

ENSM

MARZO 2017

REVISTA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEXICO

HISTORIA

LOS ORÍGENES

Ochenta años de la Escuela Normal Superior de México. Sus enseñanzas en la diacronía y sincronía de la educación pública

DOCENCIA

LAS NUEVAS PROPUESTAS

La didáctica de la historia en la formación de los maestros de la Escuela Normal Superior de México.

El lenguaje en la obra de Juan Rulfo.

Vera Schmidt y la primera aplicación histórica del psicoanálisis a la educación.

Elementos para el diálogo y la reflexión de la educación normal.

Estrategias para la traducción

DESAFÍOS

LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Ayer, hoy y mañana, siempre de pie.
A propósito de la evaluación docente.
Los cambios necesarios.

80

80° ANIVERSARIO
ENSM

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Gonzalo López Rueda

SUBDIRECTORA ACADÉMICA

Mtra. Mercedes Takagui Carbajo

SUBDIRECTORA ADMINISTRATIVA

Lic. Araceli N. Cruz Ruiz

JEFA DE LA UNIDAD DE

DIVULGACIÓN EDITORIAL

Dra. Alma Elena Bremauntz Monge

CONSEJO EDITORIAL

Mtro. Jesús Farfán Hernández

M. En C. Orlando Vázquez Pérez

Dr. Francisco Guillermo Herrera Armendia

Mtro. José Luis Uberetagoyna Loredo

Dr. Armando Estrada Parra

Mtro. José Monroy Monroy

Certificado de Licitud de Contenido No. 6930

Certificado de Licitud de Título No. 6630

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-1996-00000002617-102

Revista de la Escuela Normal Superior de México publicación de la ENSM. Toda correspondencia o colaboración dirigirla a Manuel Salazar No. 201, Col. Exhacienda el Rosario, Azcapotzalco, D.F., C.P. 02430.

Los artículos no reflejan necesariamente los criterios de la ensm y son responsabilidad exclusiva de los autores

Aceptamos canje con publicaciones similares.

Esta revista insertará en sus páginas notas bibliográficas de los libros que se envíen por duplicado.

Es responsabilidad de la publicación y distribución, la Unidad de Divulgación Editorial de la ENSM.

Consejo Editorial

Contacto

UNIDAD DE DIVULGACIÓN EDITORIAL.

Manuel Salazar #201, Col. Ex-Hacienda El Rosario.

Azcapotzalco, Distrito Federal, C.P. 02430

revista-ensm@excite.com

PRESENTACIÓN

La Escuela Normal Superior de México cumplió el 29 de julio de 2016, 80 años de fecundo valor educativa en pro de la niñez y la juventud de México. Ochenta años de compromiso con el pueblo de México al formar profesores sólidamente preparados, con base en los planes y programas de estudio inspirados en los preceptos del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes que en el emanan.

El 20 de septiembre del 2016 a las 17:00 horas en el museo de arte SHCP, Antiguo Palacio de Arzobispado, ubicado en la Calle de Moneda No. 4, Del. Cuauhtémoc en el Centro Histórico de la Ciudad de México se llevó a cabo la Ceremonia de éste gran aniversario. Este acto relevante, se engalanó con la presencia de las autoridades de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) encabezadas por nuestra directora general, la licenciada María Luisa Gordillo Díaz, representante personal del Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez, Administrador Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (ahora Ciudad de México), representantes sindicales, directores y directoras de las escuelas normales hermanas y miembros de esta honorable comunidad normalista. Nos reunimos en este recinto histórico para resaltar la trascendencia histórica de nuestra Escuela y para honrar y reconocer la labor fecunda y creativa de los herederos del pasado histórico, profesores y trabajadores, de esta honorable institución que cumplieron más de treinta y cuarenta años de servicio en el subsistema de educación normal.

En este acto, la comunidad normalista recibió, simbólicamente, la estafeta educativa que nos heredaron los grandes educadores que laboraron en los espacios de esta honorable Escuela. Nos toca custodiarla y la recibimos con entereza, responsabilidad y con mucho orgullo en concordancia con nuestro lema "el deber por el saber". Con este proceder, los miembros de esta comunidad, estamos comprometidos a forjar con profesionalismo y sentido ético la formación inicial de los futuros profesionistas que han de propagar su educación a un amplio sector de la niñez de este hermoso país, particularmente, en las aulas de la Ciudad de México.

Metafóricamente, como lo expresé en esta ceremonia nuestra labor educativa se sustenta en la sólida estructura conceptual que se ha construido a lo largo de varios años y que en este acto, heredan las nuevas generaciones de profesionistas que laboran en la Escuela Normal Superior de México. Me refiero a la estructura que se ha erigido con la fuerza y la profundidad de los significados históricos de los conceptos plasmados en el devenir del Artículo Tercero Constitucional, que como un gran faro que irradia sabiduría, alumbró y orienta nuestro que hacer educativo para no errar el rumbo de las aspiraciones del pueblo de México por preservar, como ha marcado su historia, una educación laica que combata el fanatismo y los prejuicios, desarrolle armónicamente las facultades del ser humano, fomente el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia se base el progreso científico, luche contra la ignorancia y sus efectos, sea democrática, nacional, contribuya a la mejor convivencia humana, se sustente en la investigación científica y tecnológica, aliente el fortalecimiento y difusión de nues-

tra cultura, respete los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia de la justicia, fortalezca el aprecio y el respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o individuos y sea de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.

Así, al considerar que de origen las Escuelas Normales son instituciones que por excelencia, a lo largo de sus historias han normado procesos pedagógicos sobre la enseñanza y los aprendizajes, la Escuela Normal Superior de México, en estos ochenta años ha aportado un cúmulo de bagaje científico, pedagógico y cultural que ha impactado en la formación de sus egresados, al brindar una educación de calidad acorde con los momentos históricos en el devenir de ochenta años de labor educativa.

En esta revista conmemorativa y de aniversario, el lector conocerá los saberes de los autores que han plasmado una visión de lo que es y ha sido nuestra institución. Los maestros que escriben en esta ocasión, son dignos representantes de los profesores que participan activamente en el quehacer educativo que actualmente se desarrolla con el plan de estudios 1999, vigente a la fecha.

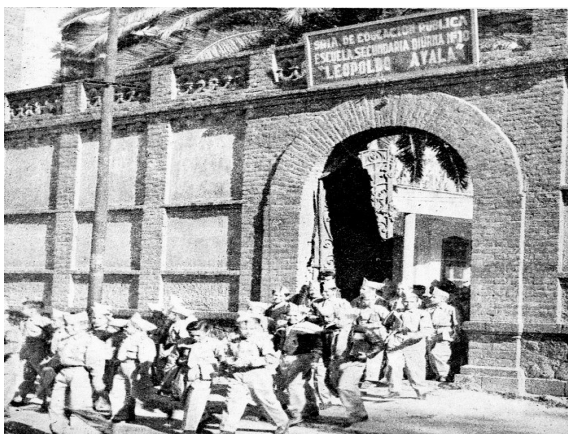
A la fecha, han transcurrido 17 años de vigencia y con esta visión y propuesta educativa se han formado y han egresado de sus 11 especialidades, 6256 licenciados en educación secundaria. Así, no obstante que el plan y los programas de estudio vigentes están desfasados con respecto a las reformas educativas que se han presentado en la educación básica, el compromiso profesional y responsable de la planta docente que hoy en día labora en la Escuela Normal Superior de México, realiza una labor incansable y extraordinaria en la formación inicial de sus estudiantes, con el apoyo incondicional del personal de apoyo y asistencia a la educación y con el compromiso de esta comunidad estudiantil, lo que ha permitido afrontar los retos que ha implicado hacer las adecuaciones necesarias a los programas de estudio y salir adelante con las nuevas exigencias acordes con los requerimientos educativos para la formación de la niñez mexicana.

Invito con toda atención a los lectores de esta revista y a todos aquellos interesados por conocer sobre nuestros asuntos educativos permeados de una visión normalista, a que difundan la historia de esta Honorable Escuela que ha aportado lo mejor de ella y que a la fecha tiene una fuerte influencia en diferentes ámbitos de la vida educativa en este gran país, gracias a los esfuerzos de muchas generaciones de profesores, trabajadores y alum-

nos egresados que han puesto en alto el nombre de la escuela y han cumplido con "el Deber por el Saber", durante ochenta años de encomiable labor educativa. Gracias.

Gonzalo López Rueda





Contenido

4 LOS ORÍGENES DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO Y LOS PRIMEROS INTENTOS PARA ESTABLECER LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR.

MTRO. JESÚS FARFÁN HERNÁNDEZ.

8 LAS NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR. TENSIONES Y POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN DE UN NUEVO CIUDADANO.

MTRA. JULIA CERVANTES MOSCOSO

17 LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO.

MTRO. SERGIO ORLANDO GÓMEZ MÉNDEZ

22 LOS CAMBIOS NECESARIOS.

DR. JESÚS BARROSO RAMÍREZ

26 A PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE.

ULISES MONTOYA FERNÁNDEZ

28 LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL SIGLO XIX EN AMÉRICA LATINA ¡INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN!

PROFR. SEBASTIÁN ANTONIO CABRERA .

36 OCHENTA AÑOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO. SUS ENSEÑANZAS EN LA DIACRONÍA Y SINCRONÍA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

PROFR. CONSTANTINO LÓPEZ MATUS

44 EL LENGUAJE EN LA OBRA DE JUAN RULFO.

MTRO. JORGE RAMÍREZ CONDADO.

46 VERASCHMIDT Y LA PRIMERA APLICACIÓN HISTÓRICA DEL PSICOANÁLISIS A LA EDUCACIÓN.

DR. JOSÉ LUIS UBERETAGOYENA TOLEDO.

52 AYER, HOY Y MAÑANA, SIEMPRE DE PIE.

MTRO. JOSÉ MONROY MONROY.

62 ELEMENTOS PARA EL DIÁLOGO Y LA REFLEXIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL.

DR. GONZÁLEZ VICTORIA ARTURO.

66 ESTRATEGIAS PARA LA TRADUCCIÓN.

PROFR. ROSARIO VITALE DI BENEDETTO.

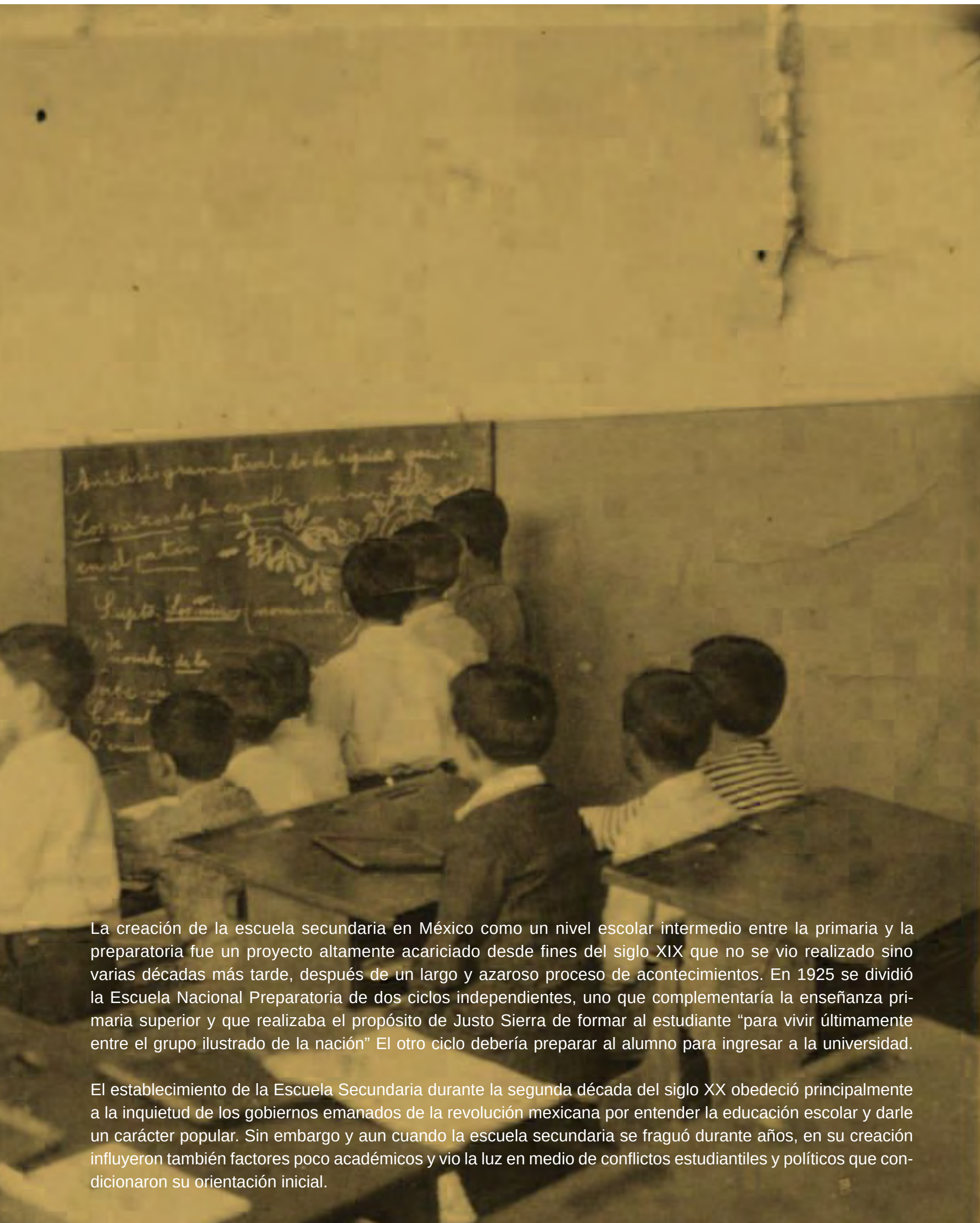
LOS ORÍGENES DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO Y LOS PRIMEROS INTENTOS POR ESTABLECER LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR.

JESÚS FARFÁN HERNÁNDEZ

EL PROPÓSITO DE este trabajo es narrar históricamente el desarrollo de los acontecimientos más relevantes sobre la educación secundaria desde su establecimiento institucional para la formación de profesores para la escuela secundaria.

Específicamente la intención es que a partir del análisis de la evolución histórica de la escuela secundaria establecer el paralelismo con el establecimiento de una institución formada por profesores para ese nivel educativo. Para comprender como el marco de la política oficial que actualmente la norma. Asimismo, pretender ofrecer una panorámica general de los fines y funciones asignados a la

educación media básica, además de las principales críticas que han generado y de los retos que ha enfrentado a lo largo de 80 años. Por medio del análisis histórico-social se intenta destacar como, desde sus orígenes, la educación secundaria ha tratado de obtener una identidad propia, sobre todo con la consecuencia de tres condiciones: a) constituirse como un ciclo de naturaleza comprensiva y conciliar su carácter terminal con la preparación de los jóvenes para ingresar a niveles escolares superiores b) adecuarse a las características del adolescente c) establecer continuidad efectiva con la educación primaria. Conviene hacerle al lector dos aclaraciones respecto de la escritura y el contenido: primera, el orden de presentación es estrictamente cronológico y segunda, se menciona solo los eventos relacionados de manera directa con la enseñanza secundaria, así como algunos datos referentes a su organización y cobertura.



La creación de la escuela secundaria en México como un nivel escolar intermedio entre la primaria y la preparatoria fue un proyecto altamente acariciado desde fines del siglo XIX que no se vio realizado sino varias décadas más tarde, después de un largo y azaroso proceso de acontecimientos. En 1925 se dividió la Escuela Nacional Preparatoria de dos ciclos independientes, uno que complementaría la enseñanza primaria superior y que realizaba el propósito de Justo Sierra de formar al estudiante “para vivir últimamente entre el grupo ilustrado de la nación” El otro ciclo debería preparar al alumno para ingresar a la universidad.

El establecimiento de la Escuela Secundaria durante la segunda década del siglo XX obedeció principalmente a la inquietud de los gobiernos emanados de la revolución mexicana por entender la educación escolar y darle un carácter popular. Sin embargo y aun cuando la escuela secundaria se fraguó durante años, en su creación influyeron también factores poco académicos y vio la luz en medio de conflictos estudiantiles y políticos que condicionaron su orientación inicial.

A finales del gobierno de más de treinta años del presidente Porfirio Díaz la educación primaria estaba dividida en elemental, de tres o cuatro años según la entidad, y superior de dos años. Las autoridades empleaban el término instrucción “secundaria” para referirse a cualquier estudio pos primario ya fuera educación técnica, normal, profesional o la enseñanza impartida en la Escuela Normal Preparatoria (ENP).

La escuela secundaria se desprendió de la Preparatoria lentamente y después de que ésta sufrió innumerales cambios. La ENP, creada en 1867 por Gabino Barrera con una orientación claramente positivista, tenía como propósito principal preparar al alumno para el ingreso a las carreras profesionales universitarias. Muchas voces provenientes de los intelectuales porfiristas, alarmados por el carácter elitista de la institución que cerraba la puerta a muchos estudiantes y les dificultaba continuar sus estudios más allá de la primaria, intentaron, en el segundo Congreso de Instrucción en 1891, redefinir la naturaleza y los objetivos de la ENP y buscar una nueva opción de educación secundaria. Los congresistas no llegaron más lejos que reiterar el carácter educativo e integral de los estudios preparatorios y reconocerles un valor propio que se certificarían con un diploma, sin ligarlos necesariamente a los profesionales. A partir del Congreso se entendió el plan de formación que comprendía la preparatoria y la secundaria a seis años y se terminó su uniformidad para todas las carreras y en toda la república, lo que en la práctica no pasó de ser un mero deseo.

La definición del carácter de la Escuela Normal Preparatoria continuó inquietando por año a varios profesores e intelectuales universitarios. De ahí en adelante la institución fue objeto de varias reformas: su programa se hacía más

Al iniciarse el año de 1916, el presidente Venustiano Carranza propuso y se estableció desligar la Preparatoria de la Universidad, con la idea de que las universidades deberían contar sólo con escuelas uni-

PRIMERAS NOTICIAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

breve o se enriquecía de acuerdo con el criterio de las autoridades en turno o por la fuerza de acontecimientos que sucedían al país y hacían necesarios dichos cambios. Durante el Huertismo fue organizada como una escuela militar y demás se intentó despojar de su carácter positiva y hacer su currículum más flexible, disminuyendo las ciencias naturales y las matemáticas y aumento las materias humanísticas.

José Vasconcelos como director de la preparatoria en el gobierno de Carranza de inmediato destituyó a la institución su carácter civil. La preparatoria continuó con tendencias anti positivas y sujetas a los cambios políticos. Vasconcelos fue destituido por sus simpatías con el gobierno de la Convención y Carranza decidió dejar a la institución sin director. Sin embargo el secretario de instrucción, Félix Palavicini, personalmente intentó modificar el currículum de la preparatoria estableciendo materias electivas de acuerdo con el destino profesional de los jóvenes. Estos cambios no pasaron de ser meros proyectos.

versitarias. Otro de los cambios que trajo consigo el régimen Carrancista fue la eliminación de la Secretaria de Instrucción Pública y bellas artes en 1917 que puso a la Escuela Nacional Preparatoria en manos del gobierno municipal y después bajo la Dirección General de Educación.

El gobierno del maestro Plutarco Elías Calles consolidó institucionalmente en 1925 la creación de las escuelas secundarias en México a través del decreto de diciembre 22 del mismo año que creó la dirección de escuelas secundarias dependiente de la SEP consolidando su organización al dar vida independiente y autonomía propia al separarlo de la dependencia de la Escuela Nacional Preparatoria. La memoria de la Secretaria de Educación Pública de 1928 señala ya la existencia de 15 escuelas secundarias particulares, siete federales y 32 estatales. Para 1935 ya funcionaban más de 65 escuelas secundarias oficiales y particulares con una población de 15 620 alumnos, el creciente número de escuelas secundarias creó las condiciones

de la necesidad de capacitar y formar de manera sistemática a personal docente de manera profesional para ejercer como profesores en las escuelas secundarias.

La iniciativa de la creación de formar profesores para la educación secundaria provoca debates, conflictos y propuestas donde diversos actores y sus saberes participan generando con ello una producción de diversos caracteres simbólicos. La situación anterior instituyó las condiciones para la constitución de un campo de producción simbólica en la formación de profesores de secundaria.

En 1926 por decreto numero 1848, expedido por el entonces C. Presidente de la República, Licenciado Plutarco Elías Calles, se autorizó a la Secretaria de Educación Pública la creación de las escuelas secundarias en México. En virtud de la importancia del mencionado decreto, se reproduce a continuación: ■

“Al margen un sello que dice: Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República; número 1848.—Al centro Plutarco Elías Calles, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos a sus habitantes, sabed: que en uso de las facultades de que goza el ejecutivo de la Unión conforme a la fracción 1, del artículo 89 de la Constitución General de la República y considerando: que la doctrina democrática implica mayor amplitud de oportunidad educativa para todos los niños y jóvenes del país para lo cual debe extender el sistema escolar tan pronto como las necesidades sociales lo requieran y las condiciones pecuniarias lo permitan, a fin de llegar no solamente a los niveles mínimos de educación representados por la Escuela Primaria sino a aquellos que se alcanzan mediante escuelas secundarias; CONSIDERANDO, además que la tendencia actual es ofrecer una educación secundaria para todos los jóvenes, e instituir un sistema que haga posible y deseable que la mayor parte, si no todos los niños que terminan el sexto año de la escuela primaria pueden y quieren concurrir con provecho a una escuela secundaria; CONSIDERANDO que en el Distrito Federal se justifica la organización de un amplio sistema de escuelas secundarias; Co - Escuela Normal Preparatoria y de la Escuela Nacional de Maestros y CONSIDERANDO por último que los actuales edificios de la Escuela Nacional Preparatoria son suficientes para contener el creciente número de alumnos que desea inscribirse año tras año, en los cursos secundarios. Por todas estas consideraciones y en uso de las facultades extraordinarias de que estoy investido en el Ramo de Hacienda, he tenido a bien expedir el siguiente DECRETO: ARTÍCULO ÚNICO. Se autoriza a la Secretaria de Educación Pública para crear escuelas dándoles la organización que, dentro de las leyes establecidas y los postulados democráticos educativos, estime conveniente. Las escuelas secundarias cuya creación se autoriza, serán equivalentes en programas y sanciones al llamado Ciclo Secundario de la Escuela Nacional Preparatoria. Por tanto, mando se imprima, publique, circule, y se le dé el debido cumplimiento. Dado en el Palacio del Poder Ejecutivo Federal de México, a los veintinueve días del mes de agosto de mil novecientos veinticinco. El Presidente de la República. Firmado P. Elías Calles. El Secretario de Educación Pública. Firmado. Fernando Manuel Puig Casauranc.

México 30 de diciembre de 1925.

El Oficial Mayor Alfredo E. Uruchurtu

El decreto anterior precisa con claridad los objetivos que se persiguieron al crear la escuela secundaria, destacándose fundamentalmente los siguientes:

1. Ofrecer al mayor número de adolescentes y jóvenes la oportunidad de realizar estudios de secundaria. La escuela secundaria mexicana surgió como una institución escolar dedicada especialmente para la formación de los adolescentes.
2. El establecimiento de la escuela secundaria se orientó su acción educativa con base en los postulados democráticos y en el espíritu del artículo tercero constitucional.

EL MODELO
EDUCATIVO
Y LA PROPUESTA
CURRICULAR
PARA LA EDUCACIÓN
OBLIGATORIA

LAS NUEVAS PROPUESTAS
CURRICULARES Y EL
APRENDIZAJE ESCOLAR.
TENSIONES Y POSIBILIDADES
EN LA FORMACIÓN DE UN
NUEVO CIUDADANO

MTRA. JULIA CERVANTES MOSCOSO



INTRODUCCIÓN

Para entender las nuevas propuestas curriculares en el aprendizaje y la formación de un nuevo ciudadano, es necesario hacer una pausa y reflexionar cuáles son las necesidades de crecimiento y desarrollo que necesita nuestro sistema educativo mexicano y siendo más propositivos hacer referencia a las prácticas que se dan dentro de las aulas, entonces estaríamos tomando en cuenta diferentes aspectos y actores que están de por medio en la conformación e integración de la conformación del individuo.

Los aspectos que se tendrían que considerar cuando pensamos en la ciudadanía serían los nuevos desafíos que se presentan para la consolidación de la democracia y para el logro de una mayor cohesión social, ya que como mencionan, Castro y Rodríguez (2012), estos nuevos desafíos modifican la noción y la práctica misma de la ciudadanía y tienen que ver con la transformación de los contextos y de las propias instituciones.

Otro aspecto a considerarse es la formación de los profesores ya que como menciona Díaz (2010) en los procesos de reforma curricular emprendidos en las instituciones educativas mexicanas durante la última década, los profesores aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores en el aula, siendo éstos actores importantes en este proceso de construcción del nuevo ciudadano.

C ONTENIDO

Reflexionar sobre la educación ciudadana y la conformación del currículum es necesario reflexionar sobre tres líneas de indagación, quienes participan, cuales son las características del contexto, el espacio escolar y el ámbito extraescolar.

Por lo tanto iniciaremos hablando de lo que es el ciudadano, definiéndolo como miembro de una comunidad política organizada, con una larga tradición en la cultura occidental que se remota hasta la antigüedad y la ciudadanía entendida como un proceso socio histórico de adquisición de derechos.

Desde esta perspectiva debemos ubicar a la escuela como una institución socializadora, en donde los modelos de enseñanza, se tienen que ir modificando de acuerdo a los cambios sociales que se vayan presentando, como ha sucedido a lo largo de la historia educativa, con diferentes progresos que han surgido precisamente de las exigencias de la sociedad.

Desde finales del siglo XIX cada vez se hablaba más de implantar una educación para todos, pero lograrlo ha requerido muchos años y todavía hay numerosos países en el mundo que están lejos de haber conseguido escolarizar a todos sus niños y jóvenes.

Indudablemente en la actualidad podemos ver que se han realizado enormes progresos en la situación de la enseñanza ya que se ha visto que el nivel educativo influye de manera sustancial en el desarrollo económico y social de un país, a mayor escolaridad más renta per cápita lo cual implicará invertir más tiempo

de la vida de la persona en los centros educativos.

Me resulta importante citar en este momento a Coll. (Prensa) el cual sostiene que la educación escolar ha sido, es y continuará siendo en el futuro un instrumento esencial para ayudar a las personas a desarrollarse y socializarse, para promover el desarrollo social y económico, para avanzar hacia el logro de mayores niveles de igualdad y de cohesión social.

Desafortunadamente hoy, podemos percibir que existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira, porque las escuelas no son instituciones que hayan nacido en sociedades democráticas, que tengan en su origen una vocación democrática, y lo que tendríamos que conseguir es constituir escuelas que sean democráticas, que preparen a los individuos para funcionar en una sociedad democrática como auténticos ciudadanos, y no como súbditos. Además, debemos preparar a nuestros alumnos para desenvolverse en una sociedad que cambia muy rápidamente. Por eso se habla de que la escuela más que transmitir unos conocimientos bien establecidos, tiene que enseñar a aprender y a adaptarse a situaciones cambiantes.

Uno de los graves problemas con los que nos encontramos en las escuelas es que muchos alumnos aprenden poco. Al cabo del periodo de escolaridad obligatoria, incluso de la que ya no es obligatoria, muchos no han adquirido conocimientos que podemos considerar esenciales. Lo que se ha aprendido se olvida con rapidez, y además hay muy poca capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela en situaciones concretas, en situaciones prácticas, en la vida. Los conocimientos que se adquieren no ayudan a entender el mundo en el que se vive y los profesores están descontentos y agobiados por el tipo de trabajo que tienen que hacer.

El ideal sería escolarizar a todos los niños y niñas durante muchos años con sus necesidades materiales satisfechas asistiendo a una escuela que les permita desarrollarse armónicamente y de esa manera plantearnos la felicidad como uno de los principales objetivos en la educación ya que es el principal objetivo de la vida de los seres humanos, encontrando

un equilibrio entre las expectativas y la realidad, dentro de las normas de conducta universal que nos mostró Kant.

La autonomía es la capacidad de pensar, de decidir, actuar por uno mismo con los principios universales que valgan para todos, fomentar la autonomía debería ser uno de los fines fundamentales de la escuela, una persona autónoma tiene la capacidad de evaluar situaciones y decidir cual es la mejor. Fomentar la autonomía debería ser uno de los fines fundamentales de la escuela y la esencia de una escuela democrática. Creo que sin autonomía no hay posibilidad de democracia.

“El objetivo de la reforma educativa es recuperar la confianza de la gente”

Para fomentar la existencia de individuos felices, autónomos y responsables hay que comenzar por emprender una serie de reformas y entre ellas cambiar la organización social de

la escuela y modificar las relaciones sociales en su interior, también hay que cambiar los contenidos que se enseñan y sobre todo la manera de enseñar estos contenidos, además de vincular la escuela con el entorno en donde se encuentra y fomentar las relaciones de la escuela con la sociedad.

Actualmente en plan y programas de estudio 2011, se plantean



los principios pedagógicos que tienen precisamente la intención de atender las necesidades de los educandos y son condiciones esenciales que se deben promover para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, siendo éstos una área de oportunidad y a la vez un obstáculo para la autonomía del docente, ya que están sujetos a la implementación de programas, contenidos escolares, impuestos por las autoridades y donde ellos tienen poca participación.

Para que se dé una escuela democrática proponen diversos autores trabajar más en la solución de conflictos siendo éstos objeto de reflexión dentro de la clase, la escuela y la comunidad, pero la realidad es que los profesores están poco preparados para enfrentar los conflictos como consecuencia de una escasa formación docente en esa área, siendo esta un área de oportunidad para implementar en mi práctica docente.

Delval (2013) menciona que los alumnos deben aprender a darles sentido a los contenidos y utilizarlos para resolver problemas y darles sentido para mejorar su vida, desafortunadamente los contenidos de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, que son los que más relación tienen con esta formación ciudadana, con esta educación democrática, de la que tanto se habla y tan poco se practica, son especialmente inadecuados.



CONCLUSIÓN.
La creación de una escuela democrática está en función de los diferentes actores que intervienen en el ámbito educativo y social, es verdad que las políticas educativas son un factor importante para encaminar esta democracia y autonomía a la educación básica, desde las nuevas propuestas curriculares.

Pero también estoy convencida que la voluntad es un factor importante que nos puede llevar a la generación de cambio, empezando por nuestro entorno inmediato y propiciar que se vaya generando un cambio cada vez más inclusivo y de mayor oportunidad para que nuestros jóvenes tengan las herramientas necesarias para enfrentarse a este mundo globalizado y cambiante, en donde también las prácticas pedagógicas se irán transformando de manera sustantiva y significativa en cuanto al acceso de los contenidos de información y esto implicará modificar modelos de enseñanza y estructuras de pensamiento.

Es importante tomar en cuenta que los profesores se encuentran limitados a cambiar su práctica, aunque tengan el deseo de hacerlo no disponen de instrumentos, de conocimiento o de medios para poder hacerlo.

El profesor tiene que ser un modelo que muestre como es que hay que pensar, como es que hay que comportarse y que sus alumnos puedan imitar, además de ser un animador social.

¿Cuáles son los obstáculos que debemos superar?, en primer lugar el autoritarismo que está presente en las escuelas y en la sociedad, las deficiencias del sistema democrático, teniendo presente que la democracia solo existirá cuando los ciudadanos participen en la toma de decisiones y en el control de lo que se hace en todos los lugares.

Los medios de comunicación son otro obstáculo, la televisión no facilita el reflexionar sobre lo que se está haciendo, el pensamiento reflexivo más bien lo inhibe, y esa tarea tiene que realizarla la escuela y que esta es una labor importante que tendría que educar el profesor con respecto al uso racional de este medio de comunicación.

La formación docente, la trayectoria y la reflexión son aspectos que se deben considerar para que una propuesta curricular tenga sentido en la construcción del aprendizaje y el acompañamiento de los alumnos, pues pareciera ser que la fórmula es profesores competentes – alumnos competentes.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

SERGIO ORLANDO GÓMEZ MÉNDEZ.

AL INICIAR EL ciclo escolar 1999-2000 entró en vigor en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) un nuevo Plan de Estudios. Este plan establece que “ de acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación, [tendría] vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial para profesores de educación secundaria”. (Subsecretaría de Educación Básica y Normal. 1999, p.5).

El plan formó parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y derivado de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Los documentos básicos con los que cobró vigencia fueron los siguientes:

1. Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso.
2. Criterios para la organización de las actividades académicas.
3. Mapa curricular.
4. Descripción de las asignaturas.

El primer documento detalla los atributos esperados del futuro maestro de educación secundaria —el perfil de egreso— que constituyen el referente principal para la elaboración del plan de estudios: Habilidades intelectuales específicas Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria Competencias didácticas Identidad profesional y ética y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

En relación con los fines de este trabajo, se transcriben a continuación los atributos que se refieren a las Competencias didácticas, y que se espera los estudiantes normalistas dominen:

- Saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como

a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en plan y programas de estudio de la educación secundaria.

- Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.
- Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.

El segundo documento describe los criterios, orientaciones y lineamientos que regulan los contenidos, la organización y

secuencia de las asignaturas, así como otras actividades relacionadas con el plan, a la vez que define estrategias del trabajo académico y del desempeño del personal docente.

El tercero expone la estructura general del plan, la lógica de la organización de los contenidos y actividades de los programas de estudio, y presenta el mapa curricular en el que se puede apreciar la distribución de las asignaturas en los ocho semestres de la licenciatura, así como sus respectivas cargas horarias. En este documento también se realiza una descripción general de los campos de formación del mapa curricular, en el que se destaca, por la proporción que representa en toda la licenciatura, el campo de formación específica de cada una de las especialidades.



Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio
Escuela Normal Superior de México

DR. GONZALO LÓPEZ RUEDA
DIRECTOR DE LA ENSM

**MAPA CURRICULAR
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
CON ESPECIALIDAD EN:
PLAN DE ESTUDIOS 1999
MODALIDAD ESCOLARIZADA**

MTRA. MARIA LUISA GORDILLO DÍAZ
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

	Primer semestre	Horas / Créditos	Segundo semestre	Horas / Créditos	Tercer semestre	Horas / Créditos	Cuarto semestre	Horas / Créditos	Quinto semestre	Horas / Créditos	Sexto semestre	Horas / Créditos	Séptimo semestre	Horas / Créditos	Octavo semestre	Horas / Créditos	
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4 / 7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4 / 7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4 / 7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I.	4 / 7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II.	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0					
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6 / 10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4 / 7.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0					
	Problemas y políticas de la educación básica	6 / 10.5	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0					
			Introducción a la Enseñanza de la Especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0	Por especialidad	4 / 7.0					
	Propósitos y contenidos de la educación básica I. (Primaria)	4 / 7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II. (Secundaria)	4 / 7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	4 / 7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.	4 / 7.0	Opcional I.	4 / 7.0	Opcional II.	4 / 7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I.	6 / 10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II.	6 / 10.5	
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6 / 10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	6 / 10.5	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales.	6 / 10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6 / 10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo.	6 / 10.5	Gestión escolar.	6 / 10.5	Trabajo docente I.	10 / 17.5	Trabajo docente II.	10 / 17.5		
B	Escuela y contexto social	6 / 10.5	Observación del proceso escolar.	6 / 10.5	Observación y práctica docente I	6 / 10.5	Observación y práctica docente II	6 / 10.5	Observación y práctica docente III	6 / 10.5	Observación y práctica docente IV	6 / 10.5					
	Horas / semana	32		32		32		32		32		32		16		16	

Área de actividad	
A	Actividades principales escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Campos de formación	
	Formación general para educación básica
	Formación común para todas las especialidades de secundaria
	Formación específica por especialidad

El cuarto —descripción de las asignaturas—, explica las características, los propósitos y los contenidos básicos de los espacios curriculares básicos del plan de estudios.

Finalmente, el Plan de estudios informaba que la Secretaría de Educación Pública (SEP) concertaría con las autoridades educativas de los estados, y con los directivos y las comunidades académicas de la escuelas normales que impartían la Licenciatura en Educación Secundaria, un procedimiento de trabajo para el diseño de los campos de formación por especialidad la parte esencial del Plan, así como de los programas de estudio de las asignaturas correspondientes.

Tal «procedimiento» nunca ocurrió, si bien, al paso de los semestres escolares, se dieron a conocer los “Programas y materiales de apoyo”. Para la formación en la Didáctica de la Historia se establecieron cuatro cursos semestrales:

- Introducción a la Enseñanza de la Historia.
- La enseñanza de la Historia I. Aspectos cognitivos.
- La Enseñanza de la Historia II. Enfoque didáctico.
- La Enseñanza de la Historia III. Estrategias y recursos.



Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio
Escuela Normal Superior de México

DR. GONZALO LÓPEZ RUEDA
DIRECTOR DE LA ENSM

**MAPA CURRICULAR
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
CON ESPECIALIDAD EN: HISTORIA
PLAN DE ESTUDIOS 1999
MODALIDAD ESCOLARIZADA**

MTRA. MARÍA LUISA GORDILLO DÍAZ
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

	Primer semestre	Horas / Créditos	Segundo semestre	Horas / Créditos	Tercer semestre	Horas / Créditos	Cuarto semestre	Horas / Créditos	Quinto semestre	Horas / Créditos	Sexto semestre	Horas / Créditos	Séptimo semestre	Horas / Créditos	Octavo semestre	Horas / Créditos
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4 / 7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4 / 7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4 / 7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I.	4 / 7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II.	4 / 7.0	Seminario de temas selectos de Historia Universal	4 / 7.0				
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6 / 10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4 / 7.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	4 / 7.0	La enseñanza de la Historia II. Enfoque didáctico	4 / 7.0	La enseñanza de la Historia III. Estrategias y recursos	4 / 7.0	México y el mundo contemporáneo	4 / 7.0				
	Problemas y políticas de la educación básica	6 / 10.5	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	4 / 7.0	La enseñanza de la Historia I. Aspectos cognitivos	4 / 7.0	El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración	4 / 7.0	Historia Universal I. De la prehistoria al siglo XVII	4 / 7.0	Historia Universal II. Siglo XVIII-XX	4 / 7.0				
			Introducción a la Enseñanza de: Historia	4 / 7.0	El conocimiento histórico I. Finalidades y características	4 / 7.0	Historia de México I. Época prehispánica y colonial	4 / 7.0	Historia de México II. Siglo XIX	4 / 7.0	Historia de México III. Siglo XX	4 / 7.0				
	Propósitos y contenidos de la educación básica I. (Primaria)	4 / 7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II. (Secundaria)	4 / 7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	4 / 7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.	4 / 7.0	Opcional I.	4 / 7.0	Opcional II.	4 / 7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I.	6 / 10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II.	6 / 10.5
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6 / 10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	6 / 10.5	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales.	6 / 10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6 / 10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo.	6 / 10.5	Gestión escolar.	6 / 10.5	Trabajo docente I.	10 / 17.5	Trabajo docente II.	10 / 17.5	
B	Escuela y contexto social	6 / 10.5	Observación del proceso escolar.	6 / 10.5	Observación y práctica docente I	6 / 10.5	Observación y práctica docente II	6 / 10.5	Observación y práctica docente III	6 / 10.5	Observación y práctica docente IV	6 / 10.5				
	Horas / semana	32		32		32		32		32		32		16		16

Área de actividad	
A	Actividades principales escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Campos de formación	
	Formación general para educación básica
	Formación común para todas las especialidades de secundaria
	Formación específica por especialidad

Así pues, la línea de formación didáctica incluye cuatro cursos sobre los principios básicos, los aspectos cognitivos, el enfoque didáctico y las estrategias y recursos para la enseñanza y la planeación de la enseñanza de la historia. El propósito de estos cursos es fomentar el desarrollo de las competencias didácticas de los futuros maestros, la comprensión y el conocimiento de los propósitos y el enfoque de enseñanza de la asignatura, los criterios para planificar, las características que deben reunir las estrategias y actividades para la enseñanza, así como la variedad de recursos que es posible emplear en la enseñanza de la Historia. Enseguida se despliega el contenido de cada uno de ellos.

INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El curso introductorio a la enseñanza de la especialidad tiene la finalidad de iniciar a los y las estudiantes normalistas en:

“el conocimiento de los problemas y desafíos que implica la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, particularmente en relación con el papel del maestro, las formas de enseñanza, los propósitos y contenidos educativos, y las características propias del conocimiento histórico.” (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002, 11)

Los temas de estudio de este curso tienen relación con las siguientes

asignaturas del plan de estudios: La Enseñanza en la Escuela Secundaria Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I y II Desarrollo de los Adolescentes Escuela y Contexto Social, y Observación del Proceso Escolar.



Los contenidos del programa están organizados en tres bloques:

- I. Situación actual de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.
- II. Las finalidades de la enseñanza de la historia en la educación básica. Evolución y planteamiento actual.
- III. Los retos de la enseñanza de la historia.

Cada uno de los bloques incluye los propósitos generales, los propósitos específicos, los temas, las bibliografías básica y complementaria, los recursos audiovisuales y algunas actividades que se sugiere desarrollar para lograr los propósitos generales de la asignatura. Además, luego de explicar la «Organización los contenidos», el programa también contiene «Sugerencias didácticas y de evaluación».

Así, el bloque I aborda los siguientes temas:

1. Experiencia escolar de los estudiantes normalistas:
 - La función de los maestros en la clase.
 - Las formas de enseñanza: tipos de actividades, participación de los alumnos, uso del libro de texto y otros recursos.
2. Opiniones de los adolescentes acerca de las formas de enseñanza actuales.
3. Exploración de los conocimientos que poseen los adolescentes. Actitudes predominantes hacia el conocimiento histórico. Explicación de las posibles causas de la calidad de los aprendizajes logrados y de las actitudes hacia el conocimiento histórico.

El bloque II:

1. Importancia social del conocimiento histórico.
2. Finalidades de la enseñanza de la historia: una recapitulación histórica.
3. La relación entre las finalidades y las necesidades políticas y sociales. La formación de la identidad nacional.
4. Continuidad de la enseñanza de la historia entre la educación primaria y secundaria. Las finalidades de la enseñanza de la historia en los programas vigentes:
 - La prioridad de los fines formativos. Relación entre información y formación.
 - La comprensión del pasado como elemento para la explicación del presente. La capacidad de “pensar históricamente”.
 - El desarrollo de habilidades intelectuales y la comprensión de nociones para el estudio de la historia y los hechos sociales.
 - El papel de la enseñanza de la historia en la formación ética y cívica.

Y el III:

1. Las características del conocimiento histórico y el conocimiento del desarrollo de las nociones histórico-sociales en los adolescentes: su importancia para el tratamiento de los contenidos de enseñanza.
2. Formas de enseñanza y de evaluación de la historia. Características centrales y supuestos en que se fundamentan.

Finalmente, el programa incluye como «Material de apoyo para el estudio» el texto de Eva Taboada: “Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica” (Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica, México, Escuela Normal Superior de México, 1995.)

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA I. ASPECTOS COGNITIVOS

A partir de los contenidos estudiados en el curso de Introducción a la Enseñanza de la Historia, que podrán servirle de punto de partida al estudiante normalista, en el de La enseñanza de la historia I: Aspectos cognitivos, se pretende que los futuros profesores adquieran los conocimientos suficientes del desarrollo intelectual de los adolescentes —en especial del proceso que siguen en la formación de sus ideas acerca del mundo social y de la temporalidad histórica—, así como las estrategias didácticas y los recursos para diversificar las formas de enseñanza.

Precisamente, se estudiarán los rasgos principales de la formación de nociones históricas en relación con el tiempo, el cambio y la continuidad, la duración, la simultaneidad y las representaciones del mundo social en la educación secundaria, así como algunas estrategias didácticas para estimular en los adolescentes el estudio sistemático de la historia que sirvan de apoyo para diseñar y aplicar sesiones de clase durante las jornadas de observación y práctica docente.

Así, pues, el curso tiene como eje el estudio de los problemas y retos que implica enseñar historia a los adolescentes. Es importante recordar que los programas de estudio de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia solamente constituyen la formación inicial y que —a partir del interés, las inquietudes y las preguntas que generen en los estudiantes— éstos buscarán por cuenta propia ampliar sus conocimientos acerca de la construcción del conocimiento histórico en los adolescentes y

las estrategias adecuadas para su enseñanza.

Los temas de estudio de este curso tienen relación con las siguientes asignaturas del plan de estudios: Introducción a la enseñanza de la Historia El conocimiento histórico I: finalidades y características la Enseñanza en la Escuela Secundaria:



cuestiones básicas II Desarrollo de los adolescentes III: identidad y relaciones sociales y Observación y Práctica Docente I. Los contenidos del curso se organizan en tres bloques temáticos. En cada uno se incluyen propósitos específicos, los temas y la bibliografía básica y complementaria, así como propuestas de actividades para el logro de los propósitos del curso:

- I. El estudio de la historia y su influencia en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- II. El desarrollo cognitivo de los adolescentes: implicaciones para la enseñanza.
- III. Estrategias para el desarrollo de nociones temporales.

El bloque I comprende los siguientes temas:

1. ¿Cómo indagar las concepciones de los niños y los adolescentes?
 - Orden cronológico de acontecimientos y procesos históricos.
 - Conceptos históricos: fenómenos sociales, políticos, culturales, económicos, de vida cotidiana, etcétera, y procesos de movimientos espaciales y temporales, y sus relaciones.
2. Evolución de las representaciones del mundo social y geográfico en los niños y los adolescentes: características y cambios fundamentales.
3. Desarrollo de las nociones histórico-sociales y espaciales de los adolescentes. La comprensión del tiempo histórico.
4. Nociones que favorecen el dominio del tiempo histórico: duración, orden, causalidad, simultaneidad, continuidad temporal,

ritmo de cambio, cronología y espacialidad.

5. Comprender la historia en su contexto: empatía.

Bloque II:

1. Modelos de enseñanza de la historia. Sus ventajas y desventajas en el desarrollo de la noción de tiempo histórico y en la construcción del conocimiento histórico en el adolescente.
2. Formas de enseñanza predominantes en la escuela secundaria: su contribución y limitaciones en el desarrollo de las nociones temporales, espaciales y en las concepciones sociales de los adolescentes.
3. La práctica docente en la clase de historia: desarrollo de nociones, modos de abordar los contenidos, estrategias y recursos empleados.

Bloque III.

1. El desarrollo de las nociones de tiempo, secuencia cronológica, cambio, continuidad, duración, sucesión causal, simultaneidad, influencia mutua de procesos y la significación de conceptos del mundo social en el adolescente.
 - Las nociones en la construcción del conocimiento histórico.
 - La conceptualización de términos sociales.
 - La aplicación de nociones temporales y conceptos sociales en el estudio de procesos concretos de la Historia de México, tales como: procesos de cambio y ruptura, el poder político, la vida cotidiana, el desarrollo económico, la influencia cultural, las luchas armadas, etcétera.
2. El desarrollo de conceptos sociales y la construcción del tiempo histórico mediante estrategias de enseñanza de la historia.
 - La comprensión en el salón de clases.
 - Selección y lectura de fuentes.
 - Ordenamiento cronológico de acontecimientos históricos y secuencias de imágenes, identificación de anacronismos en imágenes, historia oral, recorridos por la localidad, visita a museo y el museo escolar.
 - Elaboración de historias del presente al pasado seleccionando temas generales, tales como: la guerra, la democracia, el vestido, la alimentación, la escritura, la música, etcétera.
3. Elaboración y aplicación de secuencias de actividades.
 - Elementos que integran la secuencia de actividades: tema, propósitos educativos, estrategias, recursos didácticos, evaluación.
 - Análisis de la puesta en práctica de secuencias de actividades: factores que favorecieron u obstaculizaron su desarrollo, pertinencia de las actividades,

actitud de los estudiantes, resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos y desempeño del practicante, entre otros.

Para el primer bloque, el programa contiene como material de apoyo el texto “El marco geográfico”, de Monserrat Llorens: y para el bloque III: “La historia de la ciudad en la escuela: ¿historia local o historia social?”, de Gabriela Augustowsky, Óscar Edelstein y Silvia Tabakman.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA II. ENFOQUE DIDÁCTICO

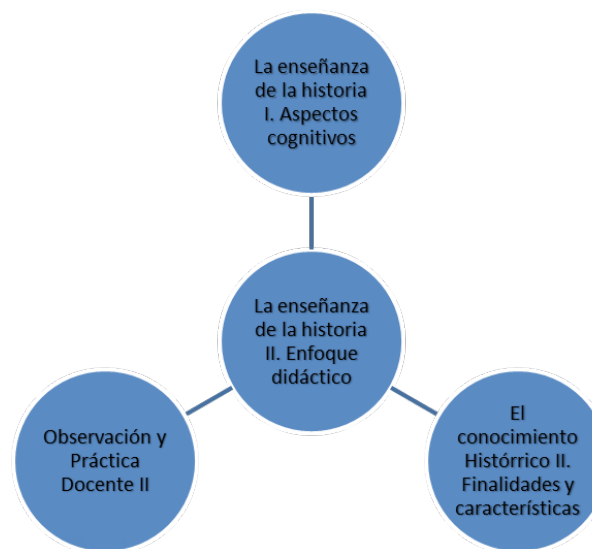
Una de las condiciones para transformar las prácticas educativas vigentes en la escuela secundaria —que en muchos casos reducen los propósitos educativos a la transmisión y retención de información respecto de diversos campos de saber— es que la formación inicial de los profesores de este nivel educativo garantice un conocimiento suficiente de los procesos de cambio que siguen los alumnos en este periodo de su vida —y que ejercen una gran influencia en el aprendizaje—, de sus antecedentes escolares y de las condiciones y exigencias de la práctica educativa concreta. (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2000, 6)

Expuesto así, a partir el programa de estudios y de los materiales de apoyo para el estudio de la asignatura, en el curso La enseñanza de la Historia II: Estrategias y recursos, se pretende que los y las estudiantes normalistas adquieran la capacidad para desempeñarse como educadores de adolescentes.

Como en los dos cursos anteriores se busca que los futuros profesores de secundaria logren una formación disciplinaria y didáctica sólida que les permita diseñar estrategias, utilizar diversos materiales y, especialmente, conducir las actividades de enseñanza para que los alumnos aprendan los conocimientos básicos y desarrollen capacidades para seleccionar y usar información, analizar y emitir juicios propios acerca de la realidad social, así como despertar su curiosidad por el conocimiento y fomentar la formación de hábitos de estudio e indagación.

Durante este semestre (el cuarto), los estudiantes cursan tres asignaturas, correspondientes a la especialidad, con las que continúa el estudio sistemático de la disciplina y su didáctica. Así, este curso está estrechamente relacionada con las siguientes asignaturas: La enseñanza de la Historia I: Aspectos cognitivos El Conocimiento

Histórico II: Finalidades y características, y Observación y Práctica Docente II.



Los contenidos del programa están organizados en tres bloques:

- I. Las finalidades de la enseñanza de la historia en la educación básica. Evolución y planteamiento actual.
- II. Los fundamentos del enfoque de la enseñanza de la historia.
- III. Implicaciones del enfoque didáctico en las formas y actividades de enseñanza.

Cada bloque incluye los propósitos generales, los propósitos específicos, los temas, la bibliografía básica y complementaria, los recursos audiovisuales y algunas actividades que se sugiere desarrollar para lograr los propósitos generales de la asignatura. Además, luego de explicar la «Organización los contenidos», el programa contiene «Sugerencias didácticas y de evaluación».

El bloque I aborda los siguientes temas:

1. Finalidades de la enseñanza de la historia: una recapitulación histórica.
 - a) La relación entre las finalidades y las necesidades políticas y sociales. La formación de la identidad nacional y los valores cívicos.
 - b) Los principales contenidos de los programas de estudio. Grandes acontecimientos y epopeyas de la historia patria.
 - c) Las formas de enseñanza. La función de la narración y la explicación. Concepciones implícitas acerca de la finalidad de la historia.
2. El planteamiento actual de las finalidades de la enseñanza de la historia.
 - a) La prioridad de los fines formativos. Relación entre información y formación.
 - b) La comprensión del pasado como elemento para la explicación del presente. La formación de la capacidad de “pensar históricamente”.
 - c) El desarrollo de las habilidades y la comprensión de

- nociones para el estudio de la historia y los hechos sociales.
- d) El papel de la enseñanza de la historia en la formación ética y cívica.

Bloque II:

1. Los propósitos educativos: base para la selección de estrategias de enseñanza.
2. Los adolescentes y el conocimiento histórico:
 - a) Interese vitales de los alumnos y su relación con el conocimiento histórico.
 - b) El desarrollo cognitivo: nociones históricas y sociales.
3. La necesidad de diversificar los objetos de conocimiento histórico:
 - a) Los intereses de los alumnos.
 - b) La evolución de la disciplina.
4. El estudio de grandes épocas. La periodización en historia y su función en la enseñanza.

Y el III:

1. Los intereses de los alumnos y la selección de contenidos.
2. Orientaciones centrales para la enseñanza. ¿Qué estudiar de cada época histórica?
3. Formas de enseñanza: de la clase expositiva/transmisiva al fomento de la participación de los alumnos. La función del maestro. La diversificación de las fuentes de información.
4. Estrategias y actividades para la selección y manejo de información. El planteamiento de problemas. Las preguntas de los alumnos. Los hechos sociales actuales como motivo para el estudio.

En último lugar, el programa incluye como «Material de apoyo para el estudio», del bloque III (Implicaciones del enfoque didáctico en las formas y las actividades de enseñanza), el texto *La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales*, de Julio Aróstegui.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA III. ESTRATEGIAS Y RECURSOS

Como sabemos, a partir de 1993 la materia de Historia ocupa un lugar específico en los planes de estudio de la educación secundaria. En aquel momento, al restablecer su enseñanza como asignatura específica, se buscaba garantizar que los adolescentes logaran los conocimientos básicos acerca del pasado del país y del mundo, que desarrollaran habilidades y destrezas intelectuales para ubicar y analizar información acerca de los acontecimientos, hechos y procesos histórico-sociales, es decir, que adquirieran bases firmes para comprender y explicar las características de la sociedad de la que forman parte, y ubicar la importancia y las consecuencias de las acciones propias.

Años después, con la reforma a los planes y programas de estudio en los años 2006 y 2011, de acuerdo con el plan de estudios de la educación secundaria, el estudio de la Historia permite el desarrollo de

habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no solo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de información ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades, así como de los factores naturales en el devenir histórico e identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación. (SEP, 1994, 99).

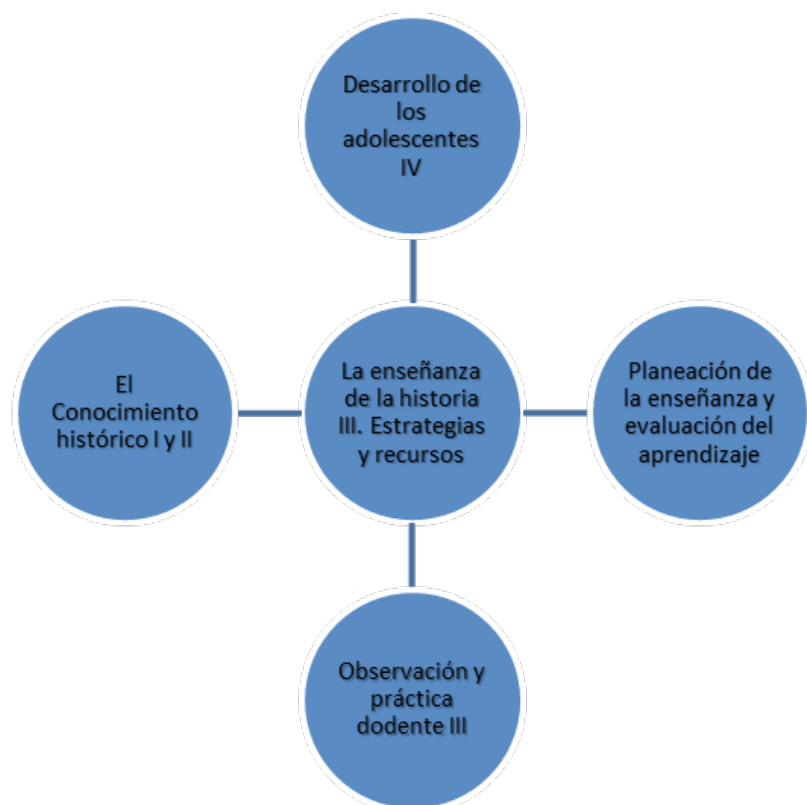
En estos principios se asienta el curso *La enseñanza de la historia III: Estrategias y recursos*. Y es que, para el logro de estos propósitos, es necesario poner en práctica formas de enseñanza, estrategias y actividades didácticas en las que la prioridad sea la adquisición de conocimientos básicos, el desarrollo de habilidades intelectuales y de actitudes favorables a la comprensión de procesos históricos, antes que el recuento y la memorización de hechos o acontecimientos aislados entre sí. Además, es igualmente importante utilizar formas de enseñanza que permitan despertar la curiosidad y el interés de los adolescentes por el estudio del pasado.

Para ello se requiere que los futuros docentes cuenten con un conocimiento suficiente acerca de los contenidos de enseñanza, del desarrollo intelectual de los adolescentes —en especial del proceso que siguen en la formación de sus ideas acerca del mundo social y de la temporalidad histórica—, así como de las estrategias didácticas y los recursos para diversificar las formas de enseñanza y mejorar los resultados educativos.

Para lograrlo, una parte importante del curso se dedica al conocimiento de estrategias y recursos para la enseñanza de la historia, y también se espera que los estudiantes normalistas sean capaces de aplicarlas creativamente durante las jornadas de práctica en la escuela secundaria.

La enseñanza de la historia III: *Estrategias y recursos* tiene como antecedentes las asignaturas que forman parte de la línea de Enseñanza de la Historia, en las cuales se han estudiado los aspectos cognitivos, el enfoque, los contenidos y propósitos de la historia en la educación secundaria, así como el desarrollo

intelectual de los adolescentes en relación con el aprendizaje de la historia. El curso, tiene relación con las siguientes asignaturas: El Conocimiento histórico I y II, Desarrollo de los adolescentes IV, Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, y Observación y Práctica Docente III.



Los contenidos del programa están organizados en cuatro bloques:

Bloque I. Formas de tratamiento didáctico de los contenidos de enseñanza.

Bloque II. Estrategias y recursos de introducción al estudio del pasado.

Bloque III. Estrategias y recursos para la enseñanza (primera parte).

Bloque IV. Estrategias y recursos para la enseñanza (segunda parte).

Como en los tres cursos anteriores, cada bloque incluye los propósitos generales, los propósitos específicos, los temas, las bibliografías básica y complementaria, los recursos audiovisuales y algunas actividades que se sugiere desarrollar para lograr los propósitos generales de la asignatura. Además, luego de explicar la «Organización los contenidos», el programa contiene «Sugerencias didácticas y de evaluación».

El bloque I aborda los siguientes temas:

1. Conocimientos declarativos y procedimentales en la enseñanza de la historia.
2. Diferencia entre actividades y estrategias de enseñanza.
3. Las estrategias didácticas como medio para la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y actitudes.

Bloque II:

1. La biografía y la línea del tiempo personales.
2. La historia familiar y la historia de la localidad.
3. Los testimonios orales, documentales y materiales.
4. Itinerarios históricos en la localidad: plazas, parques, monumentos, edificios históricos. Los museos y zonas arqueológicas como recurso didáctico.

Bloque III:

1. Los hechos sociales actuales como motivo de estudio.
2. Estrategias para la selección y manejo de información. Actividades para organizar y sistematizar información: resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual.
3. La enseñanza de la historia por medio de problemas. Las preguntas de los alumnos.
4. La narración como recurso didáctico.
5. Lectura de mapas históricos.

Bloque IV:

1. Ejercicios de simulación e imaginación histórica: historietas, cartas a personajes del pasado, el diario personal, el noticiero histórico, la dramatización.
2. El uso del libro de texto de historia.
3. Video, cine y enseñanza de la historia.
4. Elaboración y aplicación de planes de clase.
5. Análisis de la puesta en práctica del plan de clases: factores que favorecieron u obstaculizaron su desarrollo, pertinencia de las actividades, actitud de los estudiantes, resultados obtenidos y desempeño del maestro en formación.

COMENTARIO FINAL

Respecto de la bibliografía de los cursos que, en este caso, constituyen el marco teórico de los mismos, destacan las siguientes fuentes:

- Aisenberg, Beatriz (1997), *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*, Argentina, Paidós.
- Alderoqui, S. y Adriana Villa (1998), *Didáctica de la ciencias sociales II, teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- Altamira, Rafael (1977), *La enseñanza de la historia*, Madrid, Akal.
- Aróstegui, Julio (Ed.) (1989), *Enseñar historia: nuevas propuestas*, Barcelona, Laia.

- Carretero, Mario y Juan Antonio Pozo (1987), *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículo integrado*, Madrid, MEC.
- Carrillo, Carlos A. (1998), "Indicaciones acerca del estudio de la historia", en *Cero en Conducta*, año XIII, núm. 46, octubre, México, Educación y cambio, pp. 67-71.
- De Gortari, Ira (1998), "El reto de enseñar historia", en *Cero en Conducta*, año XIII, núm. 46, octubre, México, Educación y cambio, pp. 13-23.
- Delval Juan (1987), *Crecer y pensar la construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, Laia (Cuadernos de Pedagogía)
- González Muñoz, María del Carmen (1996), *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, OEI.
- Leif, J. y G. Rustin (1961), *Didáctica de la historia y la geografía*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Lerner, Victoria (1997), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Llorens, Montserrat (1996) *Didáctica de la historia*, Barcelona, Vicens-Vives.
- Matute Aguirre, Álvaro (1999), *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, FCE/UNAM.
- Pluckrose, Henry (1963), *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Morata.
- Pozo, Ignacio (1985), *El niño y la historia*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Quinquer, Dolores (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori.
- Ramírez, Rafael (1949), "La enseñanza de la historia por medio de problemas", en *Obras completas*, t. II. México, Gobierno del Estado de Veracruz, pp. 277-287.
- Rébsamen, Enrique C. (1904), *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, México, Librería de Ch. Bouret.
- Sánchez Quintanar, Andrea (1991), "¿Para qué enseñar y estudiar historia?", en *Cero en conducta*, año IV, núm. 28, México, Educación y cambio, pp.10-18.
- SEP (1995), "La comprensión de los grandes periodos de la historia", en *Libro para el maestro. Historia Quinto grado*, México, pp. 41-44.
- ----- (1996), "La evaluación", en *Libro para el maestro. Historia cuarto grado*, México, pp. 87-99.
- Taboada, Eva (1995), "Los fines de la enseñanza de la historia en educación básica", ponencia presentada en el Primer Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica, México, Escuela Normal Superior de México.
- Tijerina, Buenaventura (1952), *Técnica para la enseñanza de la historia*, Monterrey, s.e.
- Trepát, Cristóbal A. (1995), *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, ICE/Graó (Materiales para la innovación educativa).

En fin, los cuatro cursos descritos pretenden destacar una la vocación magisterial con aptitud pedagógica. En la práctica, los programas de estudio de la enseñanza de la historia reclaman la utilización de técnicas de estudio y, principalmente, de actividades de aprendizaje enfocadas a la escuela secundaria, es decir, del conjunto de procedimientos o recursos de los que se sirve nuestra asignatura.

Con todo, es necesario avanzar en la enseñanza de la historia a partir del análisis de la práctica docente, y examinar dicha práctica tomando en consideración la estructura y el funcionamiento de la narrativa histórica. El estudio de la Historia, en especial en su forma narrativa contemporánea es útil, por un lado, para que los especialistas en didáctica puedan analizar la práctica de los docentes y formular pautas didácticas, y, por otro, para que los estudiantes normalistas en formación no sólo conozcan el contenido factual del pasado, sino también la estructura de la historia como disciplina.

Esta reflexión responde a la dedicación de quien esto escribe a la enseñanza de la Historia, durante muchos años ya, que le ha exigido revisar constantemente su quehacer para mejorar sus resultados. Reflexión especialmente necesaria hoy que nos enfrentamos con unos programas dilatados y una desazón generalizada en los medios docentes ante resultados poco satisfactorios.

REFERENCIAS.

- Aróstegui, J. (1989). Enseñar historia: nuevas propuestas. Barcelona, España: Laia.
- Augustowsky, G. et al. (2000). Tras las huellas urbanas: enseñar historia a partir de la
- Ciudad. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Barriga Díaz, A. (2011). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.
- México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la
- Universidad y la Educación.
- Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Introducción a la Enseñanza de: Historia.
- Programa y materiales de estudio. Licenciatura en Educación Secundarias. 2º semestre.
- México: Secretaría de Educación Pública.
- Llorens, M. (1996). Didáctica de la historia. Barcelona, España: Vicens-Vives.
- SEP. (1994). Plan y programas de estudio 1993. Educación básica secundaria. México:
- Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (1999). Licenciatura en educación secundaria.
- Plan de Estudios 1999.Documentos Básicos. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2000). La enseñanza de la historia I. Enfoque
- Didáctico. México: Secretaría de Educación Pública.
- Taboada, E. (1995). “Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica”,
- Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Profesores de Historia en Educación
- Básica, México, Escuela Normal Superior de México. Pachuca, Hgo. Marzo, 29,2015.

LOS CAMBIOS NECESARIOS

JESÚS BARROSO RAMÍREZ



NUESTRA INTENCIÓN ES exponer brevemente (apresurada y telegráficamente), algunas ideas sobre cambios posibles y necesarios para la ENSM en esta etapa, de transformaciones

FINES Y PROPÓSITOS

Estamos convencidos que la educación básica (derecho universal), tiene como función, la formación de hombres con todas las virtudes y valores de un ser humano.

Que la educación es una etapa posterior (superior o profesional), con todo el reconocimiento de su importancia, puede resultar incompleta o aún inadecuada (para el individuo o la sociedad), sin el asunto sólido y definida o de una formación básica de carácter humanístico.

Que el hombre prehistórico desde su aparición sobre la tierra (7 millones de años. *Ardipithcus Tchadensis*).

Teleológico por definición. Utiliza la educación de manera más simple y natural. Como medio de supervivencia. Apoyado necesariamente en valores inicialmente humanos:

Conocimiento (ciencia aún vigente) expresiones estéticas y ética, en la relación con sus semejantes.

Cambio cualitativo en su relación con la naturaleza (transformación para satisfacer sus necesidades) son un grupo social (solidaridad y apoyo mutuo) y con su efectividad (creación de expresiones estéticas).

Que la axiología (valores) debe orientar la teleología educativa

- (Fines, propósitos, objetivos):
- Epistemología, (conocimiento).
- Ética (moral).
- Estética (belleza).

Desprendido de lo anterior es necesario mencionar que el conocimiento que se imparte en todas las instituciones educativas debe ser de carácter científico (verdadero para todos y en todas partes). Esto aplicable para todas las ciencias tanto naturales como sociales.

Por otra parte, es ineludible mencionar que es necesario desmitificar a la ciencia, no, hasta el engendro





postmodernista (Rorty) para ubicarla al alcance de todos.

La ciencia (Scire, scintia), y su método. Simple conocimiento que se acepta como real entre Tríos y Troyanos aquí como en la Conchinchina. Acompaña al hombre desde su origen.

El método además de la simplificación de Russell (observación e hipótesis), nos acerca más a Feyerabend que a las elucubraciones de Kunh Lakatos o Poper, como un simple proceso de ensayo error. Los ejemplos son innumerables (vgr. Pirámides de Egipcias).

Sin embargo, insistimos, es el conocimiento científico. El cual alcanzamos simplemente al ubicarnos en contacto con la realidad concreta (natural o social), con el propósito de comprenderla y transformarla mediante la praxis (o phronesis aristotélica).

Debemos acercarnos a la simple complejidad de la materia y la vida y percibir que las estructuras más complejas, hasta ahora conocidas como es el hombre mismo, funciona a partir de fenómenos básicos que se sustentan en principios relativamente sencillos.

De esta manera, consideramos, la vida como una expresión del grado de organización, y nosotros mismos no sabemos

más, que, en última instancia, el resultado de la evolución espontánea, de un puñado de polvo de estrellas.

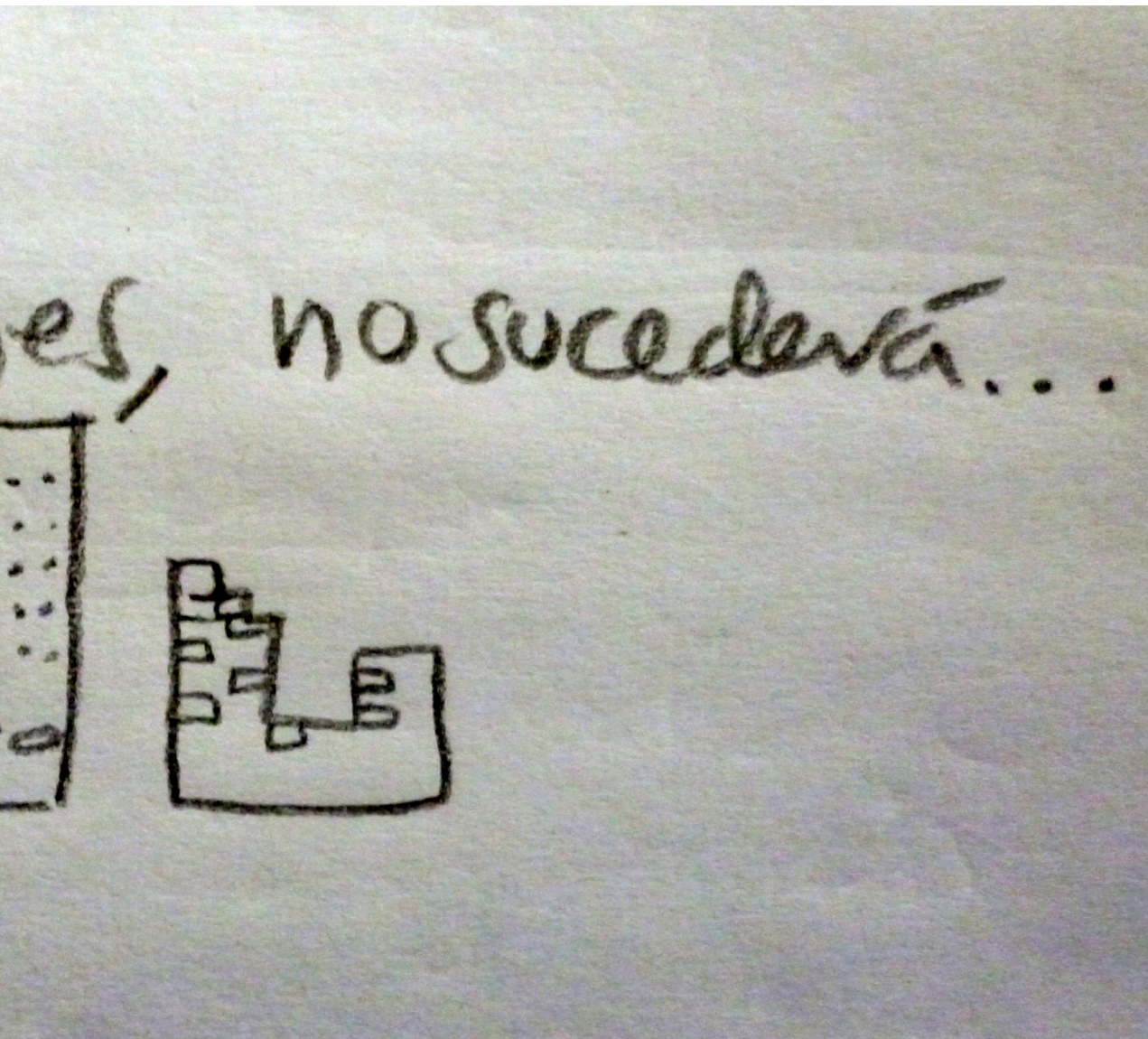
CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

Consideramos, que solo deben ser incluidos los contenidos básicos, en apoyo a los verdaderos fines (valores, contenidos, restringidos en extensión (enciclopedismo) incrementados en profundidad (conceptos), para un ascenso progresivo en una programación gradual y cíclica.

Desde este punto de vista incluso la enseñanza del idioma: Nacional extranjero y autóctono, pudiera seguir el modelo "Orbis Sensualium Pictus" (Convenius), con traducciones simultáneas que traten tópicos trascendentes y cotidianos debidamente ilustrados y explicitados.

ESTÉTICA

Capacidad humana por excelencia, la que comúnmente, voluntaria o involuntariamente disfrutamos o sufrimos cotidianamente (música, arquitectura, etc.)Parte de nuestro desarrollo como seres humanos íntegros que nos permite desplegar toda nuestra emotividad nuestra imaginación creatividad hasta una factible y muchas veces mutilada auto realización estética.



POSTFASE:

incluyo una

síntesis

esquemática

no explicitada

del todo.

Requiere, grosso modo, un contacto cotidiano con el verdadero arte. Educación y perfeccionamiento en las capacidades individuales y colectivas. Y control a las aberraciones en los “medios”.

ÉTICA

Solo mencionar, que en la etapa histórica que nos desenvolvemos. La necesidad de restablecer las relaciones armoniosas con nuestros semejantes con la naturaleza y con nosotros mismo. Le confieren a la ética, una relevancia de primer orden. Pues nadie que es capaz, de convertir a la Educación en el último salvavidas.

DOCIMOLOGÍA

La evaluación en estas condiciones, sería holística que incluya a todos los factores, tanto humanos como ambientales.

En el caso del discente, incluiría las facetas de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Esta última con propósitos exclusivamente informativos (retroalimentación).

Es pertinente recordar que las dos primeras fases, durante la etapa de “Fresno”, utilizamos para tal propósito el circuito cerrado de T.V., y los grupos de la ENSM.

Posteriormente propusimos retomar el proceso, dada la mayor facilidad de obtener video grabaciones, y contar con monitores en todas las aulas,

A continuación, nuestra propuesta alcanzó, la aplicación del artículo sexto.

Finalmente nuestro reconocimiento al Maestro José Monroy, compañero y contemporáneo en estas ideas, por permitirnos expresar éstas breves ideas producto de las técnicas Proustianas.

Pero, insistimos, no debemos abandonar las Utopías, que algunas veces se alcanzarán (recordemos a “Tata”Vasco).

A PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

ULISES MONTOYA FERNÁNDEZ.

Uno de los aspectos más escabrosos que conlleva la puesta en marcha de las reformas estructurales incrementadas por el gobierno mexicano, es el relacionado con la reforma educativa, particularmente con lo que corresponde a la **EVALUACIÓN** y la **FORMACIÓN DE DOCENTES**. No es para menos, pues se dice que la educación es la piedra angular sobre la que descansa el desarrollo de un país, y debe estar bajo custodia de personal docente capacitado para tal fin y actualizado a partir de sendas evaluaciones. Desde hace muchos años este principio se ha esgrimido en nuestro país, así, lo registra la historia de la educación en México con el advenimiento de la ideología liberal, ya en pleno correr del siglo XIX. Para puntualizar el enfoque de mis comentarios citaré una parte de la Memoria del C. Manuel Baranda, Secretario de Educación y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública en enero de 1844, "Es inútil repetir esas ideas que corren en el mundo, acerca de la instrucción pública, sobre su influencia en el bienestar y libertad de las naciones, sobre sus adelantos y su perfección no hay necesidad de persuadirnos de todo lo que importa a la nación, el que se proteja el desarrollo de la inteligencia y los progresos de los conocimientos todo sabido, y no deben repetirse verdades de que todos estamos convencidos. Lo que interesa sobremanera es, conocer el estado que ha tenido entre nosotros, los medios que ha empleado el gobierno para cumplir con deberes tan sagrados, y cuáles han sido sus esfuerzos y su dedicación". Como podemos darnos cuenta en este último párrafo, se infiere que el gobierno mexicano debe informar a los ciudadanos cuál ha sido su participación para el buen desarrollo del proceso educativo. Hacia otro ángulo, el, Lic. Benito Juárez García, siendo presidente interino de los Estados Unidos Mexicanos, el 15 de abril de 1861 emitió la ley sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependan del gobierno federal. Llama la atención que ya para esos tiempos, se mencione que para impartir una cátedra el interesado deberá someterse a un examen de oposición. Se cita: "De los cátedráticos. Art. 52. Las cátedras en todos los

establecimientos de enseñanza preparatoria y especial serán dadas en lo sucesivo por rigurosas oposiciones, que se hará según lo dispongan los respectivos reglamentos". Lo que a continuación citaré, nada tiene que ver con el aspecto ideológico o político, es una referencia histórica. En el imperio de Maximiliano, el 27 de diciembre de 1865 se emitió una ley de la instrucción Pública que en el capítulo X, al referirse a los profesores cita: Art. 74. Todo profesor, para desempeñar las funciones de tal, deberá probar su aptitud en un examen riguroso, según se determinará las reglas siguientes II. Los profesores nombrados provisionalmente, desempeñarán sus respectivos empleos tres años, contando desde el 1° de enero de 1866, después de cuyo término deberán sustentar un examen, y según como salgan en él, quedarán definitivamente o serán removidos. Cuando en 1890, el gobierno de Porfirio Díaz decidió nacionalizar las escuelas Lancasterianas, pues éstas ya no eran suficientes para el proyecto gubernamental de brindar educación primaria de 6 años, los maestros aspirantes a incursionar en el nuevo tipo de escuelas, tuvieron que someterse a rigurosos exámenes de selección, y ya que lograban una plaza docente, al término del año escolar nuevamente eran evaluados. Las evaluaciones se basaban fundamentalmente en conocimientos que tuvieran que ver con las materias del nuevo plan de estudios de educación primaria, este requisito de la evaluación se requería porque no había profesores con la preparación profesional en el ámbito de la pedagogía. La preocupación de Díaz era más que justificada, si no se contaba con profesores bien preparados, el programa educativo sería un fracaso. Pero ante tales circunstancias el presidente Díaz actuó y en su informe presidencial del 30 de noviembre de 1892 anunciaba "Mucho tiempo ha que mi administración se había posesionado de la idea de que eran inútiles cuantas mejoras se iniciaran y decretaran en favor de la instrucción primaria mientras no se tuvieran profesores idóneos para llenar tal alta misión civilizadora y aptos para la aplicación práctica de los métodos pedagógicos de la enseñanza

de todas las materias del programa moderno. De ésta convicción nació la iniciativa de una Escuela Normal para profesores que tomó el carácter de Ley el 17 de diciembre de 1885, inaugurándose dicha escuela el 24 de febrero de 1887". De acuerdo con los datos mencionados, las Escuelas Normales fueron creadas por el propio sistema gubernamental para satisfacer el requerimiento de profesores en los distintos ámbitos del quehacer educativo y en los casos de ausencia de maestros, el gobierno, tuvo que ser determinante en cuanto quienes ejercieran la docencia. Cabe aquí mencionar que en la ley de instrucción Primaria en el Distrito y Territorios Federales de mayo de 1888, en los transitorios se cita Art. 2°. "Las escuelas oficiales serán dirigidas por personas de aptitud comprobada, mientras no puedan serlo por profesores que hayan recibido títulos de Normales Oficiales, o que hubieran revalidado los expedidos antes de la vigencia de esta ley, según sus reglamentos". Es decir, la preparación del magisterio estaba confiada a las escuelas normales, inclusive, la Escuela Normal Superior también participaba en la formación de maestros, sólo que lo hacía como parte integral de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México, y se preparaban, además de profesores para la enseñanza inspectores escolares y directores de escuela, todos los participantes egresaban con un alto grado de preparación. Todas las citas que hemos destacado son con el fin de hacer notar, la importancia que a través de nuestra historia ha tenido la profesión de maestro, que siempre se ha procurado proporcionarles, una adecuada preparación. La preparación de los maestros es responsabilidad del gobierno a través de las escuelas normales rurales o urbanas, públicas o privadas. El término maestro y el de profesor, actualmente, se utilizan indistintamente para identificar al profesionalista que enseña. Este profesionalista debe, además de satisfacer un currículum en su preparación, acudir con alguna frecuencia a centros de actualización para docentes a recibir los pormenores de las debilidades que le acontecieron en su práctica profesional, es decir frente al grupo de

alumnos. Pero también, es necesario destacar que los centros de capacitación o actualización, al diseñar los cursos para los profesores, deben hacerlo a partir de un diagnóstico basado, al menos, por sendas encuestas que vislumbren las necesidades existentes **impartir cursos sin ningún fundamento es como sembrar semillas en el mar, la simiente no germinará**, lo mencionado es una de las debilidades más severas que ha padecido la Secretaría de Educación Pública. “Los hombres y las organizaciones humanas – con los recursos de que disponen y con el propósito de encontrar soluciones adecuadas – actúan frente a las necesidades y problemas planteados a partir de la realidad y el desarrollo social, económico, político y cultural que les concierne, directa o indirectamente, de acuerdo con los intereses, normas, política, valores, principios convicciones y capacidades que les son característicos. La capacidad de las instituciones en general y de las instituciones educativas en particular, está sometida permanentemente a la prueba de dar satisfacción y solución pertinente y oportuna a las necesidades y problemas que en diversos órdenes de presentan. (El sistema de planeación y el diagnóstico de la educación superior. ANUIES p 11). Es de reconocer el hecho de que con la llamada Reforma Educativa, se tenga contemplado actualizar a los maestros para que tengan un mejor desempeño, que exista una puntual evaluación en la selección del personal docente, pero cualquier buena intención de parte del gobierno, se pierde en la penumbra de la irresponsabilidad y la improvisación de gran parte de los ejecutores de esas buenas intenciones. Hago este comentario basado en la obsolescencia de los planes y programas de estudio que elaboró la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Como ejemplo cito los programas que elaboró la mencionada dependencia para la Escuela Normal Superior de México y que tiene una antigüedad de ¡15 años! Sin que hasta la fecha se tenga una evaluación de los mismos, por lo tanto, no se puede asegurar una adecuada preparación para los egresados. Pero ya se rumora que habrá nuevos planes de estudio para la educación normal, si esto fuera así valdría la pena preguntarnos ¿Cuál sería el criterio a seguir? ¿De qué manera participarían los ejecutores de los programas? Me refiero a los maestros que están frente a grupo, que son los que aportan su nutrida experiencia. En cuanto al interior de la ENSM, los esfuerzos y buenas intenciones del gobierno federal se ven neutralizados por el personal docente que ingresa sin una preparación adecuada, ya que, a pesar de que existe un reglamento de la DGENAM en el cual se asienta entre otras cosas, que para el ingreso de personal docente se deba

aplicar un examen de oposición, lamentablemente no ha sucedido así en los últimos 20 años. Tanto las Comisiones de Ingreso y Promoción del Personal Académico que operan al interior de la ENSM como las autoridades de la DGENAM, han operado de manera “extraña” en cuanto a la contratación de los nuevos catedráticos. Pero si esto es en la ENSM, la misma tónica opera en la mayoría de las escuelas normales del país. ¿Será que la SEP no está enterada de este problema? Porque es muy fácil culpar a los mentores de no contar con la preparación adecuada y se les aplica una “evaluación” o “encuesta”, sin tomar en cuenta que las diferencias de su formación no son responsabilidad de ellos, es responsabilidad de los altos mandos de la SEP al no contratar personal docente de calidad para las normales y también por no actualizar los planes y programas de estudio. Comentario aparte merece el hecho de que existe una organización llamada CIES o Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, cuyo funcionamiento deja mucho que desear. Este comité, al decir de algunas autoridades de la SEP, evalúa a las instituciones de educación superior dándoles el visto bueno en cuanto a su funcionamiento en el cumplimiento de sus objetivos. Sin embargo, los resultados de sus “evaluaciones” permanecen en el baúl del recuerdo y la simulación. Hace algunos días, la Escuela Normal Superior recibió de parte de CIEES oropelesco diploma al mérito, mismo que fueregonado por las propias autoridades de la DGENAM y de la ENSM, destacando que dicha escuela muestra un magnífico estado académico y administrativo. Pero, por supuesto, no se menciona que actualmente la ENSM tiene grupos de nuevo ingreso con 4 ó 5 alumnos, que el promedio general de los alumnos es de 7.5, que existe una planta docente de 258 maestros con un cuerpo directivo de 52 miembros ¡un directivo por cada cinco maestros!, que cada año se otorgan becas llamadas “al desempeño académico” para los docentes, resultado de un concurso salpicado con el elixir de la corrupción, que la SEP canceló las Licenciaturas en Psicología Educativa y en Pedagogía porque ya no era necesaria su existencia, siendo que los egresados de Psicología Educativa atendían los problemas de violencia escolar y orientación vocacional en las escuelas secundarias, y los de Pedagogía los asuntos relacionados con problemas de aprendizaje y afines, puntos neurálgicos en nuestro sistema educativo en particular y sociedad en general probablemente la reforma educativa no contempla revisar a los grupos fantasmas que ¡apoyan a la evaluación !.

Pero continuando con la evaluación diremos que ésta es imprescindible para detectar el origen y desarrollo de los problemas que aquejan a nuestra sociedad. Pero hay un elemento que quizás no se ha tomado en cuenta en la formación de maestros, se trata de la vocación y para muestra señalaremos que entre los objetivos de los planes de estudio de educación normal, se habla del perfil de egreso pero no del perfil de ingreso. El perfil de ingreso tiene su mayor componente en la personalidad, en las diferencias individuales de las que Platón citaba en su obra La República, es decir debemos aceptar los principios de una pedagogía científica. Por último citaremos un aspecto que mucho tiene que ver con los nuevos enfoques de la educación, me refiero al Psicológico, pues se habla “sin ton ni son” de aprender a aprender, y hasta se asegura que es una nueva forma de aprender en la Reforma Educativa. En primer lugar debemos puntualizar que sólo existen dos formas de aprender por la experiencia y por el razonamiento, fuera de estos dos aspectos no hay otras u otras. Lo que sucede es que los actores de la Comunidad Europea no analizaron bien que el decir “aprender a aprender” es una muestra de lo más aberrante de la TAUTOLOGÍA, y como los mexicanos somos muy dados a despreciar nuestros valores, tomamos para sí lo que nos llega del extranjero, argumentando la “globalización”. Sí de algo debemos estar orgullosos los mexicanos es de nuestros valores Pedagógicos, así lo registra la historia, basta con revisar muchos aspectos de la educación nacional y llegaremos a esa conclusión. Es loable la actuación del gobierno al querer mostrar un nuevo rostro a partir de la educación, pero teniendo en cuenta nuestro pasado cultural, la tarea sería más llevadera y con menos exabruptos políticos.

ULISES MONTOYA FERNÁNDEZ

Sebastián Antonio Cabrera.

Asesor de la UPN,

Unidad 203.

Ciudad Ixtepec, Oaxaca.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI EN AMÉRICA LATINA ¿INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN?

han comprometido y firmado las naciones en este tema, tenemos según las evaluaciones de los mismos programas, que en el mejor de los casos seguimos igual que en 1990, sin embargo, existen evidencias que las desigualdades han aumentado gracias a los factores de desigualdad entre los que más tienen y los que menos tienen y, al problemas de género.

ABSTRACT.
In the XXI century, in the age of information and communication, in Mexico and elsewhere in Latin America we are still living and confirming that the factor which contributes to the inequality of educational opportunity is the factor of socioeconomic level subjects school children. Which leads us to propose the thesis that the education provided education systems across the school has not helped away the curse of poverty and social inequality. From that nations worried and turned to see the crisis of education in the late twentieth century. One of the issues that became fashionable in education systems not only Latin American level, which is the most unequal region in the world, as we see it remain the same historical problems of unequal distribution of riches-, but, at the global level is that of access and equal opportunities in education, after all global agreements to which they have committed and signed nations on this issue, as have evaluations of these

RESUMEN.

En pleno siglo XXI, en la era de la información y la comunicación, en México y el resto de América Latina seguimos viviendo y ratificando que el factor que más incide en la desigualdad de oportunidades educativas es el factor de los niveles socioeconómicos de los sujetos en edad escolar. Lo que nos lleva a plantear la tesis de que la educación que imparten los sistemas educativos a través de la escuela no ha ayudado a desaparecer el maleficio de la pobreza y la desigualdad social. A partir de que las naciones se preocuparon y voltearon a ver la crisis de la educación a finales del siglo XX. Uno de los temas que se puso de moda en los sistemas educativos no solo a nivel América Latina -que es la región más inequitativa del planeta, ya que como vemos en ella persisten los mismos problemas históricos de desigualdad en la distribución de las riquezas-, sino, a nivel mundial es el de acceso e igualdad de oportunidades en la educación, después de todos los acuerdos a nivel mundial a los que se

programs, which the best continue as in 1990, however, there is evidence that inequalities have increased by factors of inequality between the haves and the have-nots and the gender issues.

Palabras clave: Reforma educativa, calidad, equidad,

INTRODUCCIÓN.

Los procesos históricos por los que ha transitado la crisis educativa mundial, sobre todo en lo relativo a la eficiencia y eficacia y que tiene que ver con el acceso y permanencia, igualdad, equidad y calidad. Está ligado a los intereses políticos, ideológicos y económicos. Así tenemos que en Jomtiem Tailandia, en 1990, y en Dakart, Senegal en el año 2000, en el marco de la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos todos los estados miembros se comprometieron a rescatar la educación. A partir de los acuerdos, los países desarrollados y subdesarrollados comienzan a vislumbrar nuevas estrategias para lograr una mayor cobertura de acceso y equidad de todos los ciudadanos del mundo a la educación básica. Así, tenemos que según

La OCDE, despreocupada, reconoce el éxito de los últimos tres gobiernos federales en materia de políticas económicas

basadas en integración internacional y crecimiento proporcional a los niveles de exportación, ya que lograron colocar a nuestro país como la décima economía mundial en función del ingreso nacional bruto y la número 68 en términos del ingreso per cápita” (Brunner, 2006: 9).

Las últimas reformas educativas promovidas especialmente por exigencia de la OCDE y grupo económicos interesados en invertir en la educación, tanto de carácter local, regional, nacional e internacional, centran su discurso en torno a la actitud o preocupación de los Estados y la sociedad frente a la cobertura, acceso, calidad y equidad en la educación. Sin embargo en la práctica existe un ambiente de inconformidad en relación al verdadero avance de los Sistemas Educativos Nacionales -SEN-, que no logran convencer a los usuarios de las nuevas propuestas educativas, porque en muchos de los casos afecta directamente a su seguridad laboral no existen registros claros sobre el financiamiento a la educación y sobre los costos de asesoría ofrecidos por la OCDE los procesos de aprendizaje no están claramente definidos, ya que, son de carácter general y tienden a desarrollar un pensamiento consumista, olvidándose de la cultura local y la historia regional no existe la infraestructura necesaria para la implementación del uso y dominio de la Tecnologías de la Información y la Comunicación. Todo esto provoca un estatus de inseguridad al momen-

to de la implementación y desarrollo de las políticas educativas en los SEN.

“Hay un hacederado crecimiento de la población en edad escolar, migración interna y fronteriza, diversidad lingüística y crecimiento con presupuestos restringidos que, en conjunto, generan uno de los índices de capital humano más bajos de nuestros miembros. La SEP resalta entretanto su cobertura alcanza 99% para la educación primaria y 60% para la secundaria, aunque acepta que el sistema no tiene el desempeño adecuado” (SEP, 2005: 19, 30, 97).

En América Latina, las reformas educativas desarrolladas en las décadas comprendidas entre 1990-2010, están justificadas como un proceso gradual de renovación y crecimiento desde dentro de los mismos sistemas educativos, pero ante los usuarios tienen poca efectividad, porque son percibidas como superficiales o como imposiciones por parte de los diferentes gobiernos. Ante esto podemos destacar los desencantos de los docentes en todo centro y sudamérica por la forma en que se manciplan sus derechos y estabilidad laboral. México no es la excepción, el descontento aumenta día con día, así, vemos movilizaciones multitudinarias en las principales ciudades y manifestaciones de rechazo al examen punitivo, que se quiere justificar como el único eje de calidad educativa, sin embargo el SEN,



La Secretaría de Educación Pública -SEP- y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE- carecen de referentes concretos para definir lo que entienden por calidad y competencias educativas, que si analizamos es lo que pretenden desarrollar.

En este sentido tenemos que a pesar, de los pocos o muchos esfuerzos realizados por los SEN, aun, no se ven los logros y hacen falta muchas noches oscuras para poder ver la luz al final del túnel, así, tenemos que, “[NO]...*todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas...el término más preciso es el de igualdad de acceso*” (Marchesi, 2000, p. 136). - es importante aclarar que los no son míos- en el mismo orden de ideas tenemos que *“más que de insuficiencias de cobertura o de acceso a la educación, el problema de los sistemas educativos latinoamericanos es la escasa capacidad de retención de los niños y adolescentes en la escuela”* (Espíndola y León, 2002, p. 44).

El presente trabajo tiene la finalidad de dar a conocer una mirada crítica a los procesos de transformación del sistema educativo mexicano y de los países de América Latina en dos décadas de reformas, programas y políticas educativas que tuvieron como fin promover la calidad, la equidad y la cobertura universal de la educación. Esto nos ofrece materia para comparar, lo que manifiestan los datos cuantitativos de su estudio en relación con las intenciones de los estados de América Latina para abatir el rezago existente en materia de igualdad, equidad y calidad de oportunidades educativas, *“La desigualdad en la instrucción es una de las tres fuentes de desigualdad social, junto con las relativas a la riqueza y al trabajo, por lo que la educación es uno de los medios para lograr la igualdad social”*. (Niebla, 2007).

D OS DÉCADAS DE REFORMAS EDUCATIVAS.

Desafortunadamente todos los países de

América Latina sin excepción comparten las mismas desgracias políticas y económicas que han mermado el interés político de los gobiernos en turno por la educación, así, tenemos golpes de estado o desaparición de poderes civiles, fraudes electorales, saqueos, devaluaciones económicas, entre otros. No es sino, hasta la década de los 90's, producto de la presión internacional, que voltearon a ver hacia la educación. Logrando a través de reformas constitucionales y educativas, la constitucionalidad del acceso universal de la educación, lo cual desafortunadamente no trajo como consecuencia la igualdad, equidad y la calidad. Así, tenemos de acuerdo a las aportaciones de Rivero (2000). Quien nos explica que:

Las nuevas políticas educativas tienen relación con un punto de partida inédito para la región: el notable crecimiento de las tasas de escolaridad en todos los niveles del sistema educativo y la no-correspondencia entre dicho aumento de oportunidades de acceso a la escolaridad con los deficientes resultados de aprendizaje obtenidos (Rivero, 2000, p.3).

Ante todas estas carencias y desigualdades, organismos nacionales e internacionales, civiles y religiosos, vieron una oportunidad de inversión económica en el ámbito de la educación en la gran mayoría de los países, creando programas paliativos -o como los llamaría en su momento Torres “programas y políticas de discriminación positiva”(Torres, 2004) - que coadyuvaran a mejorar el ingreso y permanencia de los alumnos en las escuelas. Así, tenemos que, para el caso de Chile se creó el programa de las 900 escuelas -P900-, financiado por fondos económicos de los gobiernos de Dinamarca y Suecia. Lo que años después en el 2001, Silvia Schmelkes, llamaría en México, Programas de

Escuelas de Calidad -PEC- que por primera vez se aplicó bajo el errático gobierno del cambio. El similar en Colombia se llama Escuela Nueva -EN- misma que a pesar de haber surgido en los 70's, no es hasta el año 2000, que es reconocido como programa emergente. En el resto de los países encontramos la influencia de Fe y Alegría reconocido como un Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. En el que participan 19 países de América Latina y el Caribe, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

No podemos negar que los estados nacionales, a través, de sus sistemas educativos, han gestionado, apoyado, desarrollado y recuperado propuestas educativas incluyentes que permiten a las clases menos favorecidas y ubicadas en contextos con pocos desarrollos modernos, tener la posibilidad de acceso, permanencia, equidad y calidad en la educación. Sin embargo, uno de los problemas a los que nos seguiremos enfrentando, tiene que ver, que en la práctica, las reformas estructurales siempre benefician a los que más tienen en detrimento de los que menos tienen, así, tenemos que para el caso colombiano, el presupuesto destinado a la educación está en relación con la matrícula registrada a nivel nacional, para el caso de México, existe una intencionalidad de que cada vez, los padres de familia se hagan cargo de los gastos que tienen que ver con la asistencia de sus hijos a la escuela y los requerimientos de las mismas instalaciones escolares, para el caso chileno, tenemos el cheque educativo que obliga a alumno y

padres a elegir escuelas baratas de acuerdo a la subvención que reciben, mismo que al pasar de los años las familias adquieren deudas por concepto de educación que constitucionalmente es declarado como gratuito, es el mismo caso para Ecuador con sus propias variantes.

Por motivos de espacio no podemos expandirnos en el análisis de cada una de las reformas, por lo que únicamente nos centraremos en el caso de México, como un parámetro más-menos idéntico en cada uno de los países de América Latina. Así, tenemos que a inicios de los 90's, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización Educación Básica -ANMEB- que tuvo la pretensión de descentralizar la educación, sin embargo fue un espejismo que nunca funcionó como tal, ya que el Sistema Educativo Nacional -SEN- y la Secretaría de Educación Pública -SEP- no dejaron de administrar la educación a nivel nacional. En 1993, entra en operación un nuevo plan y programa de estudio, que pretendía desarrollar habilidades básicas de conocimiento en los alumnos, a partir de enfoques constructivista del conocimiento y aprendizaje. En el año 2008, el gobierno federal en contubernio con el SNTE firman la Alianza para la Calidad de la Educación -ACE-, en el 2002, se hace obligatorio la educación preescolar y se modifican los planes y programas de estudio en la educación preescolar, organizados, los mismos, en cinco campos formativos y pretendían desarrollar competencias. En el 2000-2004, se lleva a cabo la Reforma Integral a la Educación Secundaria -RIES- y en el 2009, la Reforma Integral de la Educación Básica, -RIEB- con la intención de relacionar los tres niveles educativos preescolares, primarias y secundarias sus planes y programas de estudios están organizados en campos formativos y desarrollan

competencias.

Para lo cual fue necesario llevar a cabo, la reforma a la constitución política. Así, en marzo de 1993 se decretó la reforma al artículo 3o constitucional y tres meses después fue sancionada la nueva Ley General de Educación -LGE-. En la que se ratificó el conjunto de decisiones pactadas en el ANMEB, además que se oficializó una política de Estado en materia de equidad para la educación básica, y se definieron los rasgos y aspectos de la evaluación del sistema educativo. El gobierno en turno se adjudicó el protagonismo para garantizar la uniformidad y el carácter nacional del sistema educativo, argumentando que *"la diversidad que aparece con la autonomía estatal podría convertirse en una amenaza para el papel homogeneizador de la educación del Estado"* (Pardo, 1999). Por esta razón, el gobierno en turno se justificó a través, del discurso la equidad e igualdad de oportunidades.

Así, en 1992, la decisión política de reformar la educación se estructuró en tres líneas: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social la reformulación de contenidos y materiales educativos -que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación de maestros más importante de la segunda mitad del siglo veinte-, y la revalorización de la función magisterial en la cual destaca el programa de carrera magisterial como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros la reforma educativa fue legitimada a nivel nacional no solo por una decisión político-administrativa -la firma del ANMEB entre la SEP, los gobernadores y el sindicato magisterial- sino también, por una decisión político-legislativa que culminó con la reforma al artículo 3° de la constitución que incluye

la obligatoriedad de la educación secundaria, y la promulgación de la Ley General de Educación aprobadas en 1993 (Zorrilla, 2002, p. 118).

Todas estas modificaciones sufridas por el SEN, desde la perspectiva oficial, y por exigencias de grupos nacionales e internacionales interesados en invertir en la educación, justifican que han sido con la intención de lograr el acceso universal de todas y todos los niños a la escuela, con equidad y calidad, sin embargo, la realidad evidente es la que acepta la oficialidad en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Igualmente debe reconocerse que estamos lejos de lograr una educación con calidad suficiente. En distintos momentos, México ha invertido recursos importantes y ha desarrollado programas y acciones de gran calado, pero aún no se ha logrado el impacto que se esperaba en la calidad de la educación. Ello obedece en parte a la combinación del rápido crecimiento demográfico del siglo pasado y de los muy bajos niveles de escolarización del principio de esa centuria: los recursos terminaban por ser absorbidos por el esfuerzo de aumento de cobertura y era insuficiente lo que el sistema educativo podía hacer para asegurar una educación de calidad. La falta de inversión en educación en las épocas de las crisis económicas que el país sorteó, así como la prevalencia de prácticas indebidas que impedían dar a la educación el peso que se merece, fueron asimismo factores limitantes del avance en la calidad educativa. Las condiciones de pobreza que siguen afectando a una parte significativa de la población nacional también han dificultado la tarea educativa (DOF: 13/12/2013, p. 3).

¿QUÉ ES LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN?

Los intereses creados por los sistemas educativos y sus políticas educativas, determinan el enfoque de la calidad de educación que ofrecen de acuerdo a sus propios intereses y exigencias, tanto locales de poder como externos de mercado y económico. Es en este momento cuando podemos vislumbrar que las políticas educativas se desarrollan en torno a procesos cuantitativos o cualitativos, los primeros cercanos a los principios positivistas de la *“eficiencia del proceso y/o proceso del producto educativo”* Edwards (1991, p.20. en Weiner M. 2004), y los segundo centrados en las cualidades y de características más cercanas a la propuesta holística-compleja, misma que rescata una visión en la que se pretende volver al hombre más humano, como *“un producto de la actividad humana situado histórica y culturalmente”* (Rodríguez, 2010, p. 17) .

Aunque la principal preocupación ha sido aumentar la cobertura y universalizar el acceso a la educación básica, las políticas reflejan un interés creciente por mejorar la calidad. En 1998, el plan sectorial de la ciudad Bogotá, definió una educación de calidad como aquella que hace posible *“que las personas, independientemente de sus características individuales y procedencia socioeconómica, desarrollen las competencias y valores necesarios para el posterior desempeño social y productivo”* (Peña, 2004, p. 70).

La reforma curricular que se implantó en 1993, los planes y programas de estudio priorizaban el desarrollo de habilidades básicas de conocimiento y las posteriores a partir del año 2000, como ya vimos más arriba se centraron en el desarrollo de competencias, haciendo uso de nuevos enfoques de aprendizaje en cada asignatura y

nuevos libros de texto gratuito se aumenta la cantidad de días laborales en el calendario escolar -200- se amplía cuantitativamente la cobertura y acceso a la educación, además, de ampliar la educación básica obligatoria a 12 años, -seis de educación primaria, tres de educación secundaria y posteriormente se harían obligatorios tres años de preescolar- los grados escolares se organizan en ciclos lo que permite que los niños y niñas pasen año en ocasiones sin tener los requerimientos necesarios para hacerlo. -en muchos casos por la exigencia de los padre de familia quienes lo veían como botín económico, por lo recursos que otorgaban los programas paliativos como PRONASOL y PROGRESA- es de reconocer los logros cuantitativos en materia de cobertura, pero cuando ponemos sobre la mesa la discusión en materia de calidad y equidad como los principales propósitos de la reforma nos damos cuenta que:

A pesar del impulso renovador de la reforma educativa de la última década, los resultados no han sido los esperados. La escuela pública en, general, si bien con honrosas excepciones, no ha conseguido renovar sus prácticas pedagógicas, la calidad en términos de los aprendizajes de los alumnos está aún lejos de conseguir los estándares planteados en el currículo y los desiguales niveles de aprovechamiento escolar entre regiones, estados, municipios y escuelas hablan de una inequidad en la distribución de las oportunidades para aprender, lo que como país, se ha definido como lo básico, SEP (2001, en Zorrilla, 2002, p. 121).

Aunado a lo anterior, los propósitos de la reforma en materia de calidad de desempeño docente se desmoronan a pesar de las buenas intenciones, sin embargo, se mal interpreta el objetivo de desarrollar la habilidad de aprender a aprender. Así, se logra organizar una cruzada de actualización del

profesorado de educación básica en el ámbito de la teoría del constructivismo. Primero a través del Programa para Abatir el Rezago Educativo -PARE- y posteriormente a través, del Programa Nacional de Actualización Docente -ProNAP- que más tarde se convertiría en la Dirección General de Actualización y Profesionalización de Maestros de Educación Básica en Servicios. Estos programas que tenían la encomienda de concientizar a los maestros en torno a la importancia de actualización de sus saberes y conocimientos, lo que consiguieron fue la creación de vicios de carácter económico, pues se acostumbró a los maestros, primero con el PARE a quienes asistían a capacitación se les entregaba una remuneración económica, y los maestros confundieron la idea asistían por el recurso económico y casi nunca por el interés de actualización de sus saberes y conocimientos. Posteriormente para incentivar la participación de los docentes en los cursos del ProNAP se valieron de los puntos que otorgaba carrera magisterial en el rubro de preparación profesional y evaluación del desempeño docente, así, nuevamente los maestros asistían a hacer largas filas para inscribirse a los cursos estatales y nacionales con la intención de ganar los puntos requeridos para seguir ascendiendo en la carrera magisterial, pero se olvidaban de la actualización de sus conocimientos. Por lo anterior podemos recuperar como una opción a largo plazo que:

Es la escuela que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera),

sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan. En el PEC se considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución escolar que sea capaz de generar un proyecto de desarrollo propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo (IEEPO-PEC, 2003).

L AESCUELA¿INCLUYENTE O EXCLUYENTE? .

Es vital reconocer que desde la política educativa del Sistema Educativo Nacional -SEN- se han justificado programas y presupuestos con la intención de equilibrar la desigualdad y/o igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo y a pesar de los esfuerzos realizados sexenio tras sexenio, acuerdos punitivos tras acuerdos políticos, para aumentar la cobertura y mejorar la 'calidad' —desafortunadamente entendida ésta como criterio cuantitativo de costo y estadística de cobertura, centrándose en la evaluación estandarizada de alumnos y maestros como único eje para medir la calidad- de la educación en México, ante esto, es posible corroborar que las desventajas sociales de los grupos con mayor vulnerabilidad y marginalidad -afroamericanos, indígenas, inmigrantes- no se han logrado compensar desde la educación que imparte la escuela. Así, tenemos que la brecha entre el medio rural y urbano y entre los diferentes sistemas y modalidades de escuelas —general, bilingüe, CONAFE, completas, incompletas

y multigrado- de carácter público y privado, ubicados en contextos de estratos socioeconómicos diferentes —rural, urbano, ciudad, colonia marginal, entre otros- son determinantes y tienden a ampliarse en algunos países de la región.

En el discurso político de la Secretaría de Educación Pública -SEP- se ha mal interpretado la igualdad de acceso y la igualdad de calidad de la educación para todos los sectores de la sociedad, el sentido del debate de igualdad se enturbia al querer justificar lo mismo para todos, cuando que existen múltiples diferencias que no se toman en cuenta y que determinan la igualdad y la calidad. En el sentido Marchesi (2000), intenta justificar desde su perspectiva que:

Un nivel superior de igualdad se encuentra cuando, una vez garantizada la igualdad de acceso, se proporciona un programa educativo similar a todos los alumnos y se evita, en consecuencia, que los que proceden de clases sociales populares estén mayoritariamente representados en los programas menos valorados social y académicamente. La igualdad de resultados supone que se encuentran rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas y sexo. (Marchesi, 2000, p. 136).

Ahora bien, este problema se acrecienta con la idea de igualdad oficial, con la justificación del SEN que aplica de forma acrítica la tesis de que todos los mexicanos desde la península de Yucatán hasta la península de Baja California deben recibir la misma educación, sin tomar en cuenta las diferencias culturales, lingüísticas, económicas, políticas, de creencias. Desde nuestra realidad entendemos que la igualdad de oportunidades en educación se refiere no sólo a la igualdad en el acceso universal, -que ya de por sí es un derecho reconocido por la convención de los derechos del niño- sino

y sobre todo, igualdad en la calidad de la educación que se brinda —esto no quiere decir, como lo entiende el SEN y la SEP, que todos aprendan lo mismo, con los mismos materiales y las mismas estrategias en cualquier contexto y cualquier situación socioeconómica- y la igualdad de los logros de aprendizaje de los alumnos tienen que ver con el cambio de actitud y la superación académica de los docentes que permitan potencializar los procesos cognitivos, afectivos y sociales de cada cultura, contexto y situación socioeconómica.

La pobreza es una de las manifestaciones más importantes de la desigualdad y ésta no se ha reducido pese a los esfuerzos realizados por los países de la región. Según datos de la CEPAL, el proceso de superación de la pobreza se encuentra estancado desde 1997. Entre los años 1999 y 2002 la tasa de pobreza sólo disminuyó 0,4 puntos porcentuales, pasando de 43,8% a 43,4%, mientras que la extrema pobreza creció en 0,3 puntos porcentuales, abarcando al 18,8% de la población regional (CEPAL, 2002-2003).

Así, vemos claramente, que cuando se habla de la igualdad de acceso no es suficiente para garantizar la equidad si no se ofrecen programas diversificados para cada contexto y cultura de la misma calidad —en todos los aspectos- a todos los niños y niñas, mismos que les darán oportunidades de demostrar los aprendizajes de calidad similares —no iguales, ni idénticos-, de acuerdo a sus características genéticas, cognitivas, sociales, culturales, individuales y de grupo.-sin embargo la realidad es otra, el estado con la intención de incrementar los años de educación básica obligatoria ha modificado el artículo tercero y al mismo tiempo aumenta las exigencias para encontrar trabajo, hasta antes del año 2000, un trabajador solo necesitaba el certificado de primaria para trabajar, hoy

es obligatorio presentar certificado de nivel medio superior para encontrar un trabajo, lo cual abre más la brecha de la desigualdad y el desempleo-

El 46% de las mujeres de 15 años y más no ha logrado concluir la educación básica. El porcentaje de población de 15 años y más con educación básica incompleta es casi el mismo para mujeres (36.7%) y hombres (35.8%). Aunque la diferencia se amplía en la educación básica completa —población con tres grados aprobados en secundaria— al registrar las mujeres 20.4% y los hombres 21.9%...

De acuerdo a la respuesta proporcionada por la SEP a la solicitud de información por parte del programa Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, las acciones que se realizan a nivel federal para dar cumplimiento a la Ley General para la igualdad entre mujeres y hombres y que se encuentran en operación (a la fecha de 31/07/2008) son las siguientes 3 : Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas y Programa de Difusión de los Derechos de las Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. Se inició el diagnóstico de violencia de género en las primarias y secundarias públicas del país.

A los programas anteriormente mencionados, se suma el Programa de investigación con enfoque de género y el Programa de estudio para la prevención de violencia contra las mujeres (Matarazzo, pp. 2-13).

En este sentido los países y las políticas educativas están centrando la calidad de la educación en un solo

eje, la evaluación estandarizada que permite obtener resultados cuantitativos y por lo tanto medibles. Este indicador educativo resalta el concepto de calidad en torno a los resultados obtenidos por los alumnos en los diferentes exámenes que obliga la OCDE a las naciones aplicar a sus alumnos, definiendo como mejores o peores según los porcentajes de aciertos en cada rubro. Sin tomar en cuenta que las diferencias socioeconómicas y culturales son factores determinantes para el logro de aciertos cuantitativos en dichos exámenes estandarizados.

...en el año 2003, cinco países de América Latina (Argentina, Chile, Brasil, México y Perú), que participaron en el Estudio del LLECE en 1997, participaron el año 2000 en el estudio del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). Este estudio mide el grado de preparación en Lenguaje, Matemática y Ciencias con que los jóvenes próximos a terminar su escolaridad obligatoria (15 años) salen de la escuela para satisfacer los desafíos de la sociedad de hoy.

Los resultados obtenidos por los países participantes de América Latina también fueron desalentadores. La tabla anterior es elocuente, mientras el país que obtiene los mejores resultados, concentra a los estudiantes en los niveles más altos (79%, en los niveles 3, 4 y 5), los países de América Latina concentran entre un 6% y un 31% en los tres niveles más altos. Obteniendo la mayor concentración en los niveles más bajos (entre 70% y 95%). Sólo una mínima proporción alcanza el mejor nivel de desempeño (entre 0% y 2%).

Si relacionamos estos resultados con los obtenidos por el estudio ya mencionado del LLECE, 1997, es posible afirmar que la escuela está perpetuando carencias que se arrastran desde el primer ciclo básico de

educación, lo que está indicando la urgencia de realizar intervenciones para evitar la perpetuación de esta evidente desigualdad. Sólo una minoría de alumnas y alumnos, en su mayoría provenientes de establecimientos particulares pagados, logran desarrollar destrezas lectoras y de lenguajes necesarios para insertarse exitosamente en la sociedad de hoy (Blanco y Cusato, pp.7- 8).

C

ONCLUSIONES.

Nos queda claro, que al final lo que menos le interesa a los estados totalitarios, corporativistas y manipuladores es la calidad de la educación, pues se rigen bajo la lógica de que un pueblo ignorante es más fácil de manipular y comprar. La falta de profesionalismo y desconocimiento del sector por parte de los políticos de siempre que ocupan las secretarías de educación pública y los ministerios de educación, no ha permitido que los SEN realicen una verdadera evaluación de los logros e impacto que han tenido las diferentes reformas educativas y administrativas. Ni que decir del acceso, la equidad y la calidad de la educación, pareciera ser que son programas paliativos de comprobación de los jugosos presupuestos otorgados a la educación.

El desafío de la calidad será, por largo tiempo, lograr que la extensa cobertura de la educación básica sea realmente una oportunidad para aprender [a aprender] Para superar los desafíos de la calidad y la equidad en la educación, SEN necesariamente debe resolver otro tipo de retos que tienen que ver con sus formas de organización y de funcionamiento. Así, están los asuntos referidos a la descentralización la necesidad de contar con sistemas de información y de evaluación eficaces y oportunos que fundamenten la toma de decisiones: la formación de cuadros para la gestión del sistema

tanto a nivel federal como estatal la consecución de fondos financieros diversificados y, por supuesto, la calidad de la formación inicial y en servicio de docentes y directivos escolares. Sin los medios adecuados, la calidad y la equidad en la educación podrán continuar solo en el ámbito de las aspiraciones (Zorrilla, 2002, p. 122).

A pesar de que sólo hemos realizado un barrido rápido de las carencias y logros referidos a la educación en cada uno de los países, nos permiten de forma general tener una idea de los esfuerzos que se han hecho para que todos los niños ingresen a la escuela. Como podemos ver existen muchas similitudes en relación a las reformas, logros y deficiencias de los sistemas educativos de América Latina. Así, tenemos que los países abogan por cumplir con las disposiciones de los acuerdos de una educación para todos, y de forma unánime promueven la universalización de la educación, además, de extender la obligatoriedad de la educación en preescolar, primaria y secundaria, al igual que constitucionalmente se anuncia la gratuidad, es visible un incremento de ingreso y permanencia con mayor equidad en los tres sistemas educativos, se promueven becas o apoyos económicos a las familias como programas compensatorios para lograr la permanencia de los alumnos. Queda pendiente cumplir con el mínimo requerido por la UNESCO de aportar el 8% del PIB a la educación, lograr elevar la calidad de la educación, la tasa de aumento de la población es superior que los proyectados, lo cual provoca la falta de logro de los objetivos en relación a la calidad de la educación, además, crear las condiciones de infraestructura para que verdaderamente los alumnos tengan acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela -TIC's-.

Por otra parte, si bien ha habido un

aumento en la cobertura de la educación infantil las tasas siguen siendo bajas, especialmente en el tramo de edad de 0 a 3 años, y persisten problemas de equidad, ya que la oferta educativa se concentra en los sectores urbanos y de mayores ingresos y en las edades más cercanas al inicio de la educación básica obligatoria. Aunque existen diferencias significativas entre los países, en el año 2000, la tasa neta promedio de matrícula de niños y niñas entre 3 y 5 años era del 48% (Unesco, 2004).

Creemos que no basta con justificar cuantitativamente las inversiones con programas paliativos, que a la larga se cuenten en votos, sino, se hace necesario el logro cualitativo de dichas inversiones para lograr un México y una América Latina más equitativa. Mientras seguiremos en la lucha por la abrogación de la reforma al artículo 3ro y 73 de la constitución y la cancelación de la mal llamada reforma educativa, en defensa de la educación pública y gratuita.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

- Brunner J. (2006). Análisis temático de la educación superior en México, México, OCDE, 2006.
- CEPAL (2002-2003). Panorama Social de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL, Santiago de Chile.
- DOF - Diario Oficial de la Federación. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. En http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo= revisado el 25/06/15 19:53.
- Espíndola, E. y León A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Ibero Americana de Educación, Numero 30, pp. 38-62. OEI. Septiembre-diciembre 2002.
- IEEPO. (2003). Programa Escuelas de Calidad. Antología. Unidad de Proyectos Estratégicos 2003. Oaxaca, Oaxaca.
- Matarazzo, M, C. La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre Mujeres y Hombres. Revisado en <http://>

www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/programas/mujer/9_Investigaciones/9.1/9.1.pdf el 23/06/2015.

- Marchesi, A. (2000). «Un sistema de indicadores de desigualdad educativa». En: Revista Iberoamericana de Educación no 23, pp 135-163.
- Niebla, G. (2007). Democracia y educación, serie de cuadernos de divulgación de la cultura democrática, núm. 16, Instituto Federal Electoral. Mayo 2007.
- Pardo, M. C. (Coord.) (1999), Federalización e Innovación Educativa en México. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales.
- Peña, M. (2004). Política de equidad en Colombia en los 90's. Política educativa y equidad. REFLEXIONES DEL SEMINARIO INTERNACIONAL SANTIAGO DE CHILE, OCTUBRE DE 2004.
- Rivero, J. (2000). Reforma y Desigualdad Educativa en América Latina. Revista Iberoamericana. OEI Número 23. Agosto 2000.
- Secretaría de Educación Pública, (2005). Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional, México, SEP, 2005.
- Torres, R. (2004). COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. Revisado en <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosGeografia/vector1/actividad6/documentos/comunidades.pdf> el día, 02/07/2015.
- UNESCO (2004). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile UNESCO – MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2003). Alcanzando las metas educativas. Informe regional del Proyecto Regional de indicadores educativos de la Cumbre de las Américas. UNESCO-Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.
- Weiner, M. (2004). Raza, Etnicidad y migración en Japón moderno: La raza, el origen étnico y la cultura.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica en México: retos, tensiones y perspectivas. Revista electrónica de investigación educativa, noviembre, vol. 4, numero 2. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada. México. Pp. 114-132.

OCHENTA AÑOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO, SUS ANDANZAS EN LA DIACRONÍA Y SINCRONÍA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

PROFR. CONSTANTINO LÓPEZ MATUS

INTRODUCCIÓN

Honrosa es la distinción que me brinda la Escuela Normal Superior de México (ENSM, a través de su Unidad de Divulgación y el Consejo Editorial para participar con este artículo, OCHENTA AÑOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO. SUS ANDANZAS EN LA DIACRONÍA Y SINCRONÍA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA, EN LA Revista que conmemora su Ochenta Aniversario.

Pero, por otra parte, es más grande la responsabilidad que se asume con la comunidad escolar, la tradición normalista, el ejercicio profesional y, en fin, con todo aquello que simbólicamente representa la ENSM en la evolución cualitativa de esta tradición dentro del devenir complejo y contradictorio de la educación pública y, en general, del país.

Ese artículo, tiene entre otros propósitos, aprovechar la oportunidad para dejar constancia a vuelo de pájaro de algunos hitos que caracterizan las andanzas de la Institución en el movimiento diacrónico y sincrónico del proceso educativo nacional. Así como de sus finalidades desde el laberinto imaginario del contexto externo, interno e inmanente en el que ocurren, a partir del Acuerdo Presidencial de 29 de julio de 1936, que le dio origen como

Instituto de Preparación del Profesorado de Segunda Enseñanza y que la ley Orgánica de la Educación Pública de diciembre de 1941, puesta en vigor en enero de 1942, en su Artículo 81 fracción V transformó, después de evolucionar con diferentes nombres, en Escuela Normal Superior, a secas. El agregado de México vino después.

El texto aborda el origen, los primeros años de la Escuela, su organización y su despliegue histórico. Asimismo, pone el acento en el papel que desempeñó el maestro Ismael Rodríguez Aragón, Director de la Escuela Nacional de Maestros en esos años, a quien realmente correspondió, primero como secretario y casi de inmediato como director del instituto (1937-1942), las tareas de su afirmación y estabilidad.

En relación al tema de la historia, el filósofo Rüdiger Safranski, señala que:

- [...] Cuando en situaciones impenetrables y peligrosas buscamos un hilo de Ariadna que nos saque del laberinto, volvemos la mirada hacia los orígenes, nos dirigimos para ver qué pasa con nosotros mismos.[...] Así, el origen es un comienzo-que hemos dejado atrás de nosotros- o, bien, un principio que no cesa de comenzar.

Por lo tanto, salir de este laberinto implica conocer el origen y el devenir de la ENSM, a través de sus fuentes que serían como

el hilo de Ariadna.

En el mismo orden de estas ideas, se expresa el filósofo mexicano Luis Villoro:

- ¿Para que la historia? Para comprender por sus orígenes, los vínculos que prestan cohesión a una comunidad humana y permite al individuo asumir una actitud consciente ante ellos. Esa actitud puede ser positiva: la historia sirve, entonces a la cohesión de la comunidad es el pensamiento integrado pero también puedes ser crítica: se convierte en un pensamiento disruptivo. Porque, al igual que la filosofía, la historia puede expresar un pensamiento de reiteración de los lazos sociales o, a la inversa, un pensamiento de ruptura y de cambio.

En el juego de estas interpretaciones, las andanzas de ochenta años de la ENSM se exponen a través de tres grandes momentos: 1. La fundación



de la ENSM en 1936 2. La consolidación de la ENSM en la política de la Unidad Nacional y 3. La ENSM en los complejos procesos, de la globalización. Analicemos en forma breve cada una de estas partes.

1. La fundación de la ENSM en 1936 dentro del contexto de orientación socialista de la educación durante el sexenio del Presidente Lázaro Cárdenas del Río, 1934 a 1940.

La ENSM representó desde sus orígenes un peldaño superior en la corriente y la evolución del normalismo, al igual que la educación pública –conocida como instrucción pública- que se consolidó formalmente en la segunda mitad del siglo XIX. Hechos que como instituciones dieron cima a la obra político-pedagógica y cultural del proyecto liberal al restaurarse la República, el 15 de julio de 1867, con el retorno triunfante del Presidente Lic. Benito Juárez a la capital de la República, después de la derrota del Imperio de Maximiliano de Habsburgo y de los conservadores.

En el esquema de la filosofía positivista del pensador francés Augusto Comte (1798-1857), basado en el avance de la ciencia natural físico-matemática y sintetizada en la frase “conocer para prever, prever para actuar” se inspiró el Dr. Gabino Barreda, quien introdujo en México las ideas comtianas, cambiando los trazos de su sociología política de *amor, orden y progreso* y exigencias y necesidades del momento, por los principios de libertad, orden y progreso. El gobierno de Juárez, echó a andar las acciones para consolidar, formalmente, el nuevo Estado nacional, moderno, laico, individualista y democrático.

En esas acciones, con la participación destacada del Dr. Barreda, se llevó a cabo la reorganización de la instrucción pública que produjo la creación de nuevas instituciones, entre ellas, la Escuela Nacional

Preparatoria, fundada y dirigida por él a partir de 1868, con un Plan de Estudios de cinco años que comprendió la enseñanza secundaria y los estudios preparatorianos como requisito para ingresar a las escuelas profesionales. Este Plan se mantuvo hasta 1925, año en que el subsecretario. Profr. Moisés Sáenz lo dividió en dos partes para crear, propiamente, la escuela secundaria.

Ignacio Manuel Altamirano, Joaquín Baranda, Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, destacados constructores de la educación pública dentro del régimen del Gral. Porfirio Díaz, promovieron e impulsaron la tradición normalista con un sentido popular al concebirla como el medio más eficaz del Estado para lograr la ilustración del pueblo, su progreso material y espiritual. Sin embargo, el maestro Justo Sierra al preparar los estudios para fundar la Universidad Nacional de México en 1910 y reconocer la naturaleza de sus valores y fines la separó de la Universidad, situación que, en cierta forma, contrastaba con las ideas que sobre el Normalismo tenía en 1881, cuando como diputado propuso la creación de la Universidad Nacional de México y una Escuela Normal y de Altos Estudios.

Después de tres décadas, Justo Sierra, ya como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, pudo concretar estos propósitos. Las dos instituciones se fundaron y formaron parte de los festejos del Primer Centenario de la Revolución de Independencia de 1810, con la salvedad de que en el nombre de Escuela Normal y de Altos Estudios fue suprimido lo de Escuela Normal. De acuerdo con la ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios de 7 de abril de 1910, del Presidente Porfirio Díaz, su objeto, según el Artículo 2° punto 3, era el de formar profesores de escuelas secundarias y profesionales así como atender la investigación por encima de las que realizaban estas escuelas.

Tal vez, esto sea una de las tantas razones de la confusión de algunos que han escrito sobre la historia de la ENSM, para considerar que su origen está en la Universidad Nacional de México. Lo que si puede afirmarse es que apenas dos meses después de la inauguración de estas dos instituciones estalló la Revolución Maderista, el 20 de noviembre de 1910 y, como era de esperarse, tuvieron que luchar como otras, para sobrevivir en los periodos convulsivos del país.

Este movimiento que derrotó a la dictadura del Gral. Porfirio Díaz, al triunfar en medio de encuentros y desencuentros entre las distintas corrientes revolucionarias, abrió los cauces legales a través del Congreso Constituyente de 1916-1917, a un nuevo proyecto nacional que se afirmó con los gobiernos de las décadas de los veinte- después del asesinato del Presidente Carranza en mayo de 1920- y los treinta del siglo XX, con sus respectivos secretarios de educación, entre ellos, el maestro José Vasconcelos, quien promovió la nueva Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, para reconstruir el sistema de educación, nacional que había sido descentralizado – con funestas consecuencias- en 1917, por el presidente Venustiano Carranza, al suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para entregarla a los municipios.

Conjugados por el despliegue de las nuevas ideas pedagógicas, que surgieron al terminar la Primera Guerra Mundial en 1918 y la Revolución Rusa de 1917, se abrieron los accesos a la educación, limitada durante la dictadura de Díaz. En este proceso de continuidad y discontinuidad del nuevo programa de la Revolución, el Presidente de la República, Gral. Álvaro Obregón (1920-1924) MEDIANTE UN DECRETO DEL 1° DE OCTUBRE DE 1924, TRANSFORMÓ LA Escuela Nacional de Altos Estudios entres Instituciones: una Escuela de Graduados una Facultad de Filosofía

y una Escuela Normal Superior.

Estas tres instituciones y las demás escuelas universitarias, continuaron dentro de la Universidad Nacional de México, pero seguían dependiendo normativamente de la SEP y, por consecuencia, de los precarios recursos que le otorgaba el gobierno. La transformación de la Escuela Nacional de Altos Estudios coincidió con la presidencia del Gral. Plutarco Elías Calles (1924-1928) y el giro práctico y popular que imprimió el régimen en los ámbitos de la realidad sociocultural y política.

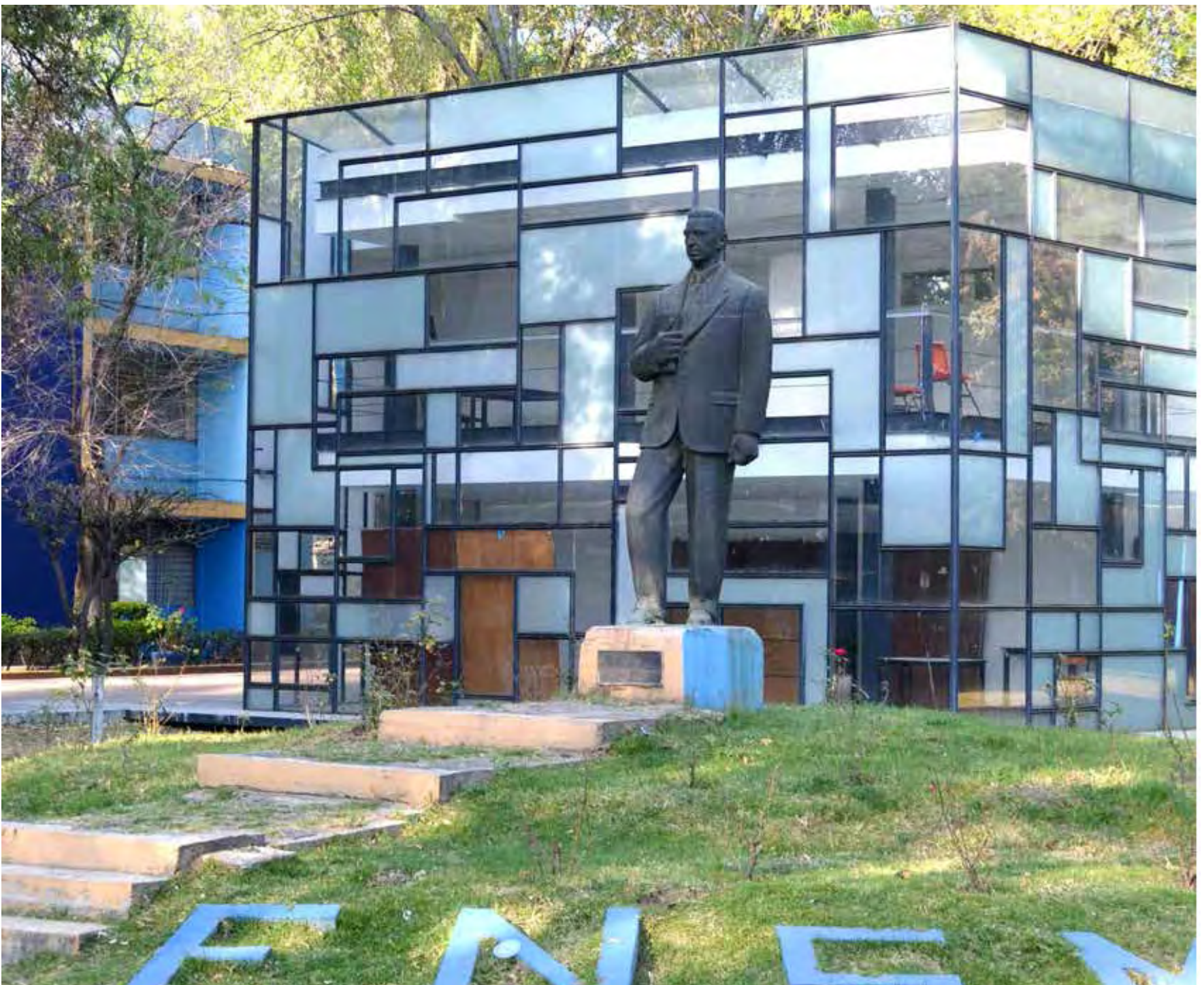
Dentro de esta orientación, el secretario, Dr. José Manuel Puig Casauranc y el subsecretario, Profr. Moisés Sáenz, fueron

transformando el proyecto humanista del Lic. José Vasconcelos que representó un hito en el periodo reconstructivo de la Revolución (1920-1934). Pareciera, que los nuevos hombres del poder acrecentaron sus reservas sobre la educación que ofrecía la Universidad Nacional y esto fue parte del conflicto político-ideológico que no tardó en agudizarse.

La Escuela Normal Superior que surgió de la transformación de la Escuela Nacional de Altos Estudios en 1924, aun cuando el propósito del gobierno era vincularla con la solución de las necesidades educativas del país para la preparación y actualización de los profesores dependientes de la SEP, sobre todo, de 1928-1929 durante la gestión de su director, el

Dr. Pedro de Alba. Esa Escuela Normal tuvo poco éxito. Los recursos de que dispuso fueron insuficientes. Situación que limitó sus tareas hasta su desaparición en 1933, en escenario de las confrontaciones políticas e ideológicas entre el gobierno y la Universidad, que había logrado su autonomía relativa en 1929, como resultado de una huelga estudiantil y su autonomía absoluta en 1933 y, con ella, la libertad de cátedra.

Frente a este escenario, la corriente de la educación nueva impulsó la atención de los adolescentes en espacios específicos, lo que favoreció el surgimiento de la educación secundaria en el Mundo Occidental. Así, en México, el Profr. Moisés Sáenz fundó el sistema



CONSTANTINO LÓPEZ MATUS

de educación secundaria en 1925, como ya se ha señalado, al dividir el Plan de Estudios de la Escuela Normal Preparatoria de cinco años, en tres años para la Secundaria y dos para la Preparatoria.

Este nivel educativo, abrió paso a la política de la educación popular, por una parte pero creó, por otra, nuevas necesidades entre éstas preparar profesores y actualizar a los pocos que existían. La reforma, en 1934, del artículo tercero constitucional de orientación socialista, colocó al Estado como el rector único de la educación en el país y planteó al gobierno, encabezado por el General Lázaro Cárdenas del Río, la urgencia de fortalecer y vigorizar su cumplimiento.

En este contexto, algunos profesores normalistas y universitarios, entusiasmados por los logros de los primeros planes quinquenales y del sistema educativo soviético, propusieron un proyecto con el fin de convertir los recursos de actualización y capacitación de profesores de enseñanza secundaria en servicio, que ofrecía en 1935, el Departamento de Secundarias, a través del Centro de Perfeccionamiento de Profesores –dirigido por Daniel Huacuja en la Escuela Secundaria Número Uno de la Capital de la República durante las vacaciones– en cursos más ordenados y sistematizados. Entre los conferencistas destacaron los maestros Juan B. Salazar, Ismael Rodríguez Aragón y Gustavo Moreno Uruchurtu.

En consecuencia, podría afirmarse que la Escuela Normal Superior de México no es la que se fundó en la Universidad por el decreto del presidente Gral. Álvaro Obregón, en 1924, sino que fue un proyecto originariamente normalista, que el Consejo de Educación Superior y la Investigación Científica aprobó y propuso al Secretario de Educación, Lic. Gonzalo Vázquez Vela y, su estudio culminó en el Acuerdo Presidencial del Gral. Lázaro

Cárdenas del Río, del 29 de julio de 1936, por el cual se autorizaba a la SEP para fundar in Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria al mismo tiempo, establecía un sistema de revalidación de estudios de materias hechas en otras instituciones.

El acuerdo no sólo vino a confirmar un nuevo orden para formar, actualizar y capacitar a los profesores que la educación secundaria requería, también mantuvo, desde entonces y hasta abril de 1983, los Cursos Intensivos para Profesores Foráneos, que se realizaban en los periodos de vacaciones así como los cursos de nivelación pedagógica, para atender profesores-alumnos en servicio, que no habían cursado estudios normalistas.

La amplitud de sus funciones y sus alcances en otros niveles educativos, no tardó en colocarla a la par de otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). De ahí derivó su importancia histórica, que el Profr. Juan B. Salazar vislumbró en un Artículo que intituló “La Escuela Secundaria y las Nuevas Tendencias”, publicado en el periódico El Nacional en dos partes, los días 19 y 21 de julio de 1936, con el cual, saludaba a la nueva Institución. De igual manera, lo hizo Jaime Torres Bodet con el discurso “Presente y porvenir de la Escuela Normal Superior”, durante la inauguración de su edificio ex profeso – después de ocupar diferentes sitios- en Rivera de San Cosme, entre las calles de Naranjo y Fresno, el 26 de noviembre de 1946.

El plan de estudios fue diseñado por sus fundadores, entre los cuales se encontraban los profesores Gabriel Lucio Argüelles e Ismael Rodríguez Aragón. Su primer director fue el Profr. Gabriel Lucio, quien a los seis meses de su nombramiento salió a Europa en una comisión de la SEP, incorporándose pronto

a la diplomacia. Ismael Rodríguez, en su carácter de secretario y después como director de esa nueva Institución. Organizó su funcionamiento entre 1937 y 1942.

La escuela inició un Plan de estudios que contempló cuatro ciclos: Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas, Ciencias Físico- Matemáticas y Lenguas, de donde derivaron sus especialidades.

Los profesores propuestos para atender estos cursos fueron Ricardo López Gurrión, Modesto Sánchez Vázquez, Roberto Velasco, José Arteaga, Ramón Domínguez, el Dr. Enrique Beltrán Y algunos otros. Para los maestros que no reunían el perfil académico para ejercer como profesores del Instituto, el director Ismael Rodríguez logró un Acuerdo con la SEP, por el cual se titularon Ex - Oficio.

2. La consolidación de la ENSM en la política de la Unidad Nacional de 1940 hasta la década de 1960.

En el gobierno del Gral. Manuel Ávila Camacho (1940-1946), dentro de las paradojas de su política de Unidad Nacional, el Instituto –llamado en ese momento Centro de Perfeccionamiento para Profesor (sic) de Enseñanza Secundaria- a través de la ley Orgánica de la Educación Pública de enero de 1942 y de su Artículo 81, Fracción V, se transformó en Escuela Normal Superior. El agregado de México, se debió tal vez porque era la única en su tipo situada en la Ciudad de México o por la costumbre pero su denominación oficial fue reconocida hasta el sexenio del Presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).

Siguiendo la diacronía y sincronía del origen y la trayectoria de la ENSM, puede afirmarse que, así como en la primera etapa de su vida, la figura central la representó el Profr. Ismael Rodríguez Aragón, en este nuevo momento que se prolongó por casi 30 años, lo fueron las de los



profesores, Rafael Ramírez Castañeda, Celerino Cano Palacios, Luis Fernando Amaya Caraveo, Arquímedes Caballero Caballero, Árqueles Vela Salvatierra y Benjamín Fuentes.

¿Qué es lo más destacado durante esta etapa de treinta años?

La presencia de Jaime Torres Bodet, en la SEP. Por dos ocasiones (1943-1946) y (1958-1964), permitió que la ENSM, después de los congresos de Educación Normal realizados en Saltillo y Monterrey en 1944 y 1945, contaría con nuevos planes de estudio por especialidades 1945 y 1959. Ya antes, Rafael Ramírez había modificado, en 1942, el plan de estudios para cumplir con lo dispuesto en la Ley Orgánica de la Educación Pública que la elevó al grado de Normal Superior. Torres Bodet promovió el Reglamento y el Edificio ex profeso en 1946

Jaime Torres Bodet, desde su llegada a la SEP, en diciembre de 1943, emprendió una labor extraordinaria en el campo de la educación pública, pero, sobre todo, para la tradición normalista y,

particularmente, para La Escuela Normal Superior de México. Así, en una entrevista que le hiciera la Señora María Elena Sodi de Pallares, del periódico El Universal, el 8 de mayo de 1944, anunciaba que: "En los terrenos del ex Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de erigirá principalmente una gigante Escuela Normal Superior con capacidad para mil maestros, educadores del futuro". Estos solares habían sido adquiridos por el gobierno federal.

En 1955 se fundó la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior, como un plantel de tipo experimental, hoy es la mejor escuela de calidad del país. El Auditorio "Maestro Rafael Ramírez" se inauguró el 20 de octubre de 1960.

En marzo de 1959, como resultado de las nuevas circunstancias y de la huelga estudiantil en 1956, durante la cual se perdió un año escolar, la ENSM puso en marcha otro plan de estudios por especialidades, elaborado por su Consejo Técnico Consultivo, para formar maestros de Matemática Lengua y Literatura Españolas Biología,

Historia y Química Dibujo Técnico Pedagogía Psicología Educativa y Taller. Este plan de cambio en 1983 dentro del proceso de reestructuración académica y administrativa de la ENSM.

Dentro de las paradojas de la política de la Unidad Nacional, esta etapa fue la más brillante y de mayor consolidación para la Escuela, pues logró afianzar a sus egresados en el campo laboral en los distintos niveles y tipos de educación amplió su cobertura y, lo más importante, estableció el Doctorado en Pedagogía, en 1952.

Los últimos años de esta etapa, coincidieron con el agotamiento y el endurecimiento del sistema político mexicano, cuyo efecto final lo presentó el Movimiento Estudiantil de 1968, en que la comunidad escolar participó y a partir de éste, acrecentó su lucha y sus demandas frente a la SEP, rechazó una reforma educativa por áreas en 1976 y elevó sus procesos democráticos. En ese mismo año, tuvieron lugar la huelga de 62 días la firma de un Convenio entre la SEP y la representación estudiantil, en el que

se autorizaba, a la ENSM, elaborar su reforma educativa para presentarla a las instancias superiores, estableciendo, a la vez, una Comisión de Vigilancia, la cual profundizó la crisis. Asimismo, se creó el Consejo Técnico Consultivo Paritario. Este proceso concluyó en 1983 con nefastos resultados para la Institución.

3. La ENSM en los complejos procesos de la globalización. La Modernización: disrupciones, paradojas, debilidades y fortalezas

Esta etapa comienza después de la represión del movimiento estudiantil de 1968., por régimen del Lic. Gustavo Díaz Ordaz y, a partir de él, se abrieron nuevas expectativas, que aún no concluyen por el contrario, la dinámica de la sociedad mexicana, en conjugación con la del mundo global, parecen aumentarlas cada vez más.

Desde el sexenio de Echeverría -con quien surgió el Turno Matutino de la ENSM, en 1973, como conquista estudiantil y aspiraciones de su comunidad, se ampliaron sus instalaciones que ocupaba en el número 15 de la calle de Fresno y se remodelaron otras-, pasando por los gobiernos de López Portillo, De la Madrid, Salinas de Gortari, Zedillo Ponce de León, hasta el sexenio actual, el país entró en los procesos modernizadores, que dislocaron el orden, el desarrollo y los fines de una cultura dominante, que a su vez, engarzaron años después, con otros acontecimientos, como la caída del Muro de Berlín en 1989 y la disolución de la URSS.

En este escenario controvertido, de aparente fin de la historia y de las ideologías, las reformas educativas implantadas en su conjunto han buscado colocar al país en los niveles más elevados de la competitividad, la calidad, la eficiencia y la equidad, para hacer frente a los

nuevos procesos modernizadores y globalizadores del mundo, en los horizontes de las revoluciones técnico-científicas, las comunicaciones y la sociedad del conocimiento.

Así, en estas rupturas, discontinuidades, transformaciones y continuidades, la ENSM ensayó nuevas formas políticas de organización democrática, entre las que sobresalen el nombramiento, por la comunidad escolar, del Profr. Jaime Neri Ramírez, como su director en 1982. Intentos que, como ya se ha indicado, terminaron en 1983, durante el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado y su Secretario de Educación Pública, Lic. Jesús Reyes Heróles, con desenlaces contrarios a los propósitos del movimiento de la ENSM.

En estas condiciones y con fundamento en la Ley Federal de Educación de 1973, Artículo 18 la ley para la Coordinación de la Educación Superior, Artículo 3° y el Acuerdo presidencial de 1984, en que la educación normal en su nivel inicial se elevó al grado de licenciatura. La ENSM en la síntesis de la aplicación de estas normas y las agudas desavenencias de un sector de su comunidad con la SEP, fue desalojada de su edificio ex profeso de Fresno 15, el 2 de septiembre de 1983 y, trasladada a siete sedes y a una parte de las instalaciones que ocupaba entonces la Universidad Pedagógica Nacional, fundada en 1978, en la calle de Manuel Salazar 201, de la Ex hacienda el Rosario, en la Delegación Política de Azcapotzalco, Distrito Federal, hoy Ciudad de México, sitio en el que continúa sus andanzas sin perder su sentido histórico.

El Plan de Reestructuración Administrativa y Académica de la ENSM dispuso de un nuevo Plan de Estudios en 1983 -organizado en siete áreas- con el objetivo de formar Licenciados en educación para la

docencia en educación media y normal, según el Estatuto Orgánico de enero de 1984 - ese propósito fue ajustado a la normatividad vigente - y sustituyó a las trece especialidades que formaban maestros en áreas específicas del conocimiento atendidas por el Plan de estudios 1959. Dicho Estatuto le abrió, al lado de una parte de su negación histórica, nuevas perspectivas profesionales y un Convenio de Homologación desde 1983. Situaciones, que con la actual administración se mantienen y reafirman como un fuego permanente que se prende y se apaga según medida.

En 1999, la ENSM comenzó a formar, con un nuevo plan de estudios, Licenciados en Educación Secundaria, con especialidad en el área del conocimiento respectivo, como Matemáticas, Español, Química, etc., según el Acuerdo de 269 de 11 de mayo de 2000, Artículo 8, por el cual quedó establecido.

Dicho sea de paso, si bien es cierto que se logró la integración de la educación básica como intento que anticipó el Plan de estudios 1983, también es verdad que, entre los efectos de este Acuerdo está haber dejado fuera de la estructura formal y material de la ENSM a las licenciaturas de Psicología Educativa y Pedagogía, manteniéndolas en la incertidumbre. Sin embargo, las actuales gestiones parecen haber resuelto tal situación como otras que seguían trabando su desarrollo académico. Actualmente, la ENSM continúa su labor educativa con el Plan de estudios de 1999.

Conclusiones

Después de haber pasado revista a algunos hitos en este devenir de ochenta años de la ENSM y, aún sin haber agotado sus contenidos podrían plantearse las siguientes conclusiones.

*Primera. La Escuela Normal Superior de México, históricamente, es un proyecto genuinamente de origen normalista que representa en el devenir de la educación pública un estado cualitativo del propio Normalismo, desde su fundación en 1936, por el Acuerdo Presidencial del General Lázaro Cárdenas del Río, de 29 de julio de ese año. Hecho que se afirma con el Artículo 81, fracción V de la Ley Orgánica de la Educación Pública de diciembre de 1941, puesta en vigor en enero de 1942 con el Artículo 18 de la Ley Federal de 1973 y demás leyes posteriores.

*Segunda. Los tres primeros directores de la ENSM fueron los profesores Gabriel Lucio Argüelles, Ismael Rodríguez Aragón y Rafael Ramírez Castañeda. A los dos últimos correspondió la tarea de organizarla y afirmarla como institución. Los directores que siguieron, profesores Celerino Cano Palacios y Luis Fernando Amaya Caraveo, consolidaron el proyecto con el plan de estudios 1945, un Reglamento y un edificio ex profeso, en las calles de Fresno y Rivera de San Cosme, EN 1946. En ese periodo, jugó un papel relevante el apoyo decidido del Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet (1943-1946)

*Tercera. El despliegue de la institución

engarza con las administraciones de los profesores Arquímedes Caballero Caballero (1956-1966) y Árqueles Vela Salvatierra (1966-1976) quienes promovieron los cursos intensivos para Profesores Foráneos, el Doctorado en Pedagogía (1952) y la Secundaria Anexa a la Escuela Normal Superior (1955) en el Plan de Estudios de 1959. La ENSM, con el trabajo asiduo y responsable de sus maestros, alumnos y trabajadores, concretó sus propósitos académicos a nivel nacional. Sin embargo, en el contexto de esos años y paralelamente en ese despliegue fue profundizado su crisis con diversas manifestaciones que culminaron con su reestructuración académica y administrativa, por parte de la SEP, en 1983.

*Cuarta. En ese lapso disruptivo, la ENSM realizó los mejores esfuerzos para la formación de un nuevo tipo de profesional de la educación con el nivel de Licenciatura – desde el plan de estudios 1983 y, actualmente, con el plan de estudios 1999. Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior certificaron, en 2016, los procesos académicos y administrativos para garantizar la calidad educativa de los programas. Escenario complejo donde con responsabilidad, trabajo riguroso, sistemático, permanente y

crítico confiamos plenamente que la ENSM reafirmará su misión y su visión, fortalecerá sus programas educativos de posgrado y ampliara las instancias que garanticen el cumplimiento de sus funciones sustantivas como institución de educación superior, para reiterar lo que el profesor Juan B. Salazar expresó, en su salutación a la fundación de nuestra institución: “Una estrella señala tierra nueva, tierra de esperanza y de promisiones”.

*Quinta. Sin haber podido expresar todo lo que guardan éstas andanzas de ochenta años de la ENSM, abramos una pausa para reflexionar dentro de un nuevo horizonte de esperanza y de tiempos promisorios. Junto con el reconocimiento de nuestros grandes maestros, que llenaron de gloria sus hitos y la cultura, saludemos con optimismo estos nuevos tiempos, en medio de muchos desencantos de la razón de la fuerza, para reiterar que ahí donde surge la negación, está la afirmación de la educación pública y que la ENSM está alerta para responder a las incertidumbres del presente y los nuevos retos por venir, en el orden del cumplimiento auténtico del “Deber por el saber”, con imaginación dentro de una nueva concepción ontológica de la libertad.



EL LENGUAJE EN LA OBRA DE JUAN RULFO.

MTRO. JORGE RAMÍREZ CONDADO

LA OBRA NARRATIVA de Juan Rulfo ha sido abordada profusamente desde múltiples perspectivas teóricas casi desde el momento de su publicación, de tal suerte que a la fecha sería casi imposible contar con una bibliografía crítica entorno a ella. Así, los estudios rulfianos oscilan desde análisis temáticos hasta lexicológicos y psicoanalíticos, lo cual demuestra la trascendencia y vigencia de este escritor jalisciense dentro de la literatura universal.

Uno de los rasgos distintivos de Rulfo es sin duda el manejo magistral del lenguaje, seco, directo, ajeno a cualquier rebuscamiento retórico, aspecto que le permite reflejar inmejorablemente las características psicológicas y culturales de sus personajes. Para explicarnos el lenguaje en la obra de este escritor tenemos que remitirnos necesariamente al castellano hablado en México, rico en giros y metáforas espontáneas, en particular al habla del centro y del occidente del país. Este lenguaje está permeado del antiguo castellano y de múltiples expresiones indígenas castellanizadas, lo cual le da ese matiz conciso y tan especial.

Por otra parte, la sequedad y parquedad con la que se expresan los campesinos de esta región de México, tiene su contraparte con una sencillez y una claridad casi infantiles: “No se puede contra lo que no se puede”, sentencia uno de los personajes de Rulfo. Esto quizá tenga su explicación en los siglos de opresión a los que han sido sometidos los indígenas y los campesinos, situación que los ha

obligado, para sobrevivir, a emplear el lenguaje es su aspecto más elemental, lejos de barroquismos verbales, aunque, eso sí, incorporando expresiones, giros lingüísticos y refranes propios de la tradición católica, del ambiente campesino y agrícola y de su propia cultura popular.

Podríamos ubicar la obra de Juan Rulfo dentro de la narrativa regionalista postrevolucionaria surgida a partir del reparto agrario de Lázaro Cárdenas (1934-1940), aunque también se encuentran ecos de los repartos anteriores de la época de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles. En este sentido, es preciso aclarar que la narrativa regionalista, en su afán por reflejar “fielmente” el habla de los habitantes de las distintas zonas rurales, se olvidó, o, mejor dicho, no pudo, a través del lenguaje de las obras literarias, transmitir con profundidad la mentalidad y la cosmovisión de los campesinos. Este es, precisamente, uno de los tantos logros de Rulfo: transmitir a los lectores la cosmovisión de los campesinos de México mediante un magistral empleo literario del lenguaje, porque el lenguaje, las palabras, son parte consustancial a la cultura de los pueblos. Por medio del sutil manejo que Rulfo hace del lenguaje, podemos penetrar en la hermética, violenta y hostil realidad de los campesinos de Jalisco. Además, también nos sumergimos en lo más profundo de la naturaleza humana, virtud literaria que hace de Rulfo un escritor universal.

La diferencia, entonces, entre el regionalismo tradicional y la obra de Rulfo consiste en que, el primero, pretendía “copiar fielmente” el habla de los indígenas y de los campesinos, mientras que el escritor jalisciense “recreó estéticamente” el habla popular de los campesinos, y con ello logró transmitirnos, además, toda

una cosmovisión, como el mismo Rulfo lo mencionó en distintas ocasiones:

La verdadera misión del escritor moderno es recoger en lenguaje sencillo trozos de la vida diaria, los grandes y pequeños acontecimientos que a todos nos pueden ocurrir, no es un lenguaje escrito, lo que yo quería era hablar como un libro escrito. Quería no hablar como se escribe, sino escribir como se habla. Buscar personajes a los que pudiera darles tratamiento.

Podríamos dividir el estudio del lenguaje en la novela *Pedro Páramo* en dos grandes rubros: el lenguaje coloquial y el lenguaje poético. Como ya se mencionó, lo primero salta a la vista en la novela, se trata de un lenguaje sencillo, lacónico, compuesto de oraciones breves, ajenas a cualquier barroquismo retórico. Además, en términos generales, estas construcciones lingüísticas son abundantes en sustantivos y en formas verbales sencillas y directas en cambio, los adjetivos y los gerundios son escasos: “El calor me hizo despertar al filo de la medianoche. Y el sudor. El cuerpo de aquella mujer hecha de tierra, envuelto en costras de tierra, se desbarataba como

Si estuviera derritiéndose en un charco de lodo” (Rulfo,1987: 195).

Dentro de esta sencillez, destaca el uso constante de aliteraciones: “El camino subía y bajaba: ‘Sube o baja según se va o se viene. Para el que va, sube, para el que viene, baja’” (Rulfo,1987:149). Estas aliteraciones cumplen una función muy clara: por una parte, recrean el habla de los campesinos, pero además enfatizan los diferentes estados de ánimo de los personajes, su forma de vida y de ser en el mundo. Asimismo, el constante empleo de este recurso le da al relato un ritmo lento, repetitivo, pausado, como si escucháramos un rezo o una letanía:



Pero si no los perdió. Murió con muchos dolores. Y el dolor... Usted nos ha dicho algo acerca del dolor y que ya no recuerdo. Ella se fue por ese dolor. Murió retorcida por la sangre que la ahogaba. Todavía veo sus muecas, y sus muecas eran los más tristes gestos que haya hecho un ser humano (Rulfo,1987:173).

En esta cita es muy marcado el ritmo lento en el que, además de las aliteraciones y las oraciones breves, sencillas, el efecto que logran en el lector es muy particular al crear una atmósfera cargada de emotividad contenida, ambigüedad y silencios altamente significativos.

Otro aspecto relacionado con las aliteraciones, pero también presente en la obra de Rulfo, es la que apunta el compositor Julio Estrada en su interesante libro *El sonido en Rulfo*. Estrada comenta, desde su visión como músico, que las repeticiones fonéticas (aliteraciones) son una parte de la naturaleza de las sonoridades rulfianas que funcionan como ecos (“sonoridades ecoicas” las denomina Estrada), las cuales le permiten al escritor transmitir ese ambiente fantasmal tan característico de la novela.

El lenguaje popular presente en la narrativa del autor de *El llano en llamas* tiene una explicación en la propia historia de la región de Jalisco, de donde era oriundo el escritor y espacio donde ubica la mayor parte de sus relatos. Jalisco está dividido en dos regiones geográficas: los Altos y los Bajos. En la región de los Altos apenas se dio el mestizaje. Los colonizadores exterminaron a los grupos indígenas, sobre todo a los chichimecas.



Vera Schmidt y la
primera aplicación
histórica del
psicoanálisis a la
educación.

Dr. José Luis Ángel Uberetagoyna Loredo



R

RESUMEN

El presente trabajo presenta de una manera breve una indagación acerca de cómo se llevó a cabo la primera aplicación práctica de los principios del psicoanálisis a un sistema educativo formal. Se revisa el informe presentado por Vera Schmidt, psicoanalista rusa, con respecto al Laboratorio Hogar de la infancia que se inauguró en 1921 en la ciudad de Moscú y se analizan desde la perspectiva psicoanalítica actual para determinar los factores o las condiciones que requieren la articulación de los campos pedagógico y el psicoanalítico.

Palabras Clave

Sublimación, pulsión, transferencia fases pregenitales.

A

Abstract

This report makes an inquiry about how it conducted the first practical application of the principles of psychoanalysis to a formal education system. The report submitted by Vera Schmidt, Russian psychoanalyst, regarding Laboratory childhood home that opened in 1921 in the city of Moscow and analyzed from the current perspective psychoanalytic to determine the factors or conditions requiring joint is reviewed educational and psychoanalytical fields.

Keywords

Sublimation, drive, transfer, pregenital phases.

DESPUÉS DE LA originalidad teórica aportada por el pastor suizo Pfister en el año de 1914, en su propuesta de establecer un puente entre el psicoanálisis y la educación, se produce la primera aplicación efectiva de los principios del psicoanálisis a un jardín de infantes en la recién establecida Rusia soviética. Para reseñar este periodo, nos hemos documentado principalmente en uno de los tres trabajos escritos por Vera Schmidt entre 1923 y 1930, que es el referente a La educación psicoanalítica en la Rusia Soviética (1923), los otros dos son: La importancia de los actos de mamar o chuparse el dedo para el desarrollo psíquico del niño (1926) y El desarrollo del instinto de saber en un niño (1930).

Resulta un dato historiográfico relevante precisar este momento en la historia del psicoanálisis, en sus relaciones con otras disciplinas sociales y humanas y hasta emocionante al constatar que se está ante la primera experiencia práctica en que se hizo una aplicación del psicoanálisis a una modalidad de educación formal. Fue en un jardín de infantes y dicha investigación se presta a la revisión y reflexión de los resultados obtenidos, tanto teórica, epistemológica, metodológica del propio psicoanálisis como de la teoría pedagógica general como específica de este nivel educativo de preescolar. El tema de enfocar o singularizar las aportaciones ha sido el principal interés que ha convocado a todos los estudiosos de las próximas disciplinas al enfoque psicoanalítico y su confianza en la esperanza de constituir una “pedagogía psicoanalítica” o más moderadamente una pedagogía que lea los fenómenos educativos desde esta perspectiva.

INTRODUCCIÓN

La aplicación de los principios del psicoanálisis se produjo, de manera directa, por primera vez en los jardines de niños en la Rusia bolchevique, el 19

de agosto de 1921, con la inauguración del Laboratorio-Hogar de Infancia, en la ciudad de Moscú. Fue dirigido por Vera Schmidt (1889-1937). Esta aplicación tuvo diversos incidentes que llevaron finalmente a su clausura en 1924 y muestra, de un modo alegórico, simbólico, el dificultado trayecto de la relación del psicoanálisis y su aplicación pedagógica a la educación. Estos obstáculos van desde: traducir la teoría psicoanalítica a principios didácticos, la resistencia a los principios en torno a la condición humana, el miedo o angustia que generan, en la familia y las instituciones gubernamentales, sus más aventuradas tesis sobre la sexualidad, el principio de placer, el complejo de Edipo y el fondo libertario que implica socialmente.

1 HACIA LA POSEDUCACIÓN

Hoy se sabe que inicialmente el interés aplicativo del psicoanálisis a las labores pedagógicas, se centraba en administrarlo como una especie de poseducación — es decir, corregía lo que la educación transmitía mal, defectuosamente, lo que malograba o en lo que fracasaba. Durante la década de los años de 1920, en el contexto de la Revolución Rusa, se aplicó en los jardines de niños, con la ilusión de procurar una educación basada en la libertad, en un sentido amplio. De este modo, resumían, los estudiosos de este periodo histórico de las aplicaciones del psicoanálisis a otros campos, esa experiencia:

La experiencia del hogar tuvo por marco un Instituto de Psicoanálisis fundado al mismo tiempo que la Asociación Psicoanalítica de Investigaciones sobre la Creación Artística, que tomó el nombre de Solidaridad Internacional. Allí se abolió el sistema de educación tradicional, basado en vejaciones y castigos corporales — el ideal de la familia patriarcal fue objeto de severas críticas, en beneficio de valores educativos que privilegiaban lo colectivo. Las demostraciones

afectivas, los abrazos o caricias, fueron reemplazados por intercambios llamados “rationales”, y los niños, educados en el laicismo, estaban autorizados a satisfacer su curiosidad sexual. (<http://psicopsi.com/Biografia-Schmidt-Vera-Nacida-Yanitskaia-1889-1937.asp> 27 marzo de 2014.).

En estos centros escolares, los niños eran libres para decidir si deseaban estudiar, aprender o jugar. El afán educativo era que sus pulsiones se manifestaran fluidamente sin ejercer sobre ellas una coerción severa. Y esto era así porque al decir de Schmidt el “instinto” de saber:

() no se presenta en todos los niños con idéntica intensidad. Entre los muchos niños que he tenido ocasión de observar, se encontraba uno con ansia de saber fuertemente caracterizada, que lo impulsaba a toda clase de exploraciones, experimentos y preguntas. Gracias a esta circunstancia fue posible observar ininterrumpidamente la evolución del instinto de saber desde el comienzo de sus primeras manifestaciones hasta el sexto año de la vida del niño, es decir, hasta el periodo de latencia. (Reich: 6).

En el Laboratorio Hogar era permitido, sin restricciones, que la curiosidad sexual de los niños se expresara: de dónde vienen los niños, por qué y cómo nací, quién soy: hombre-mujer, por qué las niñas no tienen “pipi”, etc., todas eran preguntas aceptadas con beneplácito para formar e informar a seres humanos con una orientación en la vida, en oposición deliberada a la de las restricciones victorianas de la época, herencia del siglo XIX. Tales fueron las tentativas aventuradas de Vera Schmidt¹ y su colaboradora,

¹ Psicoanalista y pedagoga de origen ruso. Nació en Yanitskaia en 1889 y murió en 1937. En agosto de 1921 fundó en Moscú una casa pedagógica, “el Hogar Experimental de Niños”. En esta experiencia singular, recibió a una treintena de niños que eran hijos de dirigentes y funcionarios del Partido Comunista, con la finalidad pedagógica de educarlos con métodos que combinaran los principios del marxismo y los del psicoanálisis.

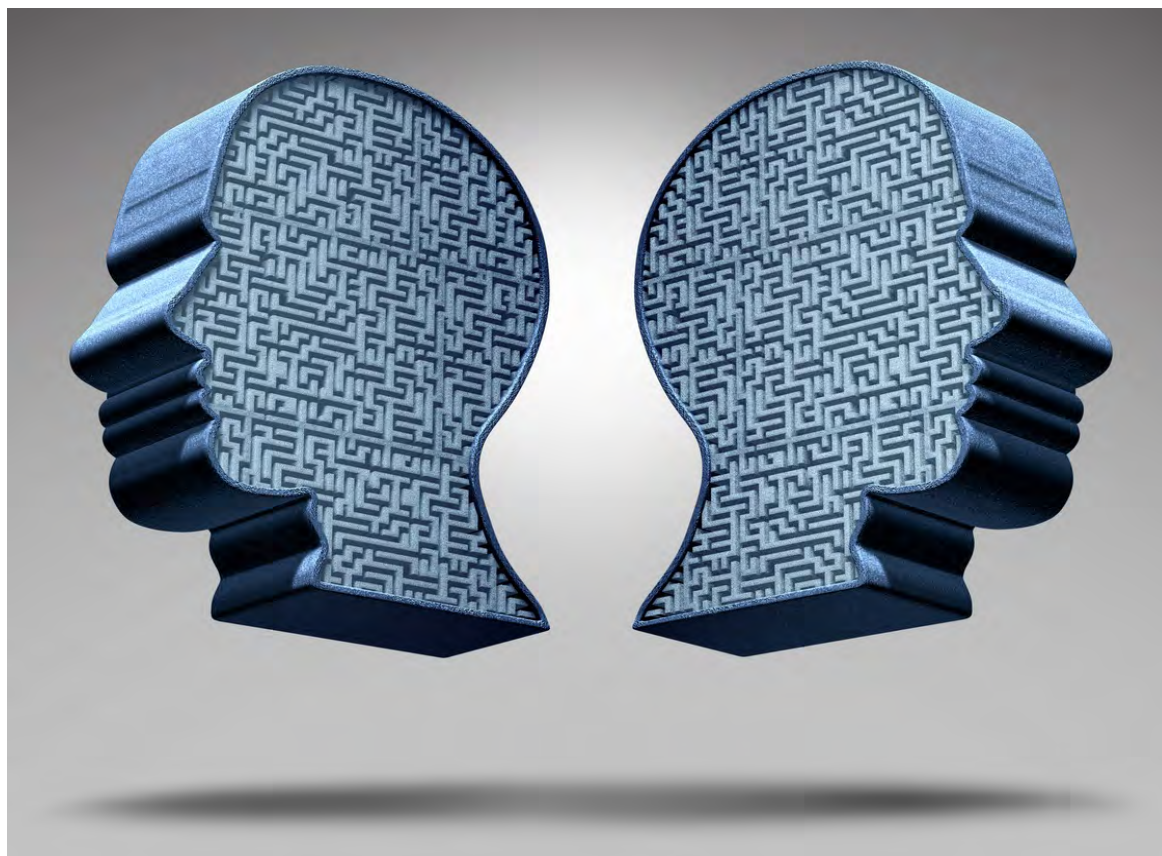
Sabina Spielrien², durante 1923, en la ciudad de Moscú, dirigiendo un jardín de infantes denominado White Nursery, debido a que todo el mobiliario y paredes eran blancos. El objetivo era obtener el desarrollo de los niños como personas libres de un modo muy rápido, situación que resultó peligrosa al régimen estalinista y se le clausuró con la falsa acusación de que se practicaban en la institución perversiones sexuales en los niños. (Reich, 1980).

Existen datos de que la empresa de hacer una reconstrucción (labor de arqueología de las disciplinas) detallada de las aportaciones prácticas o directas, ha sido fallido, lamentablemente muy obstaculizado han sido muchísimas las circunstancias adversas a este objetivo, que así se relatan:

Tal proyecto inicial se ha visto limitado por múltiples factores, de los que no es el menos importante los graves inconvenientes con que se encuentra una investigación cuyo sujeto y objeto son necesariamente entes colectivos y en la cual los puntos de partida y la práctica que conllevan son, en nuestra situación, claramente disturbadores por no decir definitivamente revulsivos. (García, Ramón, en Reich: 5-6).

En el informe denominado El consejo

² Nacida el 7 de noviembre de 1885 en la población de Rostov del Don, Rusia y fallece en la misma, perteneciendo ya esta localidad a la Unión Soviética, el 12 de agosto de 1942 a la edad de 56 años.



central de los hogares de infancia socialistas de Berlín, la propia Vera Schmidt hace un relato detallado de los logros de esta aplicación al jardín de infantes, como de las circunstancias adversas que sorteó hasta su desaparición del proyecto. Los principios psicoanalíticos que aplicó estaban sostenidos sobre una búsqueda principal: la satisfacción sustancial de las pulsiones primarias con la finalidad de facilitarle al niño de preescolar las condiciones de sublimación de cada organización de la sexualidad o llamada fase de desarrollo. Cabe decir que fue siempre insuficiente el conocimiento acerca de cómo sublimar o crear las condiciones para que esta se diera. Schmidt parece enfocar el asunto por

una versión de tipo social, acorde con la época de la Rusia revolucionaria. Dice así, acerca de este propósito:

La necesaria renuncia a formas infantiles de satisfacción no se lograría mediante presión externa, sino ofreciendo al niño, como alternativa, satisfacciones socialmente más valiosas. A través de la posibilidad de una libre decisión, se fomentaría una verdadera autonomía del yo. (Reich: 9)

La cita es paradigmática. En ella se refleja una manera de concebir la labor psicoanalítica que soslaya las manifestaciones de lo inconsciente, que no siempre transitan por el camino de la racionalidad



cognitiva ni la moral de las reglas para alcanzar una hipotética o ideal de autonomía del yo como para controlar completamente el empuje de las pulsiones. Su coincidencia con un tipo de psicoanálisis que vendría después, hacia los años de 1960, el de la psicología del yo en los EE. UU, con su tendencia adaptacionista, permite confirmar que no siempre, o desde los inicios, se captó el perfil revolucionario del psicoanálisis y el imposible e irremediable domeñamiento de las pulsiones. Y es tal la situación con Vera Schmidt de creer que con la buena fe del educador era suficiente o con el manejo de una “pedagógica” medida de racionalidad para conducir a objetivos educativos de integración social y el respeto a las reglas y convenciones culturales. La sublimación se caracterizó más, en el mismo Freud, por un anhelo de solución parcial, un destino entre otros de la pulsión, que de una realidad manejable a voluntad de la persona o del yo. Hasta nuestros días sigue siendo un enigma a resolver tanto en la teoría como en la clínica analítica.

Toda la tentativa llevada a cabo la consideró un “experimento” con la finalidad

de proponer un “modelo” de educación libre. Ambas intenciones hubiesen quizás requerido una planificación especial, más meditada, más organizada, con una interrelación entre principios teóricos y de procedimiento o metodológicos. Sin embargo, con respecto a la educación Vera Schmidt considera que hay factores que la determinan. Al respecto apunta lo siguiente:

Esta tentativa de desarrollar el modelo de una educación libre no puede ser considerada con independencia de sus condicionamientos sociales. Dichas condiciones eran, en resumen:

- a) La fase de recuperación industrial exigía la liberación de las fuerzas productivas de las mujeres.
- b) Una legislación liberal de la familia y del matrimonio, que en la primera mitad de los años veinte se restringió cada vez más. (Reich: 10-11)

Establece una percepción global del contexto cultural, educativo, social de este periodo de transición de la Revolución Rusa que se encontraba en sus inicios de

modificaciones de todo el orden social. Deja ver que todavía imperaba el viejo régimen “burgués” y en forma desencantada se expresa de haberse perdido una oportunidad histórica de un cambio profundo en la educación y en la estructura de la familia autoritaria. Así relata este autotestimonio en la Breve Presentación al “Consejo Central de los Hogares de Infancia Socialistas de Berlín”, una verdadera joya de la reconstrucción historiográfica de esta tentativa:

Estas condiciones favorecieron ciertamente la aparición de formas colectivas de educación pero por lo que respecta al contenido de esta nueva educación, se conservaron en buena parte las normas de rendimiento y de educación burguesas. Fueron ciertamente aisladas las tentativas como la de Vera Schmidt, encaminadas a oponer una alternativa al sistema normativo de referencia ya en la más temprana edad. La propia Vera Schmidt hubo de abandonar al cabo de unos años su Laboratorio-Hogar de Infancia. Así se malogró un intento de llevar a cabo de una



manera consecuente, en la teoría y en la práctica, el necesario proceso de disolución de la familia autoritaria-burguesa, fábrica de hombres y mujeres serviles y fijados a necesidades infantiles pese a su aparente autonomía. (Reich: 10)

Varias cuestiones por reflexionar se encuentran en este fragmento. Hasta qué punto, se deja de lado que toda educación forma parte de un diseño colectivo en las que se modela el tipo de seres humanos para su desempeño en sociedad. Hablar de formas colectivas de educación alude al deseo de esperar la realización del ideal socialista de hombre nuevo cambiando las bases de la existencia del modo de producción burgués, como si esto pudiera cambiar por decreto o cambiar de la noche a la mañana. En esta circunstancia Schmidt revela ligereza, desesperación e ingenuidad. Tiene razón en que el contenido de la educación respondía aún a esta circunstancia muy ligada a un modo de producción cuya principal virtud, y que exalta axiológicamente como un ideal a lograr es el concerniente a lo que se denomina la actitud instrumentalista: el desempeño, la eficacia y la eficiencia de la actividad de los seres humanos insertos en la labor del trabajo, en la producción industrial, por encima de cualquier otro valor. El rendimiento es la máxima, el gran imperativo categórico, del modo de producción capitalista su traducción axiológica del mecanicismo o maquinismo de la producción de mercancías a gran escala. Otro asunto más se refiere al objetivo de proponer otro sistema de valores (morales, éticos, filosóficos, económicos, estéticos, etc.) a los imperantes, percibía la oportunidad de trascender la ideología del modo de producción. ¿Hasta qué punto era posible realizar tal tarea, de un momento a otro, tan rápidamente? Había precipitación y desesperación por realizar cambios radicales, sin la debida planificación ni el razonable tiempo para

lograrlo gradualmente. Ni siquiera se nota una dosis razonable de estar consciente de que apenas se podía poner la primera piedra de algo que consumiría mucho tiempo en una labor de concientización y convencimiento mediante pruebas fehacientes de su superioridad axiológica. Todo resulta precipitado y de ahí el encuentro con el desencanto de Schmidt. El alcance de mayor envergadura residía en este intento de disolver la familia autoritaria-burguesa a la que consideraban la fundamental reproductora de la ideología social, del modo de producción y el tipo de hombres “infantilizados”, serviles y sometidos a los imperativos comportamentales y actitudinales para sus propios fines. En resumen, el desencanto es mayúsculo, expresado en este texto escrito en Berlín, dado a conocer en febrero de 1969, a 45 años de haber expirado esta primera tentativa práctica de aplicación del psicoanálisis a la educación infantil.

C ONCLUSIONES

La primera aplicación práctica del psicoanálisis a la educación tuvo un desenlace abrupto. Nació sin una planificación estricta, sin una reunión entre las autoridades y las educadoras responsables del proyecto para establecer las bases pedagógicas y psicoanalíticas con las que se iba a operar la institución naciente. Las tensiones características del inicio del Laboratorio Hogar no se hicieron esperar mucho tiempo. Las difamaciones e incomprensiones con respecto a las tareas que supuestamente se llevaban a cabo en el Laboratorio fueron una consecuencia de las resistencias que habitualmente generan las actividades del psicoanálisis, de la falta del establecimiento de las supervisiones oficiales necesarias y de común acuerdo con la dirección del Laboratorio, así como de una difusión amplia y clara con respecto a la novedad, objetivos y orientación de este programa educativo formal.


Lo sucedido en el laboratorio permite repensar los objetivos, los alcances, la naturaleza de la teoría psicoanalítica y su articulación con el campo educativo. De sus encrucijadas, de sus callejones sin salida, de sus impasses, mucho puede ser útil para llevar a resolver muchas de las dudas acerca de este proyecto interdisciplinario. De su reflexión y profundización saldrá un proyecto mejor fundamentado para articular los campos psicoanalítico y el pedagógico. Ya se verá hasta dónde da este fin mediante la realización de investigaciones como esta que promueve una reconstrucción arqueológica de lo realizado en el cruce disciplinario. El tiempo está abierto y es este el momento más propicio para avanzar en el camino de una formalización de esta relación interdisciplinaria.

El proyecto de Vera Schmidt y sus asistentes buscaban ser muy ortodoxas en la aplicación del psicoanálisis en el Laboratorio Hogar. A juzgar por el Informe se sostiene que poseían claridad con respecto a lo que pertenecía a la tarea educativa y lo que al psicoanálisis le correspondía. Sin embargo, las dificultades provinieron de la deficiente relación con las autoridades oficiales de Moscú, con la inevitable rivalidad de los psicólogos contra el psicoanálisis y la desinformación de los padres de los niños que asistían al Laboratorio Hogar con respecto a los principios del psicoanálisis y su concepción de la sexualidad.



AYER,
HOY Y
MAÑANA,
SIEMPRE
DE PIE

JOSÉ MONROY MONROY



Ochenta años... de la Escuela Normal Superior de México... Unos llegan... otros se van... sólo sus obras como herencia quedarán.

Este proceso en el universo de la educación informal y formal es intangible pero sí perceptible a través de la cultura en general y de la historia de la propia institución.

La Escuela Normal Superior de México ha generado una tradición en el pensamiento democrático de nuestro país.

En su ideología predomina el debate contiene dos elementos sustanciales, la libertad y el respeto a los derechos humanos,

Sus egresados modifican la sociedad en su forma de pensar y genera fuentes para la filosofía, la ciencia y el arte. Su lenguaje y pensamiento, está orientado en el deber por el saber, Su pedagogía estructura la mediación semiótica de la conducta humana hacia su bienestar

La cultura normalista es efímera y cambiante, como es la vida humana. pero valiosa para saber vivirla

En 43 años de maestro de la institución y siendo egresado de la misma, mi problema sigue siendo: Entender y Explicar cabalmente mis conocimientos.

Mis colegas y yo no agotamos la realidad, ni tenemos toda la verdad en las manos, somos maestros y profesamos el valor de educar, es decir, sólo investigadores en la acción didáctica y teoría psicopedagógica, o sea gente que duda, que comete errores, que deforma, pero que, sabiéndolo, quiere aminorar el desierto.

Para las ciencias sociales, una teoría desligada de la práctica no llega tan siquiera a ser una teoría. Y es en este sentido que muchos dirían que la práctica es el criterio de la verdad teórica.

Por ello a continuación expongo conocimientos parciales de un trabajo de investigación y docencia, que permite darse cuenta de lo que mi amada Institución me ha proporcionado y el camino que mis respetados maestros me heredaron, sin olvidar la experiencia adquirida, que mis alumnos de varias generaciones contribuyeron en buena medida

Escribir es dibujar los sueños

Jomomo

Mi trabajo en cursos de “gestión escolar” e investigación sobre “la reflexión como una función superior de la docencia” me permite exponer un breve enfoque biológico, pisco-social y evolutivo con ello presento una breve tesis del conocimiento y su pedagogía.

EL CASO DE: “LA GESTIÓN ESCOLAR”.

Lo percibo como un producto del desarrollo y del qué hacer docente en la evolución socio cultural y natural de la especie.

La gestión tiene su micro política inscrita en el currículo, es decir, en el acto mismo de la docencia con su propia pedagogía, su prospectiva, no permite percibir singularidad.

PALABRAS CLAVE:

ENSM (Escuela Normal Superior de México), Gestión (educativa, escolar y jurídica), Micro/política, Currículum, Competencia, Meta Cognición, ZDP (Zona Del Desarrollo Próximo), Sociedad del conocimiento y de la información, Atractores, Fractales, Caos, Modernidad y Postmodernidad,

COMENCEMOS:



De acuerdo con mi maestra, la Dra. Belinda Bellocchio de la ANUIES quien dijo, si partimos de un diagnóstico sobre el estado actual de la interdisciplinariedad en la educación superior percibiremos que predomina el aislamiento mono-disciplinar, lo cual genera limitaciones. Esas limitaciones podrían ser todas superadas de una vez si se pusiera mayor atención, en el diseño curricular, es decir, al tema de la organización de los saberes y su gestión. Esto debe ser producto de una reflexión epistemológica acerca de su naturaleza y las relaciones mutuas de orden académico.

Del Curso de la ANUIES 2007

Impartido en ENSM

La ENSM suprimió su Consejo Técnico con ello se generaron las ínsulas actuales que impiden una cohesión académica y democrática de mejor nivel. Está enferma por “inanición”, es decir, todo sistema abierto o cerrado requiere de un material y elementos de inicio, a la Escuela se le ha impedido el aumento de la matrícula sistemáticamente pidiendo un ocho de promedio mínimo. **Cuando el promedio nacional en el bachillerato es de 7.1**, además las calificaciones en estadística son relativamente confiables. **No hay más sordo que el que no quiere oír.**



LA GESTIÓN DE FORMA GENERAL ES:

Un conjunto de acciones ordenadas en un tiempo determinado (subsecuentes), cuya finalidad es obtener una conducta u objetivo funcional registrable en la interacción entre sujetos, Su misión es ser competente, es decir, sentido práctico, político y filosófico. Se inserta en procesos parciales burocráticos de sistemas abiertos o cerrados y articula diversos niveles de los mismos.

Mundialmente, la postmodernidad a través de la UNESCO y otras instancias, han presentado también crisis ante las multivariedades tecnológicas, evidenciándose en la Gestión Educativa. También la Economía del mercado mundial obliga a la administración del Estado a modificar la educación.

En el sistema educativo dicha gobernanza permite estudiar a la gestión como “caso” lo cual tiende a una mayor aproximación y una explicación con propuestas adecuadas de operación.

En la formación de los licenciados en educación de nuestro país y orientada por la PEDAGOGÍA DE LA **GESTIÓN ESCOLAR** apreciamos la importancia que tiene con su micro política curricular en la organización y desarrollo del quehacer docente.

La ENSM no es la excepción. Se ve a sí misma, también en crisis permeada por **la sociedad de la información y reflejada en el conocimiento a la baja. Así como una administración sin recursos financieros y carencias de otro tipo**

El antropocentrismo sigue siendo la mayor aventura científica de la civilización y simultáneamente un misterio a resolver.

VEAMOS ALGO SOBRE:

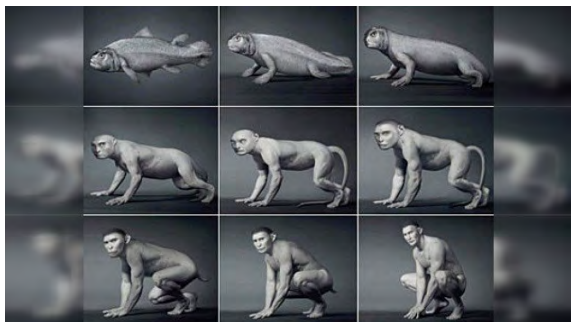
LA EVOLUCIÓN MOLECULAR Y EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN BIOLÓGICA.

Una derivada fundamental y universal en el campo de la evolución humana, es el mapa del genoma humano también tenemos aspectos a estudiar analíticamente, como son los ciclos de la “vida” desde la perspectiva **cosmológica**.

Adoptaremos como punto de partida la teoría de los **eones** incluyendo la visión antropocéntrica Darwiniana.

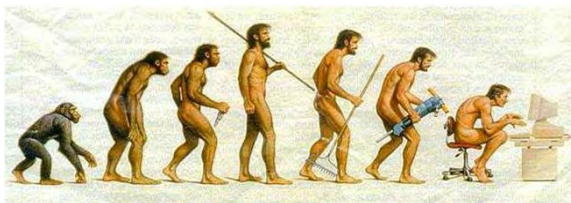
Éstos también los conocemos como períodos de tiempo en los que se desarrolla un universo, según el matemático inglés Sir Roger Penrose. **Un eón queda definido como mil millones de años, (1.000.000.000) años. Penrose usa la palabra aeón para describir el período entre las sucesivas y cíclicas grandes explosiones en el contexto de la cosmología cíclica**

Conforme un eón también se podría decir que es: unidad geo-cronológica (geo = a tierra/cronológico = orden de tiempo), es decir, es el orden del paso del tiempo en la tierra.



Aceptando la teoría histórica de los Eones surge las posibilidades del tiempo cósmico como concepto de la evolución de la especie y la nueva era incluye el “nuevo” milenio (2000 / 3000 y que por el momento llamamos de la “información globalizada”).

Notamos, sentimos y pensamos, que algo nuevo sucede y es evidente pero confuso. El cuarto eón cósmico abarca toda la historia del planeta Tierra.



Escrituras de diferentes épocas dan por hecho 200 000 años de existencia al homo “sapiens” los cuales se alude principalmente al tiempo cuya eternidad es inmensurable según los alcances de la capacidad humana.

Sin embargo, el tiempo de nuestro sistema planetario, es ampliamente diferente del estelar o cósmico:

La sociedad demanda de nosotros, rapidez y efectividad. Algunos están temerosos otros no, estamos creando a través de la tecnología (cibernética) una “Dimensión atmosférica de Informática de influencias sociales extraordinarias”, un entorno donde la información es palpable, ya no determinada, no delimitada por tiempos o fronteras geográficas, en otras



palabras, es una tendencia a la incertidumbre, es el camino del caos social, pues genera grandes divisiones y diferencias culturales la ignorancia se multiplica, la dependencia de clase es grave, es un lastre. Sin embargo, existen Países que con estas diferencias se pueden controlar, es decir hay mayor equidad social.

Un ejemplo de esto son las presiones geo políticas de los USA con Donald Trump a la cabeza, El objetivo es nuevamente, adueñarse de los estados petroleros (nueve) del territorio mexicano



La tecnología se convierte ahora en el principal referente de todo lo que nos rodea, sin embargo, se torna en otra dimensión virtualmente existente, es decir, se genera un producto psicosocial intangible y caótico. Digamos que vivimos un “Post humanismo” donde podemos constar una diferencia entre Información y conocimiento, en un medio donde lo digitalizable

JOSÉ MONROY MONROY

parece indispensable surgiendo la premisa de lo creíble si sólo es comparable con modelos matemáticos, procediendo de la expresión “Si se expresa en números algo se sabe de ellos”, una postura pragmática de los fenómenos y las posturas, incluso sociales.

Lo inexplicable se torna burdo y despreciable, es decir, sin problema.

Pero, ¿dónde queda el análisis? o bien ¿la perplejidad?: el reto es cognitivo, en un mundo donde el conocimiento está a unas pocas teclas de consulta, ofreciendo la tecnología educativa un conjunto de innovaciones que parecen y lo logran, programar mentes a partir de una red repleta de información caótica.

Al mismo tiempo creando entes perezosos, sin reparar en la necesidad de una “cultura colectiva equilibrada”, esa singularidad que no puede obtenerse de forma instantánea sino que requiere de un sistema que incluya procesos de análisis y autocrítica caracterizado por el trabajo áulico y presencial (meditación y capacidad de asombro entre otras cualidades).

Es urgente una pedagogía que encuentre el o los métodos de equilibrio.



Si bien es cierto que el mediador educativo en un principio es un inexperto con la praxiología de la gestión escolar, también es cierto que su rol didáctico es instrumento curricular de poder político, filosófico y educativo, es decir, la didáctica (última instancia de la gestión) en donde la “competencia” y el “liderazgo” se manifiestan.



Los contenidos de enseñanza, es decir, el currículo proyecta y es elemento de la macro política que promueve la postmodernidad en el terreno económico / educativo.

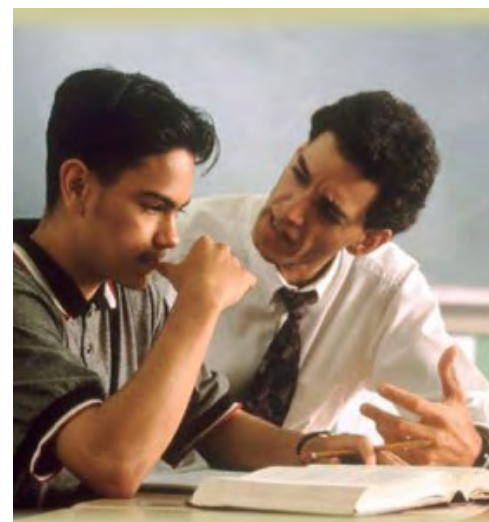


La super estructura político económica formada por la clase hegemónica controla la globalización de la geopolítica de Mercado.

Finalmente, en lo individual la meta/cognición es necesaria, para el docente y está obligado a su actualización. En el ejercicio profesional.



La reflexión cognitiva en la praxis pedagógica es indispensable para la bina formada por el maestro y el alumno, es la unidad pedagógica



y es también. El elemento técnico administrativo del gobierno de Estado (conjugación del poder).

El Estado enfoca como finalidad y justificación de sus acciones al sistema educativo, a través de él, difunde ideología de Estado que le da dominio y sustento. El sistema supuestamente da solución a las demandas sociales en la materia y proporciona una convivencia armónica a la

población.

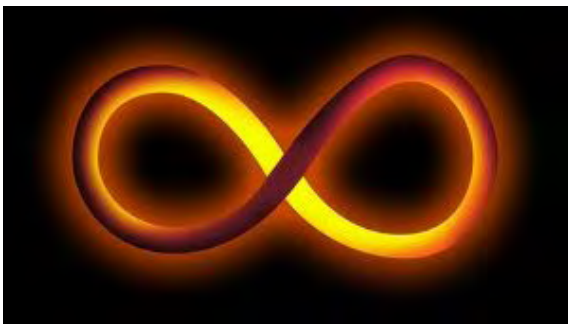
Este trabajo estudia conjugar “gestión escolar, formación de competencias, desarrollo meta cognitivo y filosofía educativa”. Padres, maestros y alumnos son los protagonistas más próximos a la “realidad social”

Todo lo significativo pasa por la inteligencia, la cual estructura el conocimiento y percibe la realidad del orden. Principio ineludible del construccionismo como modelo de intervención pedagógica. En el rol de docente nuestro lenguaje siempre está en búsqueda de la razón de nuestro propio esfuerzo pues como maestros queremos encontrar un significado que estructure nuestro pensamiento, y sea congruente con el de los demás.

La investigación, es el conocimiento asertivo que surge de la indagación como propósito y producto de este complejo proceso,



Es la apropiación de objetos presentes a nuestra conciencia. Esta apropiación es una asimilación peculiarísima que nos permite actuar sobre un mundo, dirigir nuestra conducta y sentido a nuestra vida o sea determina el deseo de vivir.



Finalmente, y en síntesis el grado de valor de la indagación requiere de aceptación por expertos y su difusión social.

Difícil en verdad es el pensamiento epistemológico me refiero aquel que es fuente del conocimiento haciendo válida la aparente redundancia



La producción del conocimiento consiste en un acto intrínsecamente teórico libre de prejuicios, de carácter solamente lógico, distante de toda ilación ideológica y práctica. Procura distancia de observación.

Puede detectarse el plano de la ideología, en el sentido de que las ciencias sociales (blandas) son intrínsecamente ideológicas, y las ciencias naturales (duras) lo son extrínsecamente

Así, la realidad natural no es ideológica, como no sería posible descubrir una ideología en la matemática, pero puede ser ideológico el uso que se hace de ella.



La fiabilidad de los medios depende de la ideología y éstos influyen políticamente y enseñan

EL CONOCIMIENTO es un concepto complejo para explicarlo: Lo interpreto como hipótesis de las causalidades que permiten el sentido común

Sus posibilidades son:

El dogmatismo

El escepticismo

JOSÉ MONROY MONROY

El subjetivismo

El relativismo

El pragmatismo

El criticismo

Tal vez nuestras respuestas no satisfagan la curiosidad de nuestro interlocutor, pero sí la seguridad de nuestra conducta y la tranquilidad de nuestro pensamiento porque andamos por el mundo de manera más o menos razonable para nosotros mismos y los demás.

La teoría del conocimiento se empezó a estudiar en 1925, como secuencia de esto se incorporó el paradigma de la epistemología en las escuelas superiores.

Simultáneamente en la escuela de Ginebra aparece la investigación y los postulados de Jean Piaget, los cuales los entiendo como un parte/aguas científico que proyectará una revolución en la Psicopedagogía y en la didáctica es necesario hacer ver que en el paradigma llamado constructivismo su teoría no forma parte de él, sin embargo, sí es sustento del mismo.

No existe un humano que en su pensamiento e historia de vida no tenga una conducta conforme a sus creencias (de alguna manera “conocimiento”) imaginarias u objetivas, es decir, falsas o verdaderas



Así tenemos los fenómenos y su explicación correspondiente, es decir, el fenómeno efecto como resultado entendible y que modifican la realidad temporalmente, se le denomina también “paradigma rector”. (Modelo predominante)

Se acepta como verdad y se les da algunas veces la connotación de “ley”.

Esto genera y requiere de los sistemas para su operación, con ello surgen procesos de funcionalidad simples y de alta complejidad con derivadas y niveles de intervención, esto genera los diferentes **CASOS DE GESTIÓN**

Si aceptamos que la **Gestión Educativa** está basada en una política de Estado y su correspondiente sistema educativo (En nuestro país descuidado por más de cuatro décadas burocratizado y carente de plataformas ideológicas renovables.) Vemos un artículo tercero constitucional parchado y que no es congruente con la realidad nacional, su obligatoriedad es vacío, los exámenes de admisión son prueba de la discriminación social y la aprobación obligada es la corrupción institucional incluyendo la venta de plazas.

Para sanear la gestión escolar debemos recordar que la política es un procedimiento que permite el encuentro con lo verdadero. Por ello es necesaria una educación democrática fundamentada en información amplia y verídica acerca de los problemas a resolver (regionales, nacionales e internacionales) paralelamente con una evaluación congruente con la moral que se practica. Soy partidario del trabajo comprometido y de la libertad de pensamiento, del valor de educar lo cual fortalece a la gestión de cualquier campo y como medio eficaz de organización social.

La ciencia y la filosofía es el mejor de los caminos para constituir un mundo pacífico y armónico. Ser creativo, es un salvoconducto en nuestras circunstancias actuales, es recrearse como persona, es saber ser humano a pesar de la ley de la entropía es caminar en la utopía universal del genoma humano con su perenne mutación que conlleva su propia filosofía.

La dimensión o zona filosófica no es tranquila nada pacífica la circundan engaños y mentiras no se avanza metódicamente sino a etapas desordenadas. No hay un movimiento infinito de conocimiento hacia la verdad y existe una diferencia entre la actividad filosófica y la actividad científica o artística, pero podemos afirmar que éstas tres actividades **luchan con y en contra el caos, coexistiendo con él.**



LOS SISTEMAS CAÓTICOS PARADÓJICAMENTE SON DETERMINISTAS:

Hoy no se sabe cómo hacen los niveles inferiores para generar un nivel jerárquico más alto, entre cuyas funciones está aplicar más restricciones a los de abajo. La vida, al decir de Szent-Gyorgi, aprendió a captar la energía del electrón excitado por la radiación solar, a hacerla decaer por sus intrincadas redes metabólicas, y eso le ha provocado un incesante alejamiento



del equilibrio, una secuencia de catástrofes un aumento de complejidad consistente en la aparición de nuevas estructuras y nuevos procesos. A pesar de la aparente contradicción que



puede acarrear este principio, más que nada por la visión de sentido común que se tiene del caos, es necesario reconocer que en los sistemas caóticos existe algo que determina su comportamiento en un tiempo y en un espacio preciso.

DE LA GESTIÓN BIOLÓGICA FUNDAMENTAL

Del estudio de los fractales y los atractores (Estudios geométricos Japón, culturas Mesoamericanas) son elementos perplejos y paradójicos. Del estudio del caos emergió paradójicamente una explicación del proceso de formación espontánea de orden en un sistema dinámico complejo.

Científicos que estudiaban el caos (la ausencia de orden) notaron que cuando se juntaban suficientes elementos complejos inter-actantes, en vez de crearse caos, tendía a formarse un orden espontáneo como consecuencia de las interacciones.

Según esta metáfora el orden en un sistema interconectado

de elementos, se forma en torno a los que se denominan 'atractores' que ayudan a crear y sostener en forma estable patrones o configuraciones dentro del sistema. Estos 'atractores' forman una especie de 'paisaje' que da forma y determina los patrones de interacción dentro del sistema.

Un atractor es el conjunto de puntos hacia los cuales tiende un sistema dinámico tras un número elevado ---infinito sería el ideal--- de interacciones, el apellido caótico le viene por su gran sensibilidad a variaciones en las condiciones iniciales ya que los valores obtenidos nunca se repiten exactamente



La sociabilidad es una condición humana la necesidad del "otro" está inscrita en lo orgánico como una necesidad vital, incluye la mecánica mental, es decir, la vida y estructura psíquica que se organiza y construye a través del contacto con el otro, aunque parta de una indiferencia primitiva.

En mis observaciones derivadas de mi mediación docente destaca la interpretación del aprendizaje como fenómeno cultural, éste proceso cuyo principio es una "construcción estructurada epistemológicamente de forma gradual en el mundo mental del individuo" (razón y explicación para llamarle zona de desarrollo) y que se manifiesta a través de la relación con los mecanismos que se activan en la comunicación grupal adquiriendo sentido pedagógico e independencia de significado cognitivo por parte del sujeto. Es la zona del logro de los atractores mentales humanos.

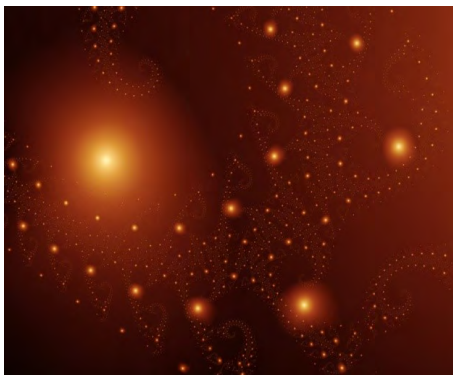
Me parece se ha descuidado el legado Histórico -Social que nos brinda la teoría de Lev Semionovich Vigotsky a través de su alumno el destacado Luria. Un docente de carrera está obligado a saber "la zona del desarrollo próximo entre otros temas de esa Escuela Rusa"



La intervención se complementa y tiene razón de ser al adquirir un sentido pedagógico poniendo en juego pensamiento y lenguaje conjugando la responsabilidad en tareas específicas con su evolución respectiva en la interacción grupal.

Tanto el camino de crisis y cambios complejizantes que implica la evolución, como la muerte que espera a los organismos, surgen como eventos comprensibles y necesarios.

En este sentido debemos recalcar que las enzimas son responsables de que las reacciones metabólicas se cumplan a escalas temporales biológicas y no a escalas temporales geológicas, y así sea la vida de un organismo una especie de fogonazo entre el nacimiento y la muerte.



CONSIDERACIONES FINALES

Para la educación básica y su análisis enfocado en cuatro campos del desarrollo humano (social, físico, psicológico, cognitivo) propongo un plan de catorce años con siete líneas de un desarrollo educativo integra el saber: (social, científica, artística, tecnológica, física/corporal, lengua externa, ecológica, psicológica). Los dos últimos años de este modelo serán enfocados hacia saberes de ejecución.

Esta propuesta no contempla el bachillerato.

Pienso que para alcanzar las metas educativas necesarias en la formación superior requiere en este momento que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente, tarea que comprende las siguientes fases: la intención de actuar, una estrecha relación con la ética, un proyecto situado en el siglo XXI, una intención de esfuerzos en conjunto. El intercambio e interacción es indispensable

De las competencias. - El concepto de competencia tal como se entiende en la educación resulta de las nuevas teorías cognoscitivas, básicamente significa “saberes de ejecución”. Puesto que todo conocer implica un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencias y saber: saber pensar, saber interpretar, saber ser en diferentes instancias, es decir, la gestión escolar es en tiempo y espacio *LA REFLEXIÓN es meta cognitiva como función superior de la docencia de otra manera se carecería de filosofía educativa*

Y dado el principio de “dualidad existente”, en la relación jerárquica del lenguaje, debo terminar dando una nueva reflexión que contemple en una mirada a los diferentes criterios por los cuales puede afirmarse que el lenguaje es un fenómeno que permite trascendencia de la razón en buena voluntad.

“Estar con y tener la voluntad de ser, es integrar una competencia creativa en la conciencia social histórica de cada uno de nosotros”.



A MANERA DE CONCLUSION

En este trabajo se reconoce el origen interdisciplinar del conocimiento científico, se le da prioridad a los ejes psicológico, pedagógico y se retoma el filosófico dando por entendido que en éste último concepto incluye sociología y educación (ética, estética) pues damos como hecho que estos adquieren relevancia en el proceso cognitivo además se propone e insiste, en que **para la enseñanza cognitiva se requiere reproducir también esa interdisciplinariedad que desaparece con la compartimentación curricular en diferentes saberes.** Se señala, asimismo, que si la educación superior pretende dar formación integral a los estudiantes es necesario utilizar la interdisciplinariedad y asegurarla con mecanismos que la puedan poner en práctica.

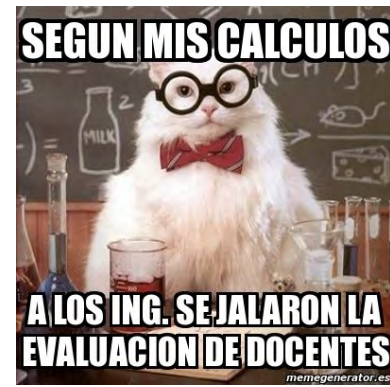
Uno de los mecanismos psicopedagógicos que ofrece este enfoque es el de “enseñanza por competencia” en la modalidad de los “bloques formativos” (BELLOCCHIO, 2007), es decir, conjunto de materias cuyas conexiones implícitas quedan reveladas cuando tratan un problema de interés común.

BIBLIOGRAFÍA



- AUSUBEL, David P. (2002) Adquisición y retención del conocimiento Paidós Ibérica
- ALBERT SZENT-GYÖRGYI DE NAGY (Budapest, 16 de septiembre de 1893 Massachusetts, 22 de octubre de 1986) fue un fisiólogo húngaro, ...
- BARNETT, Ronald (2001) Los límites de la competencia. El conocimiento. La educación superior y la sociedad Gedisa Barcelona, España.
- BOURDIEU, Pierre. (2007) El sentido práctico. Editorial S.XXI. Buenos Aires, Argentina. p.t. 456
- CARRERA, M. J. (2000) Evolucionar como profesor. Dialogo formación e investigación. Capítulos 2, 3,5. Granada, España.
- DAVINI, María Cristina (1995) La formación docente en cuestión política y pedagógica Paidós, México
- DELEUZE, Gilles. (S/A) et. al. Foucault Filósofo. ¿Qué es un dispositivo? Ed. Gedisa, Barcelona España. Mimeo.
- SIR ROGER PENROSE, (nacido el 8 de agosto de 1931) es un físico matemático oriundo de Inglaterra y Profesor Emérito de Matemáticas de la Universidad de Oxford. Es reconocido por su trabajo en física matemática, en particular por sus contribuciones a la teoría de la relatividad general y la cosmología. polémico filósofo.
- SCHON, Donald A. (1998) El profesional reflexivo, Ediciones Paidós, Madrid, España
- GIMENO SACRISTAN, José. (2002) El currículo una reflexión sobre la práctica Edición Morata, España
- KOYRÉ Alexandre. (1997). -- Estudios de historia del pensamiento científico. Siglo XXI Editores. México, D.F. p.t. 394.
- MCKERMAN, James (2001) Investigación acción y currículum, métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata p.t. 312
- SEP. (2002) Lineamientos para la organización del trabajo académico durante 7° y 8° semestres. Licenciatura en educación secundaria. México, D.F. p.t. 49.
- Las imágenes fueron tomadas del sistema Internet

EPÍLOGO



A la Memoria de mis queridos compañeros:

Algunos que ya no están, otros todavía viven. Fueron mis maestros, otros mis iguales, pero todos tienen su herencia cultural e hicieron historia y viven en mi memoria: (los nombres en negritas están en otra dimensión)

Lourdes Izquierdo, **Adalberto Alarcón Gil**, **Arquímedes Caballero**, **Árqueles Vela**, **Esteban Balarezo**, **Benjamín Barriga**, **Bertha Lanzagorta**, **Francisco Centeno Ita**, **Jesús Rojano**, **Jaime González**, **Jesús Cano**, **Roberto Monroy**, **Yolanda Briseño**, **Gregorio Rubio**, **Graciela Ponce**, **Joaquín Álvarez**, **Lourdes Poceros**, **Gonzalo Lucero**, **Germán Gracida**, **Jaime Neri**, **Humberto Escareño**, **Julio Ramírez**, **Marco Antonio Ortiz**, **Jaime López**, **Ubaldo Gómez**, **Leonardo Gómez**, **Rosa Emma González**, **Guadalupe Félix**, **Vicente Vargas**, **Gustavo Rodríguez**, **Rebeca Pineda**, **Alejandra Avalos**, **Salvador Moreno**, **Guillermo Saavedra**, **Benjamín Fuentes**, **Sergio Moret**, **Maximino García**, **Leticia Montes**, **Arturo Monroy**, **Arturo González**, **Constantino López**, **Laura Mercado**, **Serafín Mercado**, **Fabiola Muñoz**, **Jesús Gómez**, **Guadalupe Rojas**, **Rosa María Flores**, **Alma Elena Bremauntz Monge**, **Guadalupe Félix**, **Francisco Manuel García**, **Manuel Morales**, **Enrique Ávila**, **Eduardo García**, **Guadalupe Flores**, **Salvador Cano**, **Andrés Zapata**, **Ma. Luisa Ávila**, **Luis Medina**, **Carlos Estrada**, **César Carrizales**.

Perdón por los que omití entre ellos se encuentran mis alumnos de varias generaciones y mis hijos.

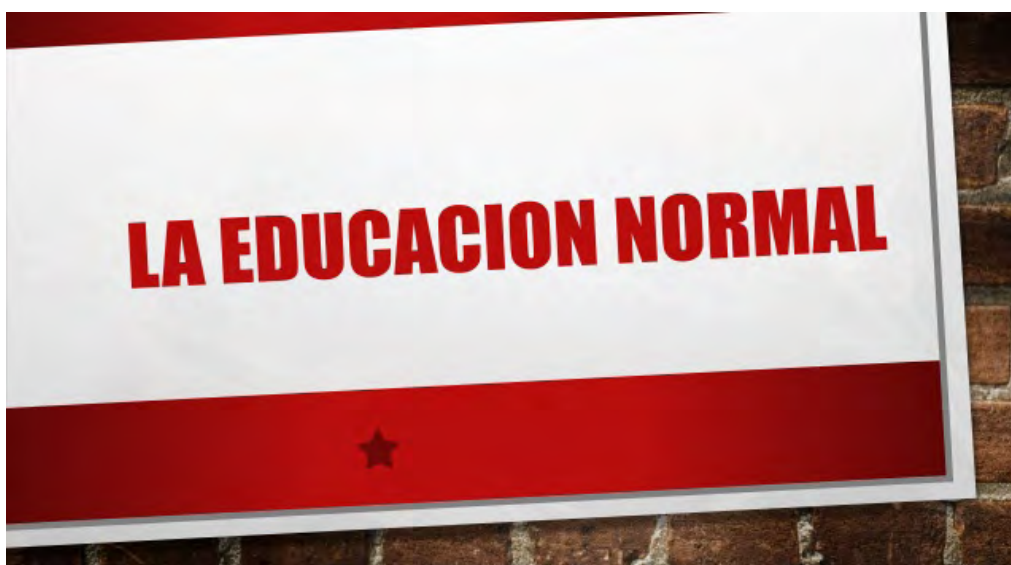
¡Qué suerte...! haber nacido!

GRACIAS POR SU ATENCIÓN

JOSÉ MONROY MONROY ENERO 2017

ELEMENTOS PARA EL DIÁLOGO Y LA REFLEXIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL

DR. GONZÁLEZ VICTORIA ARTURO



PRESENTACIÓN

En el marco de la invitación al diálogo que realizamos un grupo de profesores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) al Secretario de Educación Pública (SEP)

M. en C. Aurelio Nuño Mayer, en fechas pasadas, según consta en el oficio del 2 de junio de 2016, los maestros de la ENSM que signamos dicho documento, nos permitimos organizarnos bajo la denominación : Comité Promotor para el Diálogo y Reflexión del Desarrollo de la Educación Normal con el propósito de participar en un espacio de comunicación incluyente entre académicos con la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesores de la Educación y de su titular el M. en C. Mario Chávez Campos.

Cabe mencionar que, al escucharnos recíprocamente, lograremos trazar una ruta de mejora sobre directrices que están directamente relacionados con nuestras condiciones de trabajo, perspectivas de mejoramiento de calidad educativa, el desarrollo de las funciones sustantivas, adjetivas y regulativas de la Educación Normal, entre otros temas de diferentes magnitudes y grados de complejidad.

Este esfuerzo de diálogo y reflexión es una conquista de quienes participamos de forma responsable en este foro, tanto de las autoridades como de la comunidad académica de la institución (Directivos y Cuerpos Docentes de la ENSM).

La Escuela Normal Superior de México, es una Institución de Educación Superior, perteneciente al Sistema Educativo Nacional, así da cuenta de ello, la Ley para la coordinación de la Educación Superior, publicada el 29 de diciembre de 1978, de forma posterior señala en su Estatuto Orgánico publicado el 20 de enero de 1984, y reforzada en el acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de Licenciatura, el 23 de marzo de 1984.

Al ser una Institución de Educación Superior, fundada el 29 de julio de 1936 por decreto del entonces Presidente General Lázaro Cárdenas del Río, se consideró que, junto a otras Instituciones de distinta naturaleza, como lo es el Instituto Politécnico Nacional (IPN), apoyaría el desarrollo y logro del proyecto de Nación Libre y Soberana.

A unos días de cumplir su Octogésimo aniversario, se tiene conocimiento a través de relatos, testimonios, investigaciones, actuaciones, entre otras aportaciones académicas que

dan cuenta del impacto de su presencia que trasciende sus muros, colocándose en una esfera social de gran cobertura, que se ha desarrollado a nivel nacional, brindando servicios educativos incluso de corte internacional.

Sus logros nos enorgullecen y sus desafíos nos comprometen, sentimos la institución encarnada en nuestra propia historia de vida, porque somos parte de ella su estructura nos ha integrado. Sin embargo, no son pocos y menores los problemas que enfrentamos las escuelas normales, de ahí la importancia de este diálogo que esperamos sea trascendente.

Para algunos catedráticos de esta institución, entre los que nos encontramos, es conveniente diagnosticar, pronosticar e intervenir a nuestra organización. Para ello, la Comisión antes mencionada reitera los cuatro ejes de trabajo que se han señalado, a saber:

1. EL Plan de estudios de las escuelas normales.
2. El Status Jurídico y Reestructuración Administrativa.
3. La Vinculación con otras Instituciones de Educación Superior.
4. La Vinculación con el nivel de Educación Básica sus tipos y modalidades.

En el desarrollo de las temáticas es conveniente metodológicamente, realizar una primera argumentación que sirva de contexto para que de forma posterior se formulen preguntas concretas a cada una de ellas no se espera una respuesta inmediata solamente, sino un conjunto de respuestas vinculadas entre lo expuesto y los argumentos esperados por parte de la autoridad.

La tarea no es fácil, pues consideramos de ante mano que existen respuestas que no son responsabilidad de la instancia con la que hoy nos reunimos, dado que quedan fuera de su ámbito de competencia, pero lo que, sí demandamos en el diálogo, son respuestas lo

suficiente y necesariamente argumentativas de acuerdo a nuestras interrogantes y puntos de vista.

Finalmente, el documento contiene un conjunto de contribuciones para el desarrollo de futuros encuentros bajo diferentes modalidades, a saber: foros, mesas redondas, encuentros académicos y procesos de profesionalización académica.

1. PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES

La ENSM ha participado a lo largo de su historia en la formulación y aplicación de varios Planes y Programas de Estudio (1936, 1942, 1959, 1983 y 1999) a nivel Licenciatura, en tanto que a nivel Posgrado se cuenta con el Doctorado en Pedagogía, Maestría en Educación campo Educación Secundaria (1999), Maestría en Educación Básica Programa Interplanteles (2003) Especialidades en Educación Superior, Educación Matemática, Estrategias Docentes aplicadas a los problemas de aprendizaje, Formación Docente para la Educación Normal y Enseñanza de la Lengua y Literatura. (Educación Secundaria), a partir de 1996.

La ENSM es una institución nuclear del subsistema de escuelas normales superiores, sus miles de egresados están en todo el país, constituyendo un sector de gran relevancia para la educación pública, laica, gratuita y obligatoria como un servicio el cual constituye uno de los deberes fundamentales del Estado frente a la ciudadanía.

No obstante, los significativos aportes al Sistema Educativo Nacional, la Escuela Normal Superior de México, se encuentra hoy como el resto de las escuelas normales del país, en una condición vulnerable desde el punto de vista presupuestario, de infraestructura física, limitación de sus funciones académicas, escasa demanda de aspirantes, a pesar de que

existen miles de jóvenes que no acceden a la educación superior.

Una institución difícil a pesar de que un alto porcentaje de la planta docente cuenta con posgrado cursado en instituciones tales como: UNAM, UAM, UPN, IPN, Universidad Iberoamericana, la propia Normal Superior de México y otras instituciones de reconocimiento Nacional. Por otro lado, es necesario consignar aquí la permanente disposición del cuerpo docente para cumplir con calidad las tareas que le han sido encomendadas.

Sobre los diferentes Planes de Estudio de la Formación inicial y continua de la Escuela Normal Superior, nos preguntamos:

- ¿Cuáles son las líneas teóricas y metodológicas que sustentan el nuevo modelo en la formación inicial de maestros?
- ¿Cuáles son los resultados derivados de la evaluación del Plan de Estudios de la Educación Normal que llevó a cabo la DGESEPE en diferentes foros?
- En el nuevo modelo educativo que propone el Estado Mexicano, ¿Qué acciones en materia curricular se han programado para el diseño de Programas de Posgrado?
- ¿De qué manera han considerado la participación de la Escuela Normal Superior de México y sus maestros en la formación inicial y continua?

2. EL STATUS JURÍDICO Y RESTRUCTURACIÓN ADMINISTRATIVA

Con la publicación del Estatuto Orgánico de la ENSM el 20 de enero de 1984 por el entonces Secretario de Educación Pública Lic. Jesús Reyes Heróles se operó una reestructuración académica y administrativa, dicho Estatuto estableció la

funcionalidad de un Consejo Académico que regula la vida Académica de la institución, cabe aclarar que existen diferentes propuestas de Reglamento de dicho Consejo, pese a ello, a la fecha no se ha creado.

Por otro lado, se tiene la experiencia en materia presupuestal de la no disposición de los fondos de recaudación que realiza la institución por concepto de inscripción, cobro de constancias de documentación, ejercicios de los fondos provenientes del Programa de Formación de Educación Normal (porFEN) y de los fondos directos asignados en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP), desconociendo actualmente las causas que lo provocan.

Sobre Status Jurídico y Restructuración Administrativa de la Escuela Normal Superior, nos preguntamos:

- a) ¿Cuáles serían las directrices pertinentes para operar las facultades legales establecidas en el Estatuto?
- b) ¿Cómo logramos que se autorice la aplicación de los recursos financieros asignados a la escuela?
- c) ¿Cómo recuperar los ingresos propios, que le permitan a las autoridades internas, hacer uso de sus recursos en el momento necesario?

3. LA VINCULACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como hemos señalado en los apartados anteriores, desde el punto de vista jurídico el status de la ENSM ha quedado de manifiesto en diferentes ordenamientos legales, definiéndola como una Institución de Educación Superior, en consecuencia de dicha denominación, la educación normal imparte estudios de tipo superior, pero a decir de Mendoza,

J. (2004: 3) “ no guarda relación alguna con el resto del sistema la Ley creó el CONACEN como órgano de consulta y coordinación, pero la descentralización de la educación normal a partir de 1992 introdujo cambios en esta coordinación” es decir, las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realizamos en la ENSM junto con otras instituciones de educación superior, deberían guardar entre sí una relación armónica y complementaria. Lamentablemente esto no sucede, debido a múltiples factores que afectan a nuestro Subsistema de Educación Normal.

Una de las fortalezas y aciertos de quienes previamente han dirigido nuestra institución, fue el ejercicio del liderazgo académico para ingresar y permanecer como miembro activo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES A.C.) con nuestro ingreso a dicha institución, cierto prestigio institucional de incrementó y el conocimiento de las políticas educativas a nivel nacional eran discutidas al interior de nuestra casa de estudios, lo cierto es que hoy en día, dicho espacio de participación no está vigente.

Por otra parte, cabe destacar, que la ENSM y sus maestros están participando actualmente de forma responsable en otras políticas educativas oficiales derivadas del Plan Sectorial de Educación (2012-2018), tales como: el Programa para El Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP), La Evaluación de su Plan y Programas de estudio, a través de los comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES), se ha logrado recientemente la certificación de 9 de sus 11 programas, el programa de Fortalecimiento de la Educación Normal (proFEN), ENTRE OTROS PROGRAMAS.

Lo anterior nos permite afirmar que existe una comunicación emergente

y participación con otras IES, pero se carece de un Programa de Vinculación Institucional que vertebré de forma sistemática dicha relación, orientándola hacia in crecimiento exponencial de sus diferentes capitales culturales que están presentes en el circuito de la vida académica y de lo que esto implica.

Sobre la vinculación con otras Instituciones de Educación Superior nos preguntamos:

- a) ¿Cómo lograr la relación de armonía y complementariedad entre las IES pertenecientes a normalista?
- b) ¿Cómo la SEP participa con sus políticas educativas para incrementar el capital social y académico de los maestros que pertenecen a las instituciones formadoras de docentes? ¿Existe un programa estratégico de vinculación de nuestras escuelas normales con otras IES? En caso de ser afirmativo ¿En qué consiste dicho programa? Y en caso de ser negativo solicitamos que se implemente
- c) ¿Cómo fortalecer el capital cultural objetivado en las formas de producción, reproducción y circulación de artículos, elaboración de libros, presentación de ponencias en coloquios o congresos nacionales e internacionales que vienen desarrollando los cuerpos académicos?

4. LA VINCULACIÓN CON EL NIVEL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN SUS DIVERSOS TIPOS Y MODALIDADES.

El plan de Estudios de 1999 nos ha permitido una vinculación permanente con la Educación Básica promoviendo un aprendizaje recíproco con directivos y alumnos.

A partir de ese conocimiento hemos identificado un conjunto de problemáticas en

las que podemos intervenir a través de un sistema de formación inicial y continua de profesores, así como en Maestría y Doctorado.

La vinculación inicial con la Educación Básica se dio con acciones estratégicas de comunicación y actividades docentes con los responsables de las diferentes secundarias del Distrito Federal (directivos, tutores, con profesores de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio DGENAM). Este esfuerzo fue recompensado de manera económica para los tutores de secundaria.

En materia de Posgrado, el programa de la MEBI vinculó a diferentes instancias administrativas y académicas con la ENSM, al ofrecer los estudios de Maestría en Educación Básica Programa Interplanteles se reunieron en seis generaciones maestros, directivos y ATPs de todos los niveles de Educación Básica. Los resultados positivos se pueden consultar en la evaluación y seguimiento de dicho programa.

Para forma de vinculación fue la presencia de autoridades de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria al interior de la ENSM para gestionar la contratación de los alumnos próximos a egresar, en el marco de los Acuerdos vigentes. En este sentido es necesario tomar en cuenta qué principio básico de planeación de desarrollo nacional es la vinculación entre la educación superior y el empleo, tal como se desprende de los Artículos 5 y 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se destaca que la formación profesional es la base de la determinación de la contratación laboral.

Con la publicación del nuevo plan para la Educación Básica 2016, sigue quedando pendiente la vinculación entre este nivel educativo y la formación de maestros.

Sobre, la vinculación con el nivel de

Educación Básica sus tipos y modalidades nos preguntamos:

- a) ¿Cómo se está organizando la participación de las escuelas normales en el análisis y discusión de la nueva propuesta de Educación Básica 2016?
- b) ¿Con qué fecha se iniciará el proceso de formulación de nuestro Plan de Estudios para atender las necesidades que presentan la nueva propuesta de Educación Básica? ¿De qué manera participamos?
- c) ¿Qué instrumentos y medios de vinculación permanente podemos establecer con la DGENAM?

A MANERA DE CONCLUSIONES PRELIMINARES

Consideramos que el documento cumple con los propósitos señalados, las preguntas en cada eje se han respondido

de manera parcial, el diálogo se renueva y abre nuevos horizontes para la comprensión de una realidad compleja que no se agota en este foro.

Reiteramos nuestro interés, disposición y derecho para la participación y la construcción del Plan de Estudios de la Educación Normal de manera general y particularmente de la Escuela Normal Superior de México.

Demandamos respetuosamente el diálogo de un proceso de construcción permanente entre las autoridades y la comunidad académica.

Muchas gracias por su asistencia y participación. Hasta pronto.

Comité promotor para el Diálogo y Reflexión del Desarrollo de la Educación Normal.

Ciudad de México, Azcapotzalco



ESTRATEGIAS PARA LA TRADUCCIÓN

PROFR. ROSARIO VITALE DI VENEDETTO



CUANDO NOS ENFRENTAMOS a la traducción de un texto, hacemos uso a menudo de estrategias que nos permiten decodificar oraciones en apariencia herméticas.

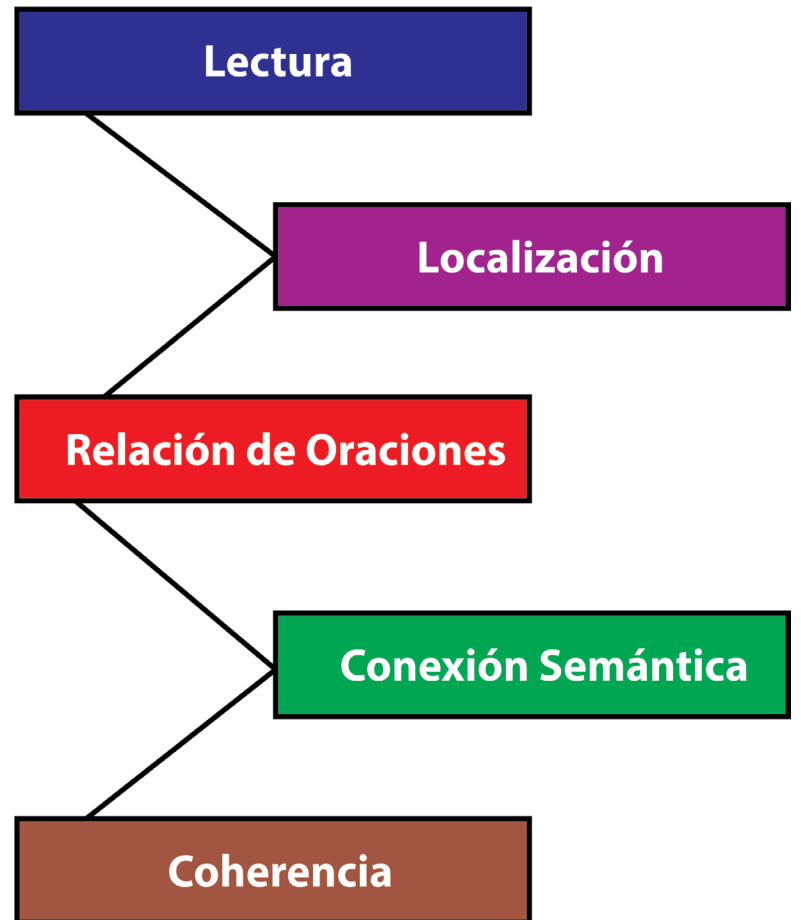
Para lograr esta de codificación es necesario, primero, dar una lectura rápida al texto para traducir, y así tener una idea clara de toda la información.

El segundo paso a seguir es localizar el sujeto de un enunciado complejo. Hay que aclarar que una estrategia sintáctica es una hipótesis acerca de la estructura de una oración equis.

El tercer paso consiste en relacionar las oraciones del texto para obtener con mayor claridad la información.

El cuarto paso nos permitirá conectar semánticamente las oraciones.

El quinto y último buscará la coherencia global del texto.



ROSARIO VITALE DI VENEDETTO

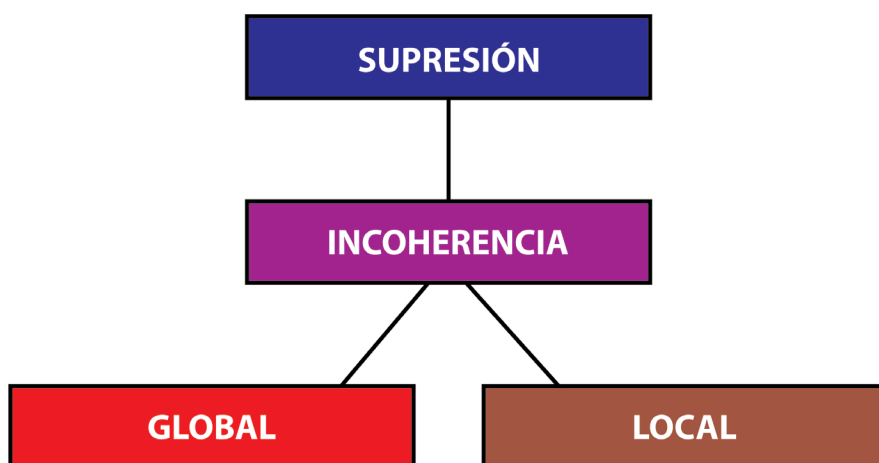
Un papel importante desempeña en la labor del traductor, los marcos de conocimiento. Por marcos de conocimientos hay que entender conceptos que forman parte de la lengua del usuario, ejemplo: comer en un restaurante, ir a un supermercado, viajar en avión, usar una tarjeta de crédito, etc. Alguien que nunca ha ido aun supermercado o que nunca ha viajado en un avión, carecería de estos marcos de conocimiento y no entendería esos enunciados. De ahí deriva la importancia de los marcos de conocimiento, sin los cuales cualquier estrategia para lograr la traducción tendrá necesariamente que fracasar.

En el caso en que el traductor se tope con obstáculos insuperables, hará uso de varias transformaciones, hay dos transformaciones principales que mencionaremos aquí: supresión y adición.

En la supresión, se eliminan los términos redundantes que obstruyen el flujo de la información.

Por ejemplo, en los encabezados de los periódicos, especialmente en inglés, encontramos supresiones de artículos o de verbos auxiliares. Esta clase de transformación pueden afectar el proceso de comprensión si las supresiones operan sobre elementos estructurales es decir, si eliminamos los elementos redundantes de un texto el contenido no varía. Pero si suprimimos elementos gramaticales estructurales podemos caer en ambigüedades o falta de precisión en la interpretación.

En algunos casos omitimos una proposición, el resultado será una incoherencia lineal es decir, este proceso no afecta el sentido general de la obra, puesto que seguiría la coherencia en el nivel global. Puede ocurrir también que una traducción sea localmente coherente y que carezca de una coherencia global simplemente algunas partes del texto tendrían sentido, pero no el conjunto.



La adición puede ser entendida como repetición ésta es causada por un exceso de información que confiere a la traducción un cierto coeficiente de seguridad, o sea comunica la misma información más de una vez y de modos diferentes.

Por otra parte, una mayor redundancia nos lleva a una mayor previsibilidad. La redundancia facilita al traductor para una cierta capacidad de absorción de ruido (confusión) y de prevención de error: por ejemplo, si queremos asegurarnos de lo acertado de una operación aritmética, la repetimos lo mismo sucede con la traducción.

Sin embargo, no todas las lenguas tienen el mismo índice de redundancia. En este ejemplo the yellow houses las casas amarillas, podemos observar una mayor redundancia en el castellano comparado con el inglés.

De ello se deriva que la invención, la originalidad, sean vitales para la traducción que buscará siempre nuevos estados de equilibrio.

Por eso es necesario usar la heurística para nuestro trabajo, ciencia de la decisión, del descubrimiento e invención que se apoya en procesamientos de orden estadístico y probabilístico para llegar a decisiones.

El problema mismo de la decisión en la traducción está ligado al problema de la creación, de la invención y de la originalidad, traducir es crear. Efectuar ese tipo de traducciones sería algo experimental que llevaría al traductor a componer textos que el mismo autor no ha compuesto.

Así mismo, no hay una coherencia mínima en la supresión, también hay una coherencia máxima en la adición. Esto sucede frecuentemente podemos suprimir demasiado y obtener una coherencia mínima o decir más de lo debido y caer en una coherencia máxima.

Las dos estrategias son peligrosas porque mientras la primera reduce la información la segunda la infla demasiado y puede llegar a crear confusión.

Es muy importante no descuidar la creencia, intereses, valores y actitudes del autor.

Cuando entramos en el proceso de la traducción nuestros intereses desempeñan siempre una función importante: prestamos más atención a los temas que más nos interesan.

El resultado dependerá de la actitud que tengamos respecto al autor de la obra. Por lo tanto, nuestro conocimiento del

idioma no es suficiente, puesto que intervienen también nuestros deseos y preferencia, los cuales nos permiten a veces seleccionar cierta información y desechar otra.

Estas diferencias entre estados cognoscitivos explican por qué hay diferentes interpretaciones de un mismo texto: para una persona algún punto puede ser más importante que otro y se extenderá en él.

Las diferencias de opinión pueden llevarnos a una falta de comprensión, especialmente cuando los valores de los usuarios de una lengua son diferentes.

Además, por cierto, una estrategia para la traducción fracasaría sin remedio sin el uso de la filología y la etnografía. Esta última permite penetrar en culturas y percibir visiones del mundo de otros pueblos y naciones.

Sin embargo, cuando se trata de civilizaciones extintas, de pueblos y culturas que ya no existen, el uso de la filología se hace imprescindible. Así que, la etnografía nos ayuda a descifrar mundos lejanos a los nuestros, pero actuales. Mientras que la filología nos enfrenta con textos de mundos y civilizaciones desaparecidas.

La traducción del latín y del griego, lenguas muertas como se les llama comúnmente, requieren de un profundo estudio filológico. Podemos casi declarar que la filología es la arqueología del lenguaje — un filólogo que trata de descifrar un texto clásico se enfrenta a las mismas dificultades del arqueólogo que busca ciudades milenarias escondidas debajo de la superficie.

Pero, ¿qué es la filología, para qué sirve? Como hemos mencionado anteriormente, ésta estudia los textos del pasado, los crítica, los comenta e interpreta.

Añade al texto a traducir notas que permiten el acceso a las significaciones del mismo.

Queremos aclarar aquí, para evitar confusiones, que toda traducción deberá ser crítica, interpretativa, enriquecida por notas y comentarios de acuerdo a la regla ya mencionada de la necesidad de una traducción inflacionaria. La filología es también mucho más amplia que la misma lingüística se ocupa del lenguaje en sí (sincronía), mientras que la filología se interesa por las culturas, hábitos, costumbres y civilizaciones (diacronía).

Así que, una traducción lingüística se limitaría al léxico y a la sintaxis, mientras que una traducción filológica iría más allá de una simple interpretación gramatical.

¿Cuáles son los riesgos de una traducción meramente lingüística? Una confusión entre significados y significantes.

La traducción lingüística nos permite reproducir los significantes, pero nunca los significados

Hay que aclarar, en este punto, qué es un significado, y qué es un significante en la traducción.

El significado de una obra es el contenido de ésta con base en el conocimiento de su tiempo histórico, puesto que cada lengua está incrustada en un tiempo histórico. Las palabras “imbécil” o “idiota” en latín y griego respectivamente, no tienen el mismo significado ahora que hace dos mil años.

En latín la palabra “imbécil” se usaba para definir a las personas que no eran aptas para la guerra, del vocablo “bellum” “guerra” y del privativo “in”, luego asumió el significado de “débil”, sin embargo, ahora se define como imbécil a una persona mentalmente débil o estúpida.

En lo que concierne a la palabra griega “idiota” equivaldría antiguamente a “ignorante” o más exactamente a “profano” en español y a “layaman” en inglés.

Por ejemplo, una persona que no conoce el inglés sería un idiota o profano en esa materia, ignorante en algo, sin embargo, ahora la palabra “idiota” tiene un significado completamente diferente, es usada como sinónimo de imbécil.

Entonces si traducimos del latín “imbécil” como “estúpido” este último sería el significante del original. Pero, si traducimos esta misma palabra teniendo en cuenta lo que significaba hace dos mil años, estaríamos reproduciendo su significado.

La diferencia entre el significado y el significante estriba pues, en que mientras el primero interpreta el término teniendo en cuenta la forma de pensar de la historia pasada, el segundo simplemente traduce lingüísticamente un término antiguo agregándole erróneamente el valor que dicha palabra tiene ahora, diferente del que tenía antes.

El significante es sincrónico, mientras que el significado es diacrónico, siendo el primero meramente lingüístico y el segundo histórico.

Escuela Normal Superior de México



**Aniversario
1936 - 2016**

"El Deber por El Saber"

