docentes, la estructura queda así:

Tabla 8. Educación superior en Sinaloa: Docentes y escuelas, 2014-2015

MODALIDAD	DOCENTES	ESCUELAS
Normal	357	4
Licenciatura	8071	145
Posgrado	1221	33
Total	9649	182

Hay 9649 docentes repartidos en 182 planteles de IES en la entidad.

tabla 9. Sinaloa: Estadística de educación superior ciclo escolar 1991-2015/2030

	MATRÍCULA				
Nivel educativo	1991	2015	%	2030	%
Normal	1649	5491	69.9	5368	-2.2
Licenciatura	36 957	109 893	66.3	149 108	26.3
Posgrado	425	2426	82.4	4999	51.4
Total entidad	39 031	117 810	66.8	159 475	26.1

Fuente: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa. <www.snie.sep.gob.mx>.

tabla 10. Sinaloa: ciclo escolar 1991-2015

	MATRÍCULA		
Nivel educativo	1991	2015	%
Normal	1649	5491	69.9
Licenciatura	36 957	109 893	66.3
Posgrado	425	2426	82.4
Total entidad	39 031	117 810	66.8

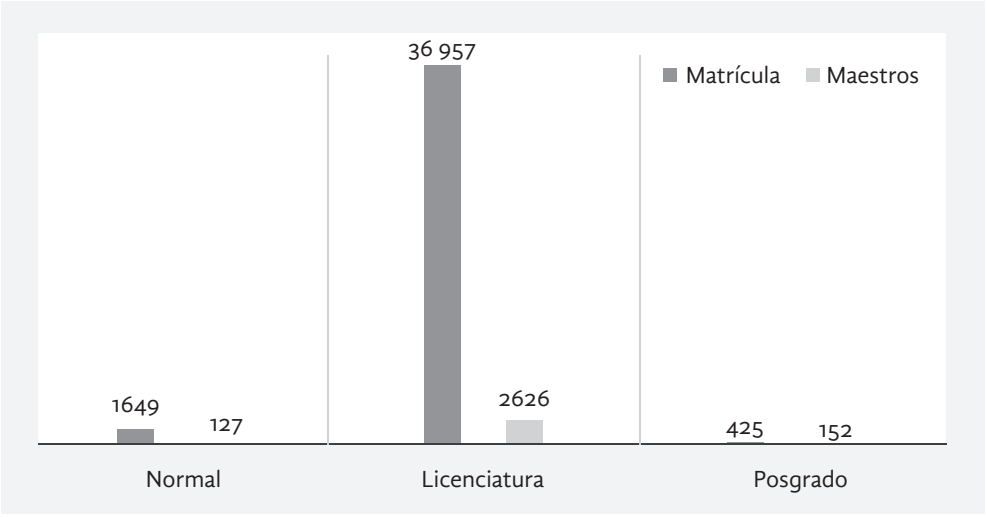
Fuente: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa. <www.snie.sep.gob.mx>.

TABLA 11. Sinaloa: Estadística de educación superior

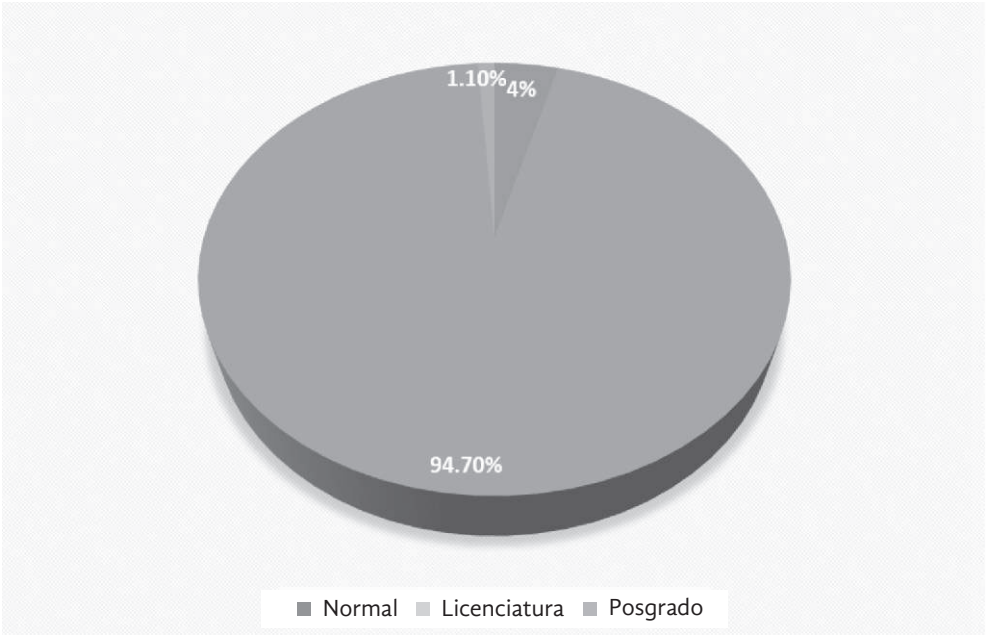
COMPARATIVO DE MAESTROS					
CICLO ESCOLAR 1991-2015/2030					
Nivel educativo	1991	2015	%	2030	%
Normal	127	383	66.8	389	1.5
Licenciatura	2626	8516	69.1	11 771	27.6
Posgrado	152	1306	88.3	2599	49.7
Total entidad	2905	10 205	71.5	14 759	30.8

Fuente: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa. <www.snie.sep.gob.mx>.

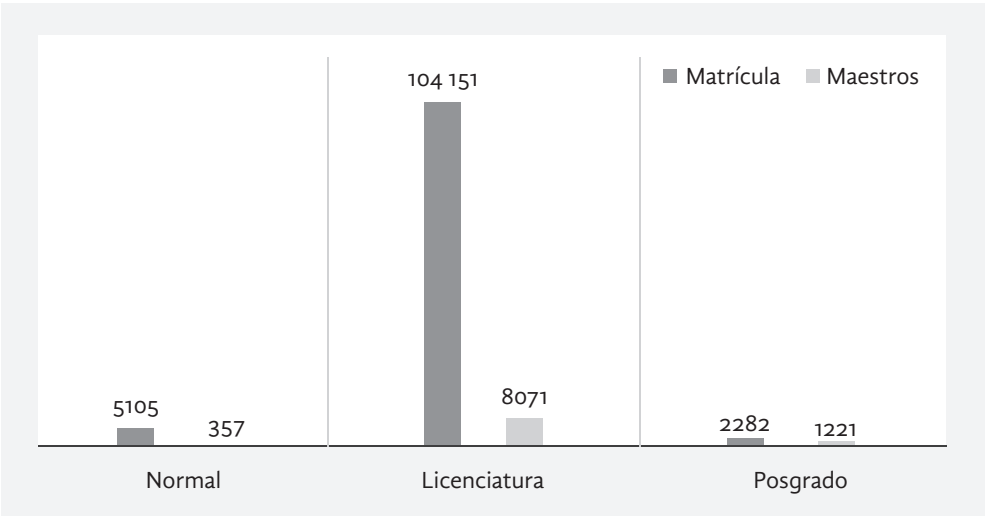
En cuanto a las tendencias por décadas pasadas presente y futuras de la educación superior sinaloense, tenemos las siguientes tablas y gráficas donde se representan (gráficas 2, 3 y 4).



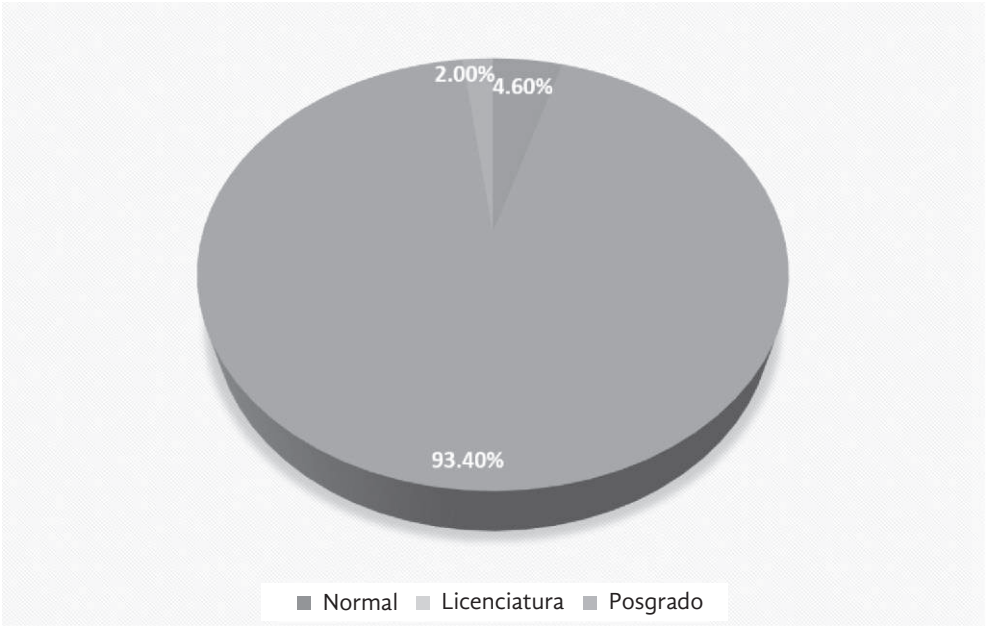
GRÁFICA 2. Estadística de educación superior en Sinaloa 1990 - 1991



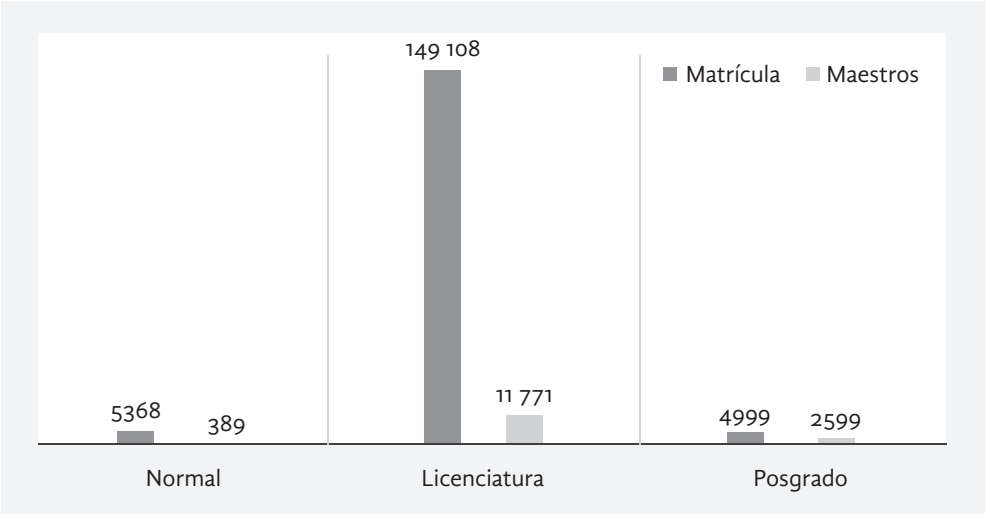
Gráfica 3. Porcentaje de matrícula en educación superior en Sinaloa 1990-1991



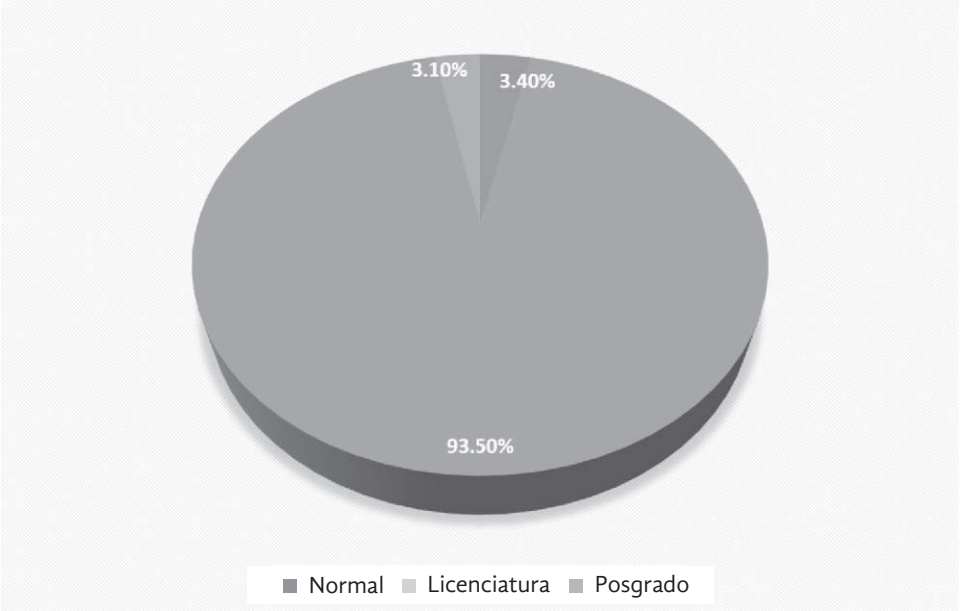
Gráfica 4. Estadística de educación superior en Sinaloa 2014-2015



Gráfica 5. Porcentaje de estadística de matrícula en educación superior en Sinaloa, 2014-2015

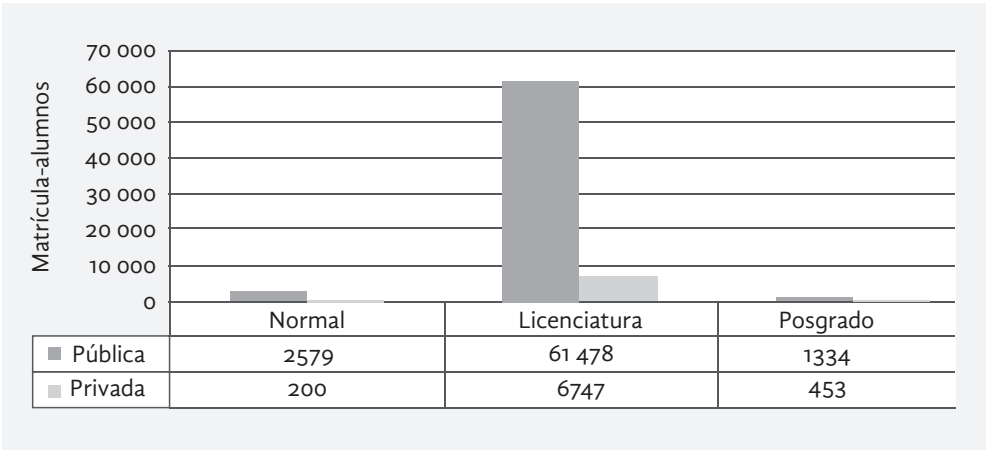


Gráfica 6. Estadística de educación superior en Sinaloa, 2030-2031

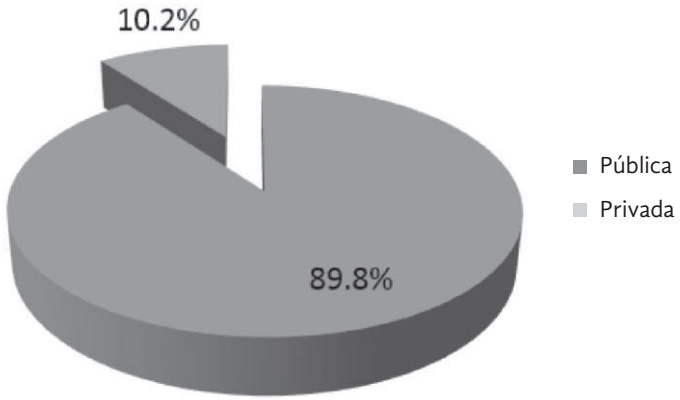


Gráfica 7. Porcentaje de estadística de matrícula en educación superior en Sinaloa, 2030-2031

En cuanto al sostenimiento se observa que es mayor el público (89.8%) que el privado (10.2%) tanto en educación normal, licenciatura como en el posgrado (gráficos siguientes) para el ciclo 2000-2001.



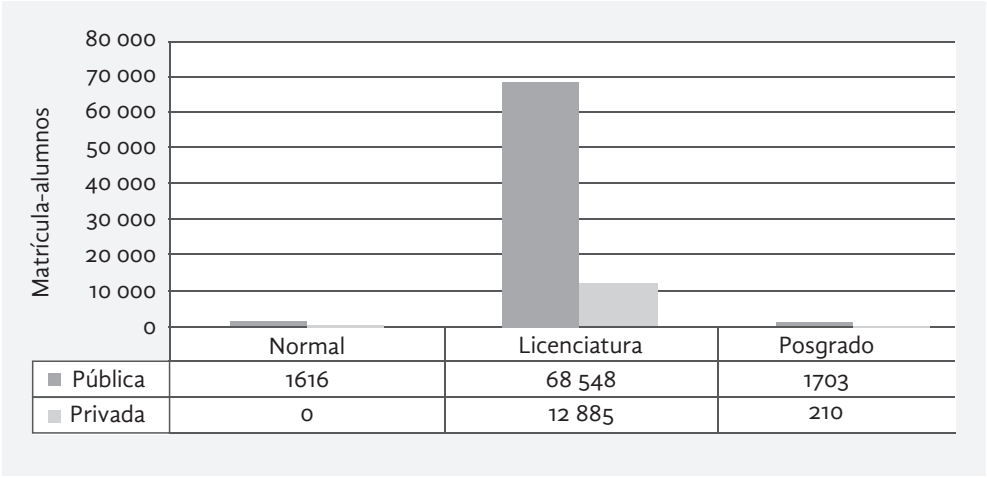
Gráfica 8. Sinaloa: matrícula públicas y privadas, nivel superior ciclo 2000-2001



Gráfica 9. Sinaloa: porcentaje de matrícula públicas y privadas, nivel superior ciclo 2000-2001

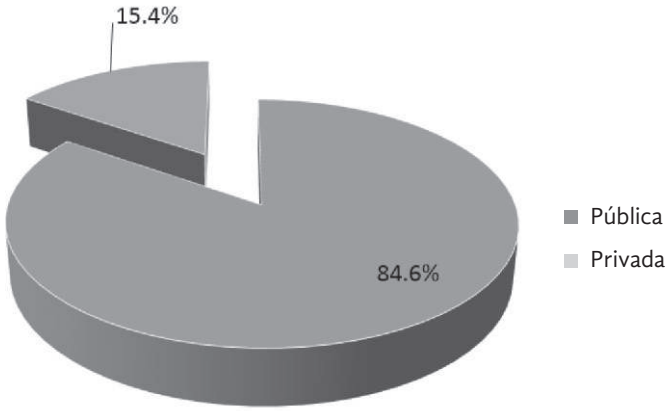
En las siguientes tablas se ve el estado actual de la estadística de la educación superior en Sinaloa en su evolución numérica, atendiendo el número de alumnos, maestros y escuelas desde 1990, 2000, 2010, 2015, 2020 y 2030, según las proyecciones de las estadísticas nacionales del gobierno federal.

Sin embargo, el sector privado está aumentando su participación del 10.2% en 2000 al 15.4% en 2010, el público desciende del 89.8% en 2000 al 84.6% en 2010 (gráficas siguientes), pero para el ciclo 2014-2015 desciende el privado en 12.5% y asciende de nuevo el público en 87.5% (gráficas siguientes), invirtiéndose esta tendencia de modo muy leve en 2020 y en 2030 (gráficas siguientes).

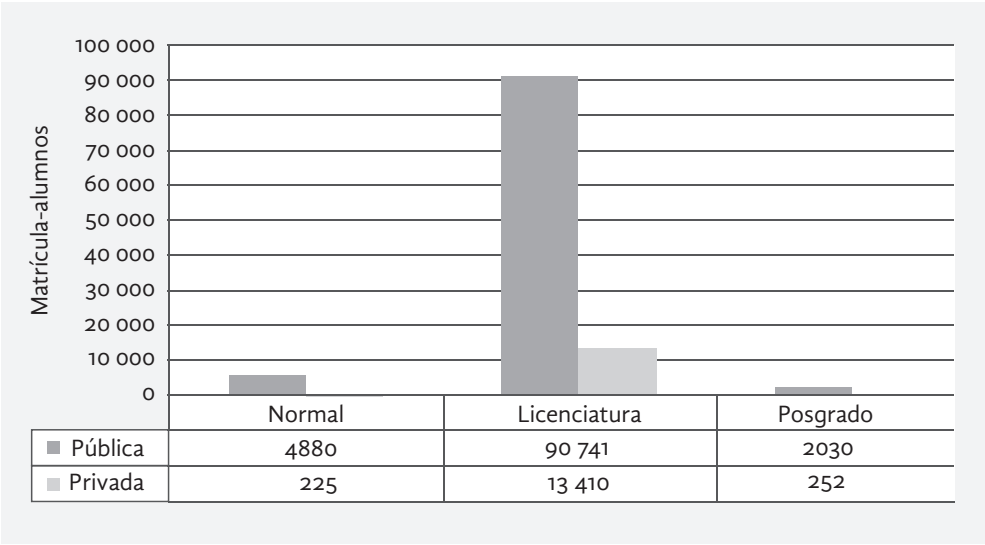


	Normal	Licenciatura	Posgrado
Pública	1616	68 548	1703
Privada	0	12 885	210

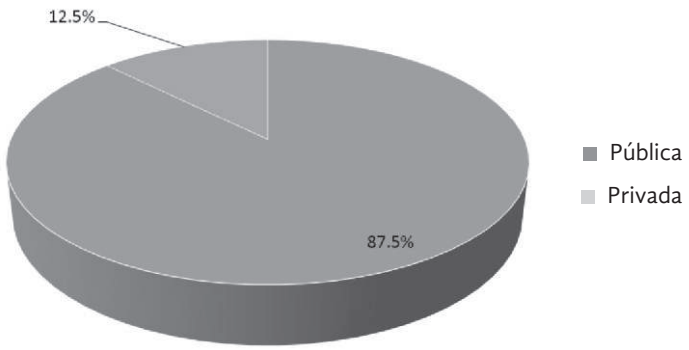
Gráfica 10. Sinaloa: matrícula públicas y privadas, nivel superior, ciclo 2010-2011



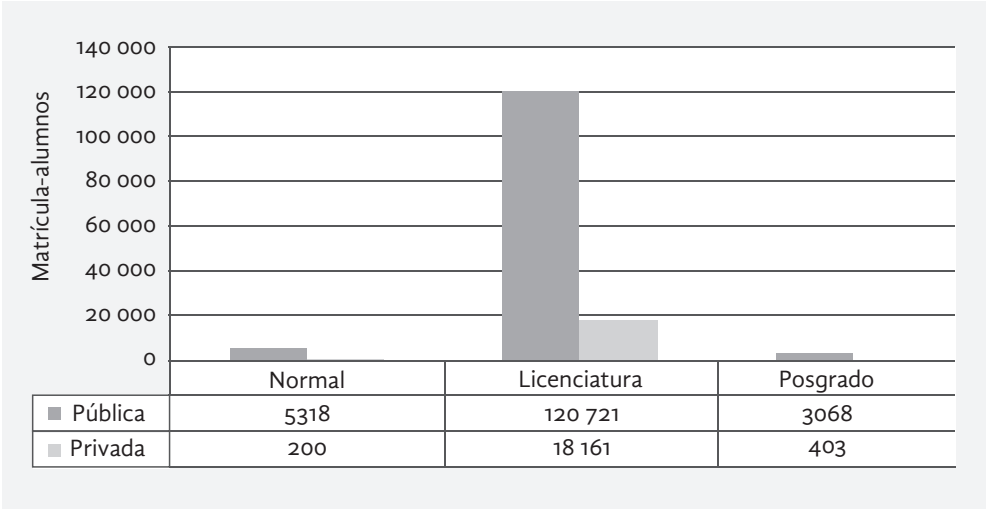
Gráfica 11. Sinaloa: porcentaje de matrícula públicas y privadas, nivel superior, ciclo 2010-2011



Gráfica 12. Sinaloa: matrícula públicas y privadas, nivel superior, ciclo 2014-2015

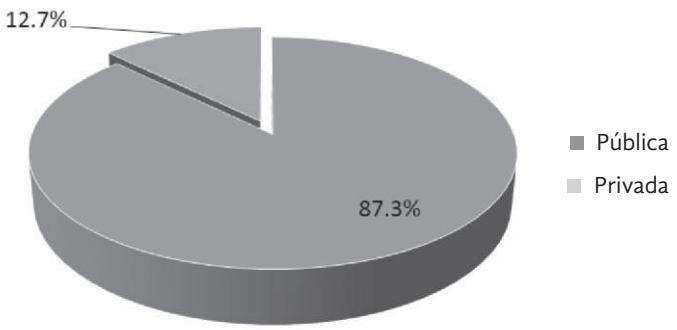


Gráfica 13. Sinaloa: porcentaje de matrícula públicas y privadas, nivel superior, ciclo 2014-2015

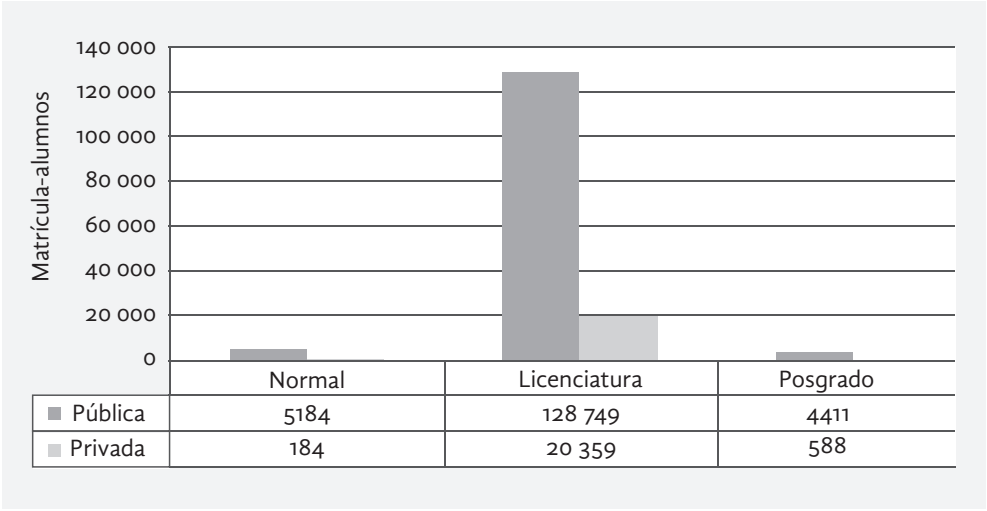


	Normal	Licenciatura	Posgrado
Pública	5318	120 721	3068
Privada	200	18 161	403

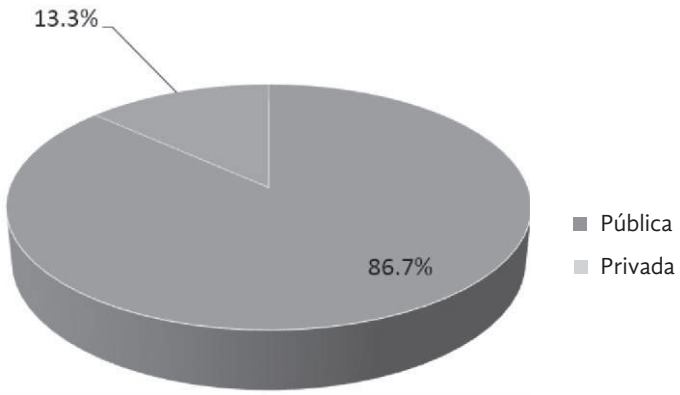
Gráfica 14. Matrícula públicas y privadas, nivel superior, ciclo 2020-2021



Gráfica 15. Sinaloa: porcentaje de matrícula públicas y privadas, nivel superior, ciclo 2020-2021



Gráfica 16. Sinaloa: matrícula públicas y privadas, nivel superior, ciclo 2030-2031



Gráfica 17. Sinaloa: porcentaje de matrícula públicas y privadas, nivel superior, ciclo 2030-2031

4. El modelo educativo estandarizado hipermoderno (MEEH) para la ES

Para inicios del siglo XXI, el modelo educativo hipermoderno está apoyado únicamente en la planeación administrativa, el financiamiento selectivo, la evaluación institucional, la inversión en infraestructura y TIC, la ampliación de oferta educativa y matrícula, la formación y actualización del profesorado en un modelo académico parcelario de ciencia fragmentaria y mecánica y un diseño curricular basado en competencias profesionales.

A estas características de la educación globalizada es que le damos el nombre de modelo educativo hipermoderno de la educación superior. Se trata de la exaltación de lo instrumental, técnico, funcional y de la lógica formal operativa, pero sin contenido ético, estético, sutil, psíquico, vivencial y espiritual. Un modelo universitario lleno de estructuras de papel, pero vacío de contenido humano: subjetividad, comunicación intersubjetiva, significado, sentido, dirección antropológica, visión humana, historia, ciencia de vanguardia, grandes ideales, valores trascendentes, calidez humana, responsabilidad autoexistencial, empatía y ternura.

En pocas palabras, un modelo educativo con una gran brillantez técnica y funcional, pero sin esencia humanista. El diseño curricular por competencias es la base pragmática en la construcción del modelo hipermoderno que partió de disciplinas ajenas a la pedagogía.

5.1. Surgimiento de un isomorfismo educativo mundial

Los procesos de globalización social, política y cultural, así como su base técnica (la III revolución científica, tecnológica e industrial) y su política económica dominante (el neoliberalismo) han repercutido en la creación, difusión y desarrollo de un isomorfismo educativo de pautas, estándares, programas, proyectos, currículos y modelos pedagógicos.

Si bien es cierto que perduran modelos idiosincráticos enraizados en tradiciones culturales y configurados por condiciones sociopolíticas particulares y el mundo de la tercera modernidad parece estar entrelazado entre «internacionalización» e «indigenización» (Schriewer, 2006:359); para el caso del diseño e implementación de políticas educativas, tiende a predominar la difusión

de modelos estandarizados prefabricados por los organismos socioeconómicos de la globalización.

Tales organismos (exógenos a las IES) son los actores centrales de lo que Scott llama el cambio organizacional académico y de su «ecología organizacional» (Scott, 1991), es decir, los conjuntos de personas situadas en arreglos organizacionales que participan en «campos interorganizacionales», donde se intercambian recursos e información, interacciones competitivas y vínculos sistémicos.

Según G. Álvarez Mendiola (2006), el neoinstitucionalismo está muy cercano a los enfoques de sistemas abiertos.

> Aunque no hay una definición unívoca del concepto de institución, diversos autores mencionan las reglas compartidas, la identidad común, el sentido de pertenencia, la estructuración de actividades, las reglas de comportamiento, las creencias y valores de grupo [...] El marco normativo y valoral de las interacciones legítimas entre los miembros de un campo organizacional es de orden regulativo, constitutivo y cognoscitivo.

Así, el tipo de marco institucional que se ha venido desarrollando, lenta pero definitivamente en los procesos y sistemas educativos, pretende responder (como su adecuación) al nuevo paradigma tecnoproductivo informático, telemático y microelectrónico, que a su vez constituye la base tecnoeconómica de la globalización y en el ámbito de políticas para el desarrollo económico nacional se expresa como el impulso a un patrón o modelo de desenvolvimiento económico secundario exportador; justamente, el correlato de la globalización en su manifestación local.

Para el caso de la educación, saltan a la vista unas primeras preguntas de investigación: ¿cuál es el rol que las políticas públicas asignan a la educación? ¿Qué tipo de formación académica favorecen? ¿Cuál es el modelo pedagógico que seleccionaron? ¿Qué *ethos* educativo eligieron? ¿Cuál ha sido su respuesta ante las dicotomías autonomía-control externo, formación exotélica-autotélica, necesidades del mercado-desarrollo de potencialidades internas?

Habría muchas interrogantes que plantear ante el rumbo que tomaron las políticas educativas para definir un marco socioinstitucional ante las presiones

de la globalización y sus organismos financieros comerciales, pero aquí queremos destacar como hipótesis central la siguiente:

1. Las políticas educativas optaron por convertirse en meros epifenómenos (impactos desde el exterior) de la globalización, fomentando la instauración de un marco educativo socioinstitucional que pudiese adecuarse y contribuir a la formación del nuevo paradigma tecnoproductivo microelectrónico, informático y telemático gestionado mediante una visión educativa neoliberal, otorgando para ello apoyos financieros e impulsando modelos pedagógicos/académicos de corte económico y empresarial, denominados «por competencias» para los diferentes niveles del sistema educativo nacional.
2. En el caso de la Educación Superior (ES), las políticas educativas condujeron al marco socioinstitucional a una triple convergencia:
   a. La formación en competencias profesionales, investigativas y gerenciales (o de gestión), apoyadas epistemológicamente en la metodología constructivista.
   b. La noción de formación para la «sociedad del conocimiento», economía del conocimiento y capital humano hoy reconvertido en «capital digital».
   c. La gestión del cambio organizacional y la legitimación académica de las IES para adecuarlas al nuevo modelo tecnoproductivo se inició como un «ajuste estructural» en los ochenta, se reforzó en los noventa y pretende avasallar todas las áreas académicas y niveles del sistema educativo hacia 2010-2020, mediante el acrecentamiento y reforzamiento de los siguientes instrumentos de política educativa:

- Una organización jerárquica, cuya base son los cuerpos académicos que utilizan eficientemente las oportunidades desplegadas por el financiamiento externo de las IES, según un ethos meritocrático de desempeño competitivo y productivo, sujeto a la evaluación y planeación externa.
- Vinculación docencia/investigación/aparato productivo de bienes y servicios/diversificación de fuentes financieras.
- Adopción del ethos de la tercera modernidad: excelencia, calidad, eficacia, eficiencia, productividad, pertenencia, competitividad, vinculación productiva, evaluación, desempeño, acreditación, planeación, gestión del

cambio, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, redes de aprendizaje global, diferenciación académica por estímulos no salariales.

- La aparición de nuevos actores en la intervención educativa, junto a la Sep y Conacyt, surgen la STYPS, CONAEVA, CIEES, CENEVAL, COPARMEX, BM, OCDE, OREAL, UNESCO, CEPAL y OMC (Didou Aupetit, 2005).
- Los instrumentos de política para fomentar el marco institucional: SNI (1984), PROMEP (1996), PIFI (2002) y los posgrados de excelencia Conacyt; mediante estos programas se asigna financiamiento extraordinario a cambio de que las IES adopten la política gubernamental y externa en formación docente, actualización y desarrollo institucional, homogenizando criterios y procedimientos académicos, política finalmente sancionada por la Anuies (Medina Viedas, 2005).

Otra pregunta de investigación relevante es: ¿han convencido o han vencido a los actores sociales tales políticas modernizantes y globalizantes? Mi hipótesis es que tales políticas definitivamente han «vencido», pero no «convencido» a las IES. Una de estas buenas razones ha sido expresada en la investigación de G. Álvarez Mendiola (2004:22), quien expresa:

> Hay evidencias sobre las dificultades institucionales y organizacionales para desarrollar ethos académico y capacidad de investigación. Las instituciones de ciencias sociales, aún de forma desigual, se han incorporado al sistema científico en buen medida porque mantenerse fuera acarrea escasez de financiamiento, de prestigios y de legitimidad.

Álvarez señala que las políticas se dirigieron principalmente hacia la investigación, formación de posgrado, presentando escasa atención a la enseñanza aprendizaje.

Además de esto «los organismos financieros indujeron a la investigación a producciones aplicadas, pertinentes y relevantes. A pesar de que la evaluación enfatizó los resultados, las políticas dieron prioridad a los insumos, omitieron la importancia de los procesos y desestimaron la diversidad de la profesión académica» (Álvarez Mendiola, 2004:24).

¿Cómo ocurrió esta convergencia de políticas? Toda idea no se presenta aislada, sino como parte de un entramado de factores. Analicemos uno por uno.

5. el Modelo Educativo Basado en Competencias (mebc)

El mebc tiene diversas fuentes disciplinarias (economía, administración, planeación, teoría de la firma, lingüística y psicología cognitiva), pero su ligazón al marco de la globalización, el neoliberalismo y las nuevas tecnologías fueron las bases determinantes para su lanzamiento internacional a través de los organismos financieros de la globalización.

Según Y. Argudín (2005), el término *competencia* deriva del griego «agon» y «agonistes», que indica a la persona preparada para ganar (las competencias olímpicas), convertirse en exitosa y pasar a la historia. Era el deseo supremo de los griegos, ser un triunfador en combate y ser recordado en mármol. Nótese que esta virtud anhelada estaba en contradicción con el concepto de «educare», auxiliar al alumno a encontrar su propio camino, pero la historia de la imposición del mebc es también la historia del triunfo de la visión técnica funcional de la educación por encima de la visión humanística.

Con la tercera modernidad (1980) se impuso una vía educacional que se inició en primera (1492-1789) continuó expandiéndose en la segunda (1789-1980) y emerge como paradigma dominante en la tercera, cuando el concepto «sociedad posindustrial» deriva en «sociedad del conocimiento» y requiere como tal de una base operacional educativa empírica.

Las modernidades históricas, por procesos largos y complejos, devinieron la cancelación de la diversidad de caminos que propuso la antigüedad y su concepto «educare», para proponer e imponer un único camino estándar de realización personal, cultural, económica y social: el homo competente. Las implicaciones de ello únicamente han sido vistas no por los modernistas, sino por los posmodernos, antimodernos, premodernos, desmodernos y transmodernos, pero todas esas posiciones culturales son muy diversas entre sí y nos colocan en otras perspectivas de la formación humana.

En el plano internacional, el mebc fue lanzado por el Banco Mundial, en su aplicación para México en 1990, aunque reducido a la educación media superior tecnológica. La Unesco lanzó otro modelo en 1996, conocido como el modelo de los cuatro saberes (Delors, 1996), que después fue ampliado por E. Morin (1999) a un nuevo modelo de los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Sin embargo, desde 1998, la Unesco aceptó combinar su modelo, cuando se realizó en su sede la Conferencia Mundial sobre la Educación, donde «se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la Información» (Argudín, 2005:12).

Para 1999, la misma Unesco definía competencia como «El conjunto de comportamiento socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea» (Ídem).

Para la Anuies, la competencia gira en torno a la vinculación productiva desde el nivel básico hasta el posgrado .Desde la lingüística, Noam Chomsky (1965) definió el concepto como la capacidad de desempeño e interpretación. Para Holdaway (1978) son destrezas; para Boyatzis (1982), resultados de una meta; Marelli (2000), capacidad laboral medible; Bigelow (1996), resolución de situaciones problemáticas.

Al ligar el MEBC con la sociedad del conocimiento la mayoría de los analistas cae en el error de identificar esta conexión con la promesa incumpible de la modernidad. «Se supone una transformación radical en la calidad de vida de las poblaciones, concentrada más en la generación de conocimiento científico y tecnológico que en la aplicación del trabajo manual y mecánico» (Argudín, 2005:18).

Según la autora, el concepto de competencias se inició como un producto de las investigaciones de David Mc Clelland (1994) en los años setenta, los cuales identifican las variables para explicar desempeños laborales. Sus investigaciones conectadas al campo de la sociología laboral y la economía del trabajo se aplicaron inmediatamente a los perfiles de desempeño y formación profesional en las escuelas de diversos países europeos desde los años setenta.

Pero en el siglo XXI el MEBC observa ya varios cuestionamientos, tanto de organizaciones privadas como de investigadores de institutos públicos.

5.3 Contexto de las críticas educativas

En agosto de 2006 la comisión por el futuro de la educación superior en Estados Unidos presentó su informe, el documento conocido como Informe

Spellings, en honor a Margaret Spellings, Secretaría de Educación de Estados Unidos, es controvertido y no ha generado consensos.

Algunos cuestionan la pérdida de competitividad de Estados Unidos en la producción de talentos (formación); «según datos de la OCDE, es ya noveno lugar mundial y media docena de países más se le están aproximando». De ahí la necesidad de impulsar mayormente la competitividad formativa (Payán Figueroa, 2006:02).

Lee S. Shulman, presidente de la Fundación Carnegie para el avance de la enseñaza, dice que los fines de la educación superior no deben limitarse a necesidades económicas como la competitividad: «Estados Unidos seguirá siendo competitivo en la enseñanza de nuestros estudiantes si insiste en que el significado de la vida va más allá de esa estrecha noción» (Ídem).

Sin embargo, el MEBC nació precisamente para una definición estrecha (laboral) de la práctica y la formación educativa, ya que desde la década de los noventa en la mayor parte de los países, la investigación sobre el mejoramiento de la calidad de la formación profesional se enfocó en un sentido unidireccional: su educación al mercado laboral y el sistema de empleo.

De este contexto fue que se lanzó el concepto de *competencias*, si bien hubo diferencias por países de acuerdo con percepciones de problemáticas diferenciales, como señala Peter Grootings (1994).

En Reino Unido, la MEBC surgió ligado a la evaluación del rendimiento, en Alemania fue para definiciones profesionales y mejora de la formación. En Francia fue para criticar la pedagogía convencional basada en conocimientos escolares memorísticos, frente a la formación de adultos en empresas. Pero para cualquiera de las tendencias argumentativas del MEBC, se reconoce que:

> [...] uno es el empleo del enfoque de competencias para la organización e impartición de la formación profesional, y el segundo es la adaptación de los sistemas existentes de formación profesional al surgimiento de las nuevas competencias que resultan de los nuevos tipos de organización laboral y las nuevas estrategias de contratación de las empresas (Grootings, 1994:6).

En Alemania, el concepto de competencias (Kompetenz) proviene de la organización y se refiere a la regulación de las atribuciones de los órganos de la administración y las empresas (Bunk, 1994).

A finales de la década de los sesenta, partiendo del debate sobre currículum, se introdujo en Alemania el concepto *cualificación* que fue adoptado por la pedagogía de la formación profesional. Las cualificaciones profesionales incluyen todos los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, abarcando también la flexibilidad y la autonomía. Entonces, a inicios de la década de los setenta el Consejo de Educación alemán adoptó el término «competencia» de los alumnos como objetivo global del aprendizaje.

Así como el lenguaje de la planeación, evaluación y vinculación constituye un «entramado lingüístico», el de las competencias tiene el suyo; es el expuesto a continuación:

Capacidad profesional, destrezas, aptitudes, cualificación, entorno profesional, organización laboral, política del empleo, flexibilidad técnica y capacidad de reacción. Sus sistemas valorales van *ad hoc* con tal lenguaje; por ejemplo, las competencias sociales o formas de comportamiento son capacidades de adaptación al trabajo, disposición del mismo, intervención, cooperación, honradez, rectitud, decisión, dirección y responsabilidad (Bunk, 1994).

Ahora bien, situar la relación competencias, conocimientos y aprendizaje en el contexto, no es tarea fácil, pues para empezar es muy pertinente la pregunta investigativa que ha hecho el investigador canadiense M. Mellovki (2006): el aprendizaje, ¿es sólo un asunto de construcción de conocimientos?, por lo cual se vuelve necesario replantear la validez del saber por la experiencia cognitiva y sus fuentes.

Para D. Parkes (1994), el MEBC ha producido una revolución silenciosa en educación y formación profesional. En la mayor parte de países se constituyen Consejos Nacionales de Cualificaciones Profesionales y Certificados. La idea del MEBC no es una reforma efímera, sino una reestructuración de la formación de largo aliento. Como se ha indicado en Europa, «Comparado con éste, los anteriores intentos de reformas en términos de nuevas iniciativas, planes de estudio y exámenes, resultan meros parches aplicados a detalles de la superestructura» (Parkes, 1994:21).

En su origen, el MEBC provino de los estudios de sociología del trabajo de David McClelland de los años setenta, generalizándose posteriormente la concepción a los libros de planeación estratégica de la productividad, competitividad y desempeño laboral conocidos en Europa como los Libros Blancos:

1984, 1985, 1986 y el de 1991, llamado «A New Training Initiative», del Departamento del Empleo de la UE. En todos ellos, las cualificaciones profesionales nacionales suponen una conceptualización nueva de los objetivos de la educación y la formación, de las necesidades individuales y de la evaluación para el desarrollo económico del siglo XXI.

A decir de Parkes (1994), el rasgo más significativo de la nueva formación es la introducción de la noción de niveles de *rendimiento* al especificar los objetivos del aprendizaje, lo cual fue un concepto unificador de todo aprendizaje, independientemente de cualquier curso o programa. «A fin de que los alumnos puedan alcanzar estos niveles y cuenten con un certificado de sus logros, aquellos se agrupan en forma de unidades de créditos y cualificaciones. En el nuevo sistema, las cualificaciones se definen como grupos de unidades de crédito relacionados con las exigencias profesionales» (Ídem).

El MEBC tuvo que conectarse estrechamente con manuales del tipo *A guide to work-based learning terms* (1989) y tomar de ahí los conceptos centrales de competencia definida como:

1. La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos (Federación Alemana de Empresarios de Ingeniería, 1985, citado por Parkes, 1994).
2. La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar con eficacia para alcanzar un objetivo (Hayes, 1985).
3. La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas, o niveles esperados del empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuestras situaciones dentro del área profesional o profesiones afines (Parkes, 1994).

D. Parkes se pregunta por qué en el Reino Unido el MEBC fue recibido sin entusiasmo. Se contesta que ello ocurrió porque su examen se hizo a la luz de un contexto más amplio en lo político, cultural y psicológico, donde se daba la sensación que, pese a la retórica, al hablarse de una «base amplia», «alcance mayor», «dinamismo adaptable», en realidad se estuviera ante un modelo

muy limitado educativamente, pero incluso también en términos de modernización económica.

También se tenía la duda de si la noción de competencia estaba o no en un marco teórico muy endeble respecto a los enfoques académicos sobre el conocimiento y el aprendizaje, un tanto cuanto superficiales, ya que Allison Wolf (1991) planteaba que

> Una cuestión muy importante es que la competencia es una abstracción y no algo que podamos observar directamente. Todos los componentes de la competencia recogidos en los estudios tienen la misma importancia, cualquiera que sea la etiqueta que lleven. Así, podemos estar realmente de acuerdo en que el conocimiento y la comprensión contribuyen a la competencia, sin poder observar directamente ni medir ninguno de estos tres factores (citado en Parkes, 1994:26).

Otra forma interconectada con las anteriores es el concepto de *conocimiento* deslizado como *competencia*. En los años sesenta y setenta, ello aparece en las siguientes disciplinas:

▪ Lingüística	Competencia Lingüística (Chomsky)
▪ Psicología	Competencia Cognitiva (Piaget)
▪ Antropología	Competencia Cultural (Levi-Strauss)
▪ Sociología (Garfinkel)	Competencia Grupal de logros prácticos
▪ Sociolingüística	Competencia Comunicativa (Dell Hymes)

Basil Bernstein (1998) propone que esta convergencia conceptual de conocimiento y competencia sería también posible encontrarla en los juegos de lenguaje del filósofo Wittgenstein. Tal mirada metodológica se refiere a los procedimientos para comprometerse con el mundo y construirlo. Las competencias son «logros prácticos»; es una negociación del orden social como práctica, la estructura cognitiva, la adquisición del lenguaje y lo nuevo de la cultura.

5.4.3 Evaluación, financiamiento y políticas para las IES

La evaluación es un elemento clave del nuevo modelo entrelazado de competencias, productividad y formación profesional. Uno de esos organismos clave es el CIEES (Comité Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), que evalúa y acredita programas formativos como de calidad.

En noviembre de 2006 los CIEES dieron a conocer los programas de licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU) que clasificaron que clasificaron en el nivel 1 de su padrón (acreditables), como resultado de la evaluación diagnóstica de su desempeño, lo cual implica que un programa pueda llevar a cabo su acreditación ante un organismo reconocido por el COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior; CIEES, 2006).

Los CIEES son la instancia reconocida por la Sep para realizar la evaluación diagnóstica de la calidad tanto de programas formativos como de las funciones de apoyo (administración y difusión) en IES públicas y privadas. Sus Comités Académicos operan en las siguientes áreas:

- Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
- Artes, Educación y Humanidades.
- Ciencias Agropecuarias.
- Ciencias Naturales y Exactas.
- Ciencias de la Salud.
- Ciencias Sociales y Administrativas.
- Ingeniería y Tecnología.

Mientras que los Comités de Función evalúan las siguientes áreas:

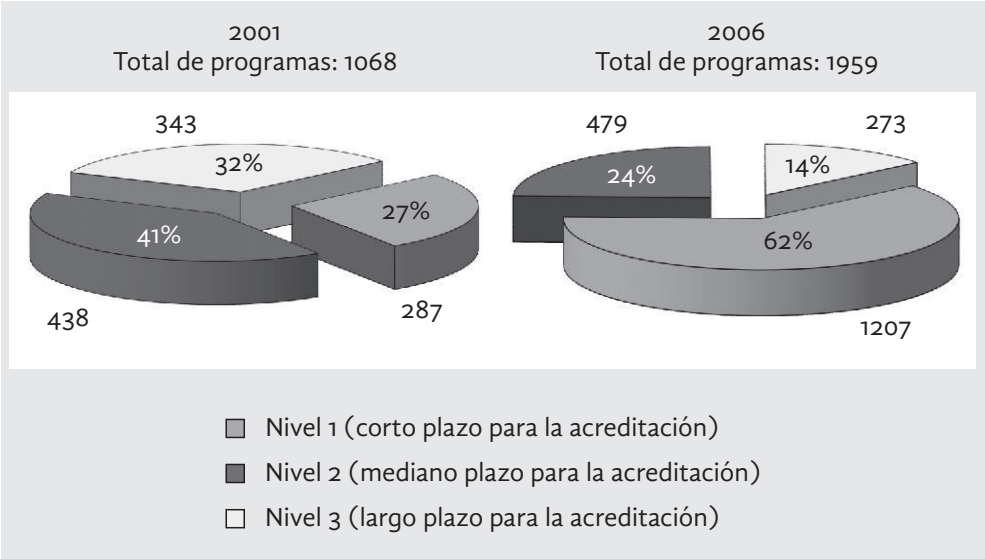
- Administración y Gestión Institucional.
- Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura.

Los CIEES son la cúspide evaluativa de las primeras acciones que realizó la Anuies en la década de los setenta para evaluar la educación superior. Luego, en 1989 se estableció la CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior) establecida por la CONPES (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior).

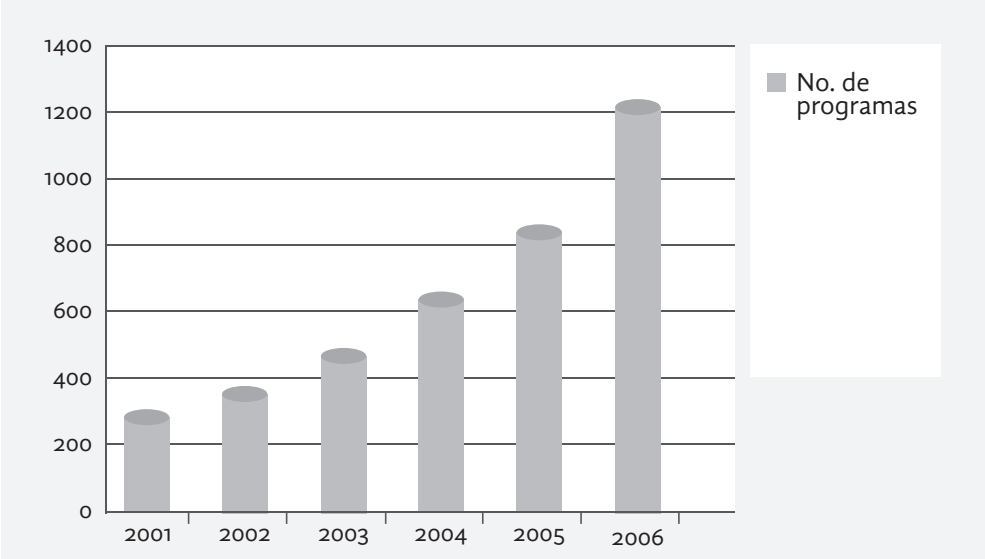
Los CIEES se integraron en 1991 para promover la evaluación externa e interinstitucional por pares académicos como organismos no gubernamentales. De 1991 a 2006 se han evaluado 3160 programas académicos (TSU, licenciatura y posgrado) y las funciones institucionales.

En 2000, sobre la experiencia de los CIEES se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). El marco general evaluativo incluye los siguientes aspectos: personal académico, currículum, métodos de evaluación del aprendizaje, servicios institucionales, número de alumnos, infraestructura, líneas de investigación, vinculación, proyecto académico administrativo, planeación y evaluación, gestión y financiamiento.

A partir de 2004 se incorporan a la evaluación las Universidades Tecnológicas, y en 2005 los institutos tecnológicos federales y los de algunas instituciones particulares. En los siguientes cuadros estadísticos se muestran los resultados de las actividades evaluativas de los CIEES.



Gráfica 18.



Gráfica 19. Número de programas académico de las ies evaluados por los ciies, 2001-2006

Otro de los elementos clave derivados de las políticas de planeación, evaluación y modernización de la educación superior, son los «Cuerpos Académicos (ca)». Dichas políticas las concibieron como alternativas ante la debilidad de las plantas académicas; ahora son parte del modelo y la cultura de la calidad, así como un indicador de la misma, son parte de los pifi (Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional) para el reforzamiento de la docencia e investigación.

Los ca son grupos de profesores de tiempo completo que comparten líneas de investigación en temas disciplinarios, multidisciplinarios y un conjunto de objetivos académicos. Los ca consolidados son aquellos cuyos integrantes tienen la máxima habilitación académica en docencia y formación de recursos humanos y cuentan con el reconocimiento de perfil deseable por el promep (Programa de Mejoramiento del Profesorado). Además, idealmente los miembros participan en congresos, redes de intercambio académico e ies y otros organismos nacionales y extranjeros.

«En este sentido, el rector de la Universidad Veracruzana señala que los cuerpos académicos y todos los ejercicios de planeación efectuados se han constituido en un recurso esencial para proporcionar una formación profesional de excelencia...». (Reyes, 2006:08).

Mientras que en 2002 sólo existían 34 CA consolidados en las IES públicas y 170 en proceso de consolidación, para 2006 ya eran 238 los consolidados y 547 en proceso. Algo similar se observa en el SIN, donde en 2002 había profesores de las IES en el SIN y para 2006 eran ya 3130, esto es, el 11.8% del total de la población de docentes. Por otro lado, los profesores con un posgrado eran 5242 y luego 7254, el 27% del total de docentes (Ídem).

Muy lejos ha quedado la formación profesional modernizante del profesor en su origen etimológico y de la génesis histórica, pues los primeros «profesores» de la historia fueron los cristianos perseguidos por el Imperio Romano, al ser los primeros que «profesaban», es decir, que declaraban públicamente su fe.

El término se formó a partir del latín «profiteri» (profesar), armado por «fateri» (confesar) con el prefijo «pro» (delante, o a la vista de todos). Después inició la consideración de profesor (el que profesaba) a todo aquel que declaraba públicamente que poseía conocimientos en cierta área del saber y capacidad de transmitirlos (Campus, 2006:11).

5.4 Implementación de un modelo de regulación del trabajo académico por merit pay *(pago al mérito)*

Antes del neoliberalismo académico operaba un modo de regulación del trabajo académico basado en negociaciones bilaterales entre las burocracias universitarias estatales y los sindicatos, pero con el impacto de la globalización y su correlato en las políticas neoliberales mundiales y nacionales, en las IES se fue imponiendo un proceso sostenido para modificar la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico, por medio de los organismos internos y externos que operan la evaluación formal del desempeño basado en la contabilidad de productos de trabajo académico (Ibarra Colado y Rondero López, 2006).

Siguiendo la conceptualización de Ibarra C. y Rondero López, se trata de un «modelo de regulación flexible orientado por el mercado», que articula la

evaluación, financiamiento, salarios diferenciales, cambio organizacional y modelo pedagógico, cuyos puntos históricos podemos resumir así:

1. Creación del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) en 1984.
2. Programa de Modernización Educativa (PME) en 1989.
3. Programa de Estímulos a la Docencia y la Investigación (1989), Primero en la UAM y después en las otras IES (1990-1992).
4. Becas del Desempeño Académico (1990).
5. Programa de Carrera Docente del Personal Académico de las IES (1992).
6. Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES).
7. Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).
8. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).
9. Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP).
10. Padrón Nacional de Posgrado (PNP).

A partir de los noventa, las políticas de la educación superior continúan avanzando y reforzando la evaluación formal con lógicas mercantiles y expandiéndose a espacios universitarios diversos. Además de la regulación del trabajo académico, operan mecanismos similares para distribuir fondos extraordinarios a concurso entre las instituciones para evaluar y acreditar programas académicos, evaluar las actividades de investigación de los cuerpos académicos y otorgar becas de licenciatura y posgrado.

Ahora, si bien la Unam y la UAM han escapado a la implantación del modelo pedagógico de las competencias, no lo han podido hacer del modelo de competencias por recursos escasos, esto es, un modelo de gestión equivalente a lo que en economía neoclásica se llama la «teoría del valor-escasez», pero que en la gestión modernizante de las IES es la competencia por el financiamiento y el salario diferencial, como brillantemente lo han expuesto Ibarra Colado y Rondero López. Se ha

> [...] edificado una compleja red de programas de Evaluación que van delineando un modelo integral de regulación del sistema universitario basado en la competencia por recursos escasos. Recuperando la aguda denominación propuesta por Luís Porter, se trata de la construcción de la universidad de papel, esa que existe más allá de sus prácticas, esa que cobra vida sólo a partir

de sus representaciones, concretadas en discursos y textos, y en infinidad de solicitudes e informes que ahogan al sistema en una «engorrosa» montaña de papel, y a sus académicos y funcionarios en interminables tareas de planeación y evaluación que se mantienen normalmente al margen de las acciones cotidianas realizadas en aulas, cubículos y laboratorios (Ídem, p.11).

No cabe duda que se ha introducido un nuevo lenguaje en el que los funcionarios se regodean entre misiones, estrategias, objetivos, metas e indicadores, aunque se confundan también al navegar sin rumbo fijo en ese mar de siglas: PIFIS, PIFOPS, PROMEPS; PENEPES y PRONABES... una universidad escindida en la que se impone la verdad oficialmente declarada [...] que fomenta la planeación y la evaluación institucional; las estrategias y metas conjuntas; la vinculación de sus programas tanto a su interior como con otras IES; la acreditación, la formación y consolidación de sus cuerpos académicos (Ídem).

La valoración que hacen Ibarra Colado y Rondero López es la siguiente:

1. Las comunidades de las IES están hoy atrapados en la jaula de hierro de la evaluación.
2. La deshomologación salarial ha conducido a los académicos (o a una parte) a mejorar en sus ingresos económicos, pero a una labor cuya relevancia queda en duda.
3. Se vislumbra ya el ingreso a una mayor crisis por la simulación, el oportunismo, la corrupción y el abultamiento burocrático, nuevas inercias que anulan la creatividad y trascendencia de lo académico, así como la «maquila académica», el refrito, el plagio y la certificación burocrática.
4. Atrofia paulatina de la capacidad reflexiva y crítica del investigador.

5.5 Vinculación productiva

La cúpula del nuevo modelo entrelazado en México es el «Tecno Parque», o Parque Tecnológico y de Negocios de la Ciudad de México, ubicado en Azcapotzalco, donde hay una alta disponibilidad de personal calificado por ser zona de universidades. «Se trata de una alternativa para ubicar a empresas privadas e instituciones nacionales o multinacionales que buscan espacios

modernos y eficientes...» (*Reforma*, 2006). Será concluido en octubre de 2007 con seis edificios de oficinas, helipuerto y un centro comercial.

En la primera etapa de desarrollo los ocupantes serán las empresas HSBC, Nextel, Nortel y Bimbo en instalaciones semejantes a las de primer mundo, con una propuesta innovadora en espacios de trabajo que fomenten la productividad y competitividad en un ambiente de campus.

Pero la vinculación productiva más importante es la que se sigue estableciendo en las áreas científicas y tecnológicas de las IES como el laboratorio de Nanotecnología e Ingeniería Molecular de la UAM-I, donde se realizan proyectos de deposición de asfaltenos en ductos petrolíferos en colaboración con Pemex y el IMP, y de aplicación de la nanotecnología en el campo de la medicina, entre otros (Campus, 2006:02).

Como un ejemplo de la investigación vanguardista que ahí se realiza, está en marcha un proyecto para analizar células cancerígenas e introducir por sus membranas nanopartículas de oro que ataquen de manera selectiva. Sus líneas de investigación son multidisciplinarias, interdivisionales e interinstitucionales, convergiendo en ellas expertos en Biología Molecular, Ingeniería Electrónica y Química.

> [...] esta instalación desarrolla proyectos vinculados estrechamente con el sector productivo, y constituye un ejemplo del paradigma actual de la Ciudad de México que busca aumentar el impacto de la investigación aplicada en el desarrollo económico y social del país [...] Además, pretende que la industria asuma una responsabilidad mayor en la generación de conocimientos mediante la inversión de recursos, asumiendo una parte del riesgo inherente y colaborando para dirigir y aplicar las innovaciones (Ídem).

El MEEH (Modelo Educativo Estandarizado Hipermoderno) parte de la palanca del financiamiento, ordinario y extraordinario, para impulsar la evaluación, la planeación y la calidad con base en los siguientes programas «de fuera».

1. Modernización de la educación superior (FOMES).
2. Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP).
3. Aportaciones múltiples (FAM).
4. Fondo de inversión de las universidades con evaluación de Anuies (FIUPEA).

5. Modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario (CUPIA).
6. Consolidación de Universidades Públicas Estatales.
7. Apoyo para la Calidad de los Institutos Tecnológicos.
8. Apoyo a la Infraestructura de las Universidades Interculturales.
9. Programa de Mejoramiento Institucional de las Normales Públicas.
10. Incremento de la Matrícula en Educación Superior.
11. Ampliación de la Oferta Educativa.
12. Apoyo para Reformas Estructurales.
13. Apoyo para Saneamiento financiero de las IES por debajo de la media nacional en subsidios por alumno.

Fuente: Construcción basada en el texto de Tuirán y Muñoz, 2010.

Como el financiamiento, acreditación y evaluación son los instrumentos clave del MEEH, que se inició con la globalización, entonces el «desempeño educativo» (vertiente técnico-funcional) fue el criterio para la asignación de los fondos extraordinarios mediante la creación de un sistema estandarizado de información que pudiese llevar a la transparencia asignativa.

6. REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD Y EVALUACIÓN ESTANDARIZADAS

La educación superior transitó de un modelo de autoevaluación y conocimiento interno a uno de evaluación y conocimiento externo. El nuevo lenguaje técnico e instrumental sería la acreditación, el aseguramiento de la calidad, la programación, la equiparación vertical, dando lugar a una pedagogía netamente administrativa y contable, que decía adiós a los grandes relatos pedagógicos de la modernidad, pero intentando también evitar los relatos pedagógicos de la transmodernidad para apoyarse exclusivamente en la híper.

El MEEH parte de 1989 con sus organismos evaluadores: la CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior), encargada de diseñar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior y después con la creación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación

Superior (CIEES) encargados de la evaluación externa y de la acreditación de los programas.

El número de instancias de acreditación continuó creciendo. El CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior), creado en 1994 para medir el desempeño estudiantil en EMS y en superior. Luego, la creación en 2000 del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) como instancia reguladora de los organismos de acreditación.

A ello se agrega el SNI, el Padrón Nacional de Postgrado, el Programa de Carrera Docente. El sector privado nacional impulsó un sistema propio y diferenciado de acreditación institucional en 1993 siguiendo el modelo norteamericano (Tuirán y Muñoz, 2010).

Actualmente, estamos ante un entramado y diversificado modelo evaluativo de alumnos, egresados, docentes e investigadores, con evaluación externa y acreditación de IES y de programas académicos de Licenciatura y Posgrado (De la Garza, 2009). Ello se complementa con el RVOE (Registro de Validez Oficial de Estudios Superiores), que supervisa las condiciones de factibilidad y operación de los programas.

Sin embargo, se reconoce que los actores de la educación superior han desplegado estrategias que les permiten acomodarse a las exigencias del MEEH sin que ello se relacione con cambios significativos en sus prácticas académicas.

Ello es así porque lo que mueve el auténtico cambio académico hacia la calidad no es la planeación administrativa, ni la evaluación, ni el financiamiento extraordinario, sino un elemento sutil de la subjetividad: el entusiasmo.

El entusiasmo académico, a su vez, es impulsado por la motivación; ésta es un factor complejo de dilucidar; requiere de un estudio de la subjetividad, talón de Aquiles del MEEH. Con ese modelo, se percibe la impresión de que la educación superior es un servicio que tiene que justificarse a partir de sus productos y resultados públicos (Fuentes Molinar, 1991).

Pero también de que se transitó de un modelo de financiamiento inercial y negociado hacia otro sustentado en la competencia y el rendimiento productivo, en el supuesto en que le apoyaría la consecución de metas de la economía y sociedad del conocimiento (Mendoza Rojas, 2010). Sin embargo, para ello presentamos un capítulo relatando las inconveniencias de este relato educativo, sin suficiente reflexión y análisis, más adelante.

Ciertamente, ha habido un avance en la preparación profesional, pues en 1992 la mitad de los académicos de carrera no tenía más que el grado de licenciatura y el resto una maestría por lo general. Pero 15 años después los académicos con sólo licenciatura se habían reducido a apenas 25%, el resto con maestría y el doctorado como el nivel de mayor crecimiento (Gil Anton, 2010).

Sin embargo, como lo ha señalado M. Gil Antón (2010), en el oficio académico la sola política del dinero tiene serios límites, pues se han multiplicado los patrones, las autoridades laborales a quien rendirle cuentas para obtener un ingreso, los polos de mando y referencias: SNI, IES, Conacyt, PROMEP, etcétera.

Entonces, hacer un trabajo bien hecho y comprometido con la IES es hoy un asunto de ética profesional, no de planeación administrativa. Hay planes de desarrollo de la comunidad universitaria, sino PIFIS que firma la IES con la Sep/Anuies/Conacyt, de acuerdo con el MEEH.

> La serpiente se ha mordido la cola: un plan para diferenciar tiende a homogenizar por la vía de una simulación que va más allá de la ética personal. Es condición estructural de supervivencia individual e institucional. Sin embargo, se llega a límites tales que se pasa de la simulación a la gesticulación [...] En México se gesticula con enorme impunidad en todos los ámbitos. Las escuelas y universidades no son la excepción, pero es en ellas donde puede comenzar a serlo (Gil Anton, 2010:433).

Cierto que el oficio académico se ha transformado con la globalización, pero el debate va hacia donde se está transformando, pues algunos investigadores dicen que es hacia la conformación de una universidad de papel (Porter, 2003).

La educación superior sinaloense debe tomar nota de estas tendencias con la finalidad de iniciar un proceso de análisis, reflexión y contrastación de ideas educativas entre todos los actores involucrados en las IES de la entidad a fin de generar una política académica superior que permita reorientar el rumbo educativo de las IES.

El rector de la UAS (2015), Dr. Juan Eulogio Guerra Liera, está en disposición de dar un nuevo rumbo a la UAS, pues conoce su pasado y presente. En el acto de recibimiento del Dr. Enrique Villa Rivera, sinaloense, exdirector del IPN, como nuevo presidente del Colegio de Sinaloa; Guerra Liera «refirió que en la UAS acaba de concluir el Diplomado en Valores, buscando ese aspecto

que le permita a los seres humanos ser mejores porque no todo es el método científico [...] la tecnología, sino que también requerimos el desarrollo humano...» (Guerra Liera, 2015).

Bien por la orientación humanista de la UAS. Mientras que la segunda IES de Sinaloa por su origen histórico (después de la UAS), el Instituto Tecnológico de Culiacán, se consolidaba en 2014 como la IES de mayor cobertura en educación superior tecnológica en Sinaloa.

En el informe de su director, José Guillermo Cárdenas López, destacó la creación del primer Doctorado en Ciencias de la Ingeniería en el ITC para el ciclo escolar 2015-2016.

Consiguió el tercer lugar nacional en la gestión de recursos por medio de los PIFIT 2014. También consiguió recursos mediante el Programa de Expansión en la Oferta en Educación Media Superior y Superior (PROEXOE) para equipar la Unidad Multifuncional de Talleres y Laboratorios, así como la construcción del Centro de Investigación e Innovación Tecnológica de Sinaloa, otro centro de información y un auditorio.

Sus programas de Ingeniería están acreditados y el 100% de la matrícula de posgrado también, en el PNPC-Conacyt, y nueve de sus docentes están en el SNI.

El ITC ingresó con éxito en el programa de incubación de empresas de base tecnológica, pues ya incubó 67 empresas en el Centro de Incubación e Innovación Empresarial del propio ITC (Cárdenas López, 2015). Por otra parte, en una mirada universitaria, se trató el tema de la calidad y sus problemas con un exfuncionario universitario.

En una entrevista realizada con el exrector de la UAS, Rubén Rocha Moya, en la Plazuela Rosales el 11 de septiembre de 2014, en el homenaje que se le hizo al líder universitario estudiantil de los años sesenta, Liberato Terán Olguín, se expresó lo siguiente.

Prudenciano Moreno Moreno (PMLM): Desde tu perspectiva, ¿cuáles serían esos cinco temas que detectas como la problemática más importante de la educación superior qué te tocó a ti enfrentar en tu calidad de rector para la vida educativa de aquí de Sinaloa?

Rubén Rocha Moya (RRM): Pues, mira, yo creo que dos problemas centrales de los cuales pueden surgir otros tres y muchos más. El tema de la calidad

educativa en la educación superior este es un asunto que yo hace veinte años que era rector, que era un problema capital que tenía que ver con el equipamiento sustantivo de la Universidad, que no lo tenía, que tenía que ver con la necesidad de programas, de actualización de procesos que no existían, la Universidad y la educación superior en aquel entonces; yo digo que ahora todavía sigue siendo un tema central, vive más bien al día tratando de resolver los problemas más adjetivos que sustantivos de la educación, como éste, por ejemplo, de la calidad, más que dedicarte al tema el darle sustancia al trabajo académico. Ese es un tema que sigue siendo en mi opinión capital en la educación superior aquí en el estado y en el país

PMM: Y qué lo consideras que sigue siendo válido todavía y fundamental, es decir, que no ha variado la importancia de esa temática.

RRM: Sí, porque somos muy dados en las administraciones universitarias, no solamente aquí; en todos lados nos han hablado en un momento dado de que pasamos de una mediocridad, de una medianía, para no decirlo tan feo en materia de calidad académica, a una excelencia académica que muchas veces es un tema inducido por una serie de procesos administrativos que ha pactado la autoridad, el gobierno, con las mismas universidades para distribuir una serie de bolsa; se tiene que ver con la acreditación y certificación y los temas de la evaluación, mismo que han caído más en el marco de lo administrativo que en el tema académico. Ese es el primero; el segundo problema es la cobertura. Sigue siendo un problema de este país. Yo recuerdo hace unos días que un maestro de derecho decía: ¿para qué estudian Derecho, ya hay muchos abogados? Y yo le digo: que lo real es que nosotros producimos muy pocos profesionales, entre ellos abogados, porque si nosotros tuviéramos una sociedad de derecho, se necesitaran muchos más abogados de los que ahora se tienen. Tenemos 30, por dar la cifra, de cada 100 jóvenes que van a la universidad, contra países que tú sabes muy bien que tienen el 90 por ciento, etcétera. El tema de la cobertura sigue siendo un problema; el llamado rechazo de los estudiantes en las universidades; no se ha generado la verdadera alternativa a ese rechazo. ¿A dónde vas a mandar a los jóvenes? Cómo vas a elevar la masa crítica en la educación superior? Creo que sigue siendo un tema; lo fue entonces, lo es ahora. Hay que crecer en cobertura, hay que pactar. Esto

no quiere decir que desproporcionadamente tengas que cargarle la matrícula a las carreras que tradicionalmente son más demandadas, y que son más demandadas porque no tenemos la debida educación vocacional para los jóvenes en el bachillerato.

El otro tema que se vio en educación superior aquí en mi época fue el dualismo de nuestra universidad con la educación media, con la educación superior y, por lo tanto, una incomprensión para ese esquema educativo. Más bien, más que incomprensión, atacado el esquema y, por lo tanto, no financiado, y eso te afectaba por un lado, y por el otro no solamente te afectaba el nivel en el nivel medio no financiado, sino también te afectada el nivel superior y por supuesto autocríticamente habría que decir que poco hacíamos en las propias universidades para revertir una relación un tanto nada positiva. Yo digo que no pueden ser excluyentes por definición; habría que ver la historia. Habría que ver, por ejemplo, la Unam, la nacional preparatoria de la Unam, es propiamente la que le da origen a la Unam y surge en el siglo XIX, a finales del siglo XIX, al amparo del positivismo que le da un gran auge a lo que es la educación; es decir, esta es una historia que no podemos borrar y decir; a ver, Unam, deshazte de tu educación media. No. Hay que ver la tradición y en razón de eso hay que diseñar esquemas que te permitan ser mejor.

Un cuarto problema podría ser éste, el cual sigue siendo el déficit financiero de la universidad. Ésta lo tenía con mayor acervo por una razón: porque traía de muchos años una rispidez en el trato con el gobierno; se le castigó, cayó en una desmejora de frente o comparativamente con otras universidades, y entonces fue creciendo, pero siempre fue creciendo por debajo de muchas otras universidades. Su despegue fue muy complicado. Lo tuvimos, la universidad lo sigue reclamando. ¿Por qué? Porque la universidad, su base de crecimiento presupuestal, fue castigado por todo un periodo de lucha de izquierda en la universidad que yo no lo señalaría, que fue un periodo muy largo y que trajo como consecuencia que retrasara sus procesos en materia de mejoramiento presupuestal y de infraestructura.

El otro problema sería la falta de una cultura interna de reformas académicas. Ese es el quinto. La falta de una cultura interna de reformismo académico me parece fundamental.

PMM: Pero, ¿no te refieres a la reforma a la Ley Orgánica?

RRM: No. En general, al currículum, a las normas, a los procesos de los cuerpos académicos en general. El personal de manera paradójica de las universidades es resistente al cambio, se opone al cambio, por lo que tú quieras y tú lo sabes mejor que yo, no te voy a teorizar sobre el caso. Creo que es un tema fundamental. No somos autogestionarios lo suficiente en materia de reforma académica, y ese lo tuvimos entonces. Son temas que siguen ahí con más y mayor fuerza, pero esos cinco temas son los que yo te podría destacar.

En tanto, para el Dr. Juan Eulogio Guerra Liera (2013-2017), actual rector de la UAS, de los pendientes centrales para la UAS destaca un nuevo modelo de asignación de recursos a la educación superior. Así lo expuso durante la reunión para el análisis de la problemática financiera a las universidades públicas estatales convocada por la Anuies, donde expuso que la autonomía se ve acotada y frenada por el presupuesto financiero.

El modelo financiero debe asignar subsidio atendiendo las condiciones de cada IES, de acuerdo con criterios como matrícula, presencia geográfica, oferta de bachillerato e indicadores de calidad, resultados académicos e impacto social. También diversificación, apoyo a la investigación, movilidad, difusión cultural y deportiva (Guerra Liera, 2014).

> Así mismo, en la urgencia de atender aspectos nodales de las instituciones, como el sistema de pensiones y jubilaciones, que es uno de los componentes que más le pegan a las IES y que, dentro de poco, se verán en la necesidad de elegir entre pagar personal jubilado o al activo (Ídem, p.18).

La problemática de las jubilaciones es tan fuerte que ya amenaza con una desprofesionalización casi completa en la UAS, pues el número de profesores de tiempo completo jubilado excede ya a los de tiempo completo en activo. A su vez, estos últimos se han venido reduciendo hasta en un rango de 20, 25% del total de la planta académica de UAS (López Zavala, 2015).

Aunado a ello, la tendencia de incrementa el trabajo por honorarios y trabajo por horas/semanas/mes y basificación de nuevos docentes corre el riesgo futuro de llevar a la UAS a una crisis de insuficiencia profesional para atender sus funciones básicas con un mínimo de calidad. Hará falta una política de acuerdos y compromisos internos y externos para que la Universidad no se convierta en una mera universidad de papel (Porter, 2003), pues ello podría

contribuir a bajar las expectativas de desarrollo científico, tecnológico y humanístico en Sinaloa, donde se considera que hay mucho potencial en talento e investigación, según las consideraciones de Carlos Karam Quiñonez, director general del Instituto Estatal de Apoyo a la Investigación e innovación, quien admite la escasez de recursos económicos para ese propósito.

En Sinaloa, los indicadores de ciencia y tecnología están en la medianía; digamos que están en el lugar 15 de 32 estados (Karam, 2015), pero Karam cree posible elevarlo con el incremento de números de investigadores, la acreditación de programas de posgrado de calidad, apoyos a empresarios innovadores vinculados a IES;,15 becas anuales para estudios anuales en el extranjero y participación en los Veranos de la Investigación Científica, como lo establece el *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016*.

Karam informó que un indicador positivo es que Sinaloa tiene el primer lugar en la cobertura de la educación superior a escala nacional. Aunque falta elevar el porcentaje de 0.6% establecido en la *Ley Estatal de Ciencia y Tecnología* (que no se ha hecho efectivo en la práctica) a nivel del 1%, como lo tienen en nuevo León, Jalisco y el Estado de México (Ídem, p.37).

El ITLM (Instituto Tecnológico de Los Mochis) presenta indicadores positivos y buenas perspectivas para convertirse en centro de investigación e innovación tecnológica; según el director general del Tecnológico Nacional de México, al que pertenecen el ITLM, el sistema general se creó en 2014 para agrupar a los 216 institutos tecnológicos y centros federales y descentralizados que hay en México, entre ellos el ITLM (Quintero, 2015).

Dijo que cuatro de cada 10 ingenieros formados en México egresan de los tecnológicos. En Sinaloa hay 6 institutos tecnológicos donde estudian más de 15 000 alumnos. En el ITLM, el 93.7% de su matrícula está en programas de calidad acreditados, justo cuando esta institución cumple 38 años de existencia y se le dota de una nueva biblioteca con 43.6 millones de pesos para albergar a 600 lectores que puedan acceder a bibliografía excelente y a conectividad a base de datos (Quintero, 2015).

En 2014, la federación apoyó con 170 millones de pesos para fortalecer a los seis institutos tecnológicos de Sinaloa y en 2018 alcanzar el 40% de la cobertura en educación superior en el país y el estado (Quintero, 2015).

En el ámbito de la educación intercultural de Sinaloa destaca la UAIM (Universidad Autónoma Indígena de México), cuyo rector, Guadalupe Camargo

Orduño, expresó que ella sigue proyectando crecimiento en Los Mochis, Mochicahui, Guasave y Choix. «En la actualidad, todos los programas han sido sometidos al escrutinio de Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, lo cual nos indica que el 90% de los programas están en el nivel 1» (Camargo, 2015).

El rector citó que cuentan con la oficina de trasferencia de tecnología para vincular con el sector productivo y también tiene en vinculación social participando con estudiantes en la Cruzada contra el Hambre y educación para migrantes. Señaló que su institución se ha transregionalizado con la aplicación de un programa de posgrado que opera en Toluca y asesorías en programas de migrantes en Sonora.

7. Crisis de sentido y condición posmoderna de la ES

Pero la Anuies, con su creciente inmersión en las políticas educativas de la globalización y a partir de su documento de 2000, iniciará un proceso de estandarización académica con base en referentes externos (Aboites, 2012) y que en el ámbito concreto de la IES públicas se expresan en «cuerpos académicos».

El eje articulador de un cuerpo académico es la explicación del conocimiento en líneas de interés común de sus miembros, en donde cada uno debe participar en la docencia, asesoría, tutoría, talleres, etc. (Castañeda, 2010). El desarrollo de una capa burocrática, compleja y diversificada, fue un impacto directo de esta forma académica de estructuración y la emergencia de la administración y gestión universitaria como una universidad que se despliega en ramificaciones sucesivas, abarcando nuevos campos de la gestión institucional.

La política de la globalización impulsó la idea de que el mundo se encuentra en transición hacia la sociedad del conocimiento; en el capítulo sobre este punto veremos que en realidad es sólo de un «cierto tipo de conocimiento»: el lógico/formal/instrumental, pues las otras formas y niveles de amplitud de los conocimientos se evaden como temas tabú, pero le da a la educación superior un rol fundamental en ese sector reducido de lo que la globalización considera es todo el conocimiento disponible.

Sin embargo, aún falta mayor análisis en varias paradojas que se observan con estas tendencias. Entre las más resaltadas están las siguientes:

1. Inseguridad del empleo, pero continúa la masificación progresiva de la educación superior, pese a una relativa reducción de recursos.
2. Necesidad de evaluar el nivel educativo para elevar el crecimiento económico, pero aparejado a un aumento de los índices de desempleo de los egresados.
3. Necesidad de internacionalización, por un lado, pero, por otro, necesidad de atender lo regional del contexto.
4. Necesidad de mayor equipamiento de TIC, pero ellas no han podido generalizarse de manera significativa.
5. Aun con aumentos de planta académica de tiempo completo, la investigación es reducida y a veces inexistente (Didriksson, 1998).

Luis Porter (1998) había propuesto varias orientaciones para la educación superior del siglo XXI, partiendo de su expansión en 600% de 1960 a 1995. Ellas son:

1. Formación altamente calificada, espacio abierto de formación, aprendizaje permanente, flexibilidad de entradas y salidas.
2. Pluralismo, diversidad, cultura regional, nacional e internacional.
3. Democracia, actitud crítica y humanismo.
4. Capacitación docente.
5. Innovación, interdisciplina y vinculación.
6. Estudios de tiempo parcial, modular y a distancia.
7. Evaluación interna y externa.
8. Movilidad internacional de estudiantes y académicos.
9. Volver la atención hacia los estudiantes.
10. Funcionamiento compartido e incremento de TIC.

Manuel Gil Anton (1998) observó como una de las tendencias preocupantes de la masificación su impacto en el deterioro o «deslave» de la docencia. Ve que el aislamiento de la práctica docente la ha conducido a ser considerada como una «función escondida», en un momento donde México contaba con 2973 programas de posgrado: 25% de especialidad, 68% de maestría y 7% de doctorado (Posgrado, 1998).

Pablo Huerga (2009) localiza, en el análisis histórico de la educación superior, seis movimientos a escala mundial (o puntos de inflexión) que él los describe de la siguiente manera.

1. De los héroes a la *polis*. Entre los griegos, la educación adquiere por primera vez un sentido político explícito.
2. De la polis al ciudadano universal.
3. Del cristianismo al imperio católico.
4. Del imperio católico al capitalismo protestante.
5. Del capitalismo al comunismo.
6. De la revolución científico-técnica a la globalización.

Este último es el escenario de la educación superior contemporánea. Su ideal de civilización viene siendo el marco cultural marcado por el economista checo Radovan Richta (1972), cuando se inicia la masificación educativa, paralelamente al despliegue de la revolución científica-técnica, aumento de la inversión educativa, hablándose incluso de una «industria de la educación». Richta establece las siguientes características:

a. El alumno deberá adaptarse durante toda su vida a modificaciones de los conocimientos, trabajos, medio y su propia vida.
b. La instrucción dispensada de una vez y para siempre cede su lugar a una educación paralela permanente.
c. Cada vez más son objeto de discusión los fundamentos mismos de la vida humana y la evolución social.

El análisis de la condición posmoderna de la educación abarca ideas, como las planteadas en el Libro de Nico Hirtt (2001), *Los Nuevos Amos de la Escuela. El Negocio de la Enseñanza,* donde plantea las nuevas visiones de la enseñanza como una amenaza para la educación pública, por su forzamiento a una adaptación radical a la vinculación empresarial y sus demandas, al tiempo que las prácticas educativas derivan en un negocio, reduciéndose la visión humanista y resaltándose la formación instrumental de las competencias, la empleabilidad, formación continua, TIC y evaluación estandarizada.

Pero es importante aclarar que no todo está perdido, pues el humanismo aún tiene vida en la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco (París, octubre de 1998). Ahí se defendió la misión central de la universidad como constructora de desarrollo sostenible, valores sociales y oferta de perspectivas críticas que puedan reforzar las perspectivas humanistas (Bricall, 2007).

El artículo 6 de la Declaración citada añade: «la educación superior debe tender a la creación de una nueva sociedad-sin violencia ni explotación –consistente en personas cultivadas, motivadas e integradas, inspiradas en el interés de la humanidad y orientadas por la sabiduría» (Ídem, p.50).

En un principio, el humanismo provino de los dos primeros momentos marcados por Huerga (2009); después por la literatura humanista medieval que impulsaba una educación filosófica conducente al tratamiento éticamente responsable de lo público y la búsqueda de la verdad. Pero después del inicio de la primera modernidad (1492-1789), hasta llegar a la cuarta (1989-2030), se fue produciendo un desplazamiento paulatino de los objetivos humanistas.

Desde la mera búsqueda de la verdad, hasta el instrumentalismo materialista de la globalización, aunque también con la ventaja de la investigación como aspiración estelar. Sin embargo, la validez del humanismo prospectivo estará en función de su contribución al desarrollo pleno de los potenciales del ser y el vivir, pero en nexo con el avance científico y tecnológico del futuro. Será una síntesis, no una contradicción.

> Acaso sea arriesgado afirmar que del humanismo clásico se ha derivado cierta filosofía, pero es razonable concluir que el humanismo del Renacimiento hizo florecer en las universidades una «atmósfera filosófica», que desde el siglo XV ha aireado el método de aproximarse a la realidad. Quizá es esta atmósfera lo que algunos universitarios piensan que se ha perdido durante estos últimos años (Bricall, 2007:153).

Ello fue porque una vez que el humanismo se consolidó como tendencia de consenso entre las IES, éstas lo habían ya incorporado a su propio activo, o estructura intelectual básica, además que el anhelo de desarrollar cierta unidad de saberes interdisciplinarios y universalidad de los mismos era en alta

estima por su posibilidad de situarse en los conocimientos de frontera transdisciplinaria.

El debate sobre la educación superior se abre desde múltiples perspectivas. Como la teoría de la reproducción y la resistencia con clásicos como Althusser, Bowles y Gintis, Bordiú y Giroux (1983), quienes han cuestionado la subordinación educativa a los intereses de la clase social hegemónica que la usa como mecanismo de control social. Para el investigador de la educación superior Hugo Casanova, la discusión actual se recicla con la percepción social de que la reforma universitaria, como una adaptación al mundo laboral, confirma la subordinación citada. «Así, pasando al territorio de lo útil, el saber se aleja del ideal humboltiano de búsqueda de la verdad, o el newmaniano del saber por su propio fin [...] el saber ya no tiene un fin en sí mismo [...] como emancipación de los hombres [...] la pregunta [...] ya no es: ¿es eso verdad?; si no ¿para qué sirve? (Casanova, 2007:168).

Sin embargo, Casanova no está de acuerdo con Readings (1996), en el sentido de que la universidad se encuentre en ruinas, sino que más bien está ante una mutación de las bases de su dinámica, pero no en desaparición, ya que tiene recursos para aprender de sí misma y preguntar de si va bien o enfila por otro camino.

Es una etapa crítica que confronta toda su herencia acumulada contra imperativos aparentemente ajenos a ella, viviendo importantes tensiones en torno a la precisión de sus fines.

Se requiere mayor esfuerzo reflexivo para afrontar la crisis de sentido, de misión y de visión por la que pasa la educación superior, pues en el ambiente hay tensiones entre la tradición universitaria, la racionalidad estatal, los principios del mercado, la confusión del estudiantado, la decepción del profesorado y en algunos casos la apatía de los gestores y administradores del sistema educativo.

> Son momentos difíciles para el conocimiento y la universidad. La reinstalación del debate ético, sin encasillarlo en algún enfoque o escuela, remite a la búsqueda de construcción de sentidos y a la dignificación de la existencia [...] tal vez sea preferible reconocer y valorar [...] la perplejidad y la incertidumbre. (Torres y Rivas, 1998).

Hay un torrente discursivo sobre el vínculo economía/universidad, pero suelen esquivarse las tensiones que se están engendrando en este proceso que transcurre en aparente inercia y rutina. Tales tensiones obligan a replantear la pregunta por la razón de ser de la educación superior, manteniéndola abierta.

Pues en ocasiones se asocian a visiones contra puestas de ES: la que en el pasado impulsó el saber por el mero placer del saber, sin finalidad práctica y el hipermodernismo, que impulsa el saber aplicado a la producción, distribución, mercantilización, eficacia y ganancia económica sobre el producto.

Es importante señalar que no existe el «saber por el saber»; más bien, lo que se quiso significar con tal afirmación es que hay un saber que no se refleja en competitividad y lucro, pero hay un saber que aunque no repercute en un negocio, empresa o comercio, es profundamente productivo: produce desarrollo de las potencialidades humanas, el saber ser y el saber vivir.

Estos dos saberes son desarrollados en la interioridad del sujeto, son completamente indispensables para encontrar el sentido de la vida y, desde luego, el sentido de la ES. Ciertamente, ellos no tienen un lugar en la agenda de los organismos del mercado mundial, ni plantean soluciones estandarizadas al mundo subjetivo, pero sin ellos el sujeto simplemente anda sin brújula, en un océano de objetos y personas que deambulan sin rumbo existencial, aunque con rumbo funcional, dirigido por los péndulos (estructuras sociales y económicas).

A decir de la investigadora Magaldy Téllez (2007), se ven ya marcas y señales del final de un determinado modo de legitimación y un orden de racionalidad en las mutaciones sociales que contextualizan la ES.

La crisis de legitimación se refiere a la disolución paulatina de los metarelatos (grandes ideales) que dieron sentido a la ES moderna vinculándola a la emancipación del ser humano (que nunca se dio) con la universidad jugando un rol protagónico. Sin embargo, no necesariamente las únicas alternativas son hoy día optar por el Estado o el mercado, pues ellos también se despliegan en procesos socioculturales más amplios que trastocan sus antiguas lógicas.

Es necesario provocar la emergencia de otras formas de atribuir sentido a la universidad y no obligatoriamente sucumbir a los dictados del mercado que teje laberintos para que la ES venda su alma a cambio de preservar su fachada (Torres y Rivas,1998).

Se puede superar la dicotomía planteada por importantes pensadores:

> ¿La universidad tiene como misión esencial la producción de competencias profesionales con vistas a las ofertas y demandas del mercado de trabajo? [...] ¿debe la universidad asegurar [...] en qué condiciones, la reproducción de la competencia profesional formando profesores para la pedagogía y para la investigación, en el respeto de un código determinado? (Derrida, 1997:135).

Hay un resquebrajamiento de la ES como proyecto moderno, pero tal fractura la orientó a un proyecto hipermodernista que la puede conducir a una crisis mayor; es conveniente que la propuesta transite por una visión transmoderna humanista.

Esta es una perspectiva, una de las miradas que proponemos para dar otra racionalidad al hipermodernismo de la globalización. Tal perspectiva, sin embargo, no excluye tomar los mejores elementos de la historicidad de la ES. Téllez (2007) apunta tres grandes miradas:

1. La persistencia de convicciones asociadas a la búsqueda honesta de la verdad, bajo el principio de la razón.
2. La ES profesionalizante con el criterio de la excelencia académica del operacionalismo productivo técnico.
3. La ES que se abre a otros horizontes, sin finalidades prescritas, ni caminos predeterminados, revitalizando el ejercicio crítico y nuevas formas de pensamiento.

> Me parece que aquí radica una de las condiciones para reencontrar la ética de y en las prácticas universitarias, la que tiene que ver con el ejercicio de la libertad en nuestras maneras de pensar, decir y hacer. Se trata del tipo de ética que hoy cobra un carácter decisivo para confrontar la mediocridad, la rutina, la indiferencia, la ceguera, las respuestas acríticas a las exigencias que le son planteadas a la universidad [...] sin que ello signifique volver a la idea y práctica de la universidad como un lugar ensimismado y autorreferente. (Téllez, 2007:188-190).

La propuesta es lograr el avance de la ES hacia un modelo multifuncional o pluridimensional, como el planteado en la figura 1, que convierta a la IES en

auténticas comunidades de aprendizaje e innovación educativa científica, tecnológica, social, cultural, ética, estética y sutil con el desarrollo en:

1. Docencia.
2. Investigación.
3. Producción y difusión cultural.
4. Atención a los problemas del desarrollo humano que se presentan en las escuelas como meta patologías (caracterológicas y axiológicas), docentes, estudiantiles y administrativas y que hoy día dejan perplejas a las comunidades educativas por no tener opciones de tratamiento.
5. Intercambio académico y cultural regional, nacional e internacional.
6. Vinculación social hacia el entorno comunitario.
7. Vinculación económica tecnológica hacia el sector productivo de bienes y servicios.

Por otro lado, como se manifieste en la figura 2, es necesario, a fin de evadir el letargo académico de la ES, iniciar un programa académico de reforma en el estancado pensamiento universitario que conduzca a una visión pedagógica de la ES diversificada, plural y multidimensional, para situar áreas cognitivas, licenciaturas y posgrados en los enfoques (uno o varios), que sean más pertinentes para su preparación cognitiva, los cuales pueden ser entre muchos otros que están surgiendo en el siglo XXI.

1. El MEBC laboral, socioformativo, holística y *tuning*. Para el sector de la ES legado a la educación tecnológica y técnica; desde educación básica hasta superior.
2. La teoría de la complejidad para ciencias naturales y sociales.
3. Las inteligencias múltiples para ciencias de la conducta, educación, pedagogía.
4. Enseñanza situada para ciencias sociales, naturales y tecnologías.
5. Aprendizaje polímata, para ciencias formales e ingenierías.
6. Escuela del sujeto para sociales y humanidades de la educación media superior.
7. Nuevo paradigma de convergencia cognitiva inter y transdisciplinaria como eje transversal en todas las áreas académicas.

8. Epistemología desde el sur para el área de interculturalidad, ciencias sociales y humanidades.

Esta sería la propuesta, aclarando que son válidas las combinaciones necesarias y que la idea es diversificar un paradigma cognitivo y que hoy día se ha vuelto mecánico, cuadrado, repetitivo y litúrgico.

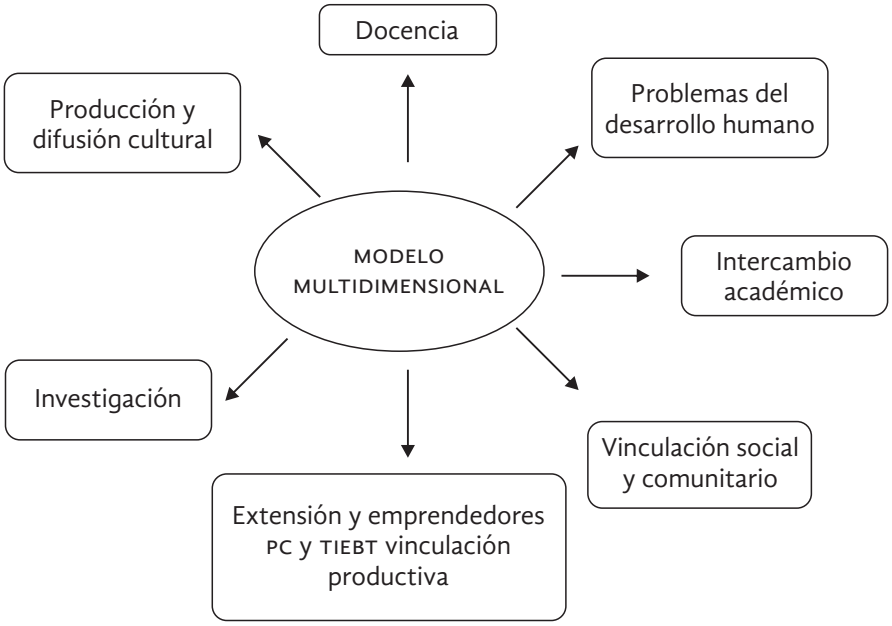


Figura 2.

El balance arroja un crecimiento importante de la oferta educativa superior sinaloense a tono con las tendencias nacionales e internacionales que nos hablan de avances cuantitativos y diversificación den opciones educativas, pero es necesario también una mirada en el interior del ambiente de las IES y captar sus problemáticas cualitativas, donde destacan las siguientes:

1. Realizar un análisis de la denominada condición posmoderna de la educación. Esto es, la ecología educativa preñada de tensiones, escepticismo, indiferencia y apatía de los actores sociales de la educación superior sinaloense respecto a sus prácticas pedagógicas, la cual se convierte en la problemática número uno a trascender por las IES sinaloenses. Lo anterior entiende la condición posmoderna de la educación superior como situación cultural en términos prácticos. Como un producto del agotamiento del discurso emancipador de la modernidad mediante la educación y el fin de los grandes ideales y metarrelatos (De Alba, 1993).

   Dado que la pedagogía y sus prácticas han estado desde la Ilustración de la segunda modernidad poderosamente vinculadas a los supuestos filosóficos de la emancipación modernizadora, desde Voltaire, Rousseau, Kant, Herbart, Decroly, la escuela activa, el positivismo, el estructuralismo constructivista, hasta la pedagogía crítica; han compartido la confianza en que los ideales de la razón ilustrada triunfarán en un mundo mejor, gracias a la capacidad del sujeto de pensamiento racional/reflexivo.

   En el plano central de dicha perspectiva de la educación y la modernidad se encuentra una fe perdurable en la habilidad de los individuos para ubicarse a sí mismos como sujetos auto motivados [...] para muchos, modernismo es sinónimo del progreso continuo de ciencias y técnica, división racional del trabajo industrial y la intensificación de la labor humana y la dominación de la naturaleza [...] la educación proporciona los códigos legitimadores por medio de los cuales la gran narrativa del progreso y desarrollo humanos pueden ser transmitidos a generaciones futuras (De Alba,1993:227-228).

Pero el Modelo Educativo Estandarizado Hipermoderno (MEEH) que trajo la globalización económica distorsionó los ideales de la modernidad y condujo al principal problema estructural e histórico del SESS: sus altos niveles de abulia respecto a los rasgos centrales de tal modelo: educación por competencias, evaluación estandarizada, modelos de organización y gestión estandarizados, pensamiento único, modelo científico disciplinario, parcelario y mecánico, y avance continuo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

2. El modelo de evaluación debe reformarse (Aboites, 2012).

3. Atención a las prácticas docentes, las cuales se realizan fuera de contexto sociohistórico, donde fueron construidas sus bases cognitivas.
4. Avanzar hacia el nuevo paradigma de convergencia cognitiva interdisciplinaria y transdisciplinaria.

CONCLUSIONES

El SESS ha avanzado considerablemente en su sector público como privado. La diversificación de su oferta institucional, de licenciaturas y posgrados debe continuar. Sin embargo, falta avanzar en las problemáticas cualitativas que están planteando la expansión del SESS y que continuará hasta 2030.

1. El SESS deberá iniciar un proceso de análisis, revisión, investigación, sistematización y reflexión sobre su talón de Aquiles: la *comprensión*, puesto que se sabe mucho más de lo que se comprende. Ello implica formular recomendaciones de política educativa en la organización y gestión de la educación superior, prácticas docentes, formación, actualización y superación académica y modelos de diseño curricular de licenciaturas y posgrados aún centrados en las directrices de racionalidad mecánicas heredadas del siglo XIX y XX.
2. Necesario que el SESS indague su configuración de campos científicos y disciplinarios para recuperar la lógica del devenir histórico cultural que los origina e iniciar un reconocimiento de su interior con los avances, fracturas y regresiones, así como las prácticas cognitivas y paradigmas perceptuales de creencias. Explicitar luces y sombras de los campos cognitivos, como lo ha expresado el sociólogo francés Pierre Bordieu:
3. Pienso que el inconsciente de una disciplina en su historia, el inconsciente son las condiciones sociales de producción ocultadas, olvidadas: el producto separado de sus condiciones sociales de producción cambia de sentido y ejerce un efecto ideológico. Saber lo que se hace, cuando se hace creencia, supone que se sepa cómo se han hecho históricamente los problemas, las herramientas, los métodos y los conceptos que se utilizan (Bordieu, 1990:103).

4. Superar el punto de insipidez (posmoderno) de la enseñanza de las disciplinas como entidades meramente formales, producto del mundo objetivo y dar un giro mezclado hacia el mundo de la intersubjetividad para inscribir la búsqueda de la verdad como el centro cognitivo de las áreas de estudio. La subjetividad como el interior humano donde rondan lenguajes sutiles, sueños, utopías, creencias, fantasmas, sombras, debilidades, virtudes, imaginación, creatividad y convicciones que pueden desembocar en un aporte a la construcción cultural de la realidad cognitiva.
5. Complementar la objetividad instrumental, lógico, formal del MEBC con las áreas importantes de tal subjetividad: la psíquica, sutil, ética, estética y espiritual de la vida del sujeto y su formación. En lo sutil destaca el terreno simbólico/hermenéutico fértil donde acontecen los mitos, héroes arquetípicos, donde la circunstancia histórica y la atemporalidad se juntan. «Los símbolos y los mitos vienen de demasiado lejos; son parte del ser humano y es imposible no hallarlos en cualquier situación existencial del hombre en el cosmos» (Eliade, 1992:25).

   Abrir la educación al nuevo paradigma de convergencia cognitiva inter y transdisciplinario encabezado por las ciencias naturales cuánticas (Lazlo,2004) y las ciencias sociales y humanidades transmodernas (Pigem, 2009), ,lo cual implica reconocer que el modelo científico hipermoderno materialista aún no domina epistemológica y ontológicamente todo el panorama del avance del conocimiento, sino que, incluso, ese modelo está generando estancamiento cognitivo al reducir lo científico a lo meramente medible, cuantificable y analítico desde una dimensión racional superficial.

   Tal modelo está causando severos atrasos educativos y es responsable en un 50% de la condición posmoderna educativa. El imaginario social de racionalidad hegemónico debe ya ser puesto a debate, abriéndolo a las perspectivas del sentido, significado y búsqueda de la verdad, la psicología profunda transpersonal y el estudio del rol de los péndulos (estructuras sociales) en el atraso cognitivo y pedagógico (Zeland, 2010).

   Se trataría de abrir las ciencias al horizonte inconmensurable del significado y la comprensión profunda, más allá de la razón instrumental del hipermodernismo, donde el ser es capaz de atribuir sentido, dar valor y significación cultural a su realidad, logrando un equilibrio entre análisis e

imaginación. Es un terreno donde no es necesaria una objetividad prefabricada (Aguirre Lora, 2007; Sánchez, 1999; Castoriadis, 1980; Morin, 2009).

La tarea para la educación sinaloense es aportar una versión propia al homogéneo panorama educativo superior estandarizado, haciendo posible una transición del paradigma pedagógico estándar hacia otro que conviva con el paradigma holístico, diversificado y de base cognitiva amplia, tendiente hacia la construcción de una nueva síntesis que permita percibir en los actores sociales educativos un sentido amplio, significativo y profundo, como trasfondo de la existencia humana y del cosmos.

Pues la posmodernidad educativa es también una sensación de fragmentación y desgajamiento del sujeto y su praxis social y personal. «...cansados de las soluciones sin solución para la educación, de tanta parcelación, de las diversas modalidades de esquizofrenia y de neurosis académicas que nos invaden, deseemos recuperar otras formas de percibir el universo» (Aguirre Lora, 2007:146).

La profesionalización del trabajo académico se está realizando mediante un sistema de obtención de grados y práctica académica signado por la pertenencia, acomodo y desarrollo de un modelo educativo entrelazado en varios aspectos a continuación descritos:

a. Un modelo pedagógico tomado e impuesto por el Banco Mundial, OCDE, OMC, BID, TLC y demás organismos de la globalización. Tal modelo apareció con el nombre de Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC); originalmente, para el caso de México, denominado de competencias laborales para la educación media superior tecnológica, en 1991; después se fue generalizando con otros apelativos para el resto del sistema educativo.
b. Una política educativa que fomentó más el cumplimiento de reglas e indicadores que garantizaran una carrera académica ascendente en puntos *merit pay*, planeación, evaluación y vinculación productiva, que en las grandes finalidades sustantivas del quehacer académico y sus premisas éticas colectivamente construidas.
c. Las IES son hoy día estructuras culturales y educativas más parecidas a los establecimientos empresariales y su gestión como organizaciones a las instituciones.

d. La formación profesional se desenvuelve como apéndice de un paradigma entrelazado de factores concomitantes: entre la vinculación, evaluación, planeación, financiamiento y desarrollo de estructuras lógico-cognitivas que se han constituido en una férrea caparazón gestiva-administrativa que ha sofocado la esencia de lo académico: la creatividad, la originalidad, el juicio crítico, la reflexión y la generación de propuestas para las problemáticas sociales.

El nuevo modelo entrelazado de competencias, planeación, evaluación y vinculación está llevando a lo que en Europa se define como la diferencia entre sistemas educativos *administrados* y sistemas educativos *gestionados*.

> Un sistema *administrado* es aquel en el que las decisiones clave de financiación, personal y planes de estudio se toman fuera de la institución. Un sistema *gestionado* es aquel en el que el lugar de toma de decisiones es la institución y el director del centro es un gestor. (Parkes, op. cit., 24).

Además, el desarrollo de la planeación estratégica en las IES nacionales ha representado un nuevo modelo de relaciones entre el Estado y el resto de actores del sistema educativo superior (Kent, 2005; Porter, 2004).

En el estudio sobre políticas públicas para las IES, Rollin Kent (2005) señala que hay cierta analogía con las IES europeas, en cuanto a lo que F.X. Merrien denomina como la revolución de la nueva gestión pública, la cual no es otra cosa que el abandono del ideal de universidad democrática e igualitaria por un modelo de corte neoempresarial para la educación, con gestión estratégica, descentralización, evaluación y desregulación.

REFERENCIAS

Aboites, H. (2012). *La medida de una nación*. México: CLACSO, Ítaca, UAM.

Aguirre, Lora, M.E. (2007). Emergencia de la nueva ciencia. Intersticios de la modernidad. H. Casanova y C. Lozano, *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México: IISUE, Unam.

Álvarez Mendiola, Germán (2006). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. México: Anuies.

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. México: Anuies.

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias.* México: Trillas.
Attali, J. (2007). *Breve historia del futuro*. España: Paidós, Estado y Sociedad, 152.
Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, Fund. Paideia.
Bricall, J.M. (2007). La universidad y la formación humanista. H. Casanova y C. Lozano (coord.), *Educación, universidad y sociedad. El vínculo crítico.* México: ii sue, Unam, Universitat de Barcelona.
Bordieu, P. (1990). *Sociología y cultura.* México: Alianza, conaculta.
Boyatzi, R.E. (1982). *The competence manager. A model.* N. Y. usa: Wiley.
Burke, John (1991). Competence and higher education: implications for institutions and professional bodies, en change and intervention-vocational education and training (Raggat P. and Unwin L. eds.). Londres: The falmer I'ress.
Camargo, G. (2015). Se consolida la uaim en el panorama nacional. Revista *Tres: Nuevo Periodismo*, año 8, núm. 104. Los Mochis Sinaloa. Marzo.
Cárdenas López, J.G. (2015). tec de Culiacán se consolida como la mejor oferta, ingenierías de Sinaloa. Revista *Tres,* año 8, núm. 103, Los Mochis, Sinaloa. Febrero.
Campus. Suplemento del Diario Milenio. México, df. 14 de septiembre de 2006.
Charle, Christope et al. (2006). *Redes intelectuales transnacionales.* España: Pomares.
Calderón, C.; J. Medina; L. Terán (2009). *La utopía corrompida. Radicalismo y reforma en la uas.* México: Océano.
Castoriadis, C. (1980). Reflexiones sobre desarrollo y la racionalidad. J. Atali et al., *El mito del desarrollo.* España: Kairos.
Casanova, H. (2007). La universidad hoy". H. Casanova C. y C. Lozano (coord.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico.* México: Unam.
Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of sintaxis.* Cambridge, Mass.: mit Press.
ciees. Programas educativos de licenciatura y tsu evaluados. Suplemento especial del diario *Reforma*, México, df. 12 de noviembre de 2006.
De la Garza, E. (2009). La calidad de la educación superior en México. R. Tuirán (comp.), *Panorama de la educación superior en México.* México.
De Alba, A. (1995). *Postmodernidad y educación*. México: cesu, Unam.
Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de universidad. *Cómo no hablar y otros textos.* Barcelona: Proyecto A Ediciones.
Diario Crónica (2008). La universidad nació en el medioevo. México, df. 9 de enero, p.1.
Diario Reforma (2006). *Suplemento Comercial,* México, df., 12 de noviembre de 2006, p.1.
Didou Aupetit, Sylvie (2005). *La comercialización de servicios educativos.* México: Anuies, Serie Memorias.
Eliade, M. (1992*). Imágenes y símbolos.* Madrid: Taurus.
Gil Antón, M. (2010). Los límites del dinero: el oficio académico. A. Amaut y S. Giorguli. op. at.

Haffenden y Brown (1989). Towards the implementation of competence-based curricula in colleges of further education. J. Burke (ed.), *Competency – based education and training,* Ibid.

Hernández Norzagaray, E. (2002). *Sistema electoral y sistema de partidos en Sinaloa*. México: uas, Consejo Estatal Electoral de Sinaloa, Cruz.

Hirtt, N (2001). Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza. Citado por Pablo Huerga (2009), Notas para una comprensión histórico-cultural de la educación. En R. Pedroza F. y C. E. Masse N., *Educación y universidad.* México: uaem, Porrúa.

Holdaway, E.A. (1987). First year at university. *Canadian Journal of Higher Education,* 17.

Ibarra Colado, E.; N. Rondero López (2006). Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos. Documento, uam i, México.

Fuentes Molinar, O. (1991). Las cuestiones críticas en educación superior. Revista *Universidad Futura,* 8/9. México.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: cesu, Unam.

Guerra Liera, J.E. (2015). Enrique Villa Rivero beneficiará a la educación en Sinaloa. Revista *Más Allá de los Límites,* año 03, núm 36. Los Mochis, Sinaloa. Enero.

_____ (2014). Nuevo modelo de asignación de recursos a educación superior. Revista *Más Allá de los Límites*, año 03, núm. 29. Los Mochis, Sinaloa. Mayo.

Karam, C. (2015). Hay talento y potencial en investigadores sinaloenses. Revista *Tres: Nuevo Periodismo*, año 8, núm. 104. Los Mochis Sinaloa. Marzo.

Kent Sema, R. (2005). *Recepción de las políticas públicas de educación superior. El pifi y el pifop*. México: Anuies, Colección Documentos.

Lazslo, E. (2004). *La ciencia y el campo akásico.* España: Nowtilus.

López Alanís,G.J. (2000). *Historia de la educación en Sinaloa.* México: Gobierno del Estado de Sinaloa, Educ. 2000. Noviembre.

López Zavala, R. (2015). Entrevista sobre la uas. Culiacán, Sinaloa, 4 de noviembre.

Lugo Félix, A. (2011). *Estrategias de financiamiento de la educación superior. Caso: Universidad de Occidente*. México: Juan Pablos, U de O.

Marsden, D. (1994). Cambio industrial, «competencias» y «mercados de trabajo». Revista *Formación Profesional*, Revista Europea del cedefop 1/94, Printed in Germany. (Con publicación en español).

Marelli, Ane (2000). Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia. Documento de trabajo, Toronto, 2000 (8, 9 y 10 citados por Y. Argudin, 2005).

Mc Clelland, D. Spencer Jr.; S.M. Spencer (1994). *Competency assessment methods: History and state of the art*. Mc. Research Press, La Haya (citado por Argudín).

Medina Viedas, Jorge (coord.) *La Anuies y la educación superior en México, 1950-2005*. México: Serie Memorias, cbes, Anuies.

Mellouki, Mohammed (2006). Conferencia El constructivismo y los métodos pedagógicos *Simposio Internacional La Educación en el Siglo xxi*. smsem, Toluca, México. Abril de 2006.

Mendoza Rojas, J. (2010). Tres décadas de financiamiento de la educación superior. A. Armaut y S. Giorguli, *Tomo vii. Educación*. México. El Colegio de México.

Morín, E. (2009). *El método 5 la humanidad*. Madrid: Cátedra.

Muñoz Izquierdo, Carlos (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las ies particulares*. México: Anuies, Serie Estudios.

Pallán Figueroa, C. *Suplemento Campus*. Diario Milenio, México, df. 14 de septiembre de 2006.

Parker, D. (1994). *Competencia y contexto*. Ídem.

Pigem, J. (2009). *Bona crisis. Hacia un mundo pos materialista*. Españ: Karros.

Porter, Luis (2004). La planeación de la autoridad; la planeación de la libertad; inconsistencias e incompatibilidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vd. IX, #22. México: comie.

Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. México: ciih, Unam.

Quintero, M. (2015). Será el itlm uno de los centros de investigación e innovación más importantes del país. *Revista Tres: Nuevo Periodismo,* año 8, núm. 104. Los Mochis Sinaloa. Marzo.

Reyes, C. Los cuerpos académicos fortalecen la docencia en las universidades públicas. *Campus*. Suplemento del Diario Milenio, México, df.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press, Cambridge and London.

Sánchez, C. (1999). *Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura*. Madrid: Tecnos.

Scott, W.R.; J.W. Meyer (1991). The organization of societal sectors: proposicions and early evidence. P. DiMaggio y W. Powell, *The new Institutionalism in organizational analysis*. The University of Chicago Press.

Steedman, H. (1994). Evaluación, certificación y reconocimientos de las destrezas y competencias profesionales. Ídem.

Téllez, M. (2007). Entre marcas y señales: reabrir la pregunta por la razón de ser de la universidad. H. Casanova y C. Lozano (coords), *Educación, universidad y sociedad*. México: Unam.

Torres, L.; P. Rivas (1998). *Los suicidios de Platón. Visión crítica de la universidad contemporánea*. Santiago de Chile: Universidad arcis, lom.

Tuirán, R.; Ch. Muñoz (2010). La política de educación superior. A. Arnaut y S. Giorguli, *Educación. Los grandes problemas de México*. Tomo vii. México: El Colegio de México.

Wolf, Allison (1991). Some final thought's: vocational education police. *European Journal of Education*, vol. 28, núm. 2 (citado en Parker, 1994).
Wolf, Allison (1994). La medición de la competencia. Ídem.
Zeland, V. (2010). Reality transurting. *Como deslizarse por la realidad*. España: Obelisco.

IX. La educación superior indígena e intercultural en Sinaloa antecedentes sociohistóricos

Ernesto Guerra García[1]
María Eugenia Meza Hernández[2]
Carlos Manuel López Reyes[3]

INTRODUCCIÓN

El presente documento es resultado de un largo proceso de investigación de corte etnográfico, en el que a través de quince años de indagatoria (de 2000 a 2015), de observación participativa, de análisis documental y de entrevistas a los principales actores de la historia de la educación superior indígena e intercultural en Sinaloa, se han logrado rescatar, siempre de manera inacabada, los elementos sociohistóricos que explican el relevante papel que jugaron la Universidad de Occidente (UdeO) y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en el norte del estado donde se han desarrollado los hechos de mayor trascendencia en este rubro.

El documento gira en torno a la historia de la UAIM, ya que su importancia radica en que fue una de las primeras instituciones con carácter indígena que se fundaron en el periodo foxista y que posteriormente se adhirió a las universidades interculturales del país. Su experiencia ha sido referente para el diálogo de las teorías sobre la interculturalidad y para la práctica de las acciones orientadas a atender la diversidad cultural en educación superior en América Latina y el Caribe.

El enfoque es hacia los orígenes, pues a partir de ahí se pueden entender las complejas tramas que han surgido en el desarrollo de estas experiencias y

1 Doctor en Enseñanza Superior. Director de Investigación y Posgrado de UNIVAFU. Facilitador investigador de la UAIM, Unidad Mochicahui. <drguerragarcia@gmail.com>.
2 Maestra en Educación Social. Facilitadora educativa de la UAIM, Unidad Mochicahui. <uaim_mmeza@yahoo.com>.
3 Maestro en Educación. Facilitador educativo del Programa Sabatino de la uaim. <carlos_lopezreyes@hotmail.com>.

que han tenido un innegable impacto, no sólo en el estado, sino también en el ámbito nacional e internacional.

En especial, se aborda el Instituto de Antropología de la UdeO como antecedente previo a la UAIM, el desarrollo posterior de esta institución y la apertura de la extensión de El Tajito, en Guasave. Finalmente, se presentan aspectos el programa de atención a estudiantes indígenas que mantiene la UdeO.

EL INSTITUTO DE ANTROPOLOGÍA DE LA UDEO

En la educación superior en Sinaloa siempre se han encontrado ejemplos de profesionistas que, provenientes de comunidades originarias, lograron estudiar algún programa de licenciatura desde que se refundó[4] la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) en 1941.

Tal es el caso del pueblo *yorem'me mayo* en el norte del estado que ha contado entre algunos de sus líderes con profesionistas que, debido a una serie de suertes del destino, pudieron estudiar alguna carrera en Sinaloa, pero antes de los años setenta principalmente en la Ciudad de México, ya sea en la Unam o en el Politécnico. Como ejemplos de esto, se encuentran Narciso Aquí Combera (pariente del legendario Felipe Bachomo[5]), quien estudió en los años cincuenta en el Instituto Politécnico Nacional la carrera de contaduría (*El Debate de Los Mochis*, 2012); de Pedro Neyoy Neyoy (facilitador de la UAIM), quien también estudió en esta institución Ingeniería Civil en los años setenta, y de otros contados profesionales que lograron estudiar en escuelas normales y otras carreras en instituciones localizadas en estados más cercanos, como Nayarit y Sonora, sin dejar de contar a aquellos que prefirieron no mencionar su adscripción étnica para evitar ser discriminados.

Si el sistema educativo en Sinaloa hubiera sido equitativo en la segunda mitad del siglo XX, tendría una proporción similar a la demográfica de estudiantes indígenas en la educación superior. El que no fuera así fue indicativo del racismo estructural y de la desigualdad educativa que prevalecía (Schmelkes, 2003).

4 La institución había tenido diferentes antecedentes directos desde 1917 como Universidad de Occidente, Colegio Civil Rosales en 1922 y Universidad Socialista del Noroeste en 1937 (Berrelleza y Beltrán, 2002).

5 Felipe Bachomo fue un destacado revolucionario de origen *yorem'me mayo*.

Esto explica por qué no había propuesta alguna que de manera sistemática intentara otorgar oportunidades de educación superior a los jóvenes indígenas en Sinaloa, hasta que los investigadores adscritos al Instituto de Antropología de la UdeO en Los Mochis, liderados por Jesús Ángel Ochoa Zazueta, se dieran a la tarea de generar un proyecto educativo en el nivel superior para los jóvenes de la región *yorem'me*. El antecedente había sido el Instituto de Etnología, fundado en 1982, pero se continuó con el objetivo de crear proyectos de investigación enfocados a esta grupo que contempla a los *mayos* de Sinaloa y de Sonora y a los *jia'ki* de Sonora, Arizona y Baja California Sur (UAIM, 1999:14).

Jesús Ángel Ochoa Zazueta ha sido, sin duda, el personaje más relevante en la educación superior indígena e intercultural en Sinaloa hasta el momento. Etnólogo de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, con maestría y doctorado en Antropología Social en la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), hizo importantes trabajos de antropología aplicada en la región.

Sus iniciativas coincidieron plenamente con el interés del aquel entonces líder político de origen *yorem'me* Humberto Galaviz Armenta[6] de motivar el desarrollo de la región a través de la generación de oportunidades de educación.

De esta manera, Galaviz, Ochoa y otro personaje importante en esta historia, Manuel de Jesús Valdez Acosta, se dieron a la tarea de impulsar iniciativas que dieron en corto plazo la adquisición de un bien inmueble en Mochicahui.[7] Ellos mismos aprovecharon el intenso recorrido que hicieron en la zona, no sólo para realizar estudios etnográficos, sino para promover la futura apertura de carreras en el Instituto de Antropología de la UdeO.

Es importante notar la importante presencia del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES), de los bachilleratos de la UAS y de otras escuelas de educación media que funcionaban en diferentes localidades del norte de Sinaloa y que permitieron que los jóvenes contaran con los requisitos necesarios para ingresar a educación superior en ese momento.

En septiembre de 1984 iniciaron las carreras de Sociología Rural, Desarrollo Comunitario y Cultura Popular, con un total de 16 estudiantes en la primera

6 Quien llegaría a ser presidente municipal de El Fuerte y que jugaría un papel relevante para que iniciara la UAIM.

7 Se refiere al Edificio Central con el que inició también la UAIM, inaugurado por la síndica de Mochicahui de aquel entonces, la señora Dolores Carlota Salgueiro, en compañía de Ochoa y Valdez.

generación y un número similar que ingresó posteriormente en la segunda y última generación.[8]

En su mayoría eran estudiantes de origen *yorem'me mayo* (8), algunos mestizos (6) y muy pocos que no descendían directamente de algún grupo indígena de la región (2), provenientes de diversos lugares del norte de Sinaloa: de Higueras de Zaragoza, El Carricito, Constancia y El Ranchito.

Es de hacer notar que cinco de esos estudiantes después formaron parte de lo que fuera el primer cuadro de facilitadores educativos de la UAIM.

Coincidió también que se instalara un tronco común en todas las carreras, por lo que un grupo de jóvenes estudiantes no indígenas venían de Los Mochis a estudiar esta etapa de sus carreras a Mochicahui.

Este hecho es interesante, ya que refleja la visión educativa que se tenía, en el sentido de no enfocar una educación específica para los *yorem'mem*, sino más bien considerar que los pueblos indígenas no están aislados y su desarrollo se halla en una dinámica de interrelaciones sociales y culturales.[9]

De las tres carreras sólo se consolidó el programa de Sociología Rural, de la que egresaron alrededor de 20 de los estudiantes, la primera generación en 1988 y la segunda en 1989.

En 1986, las autoridades de la UdeO decidieron transformar el organismo en Instituto de Investigaciones Sociales y Antropológicas, año en que Ochoa obtuvo el Premio Nacional de Antropología en el campo de arqueología, con el galardón Alfonso Caso.

En 1987, después de aproximadamente tres años de haber iniciado los programas, Ochoa salió del Instituto y después de algunos meses de *impasse* entró a sustituirlo en la Dirección la socióloga María León Castro, quien después de un año también dejó el cargo para que finalmente fuera ejercido por la antropóloga Guadalupe Escamilla Hurtado, hasta terminar la segunda generación. En todo este periodo es de reconocer el trabajo constante como subdirector del Sr. Martín Óscar López.

8 Estos datos se originaron en la entrevista que se hiciera a Francisco Romero Leyva, Rosario Rochin Napus y Dinora López, quienes formaron parte de estas generaciones de egresados del Instituto de Antropología de la UdeO y que actualmente (en 2015) trabajan en el programa de Sociología Rural de la UAIM.

9 Este enfoque se consolidó posteriormente en 2003, por Ochoa y Guerra, quienes le llamaron educación sociointercultural, para la fundamentación teórica que se hiciera en el inicio de la UAIM (Guerra, 2004).

Desde 1990, las políticas de la UdeO llevaron al Instituto a no ofrecer carreras y convertirlo en un museo de actividades folclóricas.

En 1999 regresa nuevamente Ochoa después de 13 años de larga ausencia en el estado; llega durante la campaña de Juan S. Millán Lizárraga para la gubernatura del estado de Sinaloa, al que le presenta un magno proyecto para el desarrollo de la etnoregión *yorem´me mayo;* éste se llamó Mochicahui, Nuevas Fronteras, en el que la educación jugaba un papel predominante para detonar el bienestar de los pueblos que convivían en esta zona. El documento se fincó:

> [...] en la conciencia de que la tradición cultural nativa es responsabilidad de la etnia y la preparación de los indígenas para acceder a la complejidad de la cultura occidental, del Estado y que siendo visiones de la misma realidad, aunque justificadamente oficialmente estimuladas, podrían corresponder a tareas distintas [...] Esto que se plantea tan sencillo, al representar la raíz misma del conflicto étnico nacional, nos llevó a proponer una atención educativa que cuidara ambos esquemas, camino en el que avanzaríamos teniendo presente una visión filosófica integral, por una parte preparábamos profesionales especializados en la reanimación de las etnias, con un alto gradiente de autoestima e identidad, así como en el sustento de la vida campesina y por la otra profesionales capacitados con competencias adecuadas para relacionarse con éxito en el desarrollo occidental y desde luego en los retos de la vida moderna y global (UAIM, 1999:7).

El proyecto planteaba originalmente la atención a los siguientes grupos indígenas: *pai'pai*, *cochimí, kiliwa, cucapá* y *k'miai* en Baja California; *yorem'me* de Baja California Sur; *cucapá, pápago, seri, kikapoó, pima*, *yorem'me jia´ki*, *yorem'me mayo* y *warijío* en Sonora, *tarahumar* en Chihuahua, *tepehuan* alto y bajo en Durango, *cora* en Nayarit y *huichol* para Nayarit y Jalisco. Se tomaba en cuenta a los posibles jóvenes pertenecientes a grupos del altiplano central y del sureste mexicano involucrados en los movimientos migratorios y que también reclaman una atención oficial (UAIM, 1999).

Para la reactivación del Instituto, Ochoa encontró el apoyo decidido, sobre todo de algunos viejos colaboradores que habían participado inicialmente para el surgimiento del Instituto de Antropología: Valdez, quien se desempeñaba como coordinador general Académico de la Universidad de Occidente;

Galaviz, quien ahora era presidente municipal de El Fuerte y que no dudó en dar facilidades para provocar el crecimiento de las instalaciones, además de otras personas que soportaron firmemente el proyecto, como Joaquín Vega Acuña, quien era presidente de la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa y posteriormente secretario de Gobierno y que se convertiría en el principal gestor de la institución ante el gobierno estatal y federal.

Grupo multiétnico en la puerta del edificio central. Mochicahui, abril de 1999. Fuente: Archivo personal de los autores.

Una serie de coincidencias permitió el impulso de las actividades planteadas. La UdeO había iniciado en el año 2000 como política implementar exámenes de admisión y aumentar las cuotas escolares para guiarla hacia esquemas competitivos de calidad. Este hecho provocó que prácticamente todos los estudiantes *yorem'mem* quedaran fuera de la Universidad. No fue un hecho aislado en el sistema educativo superior en México; la regulación que surgió a partir de los noventa provocó una creciente exclusión en la que una

parte del sistema fue considerada como no calificada para participar (Rodríguez, 2004:11), pero en contraposición a esta tendencia, y de manera dialéctica, Ochoa encontró una oportunidad para justificar la intervención del Instituto de Antropología para el rescate de esos jóvenes, así como en agosto de 2000 el Instituto admitió a los primeros 350 estudiantes, principalmente mestizos y *yorem´me mayo* de la localidad que empezaron a estudiar carreras que ofrecía la UdeO en ese momento.

SURGIMIENTO DE LA UAIM

Una serie de diferencias, en cuanto a los rumbos que debía seguir el Instituto de Antropología, entre las opiniones del rector Vicente López Portillo Tostado y Ochoa dieron la oportunidad política de una separación.

Así fue como por acuerdo del H. Consejo Universitario de la UdeO, celebrado en noviembre de 2000, se permitió que el Instituto se separara, pero que si en un año no lograba conseguir presupuesto propio sería nuevamente admitido por la Universidad. A principios del año 2001 funcionaba con el nombre Instituto de Antropología Universidad y posteriormente, el 5 de diciembre de 2001, se emite a través del Decreto No. 724 del Gobierno del Estado de Sinaloa, la *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México*.

Días después se nombraría a Jesús Ángel Ochoa Zazueta primer rector de esta Institución. Al respecto, mencionaría después en su primer informe: «se ha postulado que no hay mejor legado político a la sociedad nacional y a sus respectivas expresiones étnicas que una universidad destinada a la atención sistemática y cuidadosa del problema y los rezagos educativos de sus recursos humanos» (Ochoa, 2002:8).

Sus fines eran impartir educación superior y realizar investigación científica en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialidad, posgrado en sus diversas modalidades, así como impartir cursos de actualización, capacitación y especialización que demanden las comunidades. Incidir en el desarrollo de las comunidades rurales considerando el recurso humano, la vocación natural regional, la investigación y la aplicación de la ciencia en procesos de reanimación sustentada en el desarrollo social en los que la educación moderna

juega un papel protagónico. Operaba proyectos propios de reanimación étnica y desarrollo comunitario.

Su visión era (1) propiciar el desarrollo integral sostenible en las comunidades, a través de ofrecer una educación universitaria crítica, gratuita, nacionalista, laica y excelente acorde con los entornos locales y en referencia al ámbito global, fincada en el cariño a la vida comunitaria y a las tradiciones familiares para la realización plena de la gente, soportada en una autoestima valorada y en la construcción de su propia felicidad; (2) legar el propósito de investigar para aprender y de conocer para descubrir el camino a la libertad y a la conciencia, mediante la transmisión, de la generación y de la aplicación del conocimiento científico y tecnológico, sustentado como estrategia de desarrollo; (3) alentar un nacionalismo con los más altos deberes patrióticos, conceptualizando lo mexicano como producto del crisol lugareño y étnico, el respeto a la sociointerculturalidad, la devoción a la justicia, la reflexión sobre el pasado histórico, así como la admiración por el producto de la inteligencia; (4) estar comprometidos con la democracia, los eventos sociales del desarrollo equitativo y la problemática regional y del país, y (5) aspirar a la universalidad del conocimiento y su divulgación sin distinciones de géneros, razas, credos, sexos, preferencias políticas y cualquier otro rasgo de segregación que generan las culturas indebidamente. Su misión era (1) propiciar oportunidades de crecimiento personal y profesional a través de conformar alternativas de vida y carrera para cada uno de los miembros de la familia universitaria; (2) atender las aspiraciones de educación superior procedentes de las comunidades indígenas del país, pensando en su factible sociointerculturalidad; (3) desarrollar proyectos ecológicos, culturales, económicos y sociales que conlleven al aprendizaje y la mejora de las condiciones de la sociedad en general; (4) mejorar continuamente los sistemas y métodos educativos congruentes con la equidad y la democracia; (5) generar proyectos de investigación que produzcan nuevos conocimientos, que propicien el desarrollo de las comunidades y provoquen bienestar en sus habitantes, y (6) propiciar el desarrollo humano de la sociedad a través del rescate y la práctica de los valores culturales de cada comunidad en donde el programa esté inmerso (UAIM, 2002).

A pesar de que su enfoque original era dar oportunidades de educación superior a los grupos étnicos del norte de Sinaloa y sur de Sonora, la promoción que hiciera en 2002 Xóchitl Gálvez, directora de la Comisión para el

Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), abrió la participación a jóvenes provenientes de otras etnias nacionales: *ch'ol, mam, zoque, kakchikel, tzeltal, tzotzil, mazahua, zapoteco, mixteco, purhepecha, nahua, cora, rarámuri* y *pima,* entre otros que proyectaron a esta naciente universidad a escala nacional como la de mayor presencia de expresiones indígenas (desde el punto de vista de los pesos ponderados en la constitución de la matrícula) de todo el país.

En sustitución a los subsidios y dádivas que se acostumbraba otorgar a los líderes indígenas, el cambio de política en la época de Juan S. Millán visualizaba a la UAIM como una herramienta para el autodesarrollo, con el fin aparente de mejorar el estado de pobreza y abandono en que se encontraban los pueblos autóctonos de Sinaloa.

La UAIM no fue el primer intento como institución superior indígena. Otras instituciones en el ámbito nacional habían intentado surgir: el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) que desde 1982 atendía a jóvenes campesinos de la región de Zautla e Ixtacamaxitlán en Puebla (CGEIB, 2004:173); la Comunidad Antropológica de la Universidad Autónoma del Estado de México, que desde los años setenta han dado atención a las comunidades mazahua, otomí, tlahuica y matlatzinga (Korsbaek y otros, 2002); el Centro Universitario Regional del Totonacapán en Veracruz, que inició en septiembre de 2000 en el municipio de Papantla, Veracruz (González, 2004: 411) y que no fructificaron.

Anterior a la UAIM, una experiencia ya había logrado consolidarse en el país: la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, creada en 2001 bajo el liderazgo de Manuel Silva para la atención de los grupos hablantes del náhutal, tének y pame, convirtiéndose así en la primera Institución de Educación Superior (IES) orientada a la atención de las comunidades indígenas (Silva, 2004:437). Es decir, la UAIM prácticamente fue la segunda en su tipo en el país.

Además, conviene mencionar que las grandes universidades nacionales habían absorbido la mayoría de la matrícula intercultural en el país. Se encuentra en este caso en primer lugar la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Chapingo, entre otras, que no hacían diferenciación en su currículum para atender asuntos interculturales.

Posterior al inicio de la UAIM surgieron en el país las iniciativas de la Secretaría de Educación Pública (Sep), tales como las unidades de atención a

estudiantes indígenas que se crearon en las universidades públicas desde 2001 y las que fueron impulsadas por la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), como es el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, creada en 2003 y ubicada en el municipio de San Felipe del Progreso; la extensión intercultural de la Universidad Veracruzana, que inició labores en septiembre de 2005; la Universidad Intercultural de Chiapas, cuyas actividades iniciaron en agosto de 2005; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, creada en enero de 2006; la Universidad Intercultural de Tabasco, que inició labores en abril de 2006, y otras que se fueron anexando en los años posteriores.[10]

Todas esas instituciones surgieron en el periodo Foxista, de cara a los efectos de la globalización, del neoliberalismo y de un notable decaimiento del Estado de bienestar.

A juzgar por el origen mestizo de los principales actores, el nuevo fenómeno del surgimiento y proliferación de este tipo de universidades en el país que, como la UAIM, dan atención directa o indirecta a estudiantes de origen indígena, puede formar parte de lo que algunos autores, como Héctor Muñoz Cruz (2002), José Luis Gómez Martínez (2001) y Hernán Ibarra (2003), ente otros, llaman neoindigenismo, cuyas consecuencias sociales y culturales aún no han sido suficientemente estudiadas.

La CGEIB

La CGEIB, de la Secretaría de Educación Pública, se creó por acuerdo del Ejecutivo federal el 22 de enero de 2001 (casi un año antes del decreto de creación de la UAIM) y tenía, entre otras, las siguientes atribuciones (CGEIB, 2006a):

- Promover y evaluar la política intercultural bilingüe, en coordinación con las diferentes instancias del sistema educativo nacional.
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

10 Datos tomados en el *Segundo Encuentro de Universidades Interculturales*, organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe del 20 al 22 de febrero de 2006.

- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad; la formación del personal docente, técnico y directivo; el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, la producción regional de materiales en lenguas indígenas y la realización de investigaciones educativas.

Su misión (CGEIB, 2006b) era contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas.

De sus atribuciones se derivaban los tres objetivos (CGEIB, 2006c) centrales del trabajo de la CGEIB:

1. Mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas.
2. Promover la educación intercultural bilingüe a poblaciones indígenas en todos los niveles educativos.
3. Desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.

En este marco, durante el sexenio de Fox este organismo impulsó la creación de instituciones de educación superior, cuya culminación fue la red de universidades interculturales fundada en octubre de 2006.

Desde su fundación, esta Coordinación ha tenido una influencia decisiva en los destinos de la UAIM.

NATURALEZA DE LA MATRÍCULA DE LA UAIM

Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a importantes obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Por eso, la UAIM, tomando en cuenta que se trataba de un programa que ofrecía servicios gratuitos, instituyó cuatro tipos de becas: 1. Beca Sinaloa, para cuotas escolares (en todos los grados); 2. Beca Mochicahui, para hospedaje; 3. Beca Bachomo, para alimentos, y 4. Beca UAIM, para desempeño profesional dentro del cuerpo educativo institucional.

Esto motivó el interés de los jóvenes indígenas a estudiar en la UAIM, pues más que por vocación los estudiantes accedían debido a las facilidades que se otorgaba. Muchos estudiantes ingresaban aun cuando no hubiera la carrera que les gustaba. Además, es importante mencionar que la naturaleza de la demanda es diferente a la que existe en las zonas urbanas en jóvenes de clase media, que de forma masiva van ingresando en los diferentes niveles y la preocupación principal es la deserción.

En el caso de la UAIM la demanda de los estudiantes es 'cuántica'; por ejemplo, el lugar de origen, de cada uno de los *yorem´mem* que ingresaron individualmente en 2009 fue: de Sinaloa, (a) en el municipio de El Fuerte, de las siguientes comunidades: Mochicahui, Ejido Lázaro Cárdenas, Ejido La Constancia, Camajoa, Charay, La Bajada del Monte y Constancia; (b) en el municipio de Ahome, de las siguientes comunidades: Ejido 9 de Diciembre; (c) en el municipio de Navolato, en la comunidad de Campo Victoria. De Sonora (a) en el municipio de Etchojoa, de la comunidad de Baynorillo y de la comunidad de Bacobampo; (b) en el municipio de Navojoa de Masiaca; (c) en el municipio de Huatabampo de El Patito, y (d) en el municipio de Guaymas de Potam.

Lo mismo pasaba con estudiantes de otros grupos étnicos; difícilmente todos provenían del mismo lugar. Más bien, eran trayectorias aisladas que eventualmente coincidían en dos o a lo más tres individuos que deseaban ingresar a la UAIM a carreras diferentes.

De cada poblado era posible que uno o dos jóvenes se animara a realizar estudios universitarios y de éstos la mitad tomarían en cuenta la opción de esta institución, pues la dinámica socioeconómica se orientaba a integrarlos a la vida productiva desde muy temprana edad, complicando así su decisión de continuar estudiando, pero en realidad las probabilidades son muy bajas.

Aun así, con estas pobres posibilidades, la UAIM ha podido recibir una matrícula que se ha ido incrementando con el tiempo y que oscila hoy alrededor de los 2000 estudiantes, pero que se mantiene cambiando con el tiempo en su composición étnica.

MODELO EDUCATIVO ORIGINAL DE LA UAIM

Indistintamente, todas las instituciones en cuestión surgieron tratando de aplicar una propuesta educativa diferente en cuanto a lo educativo y a la concepción misma de lo que debe ser una universidad que interviene de una u otra forma en el mundo indígena.

El modelo educativo original de la UAIM trató de explicarse a través de una serie de constructos teóricos como la educación sociointercultural, la aneregogía, la scopeoutica, entre otros conceptos que entre Ochoa y el primer coordinador Educativo, Ernesto Guerra García, desarrollaban en el arranque de la UAIM (Ochoa, 2005; Guerra, 2005).

El actor principal del proceso educativo era el titular académico que, a diferencia del estudiante convencional, tenía la responsabilidad y debía manifestar la voluntad de aprender en todo momento usando los beneficios de las bibliotecas, del internet y del conocimiento del facilitadores educativo que, a diferencia del maestro convencional, éstos no pretendían enseñarle, sino acompañarlo en su proceso de construcción de conocimientos.

El modelo original básicamente se trataba de una serie de políticas educativas en el interior de la universidad: (1) no había reprobados: una vez que los estudiantes llamados titulares académicos se sentían preparados, solicitaban una mesa de acreditación (un grupo de facilitadores que actuaban como sinodales), quienes decidían su acreditación o los regresaban si sentían que no habían desarrollado lo suficiente. Era, más bien, una ceremonia en la que el estudiante participaba en una conversación temática, cuyo resultado era su respectiva certificación y las recomendaciones pertinentes.

Con este proceso se aseguraba que el titular académico participara en diálogos de construcción y acreditación de sus conocimientos; se pensaba que «un indicador importante de la madurez de una disciplina científica lo constituye el número de polémicas de altura que en ella se desatan» (Moreno, 1999:11). En el caso en el que el estudiante no lograra una certificación adecuada a los propósitos del aprendizaje, se le invitaba a que tomara el tiempo prudente para que solicitara de nuevo la reunión con su sínodo. La recomendación se hacía, como lo hacían los maestros doradores, «vuelva a aprender hasta que sepa» (Moreno, 1999:82). Es decir, el titular académico tenía la oportunidad de intentar acreditar en otro proceso de acreditación, esto se

repetía hasta que acreditara a satisfacción del grupo de sinodales; (2) no había periodos; aun cuando el grupo de asignaturas se conformaban en trimestres, cada titular académico lo podía cursar en el tiempo que deseara, de tal manera que algunos se tardaban años en desarrollar un trimestre, mientras que otros lo hacían en menos de un mes; (3) no había exámenes, pues se consideraba que era el principal instrumento de violencia simbólica; (4) no había lista de asistencia: cada estudiante debía desarrollar la voluntad de asistir; es decir, las listas no debían ser parte de esos instrumentos de castigo; (5) no había maestros, sino facilitadores que acompañaban al titular académico en el proceso libre de aprendizaje; (6) no había clases (ni talleres); se daban asesorías individuales y grupales cuando el titular académico lo requiriera, y (7) no había aulas; todos los espacios se encontraban abiertos para el aprendizaje colectivo.

La UAM contaba en su inicio con nueve programas educativos: Sociología Rural, Turismo Empresarial, Contaduría, Etnopsicología, Ingeniería en Sistemas Florestales, Ingeniería en Sistemas de Calidad, Derecho, Cultura Popular y Periodismo; además, bajo la coordinación de María Eugenia Meza Hernández se abrieron tres programas de maestría: Educación Social, Economía y Negocios y Ventas.

A pesar del pesimismo de muchos educadores, el modelo funcionaba, pues los primeros titulares académicos mostraron un gran compromiso y responsabilidad.

En noviembre de 2001, la institución fue visitada por la maestra Silvia Irene Schmelkes del Valle, quien fue la primera coordinadora de la CGEIB. En su informe al subsecretario de Educación Superior, Dr. Julio Rubio Oca, enfatizó que los puntos fuertes de la institución eran: (1) el modelo educativo, poco ortodoxo, pero coherente; (2) el personal de tiempo completo, y (3) un verdadero compromiso con la institución.[11]

«Es un sueño de locos, para gente sensata»; «estamos construyendo un sistema educativo que en otras latitudes es un sueño», eran eslogans que Ochoa usaba constantemente en los que reflejaba su intención creadora.

11 Este informe fue enviado por el subsecretario de Educación Superior, Julio Rubio Oca, al secretario de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa J. Antonio Malacón Díaz, el 24 de enero de 2002.

De hecho, la UAIM fue galardonada con el Premio Educa a la Innovación en 2002, otorgado por la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa.

CAMBIOS SEXENALES

Los tiempos políticos caducan y antes de que el gobernador Juan S. Millán terminara su periodo. La UAIM no pudo obtener el apoyo presupuestal federal y cayó en muchos problemas.

De esta manera, el 24 de abril de 2004 Vega Acuña, presidente de la H. Junta Ejecutiva de la UAIM, ante la situación insostenible, aceptó la solicitud de Ochoa de separarse del cargo de rector. Por ministerio de ley, Valdez, quien fungía como secretario general de la institución, quedó como rector interino iniciando una serie de actividades encaminadas a solucionar los problemas.

Sin embargo, para julio de 2004 el gobierno decidió nombrar a un rector provisional externo a la institución. Así fue como el Lic. Roberto Ángel Airola Herrán, profesor de la Universidad Autónoma de Sinaloa, llegó a dirigir momentáneamente la UAIM, ya que dos meses después, el 14 de septiembre de ese mismo año, como resultado de las presiones políticas y ante la imposibilidad de dar solución económica definitiva a la institución presentó su renuncia ante la H. Junta Ejecutiva, dejando de nuevo de rector interino a Valdez.

Siete días después de la renuncia de Airola, el 21 de septiembre, en reunión celebrada en México, con la participación de los diputados de la Comisión de Asuntos Indígenas, la Comisión de Educación, representantes de la CGEIB, el secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra, el gobernador del estado de Sinaloa, Juan S. Millán Lizárraga, y el representante de la UAIM, el MC José Concepción Castro Robles, se logró acordar el presupuesto que vendría a solucionar los problemas económicos de la institución en lo que restaba del año y para los años siguientes.

Mientras esto sucedía, el 8 de octubre de 2004, en plena crisis política y económica, la Universidad se convirtió por primera vez en *alma mater* al tener su primer titulado: el joven Rufino López Torres, estudiante indígena *yorem´me* rayo, oriundo de Jaguara II, El Fuerte, Sinaloa, quien dirigido por el Dr.

José Guadalupe Vargas Hernández[12] presentó su tesis «Despacho de asesoría integral comunitaria, opción para el desarrollo sostenible de las comunidades rurales del norte de Sinaloa» para defender el título de licenciado en Sociología Rural.

Posteriormente, el 3 de noviembre de 2004, el MC José Concepción Castro Robles recibió el nombramiento formal por la H. Junta Ejecutiva como rector, puesto que mantendría por seis años consecutivos. A partir de ahí, la UAIM mantuvo su estabilidad económica y un desarrollo soportado por el acompañamiento directo de la CGEIB. Las modificaciones educativas y administrativas se fueron dando paulatinamente, aun cuando la influencia de los paradigmas iniciales se mantuvo en esta administración.

Uno de los hechos trascendentales de la institución en este periodo fue que a partir de la visita de la maestra Sylvia Irene Shmelkes del Valle el 13 de septiembre de 2005 a la UAIM se agilizaron las gestiones para que la institución llegara a pertenecer a la Red de Instituciones Interculturales. Su formalización se llevó a cabo en una reunión en la Ciudad de México en la que el 12 de octubre del mismo año el Dr. Ernesto Guerra García firmaría el convenio definitivo.

LA UAIM EN LA ACTUALIDAD

El 25 de enero de 2011 e l gobernador del estado de Sinaloa, Mario López Valdez, designó al licenciado Guadalupe Camargo Orduño como rector de esta institución. A partir de allí se dieron cambios importantes y significativos.

Hoy, la UAIM se ha expandido desde el punto de vista territorial. Cuenta con tres unidades en Mochicahui, Los Mochis y Choix. Además, atiende las extensiones de Topolobampo y El Tajito en Guasave y una ciudad universitaria en El Poblado (a unas cuantas manzanas de la actual Unidad Mochicahui en el municipio de El Fuerte).

Las modalidades se han ampliado en el sentido de que en la institución no opera un modelo educativo único. Por ejemplo, en Los Mochis y en las extensiones de El Tajito y Topolobampo se ha instalado el programa educativo

12 [9] El Dr. José Guadalupe Vargas Hernández, de la Universidad de Guadalajara, fue profesor visitante en los primeros años de la UAIM, el primer facilitador de posgrado con la asignatura de Globalización y el primer director de tesis.

«sabatino» en modalidad mixta para atender a personas que trabajan y que, a diferencia de Mochicahui, los servicios educativos no son gratuitos.

Los grupos originarios en Sinaloa se ubican predominantemente en el norte del estado en los municipios de El Fuerte, Choix y Ahome, pero también existe, en menor proporción, población indígena en Guasave y Sinaloa de Leyva. Esto ha explicado en parte el interés de la UAIM.

En definitiva, el viejo modelo educativo original se ha transformado completamente, ya que se ha procurado cumplir con los estándares nacionales e internacionales de calidad que se basan en procesos educativos de corte convencional.

A inicios de 2015, la UAIM ofrece 13 programas de licenciatura: Sociología Rural, Turismo Empresarial, Contaduría, Derecho, Psicología Social Comunitaria, Ingeniería Forestal con dos acentuaciones: Silvicultura y Biotecnología, Ingeniería en Desarrollo Sustentable, Ingeniería en Sistemas Computacionales con tres acentuaciones: Software y Telecomunicaciones, Ingeniería en Sistemas de Calidad con dos acentuaciones: Administración y Producción e Ingeniería Forestal Comunitaria. Cinco programas de maestría: Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia, Ciencias Sociales, Gestión del Desarrollo Municipal y Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales, y cuatro doctorados: Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia, Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales y Ciencias Sociales

Un rápido vistazo a la misión y visión original y la que hoy presenta la institución, puede dar cuenta del cambio de intereses institucionales. En su actual visión afirma: la Universidad Autónoma Indígena de México es una institución intercultural con programas educativos acreditados; egresados socialmente reconocidos; sistemas y procesos administrativos certificados; cuerpos académicos consolidados que generan y aplican la investigación y el conocimiento a la solución de problemas sociales relevantes. En su misión dice: **l**a Universidad Autónoma Indígena de México es una institución intercultural del estado de Sinaloa que tiene como misión: propiciar la formación integral de profesionales competentes, críticos y comprometidos con el desarrollo sustentable de las comunidades; orientar la investigación a la solución de problemas sociales relevantes, así como difundir y extender sus servicios, todo

ello encaminado a la construcción de una sociedad justa, solidaria, libre y humana (UAIM, 2015).

EL PROGRAMA DE LA UAIM EN EL TAJITO, GUASAVE

Guasave cuenta con aproximadamente 70 comunidades con presencia indígena y cuyas actividades giran alrededor de dos gobernadores tradicionales indígenas que controlan los principales centros ceremoniales del municipio: San Isidro Labrador, ubicado en Juan José Ríos, y La Luz del Mundo, en Cubilete. Las autoridades son Manuel de Jesús Valenzuela Pavalais y Dolores Pava Álvarez, respectivamente.

En este contexto, las autoridades de la Universidad Autónoma Indígena de México decidieron un poco antes de iniciar el ciclo escolar 2013-2014 abrir una nueva extensión en la comunidad El Tajito, ubicada en el norte de la ciudad de Guasave. Esta tarea se le encomendó a las maestras Anayanssi Soto Navarro y Rosalba Trinidad Chávez Moreno, quienes, después de llevar a cabo una rápida promoción de los programas de licenciatura en Psicología Social Comunitaria y de Ingeniería en Sistemas de Calidad entre la población joven de las comunidades pertenecientes a la sindicatura Lic. Benito Juárez García, como Batamote, Gabriel Leyva Solano y Ejido el Tajito, entre otras poblaciones de su alrededor, se dieron cuenta de la demanda en la zona.

Estas incansables promotoras se coordinaron con las autoridades civiles y educativas de la región y el municipio para gestionar las necesidades que se requirieron para instalar a la nueva IES en dicha zona.

En esos meses calurosos, estuvieron visitando abarrotes, cenadurías, parques, sector productivo, campos deportivos de comunidades, instituciones de bachillerato, utilizando como estrategias de promoción el perifoneo en las comunidades y la colocación de carteles promocionales. Asimismo, la visita de casa por casa en El Ejido El Tajito con el propósito de concientizar la importancia de este proyecto académico de los dos programas educativos a ofertarse.

Concertaban citas con las autoridades rurales del Ejido El Tajito, con las autoridades civiles de la Comisaría de Gabriel Leyva Solano y la Sindicatura Lic. Benito Juárez García, mientras que las autoridades de Rectoría concertaban

citas con el C. Ramón Barajas López, presidente municipal de Guasave, para dar a conocer el proyecto y solicitar apoyo institucional.

En todo momento, las autoridades directivas de la UAIM y sus representantes ante las autoridades del ejido, comisaría, sindicatura y municipio (este último representado por la Dirección General de Educación Cultura y Promoción Social, que dirigía en aquel momento el Profr. José Esteban Peral Villanueva) tuvieron una completa coordinación y clara disposición para iniciar las labores educativas de la nueva institución educadora en Guasave.

Debido a la falta de infraestructura física se decidió gestionar en calidad de prestado las aulas del CBETA número 260, ubicado en el mismo lugar, y en donde, además, los espacios de la escuela no se utilizaban los sábados. Después de las gestiones correspondientes con las autoridades directivas, de la escuela que se había elegido como sede y sus jefes superiores, se formalizó el préstamo de las aulas.

Por la UAIM participaron en este nuevo proyecto educativo el coordinador general Educativo, Mario Antonio Flores Flores, así como el responsable del Área Académica de la Unidad Los Mochis, el MC Víctor Manuel Hernández Fierro, y las promotoras mencionadas. Por la comunidad ejidal participaron el C. Artemio Molina, comisariado del Ejido El Tajito y de parte de la Dirección del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario número 260 de El Tajito, la profesora Rosa Isela Serrano Castro, directora del plantel.

Debido a las dificultades de financiamiento de este proyecto, se solicitó una cuota de inscripción anual es de 800 pesos y mensualidades de 400 pesos para solventar los gastos institucionales.

Formalmente, las clases iniciaron el 7 de septiembre de 2013 con una matrícula de 79 titulares académicos en el Programa Educativo para Hombres y Mujeres que Trabajan, 52 alumnos en Psicología Social Comunitaria y 27 en Ingeniería en Sistemas de Calidad.

Para el siguiente ciclo escolar la matrícula se duplicó; en las dos licenciaturas iniciales se abrieron dos grupos de cada uno, mientras que la nueva oferta educativa, la licenciatura en Derecho y Ciencias Sociales empezó con un grupo de 17 alumnos.

EL PROGRAMA DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UDEO EN LOS MOCHIS

La UAIM no es el único programa intercultural de educación superior en Sinaloa; se encuentra también el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en la UdeO en Los Mochis, desarrollado por la maestra Cristina Bringas, para ser sometido a concurso en septiembre de 2005 ante la Anuies y la Fundación Ford.

Estas organizaciones habían convocado a las universidades no interculturales a abrir espacios de atención específica a estudiantes provenientes de culturas originarias (Anuies, 2001). En este programa entraron la Universidad Autónoma del Estado de México, la Unidad Zona Maya de la Universidad de Quintana Roo, la Universidad Autónoma de Chiapingo, la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora y la Universidad Autónoma de Guerrero, entre otras (Anuies, 2001).

El enfoque de estos programas ha sido integracionista, ya que ha hecho referencia a la integración del individuo con la pluralidad de las instituciones sociales orientadas a lograr el consenso para que haya un entendimiento cultural y una mayor equidad en las oportunidades para cada persona en el marco de la sociedad. Pero parten de que los jóvenes de las minorías étnicas padecen una 'privación cultural'; es decir, que estos jóvenes requieren acciones compensatorias: cursos, eventos, tutorías, asesorías, etc., adicionales a los de los estudiantes 'comunes'. Por tanto, los programas integracionistas se diseñan en gran medida para superar las presuntas 'privaciones' socioculturales que provocan el fracaso escolar de los estudiantes pertenecientes a las minorías y solventar carencias individuales (Bueno, 1998).

En la UdeO este programa inició en enero de 2006 con los siguientes objetivos:

- Asegurar la permanencia y mayor rendimiento de los estudiantes indígenas inscritos en la Universidad, a través del diseño e implementación de estrategias académicas, culturales y asistenciales.
- Reducir la deserción de estudiantes indígenas con la gestión e impartición de cursos remediales, asesorías, tutorías y otros servicios.
- Apoyar a estudiantes indígenas de escasos recursos para la realización de estudios de nivel superior mediante la gestión de becas.
- Organizar cursos y asesorías personalizadas.
- Gestionar apoyo económico para (a) asistencia a cursos externos, (b) la realización de prácticas de campo, (c) la adquisición de material de papelería, (d) impresión de tesis, (e) gastos generados por la realización de investigaciones, (f) la realización de eventos, y (g) viáticos para realización del programa de servicio social.
- Fortalecer el desempeño académico de los estudiantes indígenas para contribuir a su afirmación cultural, lingüística y de identidad étnica.
- Instrumentar un programa de tutoría y asesorías que tenga como propósito estimular y enriquecer el desarrollo académico y personal de los estudiantes.
- Canalizar a los estudiantes en caso de requerirlo para que reciban apoyo psicopedagógico.
- Apoyar a los tutores que participan en el Programa de Tutoría con cursos, seminarios y talleres que contribuyan a la formación profesional.
- Generar las condiciones ambientales y de infraestructura mínima para llevar a cabo actividades académicas estudiantiles con el objeto de reflexionar e innovar la práctica profesional con la introducción de nuevas tecnologías.

El apoyo inicial de la Fundación Ford fue de 100 000 pesos para ayudar a equipar la primera oficina, pero a partir de ahí las autoridades universitarias han tenido que buscar continuamente el presupuesto para dar mantenimiento y lograr el crecimiento de este programa.

El tesón y liderazgo que la maestra Alba Mireya Bodart García ha impreso en este proyecto ha permitido que en este programa continuamente se encuentren alrededor de 400 estudiantes, indígenas y no indígenas, provenientes del

sur de Sonora, Chihuahua, El Fuerte, Choix, Ahome, Sinaloa de Leyva y eventualmente algunos jóvenes migrantes del sur del país.

Hoy día, este programa se desarrolla en la Unidad Los Mochis y en la Extensión de El Fuerte donde hay mayor concentración de jóvenes *yorem'mem*.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Como se observa, el desarrollo de la educación superior indígena e intercultural en el estado de Sinaloa se ha debido al esfuerzo y voluntad de muchos actores y ha tomado más de dos décadas consolidar lo que se tiene.

Desde un punto de vista territorial, esta actividad se ha concentrado en el norte de Sinaloa. La UAIM comenzó en los municipios de El Fuerte y Ahome y se ha ido expandiendo lentamente hacia otros lugares, tales como Topolobampo y El Tajito. Desde el inicio, esta institución ha proyectado su crecimiento para llegar a las comunidades de todo el estado e incluso más allá de sus fronteras.

Las actuales políticas de educación superior se orientan a que todas las IES sean también interculturales, pues la diversidad cultural no sólo debe atenderse por las universidades que tienen esta orientación. En este sentido, la UdeO se encuentra a la vanguardia, ya que no solamente dio nacimiento a la UAIM, sino que también ha generado el Programa de Atención a Jóvenes Indígenas, que también ha ido creciendo. Inició en Los Mochis y se ha expandido a El Fuerte.

De acuerdo con lo anterior, y en una especie de clima de época, se espera que la educación superior indígena e intercultural se expanda tanto desde la perspectiva del crecimiento de las instituciones involucradas, como de la inclusión de más IES en este rubro; además, el crecimiento, desde la perspectiva territorial, es inminente; hay agendas que ya fueron trazadas y que debido a una serie de complicaciones no se han atendido. Por ejemplo, está pendiente la atención a los jóvenes indígenas en Sinaloa de Leyva y también al mosaico multicultural migrante que se ubica principalmente hacia el norte de la capital del estado. También queda pendiente el abordaje de este tipo de educación intercultural en Mazatlán, que presenta otro mosaico pluriétnico de interés estatal.

Por otro lado, este tipo de instituciones, como se ha visto, son propensas a estar generando innovación educativa de manera intencional o emergente. Esto también va aparejado con que la investigación educativa para la diversidad étnica y cultural en el estado se halla en ciernes. La UAIM inició con un modelo innovador, y aun cuando muchas intenciones posteriores han tratado de guiar su modelo a esquemas más convencionales, los resultados de naturaleza híbrida, educativamente hablando, no dejan de ser novedosos y siempre darán valor al análisis teórico de la educación intercultural.

REFERENCIAS

ANUIES (2001). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. Anuies, Fundación Ford. <http://www.anuies.mx/c_nacional/html/instituciones.php , fecha de consulta>.

Berrelleza Fonseca, Marco Antonio; Dina Beltrán López (2002). De Liceo Rosales a Universidad Autónoma de Sinaloa (1872-1972). David Piñera Ramírez (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*. México: Sep, UABC, Anuies.

Bueno Aguilar, Juan José (1998). *Controversias en torno a la educación multicultural*. [en línea]. España: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A. <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm>.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2006a). Atribuciones. documento en línea. <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=52>.

_____ (2006b). Misión. Documento en línea. <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=54>.

_____ (2006c). Objetivos. Documento en línea. <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=53>.

_____ (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*. Volumen 1. México: CGEIB.

_____ (2002). *Marco general para impulsar la creación de instituciones de educación superior en México, en el contexto de la perspectiva intercultural*. México: CGEIB.

El debate de Los Mochis (19 de enero de 2012). Narciso Aquí Combera, un ejemplo yoreme. Documento en línea.
<http://www.eldiariodelosmochis.com.mx/movil/publicacion.php?id=61706>.

González, Trinidad (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina: memorias del segundo encuentro regional*, México: Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Gómez Martínez, José Luis (2001). La cultura 'indígena' como realidad intercultural. *Quinto Sol*, núm. 123. Documento en línea. <http://www.webislam.com/numeros/2001/03_01/Articulos%2003_01/Cultura_indigena.htm>.

Guerra García, Ernesto (2005). La aneregogía de la voluntad, propuesta educativa sociointercultural de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Xhimai*, vol. 1, núm. 1. México: UAIM.

_____ (2004). La sociointerculturalidad y la educación indígena. Eduardo Andrés Sandoval Forero y Manuel Antonio Baeza (coord.), *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*. México: UAIM, ALAS, Ediciones El Caracol.

Ibarra, Hernán (2003). El caso del Ecuador, neoindigenismo e indianismo. Centro de Documentación Mapuche. Documento en línea. <http://mapuche.info.scorpionshops.com/mapuint/ibarra030600.html>.

Korsbaek Leif y otros (2002). *La comunidad antropológica de la Universidad Autónoma del Estado de México*. México: Colegio de Antropólogos del Estado de México, La Tinta de Alcatraz.

Muñoz Cruz, Héctor (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 02. Documento en línea. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>. México: UABC.

Ochoa Zazueta, Jesús Ángel (2005). Aneregogía y scopeóutica: retorno a la educación por aprendizaje. *Ra Xhimai*, vol 1, núm. 1. México: UAIM.

_____ (2002). *Primer Informe*. Mochicahui, El Fuerte Sinaloa. Documento de trabajo.

Rodríguez Lara, María Elena (2004). Elementos para el análisis de situaciones de la sociedad globalizada neoliberal, disipadores de las tensiones universitarias actuales. Laura Mota Díaz y José Luis Cisneros (compiladores), *La educación superior en América Latina: globalización, exclusión y pobreza*. México: UAM, Insumos Latinoamericanos.

Schmelkes, Sylvia (2003). Vincular los caminos a la educación superior. Conferencia prinunciada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas*. Guadalajara: Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la Anuies. 17 de noviembre.

Silva Carrillo, Salvador (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina: memorias del segundo encuentro regional*. México: Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

UAIM (2015). Misión y Visión. Documento en línea <http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=65>.

_____ (2002). PIFI 2.0. Documento de trabajo. México: UAIM.

_____ (1999). Mochicahui, nuevas fronteras. Documento de Trabajo. México: UAIM.

X. LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE

José Rodolfo Real Audeves
Liliana Bórquez Borbón

ANTECEDENTES DE LA UNIVERSIDAD

El antecedente de la Universidad de Occidente (UdeO) se encuentra en el Centro de Estudios Superiores de Occidente, AC, pasando por el Centro Universitario de Sinaloa. Con la identificación de estas diferentes nomenclaturas se marcan por lo menos tres etapas históricas que configuraron el perfil que hoy presenta una de las principales universidades públicas del estado de Sinaloa.

Partiremos de describir cada una de estas etapas, ya que fueron trascendentes en la construcción de la vida institucional respetando la línea temporal que nos permita recoger los sucesos, ideas y propósitos que le dieron origen a la Universidad de Occidente.

El surgimiento de la UdeO no se puede desligar de los acontecimientos políticos, económicos y sociales del pueblo sinaloense, pues son estas dimensiones las que marcaron su nacimiento, dándole características muy particulares, inicialmente como un proyecto educativo que aceptaba la tradición laica que permeaba en el estado, hasta convertirse en una institución con personalidad propia, cuyo posicionamiento y consolidación le permite ofrecer a la juventud sinaloense una importante opción de educación superior.

El CESO (1973-1977)

El Centro de Estudios Superiores de Occidente, AC, surge como propuesta educativa de sus principales impulsores (Malacón, Armienta, J. Ibarra y H.

Ibarra, entre otros) con el objeto de que se convirtiera en una alternativa de educación superior a mediados de los setenta. En esos tiempos, el estado vivía guerras intestinas y asonadas que desestabilizaban la paz social, y un factor para establecer mecanismos de orden, al parecer, era la educación formal que mantuviera los ánimos y las ideas en un crisol desde el cual proyectarse hacia la sociedad.

De acuerdo con Gonzalo Armienta Calderón, «Todo empezó en una servilleta de papel», en su discurso al tomar protesta como rector de la Universidad; lo reiteró en algunas de sus participaciones en los eventos académicos en el seno del recinto universitario cuando remembraba el inicio de la Universidad de Occidente. En esta servilleta, según declaraciones de Armienta, se esbozó el lema de la UdeO: *Por la Cultura a la Libertad*. Esta declaración marcó el ideario que le daría rumbo e identidad a esta institución educativa.

Sin embargo, los documentos oficiales de la UdeO se encuentran en la histórica Acta constitutiva, según la escritura 161 del 8 de febrero de 1974, volumen 1, del notario público Lic. Raúl René Rosas Echevarría, donde se asentó la legalización de la sesión del 10 de enero de 1974 que dejaba inscrita la legalidad del Centro de Estudios Superiores de Occidente como asociación civil y que posteriormente se conoció como CESO. En este documento se determinó que uno de sus objetivos era establecer escuelas, colegios e institutos de enseñanza media y superior (Universidad de Occidente, 1983).

Esta asociación civil fue integrada por un grupo de profesionales interesados en la educación del estado: Gonzalo Armienta Calderón, Rafael Guerra Miguel, Hugo Efraín Ibarra Mendoza, Raúl René Rosas Echavarría, Edgardo del Rincón Camacho, Octavio Guerrero Bernal, Rafael Hernández Guerrero, Pedro Antonio Borboa Valenzuela, Roberto Aragón Tiznado, Carmen Astrid Sáinz de Guerra, Joselín Aguilar Bernal y Manuel Octavio Sánchez Félix (Alanís, 2000).

No obstante el registro del CESO en 1974, fue hasta agosto de 1978 en que se estableció la Escuela de Ciencias Básicas e Ingeniería en Culiacán y empezó a funcionar a partir de 1979 con el Ing. Hugo Efraín Ibarra Mendoza como su director (Universidad de Occidente, 1983).

También en 1979, en marzo, se creó la Escuela de Administración Agropecuaria en Los Mochis. Para poner en funcionamiento esta escuela, diversos organismos privados apoyaron el proyecto. Por ejemplo, el Comité Regional

Campesino No. 8 donó al CESO dos hectáreas para construir el edificio y una suma por cada uno de los 130 ejidos del municipio (Universidad de Occidente, 1983).

Al pretender el registro de validez que permitiera a la CESO otorgar títulos académicos por cada carrera que se impartían ante la Sep, en función de los requisitos de esta última se estableció la necesidad cambiar de denominación, ya que a las asociaciones civiles no se les permitía esta atribución.

Con lo anterior en mente, se creó la institución académica Centro Universitario de Sinaloa para que le permitiera la validez pretendida ante la Sep y se procedió a su registro ante hacienda para posibilitar los donativos.

En octubre de 1979 el CESO cambió la denominación de Centro Universitario de Sinaloa por el de Universidad de Occidente y para enero de 1980 el Dr. Julio Ibarra se encargó de su estructuración académica, organizando tres seminarios de planeación educativa, que fueron la base programática de la universidad con la cual se le dio vida la Universidad de Occidente (Universidad de Occidente, 1983).

Universidad de Occidente

La UdeO, como todas las universidades, tiene un corazón ideológico del que emanan muchos de sus procesos con lo que se delinea un perfil único en el estado. Mantiene como meta cultural la búsqueda de la verdad hasta llegar a la excelencia académica, como medio para formar hombres libres, ciudadanos concientes, cuadros directivos capaces de trazarse y trazar metas de desarrollo personal, regional y nacional, inflexibles en el respeto a la dignidad humana, que sean y estén plenamente concientes de que el hombre en sí es un fin y nunca un medio.

La UdeO ha mantenido desde sus inicios un criterio amplio para integrar a hombres, jóvenes y adultos que quieran ser mejores para conquistar el bien común. Se inserta en un subsistema en un entramado social que funciona o debe funcionar sinérgicamente con el resto de los subsistemas sociales, del pueblo y para el pueblo, que sustenta sus expectativas de crecimiento en este recurso para lograr que su juventud llegue a la plenitud del desarrollo de la excelencia humana apostando a la voluntad autónoma del hombre para aprender, como norma intrínseca natural. Luego entonces, la tríada perfecta

para este fin se conforma por el hombre que desea aprender, la institución que ordena, sistematiza y facilita el proceso y la sociedad que enmarca estos procesos para finalmente recogerlos en su producto final.

El sistema de valores que se trabaja en la casa de estudios le da estabilidad a su particular cultura en las que se basan las acciones y los pensamientos; confiere seguridad y confianza de que está comportándose de conformidad con lo que espera la sociedad. La Universidad, como parte interactuante de la sociedad, se debe a ella, ya que es ésta la que permitirá la inserción de los profesionistas formados en sus aulas.

La definición de la estructura y corazón ideológico de la UdeO se dio en un ejercicio de reflexión educativa en tres seminarios, como se mencionó. En éstos se le dio forma al programa prospectivo que marcó el destino de la Universidad.

En estos seminarios se plantearon los fundamentos lógicos para la solidez de la universidad que se deseaba. Se abordaron asuntos contextuales socioeconómicos como macrofactores a considerar para el funcionamiento de la Universidad y la misma relación en sentido inverso, es decir, cómo la Universidad con sus acciones y sus productos podía afecta el medio en que interactúan

También se analizaron el perfil de los egresados, los propósitos y el deber ser de la Universidad y sus objetivos doctrinales o filosóficos. Todos los esfuerzos intelectuales y reflexivos de los participantes en estos seminarios matizaron la identidad de la UdeO en sus inicios, llevando a crear una alternativa de educación superior a la región (Davila, Ibarra, Malacón, 1982).

La identidad actual de la Universidad de Occidente quedó documentada en la legislación universitaria decretada en 1985, la cual fue revisada para su reforma en 2001 y su actualización en 2003.

En su *Ley Orgánica*, la UdeO se declara como un organismo del gobierno del estado con personalidad jurídica y patrimonio propio. De la misma manera, establece que entre sus fines se encuentra la de impartir educación superior y realizar investigación científica pertinente y de alto nivel en licenciatura, maestría y doctorado, así como impartir cursos de actualización y especialización (Universidad de Occidente, 2004).

Con este fin se pretende crear condiciones que propicien un adecuado desarrollo social y un incremento del acervo cultural de los sinaloenses, con apego al sentido que los objetivos de la Constitución plasma y a los principios de

respeto a la dignidad humana en el marco de la paz, justicia, libertad y solidaridad social.

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad de Occidente está organizada en unidades territoriales a lo largo del estado con el propósito de desconcentrar la organización, planeación y ejecución de sus funciones sustantivas. Las Unidades territoriales se ubican geográficamente en Mazatlán, Culiacán, Guamúchil, Guasave, Los Mochis y El Fuerte; en El Rosario y Escuinapa operan dos extensiones.

La estructura organizacional de la UdeO estáa ordenada en el sistema de departamentos, agrupados por áreas de conocimiento y a los cuales los profesores se adscriben: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económicas Administrativas, Ciencias Naturales y Exactas e Ingeniería y Tecnología. Los departamentos académicos son niveles intermedios que se circunscriben a la Subdirección Académica. También funciona una Subdirección Administrativa, que dependen jerárquicamente de un director de Unidad al que reportan. Los departamentos académicos se estructuran con las coordinaciones de programas educativos que los integran.

Es pertinente anotar que la UdeO está regulada por órganos colegiados y personales entre los que se cuentan la Junta Directiva, integrada por el secretario de Educación Pública y Cultura del gobierno de estado, quien funge como presidente, y tres vocales designados por el gobierno. Entre sus atribuciones se encuentra la de elegir rector, directores de Unidades y auditor externo; también aprobar el presupuesto y los estados financieros, así como resolver controversias entre los órganos de la institución, entre otras.

El Consejo Académico es el máximo órgano regulador en la UdeO, por lo que la mayor parte de los procesos de la vida universitaria se acuerdan desde esta instancia. Entre sus atribuciones aparece la aprobación de planes y programas de estudio, el calendario escolar, los programas de créditos educativos y los reglamentos y disposiciones que deben regir la organización y funcionamiento académico y administrativo de la Universidad. Lo integra el rector, los directores de Unidad y de institutos, los jefes de departamento y

representantes de profesores y de alumnos, además de un representante de la Junta Directiva.

El rector es el representante legal de la Universidad, por lo que está facultado para otorgar y revocar poderes. En virtud de esto, está facultado para cumplir y hacer cumplir lo dispuesto en la legislación universitaria, ejecutar los acuerdos del Consejo Académico, expedir nombramientos del personal académico y administrativo y ejercer el presupuesto, entre otras actividades.

La comunidad universitaria está integrada por sus órganos, el personal académico, administrativo y sus alumnos.

Hoy día, a más de treinta años del surgimiento de nuestra Universidad, se puede observar su favorable crecimiento. La Universidad de Occidente es la segunda institución de educación superior en cobertura de la demanda de este nivel en Sinaloa.

De las dos carreras con que dio inició sus actividades académicas, ofrece 18 licenciaturas en los programas educativos de Administración de Empresas, Sistemas Computacionales, Mercadotecnia, Contaduría y Finanzas, Administración Turística, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Derecho y Ciencias Sociales, Gobierno y Administración Pública, Ingeniería Industrial y de Sistemas, Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial y de Procesos, Ingeniería Ambiental, Biología, Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Música.

En posgrado se ofrecen seis maestrías y tres doctorados: Maestría en Administración, Maestría en Desarrollo Humano, Maestría en Sistemas de Información Administrativa, Maestría en Gestión y Política Pública, Maestría en Psicología Clínica, Maestría en Desarrollo Estratégico del TURISMO, Doctorado en Ciencias Administrativas, Doctorado en Gestión del Turismo y Doctorado en Biotecnología.

De esta manera, la UdeO cumple con su compromiso histórico con la entidad, la región y con México.

Para Enrique Antonio Martínez Della Rocca, la idea de la fundación de la Universidad de Occidente se fue gestando a raíz de la necesidad requerida por la sociedad sinaloense por contar con una institución de educación superior en donde la manifestación de las ideas sociales y científicas pudieran expresarse con libertad y fortalecerse de acuerdo con el interés de los alumnos profesores e investigadores.

La Universidad de Occidente nació como respuesta y solución, siendo el resultado de las convicciones en que la educación superior dio en caer en las décadas de los sesenta a ochenta, motivo por lo que es resultado del mismo peso específico y prueba irrefutable de un proceso dialéctico inobjetable.

Encabezados por el Dr. Gonzalo Armienta Calderón, un grupo de distinguidos universitarios se dio a la tarea de fundar un organismo que proporcionara la planeación y realización de estudios superiores universitarios, logrando su objetivo en 1974 cuando se fundó la Asociación Civil denominada Centro de Estudios Superiores Occidente (CESO). Entre los objetivos principales de este organismo se encontraba establecer escuelas, colegios e instituciones de enseñanza media superior.

El 30 de agosto de 1978 se determinó establecer la Escuela de Ciencias Básicas de Ingeniería, en Culiacán; las labores académicas iniciaron el 11 de septiembre de 1978 en la misma ciudad. En las fechas 8 de septiembre de 1978 y 11 septiembre de 1989 se designó coordinador general y director fundador al Dr. Gonzalo Armienta Calderón y al Ing. Hugo Efraín Ibarra Mendoza, respectivamente.

En 1988, el CESO determinó establecer la Escuela de Ciencias Básicas e Ingeniería de Culiacán, siendo el 11 septiembre cuando esa escuela inició sus funciones.

La Universidad de Occidente ha tenido los siguientes rectores:

Dr. Julio Ibarra Urrea.
Dr. Jesús Gámez Félix.
Dr. Cebreros Murillo.
Dr. Francisco Cuauhtémoc Frías Castro.
Dr. Ruben Elías Leyva.
Dr. Vicente López Portillo.
Dr. Gonzalo Armienta Calderón.
MC Álger Uriarte.
MC Guillermo Aarón Sánchez.

Cada uno de los rectores ha contribuido con ideas valiosas para el diseño de un plan de desarrollo, como en el periodo de Cebreros Murillo, que dan rumbo al Modelo Educativo de la Universidad de Occidente. Un claro ejemplo surge en el periodo rectoral de Vicente López Portillo, quien vislumbra los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos a través de la formación de la Comisión de Desarrollo Curricular (COINDECU), cuyos integrantes son parte de la estructura de Rectoría y con representación de profesores de las Unidades municipales: Luis Ernesto Ocampo Banda, Laura Elena Sánchez Leyva, Ana Isabel Chávez Ramírez, Isidoro Beltrán Verduzco, José Rodolfo Real Audeves, Mario Flores y Mónica Agramón, entre otros académicos.

La tarea consistió en tres comisiones: la de diagnóstico, la de diseño curricular y la de formación y actualización del personal docente, trabajos que dieron pauta para la consolidación del Modelo Educativo de Desarrollo Integral (MEDI) y que en la actualidad otro grupo de académicos ha adecuado al modelo por competencias profesionales.

Hoy, más de 25 programas de licenciatura cuentan con el nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la acreditación de 12 PE por los organismos de acreditación de este nivel de educación (COPAES).

LA OFERTA EDUCATIVA

La Universidad de Occidente ha mantenido una oferta educativa de 12 PE. Cuenta con una oferta de posgrado en maestrías y doctorados. Ha logrado una matrícula de calidad por encima del 85%, que le ha permitido afiliarse al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) y pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superiror (Anuies).

Aún no forma parte de las universidades públicas que reciben recursos regulables; reciben aportaciones del gobierno del estado y de la federación. Está entre las universidades subsidiarias y el resto de la aportación son por el orden de las cuotas de los estudiantes.

Como fortaleza, se advierte la participación en proyectos de financiamiento, como son los Programas Integrales de Fortalecimiento Interinstitucional (PIFI) y del Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, hoy

PRODEP); este último programa federal ha impulsado el incremento del personal de tiempo completo, como fue en 2004, cuando se otorgaron cerca de 100 plazas para profesores que alcanzaron sus estudios de posgrado.

LA PERSPECTIVA

La Universidad de Occidente cada vez más depende de sus reconocimientos como institución pública para consolidar su sistema de organización departamental en la visión de su creador, el Dr. Julio Ibarra Urrea.

TOMO I
EL SISTEMA EDUCATIVO EN SINALOA,
HISTORIA, PROBLEMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS,
DE PRUDENCIANO MORENO MORENO,
MANUEL DE JESÚS SOTO ACOSTA,
Y JESÚS JAVIER CASTRO GÓMEZ
TERMINÓ DE IMPRIMIRSE EN FEBRERO DE 2016
EN LOS TALLERES DE EDICIONES DEL LIRIO,
MÉXICO, DF.
TIRAJE: 1000

Este libro es resultado de una investigación acerca del sistema educativo en Sinaloa, realizada por un equipo de académicos provenientes de diferentes instituciones educativas y asociaciones de la entidad. Es un intento por sistematizar la historia de la educación, su estructura, aciertos, errores, problemas y perspectivas en el siglo XXI, con énfasis en el análisis de las políticas educativas internacionales y nacionales y sus efectos en Sinaloa.

Es, por supuesto, una invitación, pero también una espuela para que revisemos y profundizamos aún más en cómo ha sido, es y, acaso, deba ser para contar y crecer en cantidad y calidad la educación en Sinaloa.

Campo de utilidad:
Investigadores académicos, historiadores, profesores, personal sindicalizado y entidades gubernamentales en el diseño de políticas públicas.

ediciones del lirio
UPES Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa