

Anuario educativo mexicano visión retrospectiva

Guadalupe Teresinha Bertussi
Gabriela González Gómez
Coordinadoras

H. CÁMARA DE DIPUTADOS
LX LEGISLATURA



CONOCER PARA DECIDIR se denomina la serie que en apoyo a la investigación académica en ciencias sociales, la Cámara de Diputados, LX Legislatura, ha acordado participar en coedición refrendando el histórico y constante interés del H. Congreso de la Unión por publicar obras trascendentes que impulsen y contribuyan a la adopción de las mejores decisiones en políticas públicas e institucionales para México, en su contexto internacional, a efecto de atender oportunamente las diversas materias sobre las que versa el quehacer legislativo.

La H. Cámara de Diputados, LX Legislatura, establece el acuerdo de coeditar con diferentes instituciones académicas, organismos federales y estatales, así como con autores y asociaciones independientes, investigaciones académicas y expresiones culturales de interés nacional, que coadyuven a las tareas propias del legislador mexicano.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruíz de la Peña
Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía
Director de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria

Verónica Hoyos Aguilar
Coordinadora del Área Académica No. 4
Tecnologías de la Información
y Modelos Educativos Alternativos

Guadalupe Teresinha Bertussi
Coordinadora del C.A.
Historia del Presente

ÓRGANOS DE GOBIERNO DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS LX LEGISLATURA

MESA DIRECTIVA

Presidenta

Dip. Ruth Zavaleta Salgado

Vicepresidentes

Dip. V. Luis Sánchez Jiménez

Dip. Cristián Castaño Contreras

Dip. Arnoldo Ochoa González

Secretarios

Dip. Esmeralda Cárdenas Sánchez
Dip. María del Carmen Salvatori Bronca
Dip. Jacinto Gómez Pasillas

Dip. María Eugenia Jiménez Valenzuela
Dip. Antonio Xavier López Adame
Dip. Santiago Gustavo Pedro Cortés

Dip. Patricia Villanueva Abraján
Dip. Ma. Mercedes Maciel Ortiz

JUNTA DE COORDINACIÓN POLÍTICA

Presidente

Dip. Héctor Larios Córdova
Coordinador del Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional

Integrantes

Dip. Javier González Garza
Coordinador del Grupo Parlamentario
del Partido de la Revolución Democrática

Dip. Emilio Gamboa Patrón
Coordinador del Grupo Parlamentario
del Partido Revolucionario Institucional

Dip. Alejandro Chanona Burguete
Coordinador del Grupo Parlamentario
de Convergencia

Dip. Gloria Lavara Mejía
Coordinadora del Grupo Parlamentario
del Partido Verde Ecologista de México

Dip. Ricardo Cantú Garza
Coordinador del Grupo Parlamentario
del Partido del Trabajo

Dip. Miguel Ángel Jiménez Godínez
Coordinador del Grupo Parlamentario
del Partido Nueva Alianza

Dip. Aida Marina Arvizu Rivas
Coordinadora del Grupo Parlamentario
del Partido Alternativa Socialdemócrata

CONSEJO EDITORIAL

Presidenta

Dip. María de las Nieves Noriega Blanco Vigil
Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional

Integrantes

Dip. Alfonso Suárez del Real y Aguilera
Grupo Parlamentario del Partido
de la Revolución Democrática

Dip. María del Carmen Pinete Vargas
Grupo Parlamentario del Partido
Revolucionario Institucional

Dip. Elías Cárdenas Márquez
Grupo Parlamentario de Convergencia

Dip. Diego Cobo Terrazas
Grupo Parlamentario del Partido Verde
Ecologista de México

Dip. Joaquín Humberto Vela González
Grupo Parlamentario del Partido del Trabajo

Dip. Humberto Dávila Esquivel
Grupo Parlamentario Nueva Alianza

Dip. Aida Marina Arvizu Rivas
Grupo Parlamentario del Partido Alternativa
Socialdemócrata

Dr. Guillermo Haro Bélchez
Secretario General

Lic. Emilio Suárez Licona
Secretario Interino de Servicios Parlamentarios

Dr. Onosandro Trejo Cerda
Director General del Centro de Estudios
de Derecho e Investigaciones Parlamentarias

Dr. Edgar Nolasco Estudillo
Director General Interino del Centro
de Estudios de las Finanzas Públicas

Dr. José Sergio Barrales Domínguez
Director General Interino del Centro de
Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable
y la Soberanía Alimentaria

Dr. Francisco Luna Kan
Director General del Centro de
Documentación, Investigación y Análisis

Dr. Francisco Javier Guerrero Aguirre
Director General del Centro de Estudios
Sociales y de Opinión Pública

Mtra. María de los Ángeles Corte Ríos
Directora del Centro de Estudios para el Adelanto
de las Mujeres y la Equidad de Género

Anuario educativo **mexicano** visión retrospectiva

Guadalupe Teresinha Bertussi

Gabriela González Gómez

Coordinadoras



Esta investigación, arbitrada por pares académicos,
se privilegia con el aval de la institución coeditora.

La H. CÁMARA DE DIPUTADOS, LX LEGISLATURA,
participa en la coedición de esta obra al
incorporarla a su serie CONOCER PARA DECIDIR

Coeditores de la presente edición
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Primera edición, febrero del año 2008

© 2008
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Carretera al Ajusco núm. 24
Col. Héroes de Padierna, Talpan
14200 México, D.F.

© 2008
Por características tipográficas y de diseño editorial
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN 978-970-819-070-1

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del
contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autori-
zación expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así
previsto por la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, por
los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

www.maporrúa.com.mx

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000 México, D.F.

A
nuario
educativo
mexicano
visión retrospectiva

Agradecimientos

Guadalupe Teresinha Bertussi

Continuar la trayectoria de este trabajo de investigación sobre los acontecimientos en el campo educativo mexicano, no hubiera sido posible sin los apoyos de quienes han colaborado en esta ardua tarea. Quisiera agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional, en especial a las actuales autoridades, la doctora Sylvia Ortega Salazar, rectora, quien auspició en su inicio este proyecto y lo sigue apoyando; a la doctora Aurora Elizondo Huerta secretaria académica y al profesor Javier Olmedo Badía, director de Difusión y Extensión Universitaria, por su compromiso institucional, sin el cual no hubiera sido posible la publicación de esta obra.

De igual forma quiero agradecer al Consejo Editorial de la Cámara de Diputados, LX Legislatura, en particular a su presidenta la diputada María del Carmen Pinete, por su apoyo para la edición de la obra correspondiente al 2005, del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*.

El agradecimiento es también para:

Los autores de los ensayos por contribuir con su trabajo al análisis y comprensión del campo educativo en México.

A mis colegas en esta labor: Beatriz Escamilla Cuevas, Gabriela González Gómez, Gilda Macedo Mira Andreu, Gunnar Wolf Eyal Isaevich, Jorge Munguía Espitia, Luis Maya Hernández, María de los Ángeles San Emeterio Pérez, María de Lourdes Martínez Jaime, María Estela Arredondo Ramírez, Miguel Yunuén López, Perla Francisca

Betanzos Gondar, Rebecca Ocaranza Bastida y a Víctor Manuel Martínez Martínez. A todos ellos gracias por su compromiso y esfuerzo.

A los prestadores de servicio social, estudiantes de las distintas Licenciaturas de la Universidad: Ana Lilia Uribe Torres, Anayelli González Ramírez, Arlette Chaí García Hernández, Artemio Saúl Castro Arvizu, Arturo Alcántara Gómez, Betsabé Magaña Salgado, Brenda Suárez Álvarez, Cecilia Miranda Román, Cinthya Ortiz Rivera, Edith Hernández López, Enrique Navarro Mondragón, Erick Durand Marreiro, Esmeralda Cruz Vega, Estrella Marisol Quiroz Estrada, Héctor Leobardo Saavedra Godoy, Janette Morales Nicolás, Jaqueline Castillo Morales, José Roberto López Elías, Laura Alejandra Vásquez Olmedo, Lidia Castilla Jacuinde, Lizbeth Cocoltzi Higuera, Lorena García Zarco, Lorena Roldán Ortega, María de los Ángeles Toledo Olmos, María Yolanda Ortega Rosas, Marisol Soto Ocampo, Nancy Silva Bustos, Nayelli Mastachi Cortés, Patricia Díaz Villamar, Rafael Mondragón Mancilla, Ramón Ramírez Malvárez, Rocío Maya Morones, Teresa Castañeda Estrada, Verónica Juan Barenque, Yasmín Chávez Zamudio.

Gracias a todos por realizar la concreción de esta tarea.

[Ajusco, junio de 2006]

Crónica del año cinco

Guadalupe Teresinha Bertussi*

Desde que iniciamos el desarrollo de este proyecto en el año de 2000, el propósito de este espacio ha sido discurrir sobre nuestras preocupaciones, dando cuenta del sentido de nuestro quehacer y de las modalidades metodológicas que hemos construido para contribuir al conocimiento del campo educativo de México.

Luego de cinco años de arduo trabajo, compartimos los resultados, no sólo de la trayectoria de la obra *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, sino también de las actividades que, en su paralela construcción cotidiana, resultan soportes para la elaboración del mismo.

Por ello, en esta oportunidad ofrecemos un resumen de los datos más representativos de lo que hasta ahora hemos realizado, destacando los problemas, procesos, propuestas y proyectos cuya emergencia, continuidad o discontinuidad han articulado, de alguna manera, el campo educativo desde el 2000 hasta 2005.

Así el cuadro 1 da cuenta en el periodo de 2000-2005 del número de anuarios y de ensayos publicados y también de los especialistas que colaboran en los mismos. Mientras que el cuadro 2, permite conocer los problemas educativos que fueron objeto de preocupación en todas estas obras.

*Doctora en Sociología por la División de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora del Cuerpo Académico Historia del Presente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D.F.

CUADRO 1
Anuarios, ensayos y especialistas publicados
2000-2005

<i>Años de publicación del Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva</i>	<i>Número de ensayos publicados</i>	<i>Número de especialistas que colaboran</i>
2000	34	34
2001	27	31
2002	35	42
2003	31	37
2004	30	37
2005	31	46
Total	188	227

CUADRO 2
Problemas educativos analizados por año y número de ensayos en cada
Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva

<i>Núm.</i>	<i>Problemas educativos analizados</i>	<i>Años de publicación</i>	<i>Número de ensayos publicados por problema analizado</i>
1	Balance	2000	1
2	Bibliografía de libros sobre educación	2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005	6
3	Bibliografía de tesis sobre educación	2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005	6
4	Ciencia y tecnología	2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005	10
5	Contenidos y prácticas educativas	2000, 2001, 2002, 2004 y 2005	15
6	Debate legislativo sobre educación	2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005	6
7	Discriminación en el sistema educativo	2001, 2003 y 2004	6
8	Docentes	2001, 2003, 2004 y 2005	5
9	Educación básica	2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005	19
10	Educación especial	2001, 2003 y 2005	3
11	Educación indígena	2000, 2001 y 2005	5

<i>Núm.</i>	<i>Problemas educativos analizados</i>	<i>Años de publicación</i>	<i>Número de ensayos publicados por problema analizado</i>
12	Educación media superior	2000, 2001, 2003, 2004 y 2005	7
13	Educación preescolar	2001, 2004 y 2005	4
14	Educación pública	2003	2
15	Educación superior	2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005	24
16	Educación y cultura	2004 y 2005	2
17	Educación y niños migrantes	2001 y 2004	4
18	Educación y partidos políticos	2000	1
19	Evaluación/calidad/certificación	2000, 2001, 2002, 2003 y 2005	7
20	Financiamiento y presupuesto educativo	2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005	9
21	Políticas educativas del Gobierno del Distrito Federal	2000, 2001 y 2004	4
22	Instituciones educativas	2002 y 2003	3
23	Jóvenes estudiantes	2000, 2004 y 2005	11
24	Laicismo y educación	2000, 2001, 2002 y 2003	4
25	Lectura	2002, 2004 y 2005	3
26	Movimientos estudiantiles	2000	2
27	Multiculturalidad y educación	2001, 2002, 2004 y 2005	4
28	Proyectos y programas educativos del Ejecutivo	2000, 2001 y 2004	13
29	Sindicatos de trabajadores de la educación	2000, 2001 y 2002	4
30	Universidades (instituciones)	2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005	18
31	Violencia en las escuelas	2000, 2001, 2003 y 2005	4
	Total		212

Desde luego que la continuidad en las publicaciones así como la riqueza de sus contenidos se deben también y, en gran medida, a la posibilidad de contar con el gran número de especialistas cuya disponibilidad hizo posible el tratamiento de tantos y tan variados temas. En este sentido, el cuadro 3 ilustra sobre la presencia de ellos en las múltiples instituciones del país.

CUADRO 3

Institución de adscripción y participación de especialistas por año y anuario

Núm.	Institución de adscripción de los especialistas	Siglas	Anuarios y participación de especialistas					Participación de especialistas por institución	
			2000	2001	2002	2003	2004		2005
1	Adolescentes, S.C							1	1
2	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	ANUIES						1	1
3	Centro de Estudios de Ciencias y Humanidades de la Fundación Telmex						1		1
4	Centro de Estudios Educativos	CEE					1		1
5	Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores, A.C.						1		1
6	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	CIESAS					1		1
7	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.	Ceneval				1			1
8	Colegio de Bachilleres	CB					2		2
9	Congreso de la Unión	Congreso	1			2	2	2	7
10	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes	Conaculta			1				1

Núm.	Institución de adscripción de los especialistas	Siglas	Anuarios y participación de especialistas						Participación de especialistas por institución
			2000	2001	2002	2003	2004	2005	
11	Convivencia Educativa, A.C.							1	1
12	El Colegio de México	Colmex	1	1		1			3
13	Escuela Nacional de Antropología e Historia	ENAH	1						1
14	Escuela Normal del Estado de Querétaro	ENQ		1					1
15	Escuela Superior de Educación Física	ESEF		1	3		1		5
16	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México	Flacso	1						1
17	Fundación Arturo Rosenblueth							1	1
18	Independiente			1	6	2	3	1	13
19	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	ISCEEM					1		1
20	Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, A.C.						1		1
21	Instituto Federal de Acceso a la Información Pública	IFAI				1			1
22	Instituto Nacional de Antropología e Historia	INAH						1	1
23	Instituto Nacional de Evaluación de la Educación	INEE			1			1	2
24	Instituto Nacional de la Mujer	INM	1						1

CUADRO 3 (Continuación)

Núm.	Institución de adscripción de los especialistas	Siglas	Anuarios y participación de especialistas						Participación de especialistas por institución
			2000	2001	2002	2003	2004	2005	
25	Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente"						5		5
26	Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados cinvestav-IPN	DIE- CINVESTAV- IPN	3	1	3	2	2	2	13
27	Instituto Tecnológico Autónomo de México	ITAM			1	1			2
28	Museo de Historia Natural de la Ciudad de México						1		1
29	Periódico La Jornada	<i>La Jornada</i>				1			1
30	Revista "Cero en conducta"							1	1
31	Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal						1		1
32	Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal			1					1
33	Secretaría de Educación Pública	SEP	1	1	2			1	5
34	Universidad Autónoma Chapingo	UACH			3				3

Núm.	Institución de adscripción de los especialistas	Siglas	Anuarios y participación de especialistas						Participación de especialistas por institución
			2000	2001	2002	2003	2004	2005	
35	Universidad Autónoma de Guerrero	UAG			1				1
36	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	UACM	1						1
37	Universidad Autónoma de Querétaro	UAQ			1				1
38	Universidad Autónoma Metropolitana	UAM	4	3	3	1	1	4	16
39	Universidad de Buenos Aires	UBA			1				1
40	Universidad de Colima						3		3
41	Universidad de Guadalajara	UdeG					1	3	4
42	Universidad Iberoamericana	UIA		2		3	1		6
43	Universidad Intercontinental	UIC		2					2
44	Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur							1	1
45	Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM	9	10	7	13	7	19	65
46	Universidad Pedagógica Nacional	UPN	11	7	9	3	7	8	45
	Total								227,229

Nuestra página electrónica <http://anuario.upn.mx> es uno de los soportes anteriormente mencionados y ha permitido difundir masivamente los resultados del desarrollo de nuestro proyecto, tal como revelan los cuadros 4 y 5, que se refieren a los países de procedencia, frecuencia y duración de las visitas de nuestros usuarios.

CUADRO 4

Países y páginas que consultaron el Anuario mayor número de veces en 2005

<i>Países</i>	<i>Número de páginas</i>
Estados Unidos	145,244
México	118,517
España	2,246
Colombia	1,839
Chile	1,618
Argentina	1,564
Venezuela	1,189
Japón	1,052
Otros	4,757

CUADRO 5

Duración y número de consultas realizadas en 2005

<i>Duración de las visitas</i>	<i>Número de consultas</i>
0s-30s	126,747
30s-2min	9,552
2min-5min	6,292
5min-15min	6,298
15min-30min	3,447
30min-1hr	3,443
1hr +	3,060

Por último, los cuadros siguientes (6, 7 y la gráfica) ofrecen amplia información sobre los periódicos que, constituyen, de hecho, la fuente de referencia de todo nuestro trabajo y a partir de los cuales hemos construido nuestro Banco de Datos Hemerográfico, que está disponible gratuitamente en nuestra página electrónica. En estos cuadros resalta por un lado, que los 38 periódicos en línea consultados diariamente cubren todos los estados de las siete regiones del país; por otro, las diferencias en el volumen de notas publicadas en los periódicos de las regiones y, por último, el significativo incremento en el número de noticias sobre educación publicadas en los periódicos consultados en los últimos tres años, hecho, que en sí mismo evidencia la necesidad de ser objeto de una investigación más profunda.

CUADRO 6

Noticias educativas publicadas por región en periódicos y revistas en línea en México en 2005

Núm.	Entidad federativa	Nombre electrónico del diario	Número de noticias	Número de noticias por región
<i>Región I CENTRAL</i>				
1	Ciudad de México	<i>El Financiero</i>	1,275	14,721
2	Ciudad de México	<i>El Universal</i>	1,922	
3	Ciudad de México	<i>La Crónica</i>	864	
4	Ciudad de México	<i>Reforma</i>	1,776	
5	Ciudad de México	<i>La Jornada</i>	4,543	
6	Ciudad de México	<i>Milenio Diario</i>	962	
7	Ciudad de México	<i>Revista Proceso</i>	27	
8	Guanajuato	<i>A.M.</i>	1,159	
9	Hidalgo	<i>Milenio Hidalgo</i> ¹	36	
10	Morelos	<i>La Jornada Morelos</i>	1,205	
11	Puebla	<i>La Jornada Oriente (Puebla)</i>	688	
12	Tlaxcala	<i>La Jornada Oriente (Tlaxcala)</i>	264	
<i>Región II COSTA DEL GOLFO DE MÉXICO</i>				
13	Tabasco	<i>Tabasco Hoy</i>	342	2,732
14	Tamaulipas	<i>El Diario de Nuevo Laredo</i>	937	
15	Tamaulipas	<i>El Mañana</i> ²	178	
16	Veracruz	<i>La Opinión de Veracruz</i>	1,275	
<i>Región III NORTE</i>				
17	Aguascalientes	<i>Hidrocálido</i>	600	6,156
18	Chihuahua	<i>El Diario de Chihuahua</i>	283	
19	Chihuahua	<i>El Diario de Ciudad Juárez</i>	1,056	
20	Chihuahua	<i>El Diario de Delicias</i>	48	
21	Coahuila	<i>El Siglo de Torreón</i>	1,104	
22	Nuevo León	<i>El Norte</i>	961	
23	San Luis Potosí	<i>Pulso de San Luis Potosí</i>	1,230	
24	Zacatecas	<i>Imagen de Zacatecas</i>	874	
<i>Región IV PACÍFICO NORTE</i>				
25	Baja California	<i>La Crónica de Baja California</i>	1,419	5,025
26	Nayarit	<i>El Meridiano</i> ³	21	
27	Sinaloa	<i>El Debate</i>	423	
28	Sinaloa	<i>Noroeste</i>	862	
29	Sonora	<i>El Imparcial</i>	2,300	

CUADRO 6 (Continuación)

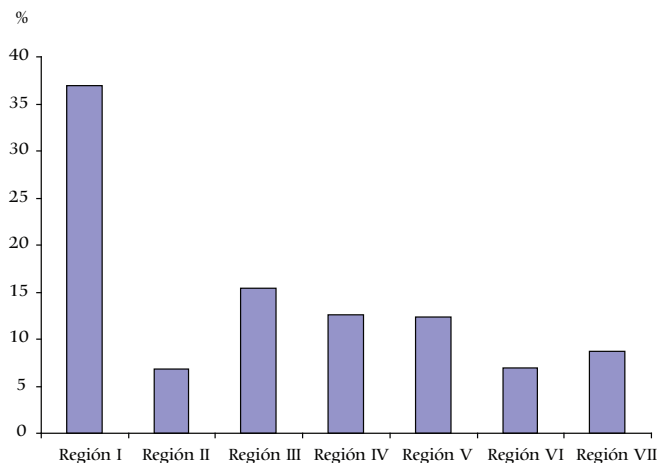
Núm.	Entidad federativa	Nombre electrónico del diario	Número de noticias	Número de noticias por región
<i>Región V PACÍFICO CENTRAL</i>				
30	Colima	<i>El Diario de Colima</i>	488	4,939
31	Jalisco	<i>El Informador</i>	1,184	
32	Jalisco	<i>Público Milenio</i>	1,474	
33	Michoacán	<i>El Cambio de Michoacán</i>	1,793	
<i>Región VI PACÍFICO SUR</i>				
34	Chiapas	<i>Cuarto Poder</i>	781	2,775
35	Guerrero	<i>El Sur</i>	1,328	
36	Oaxaca	<i>El Imparcial</i>	666	
<i>Región VII YUCATÁN</i>				
37	Campeche	<i>El Sur de Campeche</i>	1,461	3,462
38	Yucatán	<i>El Diario de Yucatán</i>	2,001	
	Total			39,810

¹Milenio Hidalgo comenzó a ser consultado el 12 de noviembre de 2005.

²El Mañana comenzó a ser consultado a partir del 4 de noviembre de 2005.

³El periódico Meridiano no cumplió con los criterios para la región y fue sustituido.

Porcentaje de noticias educativas publicadas por región en periódicos y revistas en línea en México en 2005



CUADRO 7

*Noticias educativas publicadas por región en periódicos y revistas en línea México
2003-2005*

<i>Región</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>Total</i>
Región I	3,743	9,418	14,721	27,882
Región II	1,561	2,798	2,732	7,091
Región III	2,840	5,398	6,156	14,394
Región IV	921	3,701	5,025	9,647
Región V	1,599	4,664	4,939	11,202
Región VI	1,066	1,760	2,775	5,601
Región VII	1,906	4,316	3,462	9,684
Total	13,636	32,055	39,810	85,501

Todo lo expuesto anteriormente reafirma la sistematicidad para acercarnos a la realidad educativa, aportando a través de nuestra particular forma de trabajo una modalidad más a las llamadas metodologías emergentes en las ciencias sociales que más allá de las expectativas iniciales, ha resultado en algo mucho más rico y complejo de lo que hubiéramos pretendido inicialmente, como sucede muchas veces con ciertos proyectos innovadores.

Presentación

Enrique Calderón Alzati*

Comunicaciones, tecnología y educación

Quienes dedicamos nuestro esfuerzo a la educación estamos convencidos de que ésta constituye la actividad más importante que vienen realizando los seres humanos desde siempre, porque es con ella que cada sociedad trasciende y hace posible el desarrollo de sus nuevas generaciones, acrecentando el patrimonio de conocimientos y culturas que conforman la civilización actual.

Su importancia es reconocida y aceptada de manera universal, aunque cada nación y cada sociedad la cuida y la promueve de manera distinta. De hecho nos resulta ilógico pensar que de alguna manera, los estadios de desarrollo al que han llegado los diferentes pueblos a través de la historia, han estado directamente asociados con el nivel de esfuerzo y de éxito en sus proyectos educativos.

Me siento sumamente honrado por la invitación que se me ha hecho para presentar esta nueva edición del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva* de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo contenido pone de manifiesto la riqueza y la diversidad de los innumerables trabajos de investigación y reflexión que hoy tienen lugar en el sistema educativo. Confieso, sin embargo, que no he podido resistir la tentación de escribir un ensayo sobre las posibilidades de la

*Doctor en Ciencias de la Computación y la Información por la Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos. Presidente de la fundación Arturo Rosenblueth.

tecnología para mejorar los procesos educativos; no obstante, al hacerlo he tratado de integrarlo con los temas tratados en algunos de los trabajos que forman parte de este *Anuario*, pues aunque todos me parecen igualmente valiosos, debido a su temática me fue imposible incluirlos en su totalidad en esta presentación. Por mi omisión, ofrezco a sus autores una disculpa.

La imprenta y su impacto en la educación

La educación es en esencia un proceso de comunicación, por el que cada generación transmite a la siguiente el conocimiento que recibió de sus ancestros, acrecentado con los resultados de sus propios hallazgos, invenciones y creaciones. Por este hecho, los procesos educativos tienden a sufrir extensas y profundas transformaciones a partir de los avances tecnológicos experimentados por las comunicaciones. Esto ha sido así desde la aparición de los primeros pictogramas y durante su evolución a los lenguajes escritos. La invención de la imprenta representó un salto gigantesco para la educación, no sólo por la aparición de los libros impresos que empezaron a convertirse en objetos accesibles para importantes sectores de la sociedad, sino porque ello hizo posible el establecimiento de nuevas formas de hacer educación.

El modelo educativo medieval, que se reducía al aprendizaje de los oficios en un esquema en el que un maestro artesano transmitía a sus pupilos los secretos de su artesanía y los apremiaba al desarrollo de determinadas habilidades manuales específicas, fue sustituido por el modelo escolar que en buena medida continúa hasta hoy. El modelo es el de las escuelas, de las aulas de clase, de la masificación del conocimiento universal segmentado por temas; el modelo del maestro que expone las lecciones a sus alumnos apoyado en libros específicos, generalmente orientados a difundir y transmitir el conocimiento sobre temas particulares; el modelo educativo que establece compartimientos asociados a los niveles del conocimiento y a los temas establecidos facilitando la creación de estructuras logísticas para asegurar la educación a gran escala, tal como hoy la conocemos.

El proceso no fue inmediato, requirió décadas y siglos en los que las nuevas ideas cristalizaron incluso en nuevas estructuras políticas

y formas de gobierno. ¿Quién podría poner en duda que la Revolución francesa, las guerras de independencia del siglo XIX, inclusive las revoluciones marxistas, fueron consecuencia directa de las transformaciones originadas a partir de Gutenberg?

La transformación educativa generada por la imprenta tomó tiempo en imponerse y perfeccionarse, hasta constituirse en un enorme paradigma aceptado por las sociedades del planeta con muy ligeras variantes, que en forma continua nos aseguran que ésta es la forma correcta de hacer educación.

Las nuevas tecnologías de comunicación que se han dado a lo largo del siglo XXI, han constituido un proceso continuo y en muchos momentos sorprendente. Su impacto se ha dejado sentir en la educación, pero aún falta mucho camino por recorrer para el establecimiento de un nuevo paradigma educativo que sustituya al ahora vigente. A la aparición de la prensa ideada por Gutenberg para producir en corto tiempo miles de copias de un manuscrito original, siguieron innumerables innovaciones que han continuado por cinco siglos para perfeccionar la imprenta y hacerla más eficiente, pero ninguna de ellas ha constituido un cambio conceptual para los lectores de libros y periódicos.

Las comunicaciones del siglo XX

Con las tecnologías de comunicación del siglo XX las cosas han sido diferentes, pues no se trata de una innovación conceptual sino de una sucesión de innovaciones. La reproducción de imágenes en movimiento nos permite estudiar y comunicar experiencias que las imágenes y las figuras estáticas son incapaces de explicar. Al mismo tiempo el cine lo hizo con el teatro, lo que la imprenta logró con la escritura. Por su parte la radio permitió que los mensajes pudieran llegar en forma simultánea e instantánea a los habitantes de una ciudad, de una región, de un país y eventualmente del planeta. La televisión hizo lo propio con las imágenes y el movimiento.

El impacto en los hombres y en las sociedades en general fue mayúsculo al cambiar nuestras concepciones de tiempo y espacio ante la posibilidad de observar en tiempo real lo que sucedía en países

distantes, en el fondo del mar o en el mundo microscópico, diversificando notablemente los campos de interés y de conocimiento de los seres humanos; la sola posibilidad de conocer de viva voz las formas de pensamiento y la cultura de otras naciones en torno a diversidad de temas, acrecentó el conocimiento y modificó la visión que los seres humanos teníamos del Universo y de nuestro entorno. ¿Qué tanto influyeron los avances de las comunicaciones en el acelerado ritmo de los procesos científicos? No lo sabemos de cierto, pero intuimos que la influencia ha sido significativa.

Alguien me platicó recientemente la historia de una abuela sabia, que un día comentó: “No me impresionan esos cohetes que son enviados a explorar el espacio, aunque no entiendo bien cómo funcionan, pero lo que sí me impresiona es que lo podamos ver en la televisión, como si lo tuviéramos frente a nuestra ventana.”

El siglo xx marcó un periodo histórico en el que la educación fue quedando brutalmente rezagada respecto al avance tecnológico de las telecomunicaciones, avance que estuvo impulsado en forma inédita por la economía de mercado. Los resultados fueron desastrosos por la pérdida de identidad de las naciones (los niños han estado más interesados y saben más de los personajes del cine y la televisión que de los héroes de la historia), por los modelos de consumo y los patrones de conducta impuestos a la población, en especial a niños y jóvenes. Los procesos educativos han parecido incompletos, poco claros y muy aburridos en comparación con lo que el cine y la televisión nos dan a conocer, aun en la irrelevancia de sus contenidos dominantes.

Desafortunadamente las cosas no quedan allí, los medios de comunicación y en especial el cine y la televisión han tenido efectos muy negativos en relación con la aceptación de la violencia, los cambios en la conducta sexual y el deterioro de la ética (véase el capítulo acerca del impacto de los medios de comunicación en la conducta sexual de los adolescente, de Guillermina Mejía-Soto). De esta manera, el rezago de la educación en el empleo de los medios de comunicación ha dado lugar a un escenario en el que éstos se están convirtiendo más en un riesgo y en contrincantes serios de la educación que en herramientas a su servicio.

Computación, comunicaciones y educación

Unas cuantas décadas después de la llegada del cine y la televisión llegó la computación con sus múltiples desarrollos afines. Lo que inició como un proyecto específico para incrementar la capacidad de cálculo de centros militares y de investigación, dio lugar al desarrollo de nuevas tecnologías, primero para almacenar y analizar enormes cantidades de información y después para transmitir las, conformando los más sofisticados y complejos sistemas de comunicación masiva.

La capacidad de generar y transmitir imágenes de procesos naturales “simulados” y de conformar “realidades virtuales”, permite recrear episodios de épocas pasadas de la historia, independizando al hombre del tiempo, al poder observar por igual ya sea la evolución de planetas y cometas que significa años, ya sea el crecimiento de una planta a lo largo de los meses, o la reproducción de moléculas y bacterias, todo ello en cuestión de minutos para facilitar su estudio y exploración.

Una diferencia fundamental entre la computación y las demás tecnologías modernas de comunicación, radica en la naturaleza interactiva de la primera, que convierte al usuario de la tecnología de observador pasivo en actor, imprimiendo un cambio estructural en los procesos de aprendizaje, al eliminar la necesidad de la uniformidad en los procesos educativos que pueden y deben ahora ajustarse a las necesidades y posibilidades de cada individuo o educando, así como de cada grupo escolar. La atención a los niños sobresalientes o que no se ajustan a las condiciones medias constituyen un problema real mediante el uso de la tecnología. Esta problemática es analizada en el capítulo de Juan Bautista y María Eugenia Pineda.

Una de las tesis fundamentales de la educación moderna radica en reconocer entre las características genéticas y distintivas de la especie humana, su capacidad natural ilimitada de investigar su entorno y aprender de él (Piaget), capacidad que ha sido motivo de estudio para cambiar las estrategias de enseñanza de la ciencia (consultar el capítulo sobre enseñanza de la ciencia de Leticia Gallegos, Elena Calderón, Humberto Albornoz y Fernando Flores). Las capacidades gráficas y de interactividad permiten utilizar la computación como un recurso que

facilita y promueve la exploración y la investigación, aun en los niños pequeños.

Por otra parte, el desarrollo natural de las ciencias de la computación dio lugar al establecimiento de la inteligencia artificial, orientada a entender el funcionamiento del cerebro y la mente humana, con el propósito de construir máquinas que replicaran el comportamiento de los seres humanos, al menos en sus aspectos más básicos. Productos secundarios de estas investigaciones fueron los descubrimientos del rol que desempeña el lenguaje en el pensamiento humano, los mecanismos de la percepción y de los fenómenos genéticos del aprendizaje y finalmente del desarrollo de los métodos de búsqueda de soluciones para problemas complejos. Los resultados obtenidos fueron pronto integrados al estudio de los procesos de aprendizaje y adquisición de conocimiento de los seres humanos.

Como consecuencia directa de esas investigaciones, diversos conceptos relacionados con el conocimiento y con los procesos del aprendizaje y del pensamiento lógico han estado sufriendo cambios importantes. Hasta hace unos cuantos años, la inteligencia y el nivel intelectual de los seres humanos, eran evaluados a partir de la cantidad de conocimiento enciclopédico que poseían los individuos (el desarrollo de la memoria textual) o por las habilidades mecánicas para realizar operaciones aritméticas de varios dígitos, sin hacer uso de papel y lápiz; desarrollar tales capacidades definía los objetivos centrales de los sistemas educativos. Actualmente a esas habilidades se les reconoce poco valor, otras distintas son las que importan.

El conocimiento segmentado, base de la educación tradicional y columna vertebral de la enseñanza universitaria y aun de las diferentes profesiones, han venido cediendo terreno a nuevos esquemas interdisciplinarios de organización del conocimiento. Por otra parte, la sustitución del aprendizaje dogmático y acrítico por otros procesos orientados a la exploración, la experimentación, el “redescubrimiento” y la apropiación del conocimiento, parece adquirir fuerza entre los distintos movimientos educativos. Los profesores que por décadas, y en algunas sociedades por siglos, han sido los poseedores de la verdad absoluta y jueces que evalúan y califican el desempeño y conocimiento de sus alumnos en forma inapelable, están ahora desempe-

ñando el papel de orientadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje, aun en los casos en que atienden de manera distante a sus estudiantes a través de las redes digitales de comunicación. La magnitud de todos estos cambios en la visión de lo que ha sido *versus* lo que habrá de ser la educación en el futuro, nos lleva a pensar en el establecimiento de un nuevo paradigma educativo.

Por razones técnicas totalmente entendibles, los esquemas educativos actuales utilizan imágenes y figuras bidimensionales para apoyar la explicación de los conceptos y procesos relacionados con los temas de estudio. Si bien esta práctica ha resultado útil en un número importante de casos, puede ser inadecuada cuando es aplicada al estudio de fenómenos y conceptos más complejos, como los que hoy en día forman parte del conocimiento universal (procesos celulares, fenómenos climáticos y geofísicos, etcétera).

Las facilidades que en este sentido ofrece la computación gráfica hoy en día, constituyen una revolución por sí misma, al permitir el manejo de objetos texturizados, de materiales translúcidos y el movimiento de los puntos desde los cuales se realiza la observación (cámaras móviles). Al mismo tiempo, las técnicas desarrolladas para construir modelos de la realidad y para simular con ellos sistemas tan complejos como una tormenta, un bosque templado o una infección en las células de un tejido, deben tener necesariamente un gran impacto en la educación.

El capítulo de Fernando Flores, Leticia Gallegos, Xóchitl Bonilla y Flor Reyes sobre la conformación de las concepciones de la ciencia entre los profesores de educación básica y media contiene un análisis importante de esta problemática.

Hacia el establecimiento de un nuevo paradigma educativo

Por todo esto, son muchas las naciones y los grupos sociales alrededor del mundo que están modificando los objetivos de la educación, la visión, las metodologías, los contenidos y las prácticas educativas, con la idea de establecer un nuevo paradigma educativo. No parece ser éste el caso de México, donde ciertamente se han hecho y se siguen

haciendo experimentos para cambiar las prácticas educativas actuales, y donde se vienen realizando inversiones significativas en materia de tecnología, sin cuestionarse antes sobre la necesidad de adoptar los cambios estructurales y conceptuales que la tecnología permite y que los sistemas educativos modernos vienen aplicando (véase el artículo “La compleja situación de México ante la sociedad de la información y el conocimiento”, de Alma Rosa Alva).

Un caso importante de analizar por sus dimensiones y posibles alcances es el proyecto Enciclomedia, al cual le han sido asignadas cantidades millonarias para llevar los beneficios de la informática a miles de escuelas públicas. La calidad del proyecto puede ser inobjetable, al igual que la de sus productos, sin embargo la decisión de las autoridades de asociarlo con los esquemas educativos tradicionales, impide explorar muchas habilidades que la tecnología ofrece. El conocimiento enciclopédico constituyó un avance indiscutible para las sociedades del siglo XIX, pero las necesidades formativas actuales no se satisfacen con él.

Las dimensiones y la inercia estructural de los sistemas educativos que operan actualmente en el mundo son muy grandes. El problema ha sido reconocido por muchas naciones, dando lugar a la creación de esfuerzos y mecanismos de modernización exitosos. En nuestro país, con limitaciones presupuestales y del tiempo lectivo de las escuelas, cualquier cambio en los modelos educativos, representa retos y problemas mayúsculos para los profesores, que a su carga normal de trabajo deben añadir otras tareas de estudio y aplicación de las innovaciones. Aun así los intentos de modernización realizados en las últimas décadas han sido importantes y serios, aunque no siempre exitosos; los que implican la integración de las nuevas tecnologías al proceso educativo constituyen hoy el siguiente desafío.

La formación de comunidades de aprendizaje

En su ensayo sobre el deterioro de la educación básica, Gabriel Cámara establece la necesidad de confiar en los maestros y poner a su alcance la capacitación que necesitan. Su propuesta de establecer comunidades de aprendizaje como una estrategia de innovación de la

educación para mejorar su eficiencia y calidad, se advierte importante, no sólo como una estrategia posible para la integración de nuevas tecnologías a la educación, también como simiente para la instauración de un nuevo paradigma educativo.

Algunos problemas de la modernización

En las páginas anteriores hicimos referencia a las importantes revoluciones sociales, políticas y económicas que tuvieron su origen con la invención de la imprenta. Con las tecnologías de la electrónica y las telecomunicaciones no podría haber sido diferente y de hecho no lo ha sido, las grandes transformaciones económicas y sociales de las últimas décadas no tienen precedente en la historia y difícilmente podrían ser pensadas al margen de los avances tecnológicos descritos. La desaparición del bloque socialista y el establecimiento de un mundo unipolar caracterizado por la globalización, la acumulación de capitales, la aparición de grandes bloques económicos y el empobrecimiento total de extensas regiones del planeta, constituyen un nuevo orden mundial, originado en buena medida en el avance tecnológico. La lectura del capítulo de Alfredo Nateras Domínguez, titulado “Jóvenes mexicanos (globalizados) y problemáticas emergentes (locales)”, describe las consecuencias directas del nuevo modelo económico emergente. De igual manera, el capítulo sobre la legislación del patrimonio cultural de México, de Bolfy Cottom, llama la atención sobre esta problemática en el contexto nacional.

Por otra parte la modernización de la sociedad, con sus graves diferencias socioeconómicas y el abuso masivo de la misma tecnología, ha generado condiciones de deterioro y desequilibrios con la naturaleza, así como entre unas regiones y otras del país. El crecimiento demográfico experimentado por poco más de una centena de municipios durante las últimas seis décadas ha resultado caótico, generando enormes problemas cuya solución es imperativa. Muchos de estos problemas afectan la educación y en prácticamente todos, la educación constituye un factor importante para su solución. Centremos nuestra atención en cinco de ellos: la disparidad en la distribución de la riqueza, con su secuela natural de pobreza entre la mayoría

de la población; la destrucción y contaminación de los recursos naturales, generados primordialmente por la industrialización y la concentración demográfica; la distorsión de la realidad y la pérdida de valores propiciada por los medios de comunicación; la corrupción que ha venido minando las instituciones, facilitando la aparición y el crecimiento del crimen organizado y de manera particular la distribución y consumo de drogas; finalmente, el debilitamiento de nuestra identidad cultural y con ello el riesgo de la desintegración nacional.

Sobrepeso y obesidad entre estudiantes

En su capítulo sobre alimentación, Silvia Ortega aborda y describe uno de los problemas sociales más graves que actualmente enfrenta la educación de manera directa: el sobrepeso y la obesidad. Reconoce la escasa importancia que en el pasado se dio a la alimentación y a la educación física, y enumera los esfuerzos que se están haciendo en esta dirección; la lucha es desigual, la televisión ha tenido un éxito rotundo en al menos dos aspectos: convertir amplios sectores de la población en espectadores adictos y pasivos e incidir en sus hábitos especialmente en los alimenticios, que mucho tienen que ver con el problema de la obesidad. ¿Con qué recursos cuenta el sistema educativo para competir con la televisión comercial?

Otro problema es el de la distribución y el aprovisionamiento de alimentos. El sistema gubernamental de distribución de abastos (Diconsa) fue destruido por el mismo gobierno. Las únicas empresas con capacidad real de distribución hasta los lugares más pobres y apartados son las empresas refresqueras y las comercializadoras de pan, botanas y dulces. El frijol, el maíz, el arroz, el azúcar y los huevos, no son productos de acceso directo en buena parte de los núcleos urbanos, lo cual está modificando sensiblemente la dieta de amplios sectores de población. Paradójicamente, pero asociado a los factores mencionados, la obesidad se da entre grupos de población de pocos recursos. ¿Puede hacer algo el sistema educativo, para superar estos problemas antes de que sea tarde? Como con otros problemas, la tecnología de la información puede ser una herramienta importante para orientar e informar a los niños sobre la importan-

cia de la alimentación balanceada y la conveniencia de las actividades físicas.

El problema de las drogas

El crecimiento del crimen organizado, ya fuera de control, y en particular el del tráfico de drogas, auspiciado por los altos niveles de corrupción que privan en los círculos policiacos y en otras estructuras de gobierno, que alcanzan desafortunadamente a algunos elementos del sector educativo en las actividades de narcomenudeo, es considerado ya un problema de seguridad nacional. La drogadicción constituye uno de los grandes temas de preocupación para el sistema educativo mexicano, sin que exista aún una idea clara de cómo hacerle frente de manera exitosa. Algunos esfuerzos incipientes orientados a buscar en la tecnología herramientas útiles para un combate masivo a través de la difusión de las consecuencias de su consumo, constituyen apenas una leve esperanza en esta lucha. Por otra parte, es claro que la educación deberá ser en el futuro el factor central del combate a la corrupción y la delincuencia, en todas sus formas, a condición de que los temas de ética, solidaridad social e identidad nacional sean recuperados por el sistema educativo.

Los efectos de la pobreza

El incremento de la pobreza y, en especial, de la pobreza extrema, afecta al país de muy diversas maneras y a todas las áreas de actividad, en especial la educación. Deserción escolar, ausentismo, bajo aprovechamiento, altos índices de reprobación, están directamente asociados a la pobreza, el desempleo y sus secuelas sociales. La incapacidad física y económica para tener a los niños un mayor tiempo en las escuelas, para atenderles mientras sus padres trabajan y para proporcionarles alimentos adecuados cuando el ingreso familiar no es suficiente, conforman una deficiencia que muchos países han logrado superar, no porque hayan tenido recursos económicos suficientes, sino porque ello ha sido parte de la estrategia que les ha permitido llegar a donde están.

En nuestro país, las autoridades nacionales, más interesadas en presentar estadísticas de crecimiento de los servicios educativos, que en mejorar la educación, han presionado al sistema educativo a hacer más con menos. Proporcionar una mayor oferta sin incrementar los recursos de manera proporcional (véase el capítulo de Didriksson sobre la UNAM, así como el de Javier Fuentes respecto al bachillerato), ha tenido como consecuencias naturales la disminución en la calidad de la educación y la incapacidad para atender en particular a las poblaciones con menos recursos.

El descuido de los recursos naturales

La destrucción de nuestros recursos naturales, incluidos selvas, bosques y manglares, la contaminación de los acuíferos en todo el territorio y el manejo irresponsable de los desechos constituyen en su conjunto un problema serio que se ha venido agravando durante las últimas décadas. La cultura que poseemos en torno al medio ambiente, es comparable a la de los países más atrasados del planeta. Ello se ha reflejado en la destrucción irracional de buena parte de los bosques, desde Chiapas hasta Durango, incluidos Hidalgo y Michoacán, en el agotamiento irresponsable de nuestros recursos petroleros, en la explotación desaseada de yacimientos minerales ante la indiferencia total de la población, aun en aquellos casos en los que ésta es afectada directamente. En todos estos casos el sistema educativo ha señalado los problemas, pero nunca con la suficiente intensidad y premura para corregirlos por las acciones de sus egresados. No creo que exista otra forma de enfrentar el problema, la educación debería ser vehemente, reiterativa y constante, de manera que las nuevas generaciones egresadas del sistema educativo tengan, además del conocimiento del problema, la conciencia clara de lo que debe ser resuelto. En este caso, como en los ya señalados, las tecnologías de la información pueden constituir auxiliares formidables para señalar, por ejemplo, cómo lucirán dentro de 20 o 30 años los bosques de Durango, Hidalgo, Veracruz o Michoacán, si no se revierten los procesos actuales de deforestación o sobreexplotación.

El cuidado del agua constituye otra asignatura pendiente. Con más de la mitad de nuestro territorio ubicado en las latitudes propias

de las zonas áridas y con una buena parte de ellas en alturas considerables sobre el nivel del mar, nuestro país es de manera natural proclive a problemas de aprovisionamiento y de suministro de agua, especialmente en su región norte. No obstante ello, no existe una cultura apropiada del cuidado del agua en cuanto a su desperdicio, y menos aun en cuanto a su contaminación. Los problemas que de ello derivan son y serán mayúsculos.

A la sequía y la desaparición irresponsable de lagos, ha seguido la edificación de asentamientos humanos en sus lechos, dando lugar a inundaciones desastrosas, pero totalmente previsibles, en las que el agua de lluvia y la de los arroyos se mezclan con otras altamente contaminadas con todas las consecuencias económicas y sanitarias conocidas. La sobreexplotación de acuíferos, sin tomar en cuenta los daños que se producen en el terreno y los ecosistemas que lo cubren, ha constituido práctica común que sólo la educación puede modificar proporcionando la información y el conocimiento necesarios, a condición de contar con estrategias adecuadas y prácticas más decididas.

En este punto resaltan nuevamente las capacidades y posibilidades que la tecnología ofrece para adecuarse a la enorme diversidad de problemáticas que se presentan a lo largo del territorio nacional, así como para mostrar a los estudiantes las consecuencias futuras de los abusos y las prácticas equivocadas en relación con el agua.

Identidad o desintegración nacional

Las elecciones presidenciales de julio de 2006 dieron lugar a varias caricaturas y en alguna de ellas se veía a un candidato cargando bajo el brazo la mitad norte del país, mientras el otro sostenía la otra mitad, correspondiente a los estados del sur y el sureste. Esto mostraba ante todo la imagen de un país escindido, mas no sólo por una elección, sino por una realidad más profunda y más intensa. Me atrevo a pensar que la realidad puede ser más grave aún y es el resultado de políticas que han desatendido tanto la integración económica y social como la identidad y la cultura nacionales. Para los seres humanos la identidad y el sentido de pertenencia han dado dirección y justificación a sus acciones y energía y seguridad para realizarlas, la pérdida de ellas sólo ha significado desaliento y temor ante nuevas calamidades.

Para la población indígena nacional, la conducta gubernamental y las políticas para supuestamente incorporarla al desarrollo del país, han tenido como resultado la instrumentación de procesos de despojo de su identidad con el paso del tiempo, sin reconocer el valor de sus derechos e iniciativas. En su capítulo sobre bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria, María del Pilar Miguez Fernández analiza las problemáticas de la educación indígena y plantea iniciativas concretas para su solución.

Pocas naciones cuentan con una riqueza cultural comparable con la nuestra, con un pasado histórico milenario poblado de la mayor variedad étnica reflejada en la arquitectura de sus construcciones, en la creatividad de sus productos y sus artesanías, en la belleza de sus danzas y de su arte pictórico, poético y musical, en la variedad y riqueza de sus alimentos. Otras culturas nos han venido invadiendo, haciendo a un lado las nuestras, llevándonos incluso a su olvido ante intereses comerciales que pretenden imponer otra cultura que sustituya o trivialice la nuestra. Así, parecería que actualmente nuestra identidad nacional está más ligada y sustentada por la selección de fútbol, que por nuestra cultura y nuestras raíces. Al mismo tiempo no nos sorprende que esté patrocinada por una marca de zapatos, otra de automóviles y una tercera de refrescos y que todas estas marcas sean extranjeras.

¿Qué importancia tiene, después de todo, que el país esté dividido en dos, o en cuatro o en ocho partes?, ¿cuál es la responsabilidad del sistema educativo en todo esto?, ¿qué podemos hacer al respecto?

Educación básica y media

Los esfuerzos del pasado por llevar la educación primaria a todos los rincones del país son conocidos. El acceso a la educación primaria se hizo posible para todos los niños de México y aunque muchos desertaron, quienes la terminaron conformaron una demanda impresionante para la educación media.

En este memorable esfuerzo de masificación de la educación básica, se hizo a un lado casi por completo nuestra enorme diversidad étnica, realidad y riqueza ignoradas del país. Llevar los mismos con-

ceptos, proponer el mismo lenguaje, hablar de los mismos temas entre los niños del campo y la ciudad, entre los de las costas y las montañas, entre los indígenas, ha constituido una práctica difícil de justificar en términos de un avance que sólo tiene sentido en los informes oficiales. Algunos esfuerzos orientados a la generación y uso de libros y materiales regionalizados son hasta ahora reducidos, pero no inexistentes. Un mayor esfuerzo en esta dirección es necesario.

Durante la década de los setenta, un creciente número de escuelas secundarias empezó a ser puesto en operación en todo el país. Una dificultad se hizo evidente: mientras en la escuela primaria cada grupo podía ser atendido por un profesor, en la secundaria se requería un grupo de varios profesores, cada uno de ellos con un cierto grado de especialización en matemáticas, física, química, biología o geografía. Encontrar o llevar maestros especializados a cada población que demandaba secundaria, resultó una actividad más compleja. La telesecundaria constituyó una respuesta parcial y provisional al problema (el capítulo de Annette Santos del Real sobre la situación de la telesecundaria, describe la historia de este sistema educativo). El número de escuelas secundarias tuvo un crecimiento importante y para finales de la última década del siglo xx, los egresados de las secundarias se habían multiplicado conformando un nuevo cuello de botella en el nivel bachillerato.

Al mismo tiempo la falta de atención adecuada a la diversidad étnica y económica del país, acrecentó las diferencias educativas entre las zonas urbanas y rurales y de manera particular a las regiones indígenas, donde se han registrado índices de deserción muy serios. La población indígena parecía rechazar los moldes de educación media que se le intentaban imponer (consúltese la propuesta para la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur).

La educación media superior

Ante el nuevo desafío representado por el crecimiento de la demanda para la educación media superior, las diversas instituciones del sistema educativo respondieron con una oferta diversificada más cercana a las necesidades regionales (véase el capítulo sobre la Universi-

dad de Guadalajara de Salvador Acosta, Cristina Cárdenas y María Luisa Chavoya). Varios sistemas y esquemas educativos fueron instrumentados, algunos con la visión de preparar a los jóvenes con habilidades para el trabajo como técnicos, obreros calificados y artesanos, a otros con el objetivo de proporcionarles la formación necesaria para continuar sus estudios profesionales y a un tercer grupo orientado a dejar abiertas ambas posibilidades.

El proceso no ha estado exento de dificultades. La formación preuniversitaria propia del bachillerato requiere de profesores con conocimientos especializados en las áreas básicas, difíciles de encontrar en las poblaciones y ciudades pequeñas, al igual que maestros con conocimientos actualizados en el uso de determinados materiales y herramientas especializadas. El establecimiento de estos esquemas y en particular los de bachillerato en poblaciones pequeñas presenta otro problema relacionado con las actividades futuras de sus egresados, que al no encontrar campo de acción para sus conocimientos y habilidades adquiridas, emigran en búsqueda de oportunidades, hacia las zonas urbanas y Estados Unidos, dando lugar así a uno más de los desequilibrios del modelo de desarrollo no planificado.

En su capítulo sobre la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, Humberto Santos Bautista hace una descripción apasionada de estos problemas y en particular de los referentes a la población indígena, para el caso de la región de la montaña en Guerrero, con una propuesta digna de ser tomada en cuenta.

En particular, la “educación a distancia” constituye una solución ideal al problema, al menos en teoría. Su instrumentación requiere, por una parte, la preparación de materiales para cada nivel y cada área de estudio, con contenidos que representan una modificación importante a los utilizados en la educación presencial, y por otro la utilización de plataformas y herramientas tecnológicas sobre las cuales aún tenemos poco conocimiento.

Por nuestra parte nosotros insistimos, por un lado, en las enormes posibilidades de la tecnología informática para aportar soluciones innovadoras y para llevar herramientas de estudio y aprendizaje adecuadas a cada región, complementadas con las estrategias mencionadas para la formación de comunidades de aprendizaje.

Educación superior. Ciencia y tecnología

Hace apenas unas cuantas décadas, las instituciones de educación superior estaban concentradas en las cinco o seis ciudades más grandes del país, haciendo necesario que los jóvenes de los diferentes estados, tuvieran que trasladarse a ellas para tener acceso a la educación superior. Enormes esfuerzos federales primero y estatales después, hicieron posible a lo largo de la segunda mitad del siglo xx el establecimiento de universidades e institutos tecnológicos en todos los estados de la República, si bien los sitios con capacidad para hacer investigación básica fueron unos pocos, limitando la calidad de la educación ofrecida.

La formación de profesores para responder a las necesidades de este programa de crecimiento institucional, constituyó por años el objetivo más importante para la educación superior. La demanda de nuevas opciones de estudio ha estado siempre por arriba de la oferta, con diferencias importantes entre unas entidades federales y otras, si bien es cierto que la necesidad de los estudiantes para desplazarse de unas ciudades a otras ha disminuido sensiblemente.

Las deficiencias en la preparación previa de los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior, las restricciones para hacer investigación seria, tanto en las ciencias naturales como en las sociales, la escasez de instrumentos de investigación, de equipos de laboratorio y la sobrepoblación de las aulas fueron situaciones constantes para muchas de estas universidades durante las últimas décadas del siglo xx.

Ante la existencia de una población indígena cercana a los 10 millones de habitantes, con una proporción importante de jóvenes, resaltan la ausencia de instituciones indígenas de educación superior (quizás con la excepción de la Universidad de la Mixteca) y la exigua matrícula de jóvenes indígenas en las universidades del país. En la parte positiva resaltan los esfuerzos de diversas universidades para promover la cultura mexicana en general y la de sus diferentes regiones.

Al iniciarse la administración de Vicente Fox, el gobierno reconoció las necesidades y carencias de la educación superior, al igual que las de la ciencia y la tecnología, y prometió incrementar los recursos

destinados a ellas. Como muchos otros compromisos, estos fueron pronto olvidados y las instituciones de educación superior se vieron en la necesidad de atender a una población de 25 por ciento mayor, prácticamente con los mismos recursos con que contaban previamente como resultado natural del crecimiento demográfico. En estos mismos años, la matrícula de las universidades privadas se ha incrementado de manera constante, generalmente ofreciendo niveles de conocimiento limitados, pero ayudando a aliviar la demanda de acceso a la educación superior.

En su capítulo sobre el presupuesto a las instituciones de educación superior, Armando Labra (q.e.p.d) describe la problemática actual de estas instituciones y de la ciencia y la tecnología en nuestro país, así como la falta de visión y compromiso del gobierno (no muy distinta de la de quienes le antecedieron) para hacer de ellos un motor de la economía como sucede en otros países.

Aquí, tiene sentido observar la escasa vinculación que la industria privada, la industria energética gubernamental y el gobierno en general, tienen con las instituciones de educación superior, como demandantes y usuarios del conocimiento que ellas generan. Estas políticas contrastan con las existentes en otros países, incluyendo los Estados Unidos, en los que se encarga a sus centros de investigación y universidades la realización de desarrollos científicos y tecnológicos esenciales para el país. Los recursos económicos y los conocimientos que esos desarrollos aportan, se convierten en beneficios directos para la educación superior, sus profesores y sus estudiantes.

Una estrategia común de todos esos países, en los aspectos científicos y técnicos, ha sido el desarrollo de las tecnologías de la información, no sólo como un fin sino como herramientas valiosas para el estudio y la enseñanza de ciencias como biología, química, medicina, las ciencias de la Tierra, así como las del lenguaje y de los fenómenos económicos y sociales.

En nuestro país, el interés por los problemas complejos de la educación es muy amplio y ofrece alternativas para su solución, incluso ante una realidad dominada por la escasez de recursos y de interés por parte de los gobernantes; el presente *Anuario*, como los que lo han precedido son una prueba de ello.

Concluyo esta presentación haciendo referencia a nuestro esfuerzo por introducir las tecnologías de la información en los diferentes niveles educativos, desde la educación primaria y preescolar, hasta la educación media superior y la superior, utilizando elementos lúdicos para captar el interés de los estudiantes e involucrarlos en proceso de exploración, experimentación, apropiación del conocimiento y desarrollo de la creatividad y de otras capacidades intelectuales.

En el proyecto “Galileo” de tecnología educativa, hemos establecido el objetivo de enseñar a los niños a pensar, a descubrir y generar su propio conocimiento mediante la presentación de escenarios atractivos y relevantes para los fenómenos y conceptos a estudiar. A través de metáforas diseñadas para involucrar a los niños y jóvenes, llevándolos a asumir roles de doctores (tal como lo hacen en sus juegos), exploradores, ingenieros, geógrafos, investigadores y artistas, los programas de cómputo les permiten percatarse de una gran diversidad de hechos y patrones de los que no habían estado conscientes.

Para los jóvenes que cursan el bachillerato y los primeros años de su formación profesional, construimos laboratorios de matemáticas, física, biología y ciencias de la Tierra, orientados a facilitar las actividades de experimentación. En muchos casos recibimos críticas en torno a las desventajas que nuestros programas tienen respecto a los aparatos y laboratorios reales; sin embargo, en casi todos los casos los costos de esos equipos suelen ser entre 10 y 100 veces mayores a los programas de cómputo, además de los problemas de mantenimiento que esos equipos representan.

Las tendencias actuales de desarrollo tecnológico nos permiten afirmar que en pocos años muchos de los equipos experimentales que hoy existen habrán sido sustituidos por otros, donde su interfase no será otra cosa que una computadora personal. De cualquier manera, la diferencia que existe entre una clase de laboratorio en la que un profesor trabaja con un modelo real de una torre de destilación, por ejemplo, y otro en el que cada estudiante opera su propia torre de destilación simulada en un computador personal es, desde ahora, significativa.

Con “Galileo” no contamos aún con pruebas fehacientes del impacto que nuestros programas de cómputo tienen para mejorar los niveles de

conocimiento o las capacidades intelectuales y habilidades de los estudiantes que hacen uso de ellos. ¿Qué tanto mejoran estas variables en relación con la edad, el nivel escolar, el tema de estudio? Aún no lo sabemos y sólo intuimos que se trata de cambios importantes. Hasta hoy hemos logrado poner en operación unos 20 programas, distribuidos en todos los niveles del sistema educativo, cuyo uso se reduce a unas decenas de escuelas en cada nivel, a algunas centenas de bibliotecas y a un número reducido de hogares. El uso que se les da a los programas y el entusiasmo de los niños y jóvenes que los utilizan, nos hacen pensar que andamos por la senda correcta en torno al establecimiento futuro de este nuevo paradigma que habrá de conformarse con los esfuerzos paralelos que se hacen hoy en materia de investigaciones pedagógicas, de formación de profesores, de administración y financiamiento de la educación, de nuevos desarrollos tecnológicos y de la integración de todos ellos.

**Primera
parte**

Con la atención en los estudiantes

El sobrepeso y la obesidad en niños y jóvenes del Distrito Federal

Sylvia Ortega Salazar*

Introducción

En los últimos años, el sobrepeso y la obesidad entre los niños y jóvenes se han convertido en una preocupación creciente de amplios sectores de la sociedad. La falta de una cultura de sana alimentación, el cambio en las actividades de esparcimiento y la disminución de la actividad física han derivado en un incremento alarmante del problema. Lo anterior ha traído como consecuencia efectos negativos de diversa índole: enfermedades cardiovasculares y diabetes desde edades tempranas, disminución de la autoestima en la población infantil, incremento de trastornos alimenticios como la anorexia y la bulimia, entre otros. Combatir este fenómeno es responsabilidad de todas las instituciones relacionadas con el desarrollo integral de las personas; la Secretaría de Educación Pública (SEP), por su parte, participa en esta tarea impulsando actividades para combatir el problema y promover entre las nuevas generaciones una cultura de sana alimentación y cuidado de la salud.

En este trabajo se hace una rápida revisión de los datos referentes al sobrepeso y la obesidad que ofrecen los organismos internacionales; asimismo, se presentan datos que han arrojado algunas medicio-

*Doctora en Sociología por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México, D.F.

nes a nivel nacional y en particular algunos estudios realizados en niños y jóvenes de la ciudad de México. Respecto a estos últimos estudios, los resultados indican que la obesidad y el sobrepeso afectan a una alta proporción de la población escolar. Posteriormente, se presentan las acciones que se despliegan en las escuelas de educación básica para enfrentar dicho padecimiento. Se concluye señalando que se trata de una batalla que apenas comienza y para abatir el problema y generar entre los niños y jóvenes de nuestra ciudad el aprecio por una vida saludable, la mejor manera de avanzar es coordinando esfuerzos entre instituciones y organismos de la sociedad civil.

Factores que generan sedentarismo y obesidad

El tema del sobrepeso y la obesidad en niños y jóvenes ha despertado en fechas recientes el interés de los medios de comunicación. Las noticias difundidas ilustran algunas de las manifestaciones y consecuencias de este padecimiento, que en realidad constituye un problema de salud pública incubado a lo largo de los últimos 20 años a la par del crecimiento y desarrollo de las grandes ciudades.

En las grandes urbes las familias consumen cada vez con mayor frecuencia alimentos ricos en grasas y azúcares (comida chatarra), realizan poco ejercicio y, en general, carecen de patrones de alimentación sanos. Este estilo de vida se ha convertido en una condición propicia para el incremento del sobrepeso y la obesidad.¹ En el caso de los niños y los jóvenes debemos agregar a estas condiciones negativas un creciente sedentarismo, relacionado con los videojuegos y el televisor como medios privilegiados de entretenimiento. Al analizar los estilos de vida de la población infantil se ha encontrado que la prevalencia de obesidad es mayor entre quienes dedican

¹Los expertos señalan que los elementos del medio ambiente que determinan el peso corporal son esencialmente la ingesta calórica y el nivel de actividad física. Dennis L. Kasper, Eugene Braunwald y Anthony S. Fauci, *Harrison. Principios de medicina interna*, 2 vols. MacGraw Hill, 2001.

gran parte de su tiempo a actividades sedentarias (el estudio, ver televisión, uso de computadora y videojuegos, etcétera), realizan pocas actividades deportivas (menos de tres veces a la semana), no desayunan (o desayunan mal) y consumen pocas frutas y verduras.²

La evidencia disponible en el mundo

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), una persona sana no es sólo aquella que no padece enfermedades, sino la que se encuentra en un estado de completo bienestar físico, mental y social.³ La obesidad atenta contra esta condición, por lo cual es considerada un grave problema de salud. El sobrepeso durante la infancia es un precursor de obesidad en la adolescencia y en la edad adulta. También se relaciona con el riesgo de hipertensión, diabetes, hipercolesterolemia y cardiopatía isquémica.⁴

El sobrepeso y la obesidad repercuten también en el desarrollo psicológico y la adaptación social de niños y jóvenes. Se ha comprobado que los niños obesos tienen una pobre imagen de sí mismos y expresan sensaciones de inferioridad y rechazo. Esta situación los conduce al aislamiento, depresión, inactividad y, en ocasiones, al bajo rendimiento escolar. Durante la adolescencia el concepto de sí mismo es de tal importancia que la obesidad tiene el potencial de convertirse en un problema más grave, al disminuir la autoestima.⁵

El comité de expertos en dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas de la Organización Mundial de la Salud/Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (OMS/FAO, 2003), ha encontrado que los factores que protegen contra la obesidad son los siguientes:

²Javier Aranceta, *Obesidad infantil y factores determinantes. Estudio Enkid*, Bilbao, Unidad de Nutrición Comunitaria, subárea municipal de Salud Pública, 2002.

³Organización Mundial de la Salud, <http://www.who.int/about/es/>

⁴Organización Mundial de la Salud, *El estado físico*, 1995.

⁵M. Chueca, Cristina Azcona y M. Oyarzábal, *Obesidad infantil*, Navarra, España, Unidad de Endocrinología Pediátrica, Departamento de Pediatría, 2002.

<i>Evidencia</i>	<i>Disminuye el riesgo</i>	<i>Aumenta el riesgo</i>
Convincente	Actividad física. Dieta alta en fibra (con baja densidad energética).	Estilo de vida sedentario. Dietas con alta densidad energética y pobres en micronutrientes.
Probable	Lactancia materna. Ambientes escolares y en hogar que promueven dietas saludables en niños.	Elevado consumo de refrescos y jugos azucarados. Mercadeo de dietas con elevada densidad energética y de establecimientos de comida rápida. Pobreza (en países desarrollados, en especial mujeres).
Posible	Alimentos con bajo índice glicérico.	Porciones grandes de alimentos con grasa. Comidas fuera de casa.
Insuficiente	Aumento en la frecuencia de alimentación.	Alcohol.

En los últimos años, la OMS ha señalado que la obesidad es un problema de proporciones graves. De acuerdo con sus datos, en el mundo hay más de 22 millones de niños menores de cinco años obesos o con sobrepeso, de los cuales más de 17 millones viven en países en desarrollo.⁶ Asimismo, 10 por ciento de los niños en edad escolar –entre cinco y 17 años– padecen sobrepeso u obesidad y la tendencia es creciente. En Estados Unidos, por ejemplo, la tasa de obesidad y sobrepeso en niños y adolescentes de seis a 18 años, pasó de 15 por ciento en los años setenta a 25 por ciento en los noventa.⁷ Frente a este panorama, en el año 2002 se impulsó la campaña del Día Mundial de la Salud: “¡Por tu salud, muévete!”,⁸ mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declaró al 2005 Año Internacional del Deporte y la Educación Física.⁹

⁶Organización Mundial de la Salud (OMS) y Federación Internacional de la Diabetes (IDF), Ginebra, 11 de noviembre de 2004.

⁷*Idem.*

⁸http://www.who.int/docstore/world-health-day/2002/dia_mundial_salud.es.shtml

⁹Acuerdo 58/5 de la Organización de las Naciones Unidas, UNESCO.

Mediciones del sobrepeso y la obesidad en nuestro país

En fechas recientes, la obesidad infantil en México, como en el resto del mundo, ha ido en aumento. Nuestro país ocupa el segundo lugar entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con los mayores índices de sobrepeso y obesidad, apenas por debajo de Estados Unidos.

La Encuesta Nacional de Nutrición (ENN) ofrece datos para conocer la magnitud del problema. La medición realizada en 1999 encontró que la prevalencia de sobrepeso y obesidad en los niños de cinco a 11 años de edad fue de 19.5 por ciento a nivel nacional. Las tasas más altas se registraron en la ciudad de México (26.6 por ciento) y en la región Norte (25.6 por ciento), en esta encuesta las niñas mostraron los porcentajes más elevados.¹⁰

En la Encuesta Urbana de Alimentación y Nutrición en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Enurbal, 2002) se encontró que 34 por ciento de los niños de entre cinco y 12 años de edad padecía obesidad o sobrepeso.¹¹

Mediciones en la población escolar del Distrito Federal

En la ciudad de México, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), a través de la Dirección General de Educación Física (DGEF) ha realizado dos estudios en particular, para conocer el estado físico de los estudiantes. En el ciclo 2001–2002 se aplicó la Batería de Evaluación de las Capacidades Físicas a 750,000 alumnos de primaria y secundaria.¹² Uno de los datos más importantes obtenidos con este instrumento, revela que el peso de niñas y niños está por encima de lo que la OMS considera como estándar para el periodo de seis a 16 años (véase gráfica 1).

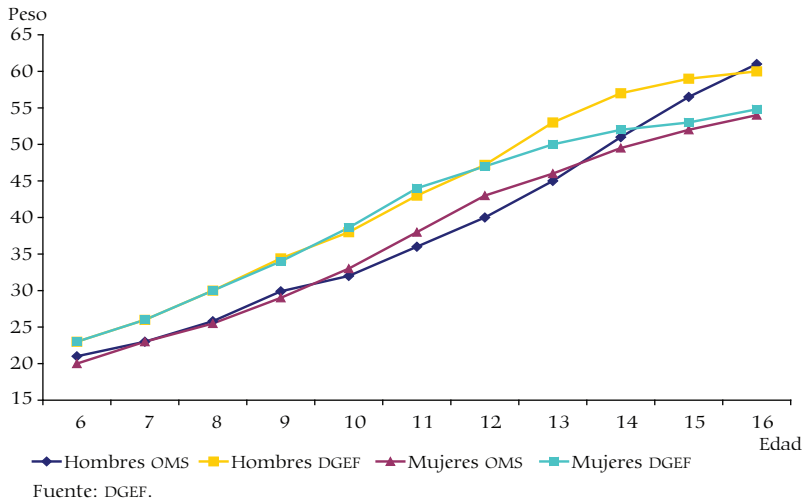
¹⁰Bernardo Hernández, "Factores asociados con sobrepeso y obesidad en niños mexicanos de edad escolar: resultados de la Encuesta Nacional de Nutrición 1999", en *Salud Pública de México*, vol. 45, 2003.

¹¹Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición "Salvador Zubirán", *Encuesta urbana de alimentación y nutrición en la zona metropolitana de la ciudad de México*, 2002.

¹²SSEDF, *Condición física para una educación saludable*, México, Dirección General de Educación Física, 2002.

GRÁFICA 1

Comparación de peso por edad OMS versus Batería DGEF



También se encontró que las capacidades físicas (medidas por fuerza, flexibilidad y resistencia)¹³ se incrementan de manera sostenida en las niñas y los niños desde los seis hasta los 11 años de edad. Sin embargo, a partir de los 12 años, en las niñas y adolescentes se observa la estabilización e incluso un descenso significativo en dichas capacidades (véanse gráficas 2, 3 y 4).

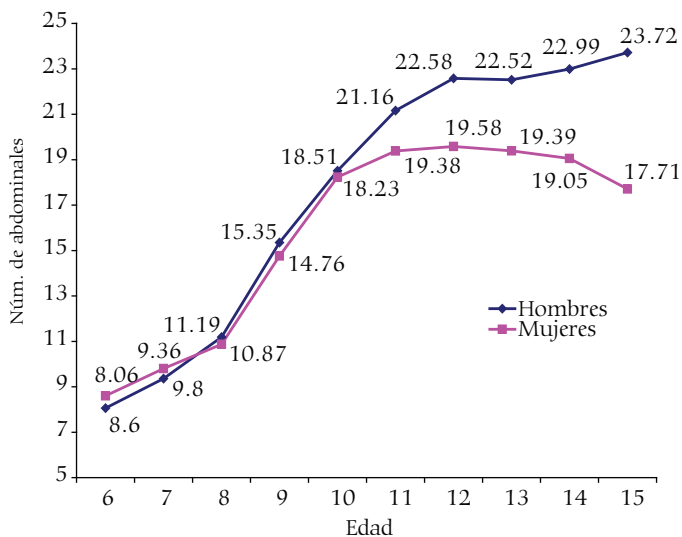
Por otra parte, el estudio *Control de sobrepeso y obesidad en escolares del Distrito Federal*, encontró que 21 por ciento de niñas y niños de seis a 12 años de edad padecía sobrepeso, mientras que 19 por ciento presentaba problemas de obesidad. En conclusión, 40 por ciento de los escolares en la ciudad de México tiene peso excesivo.¹⁴ Como se observa, estos datos concuerdan con las mediciones realizadas por las instituciones de salud a nivel nacional e internacional.

¹³De acuerdo con la Batería DGEF, la fuerza se midió por el número de abdominales que pudiera realizar el alumno en medio minuto (primaria); la flexibilidad se midió de acuerdo con los centímetros logrados en la flexión del tronco en posición sentado y la resistencia se midió por la distancia en metros recorridos con trote durante seis minutos. AFSEDF, *Manual de aplicación de la batería DGEF para los niveles primaria y secundaria*, DGEF, agosto de 2004.

¹⁴El estudio lo realizó la DGEF midiendo el índice de masa corporal a 20,000 alumnos que participan en el programa Avance Deportivo Escolar (Avandep), ciclo escolar 2004–2005.

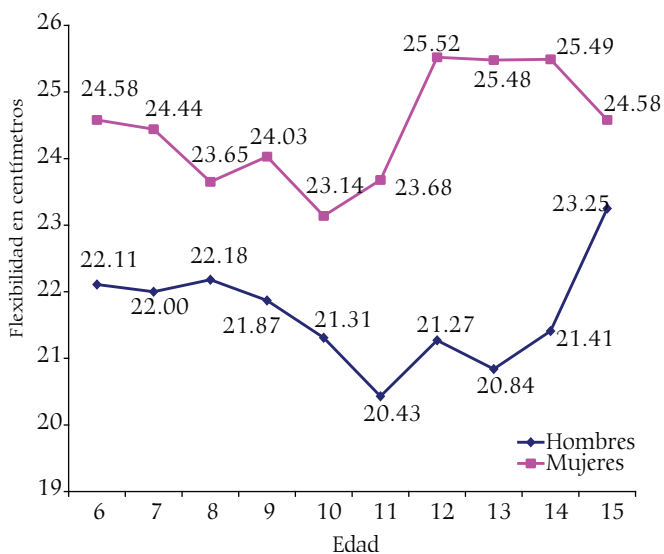
GRÁFICA 2

Comparación de fuerza entre hombres y mujeres



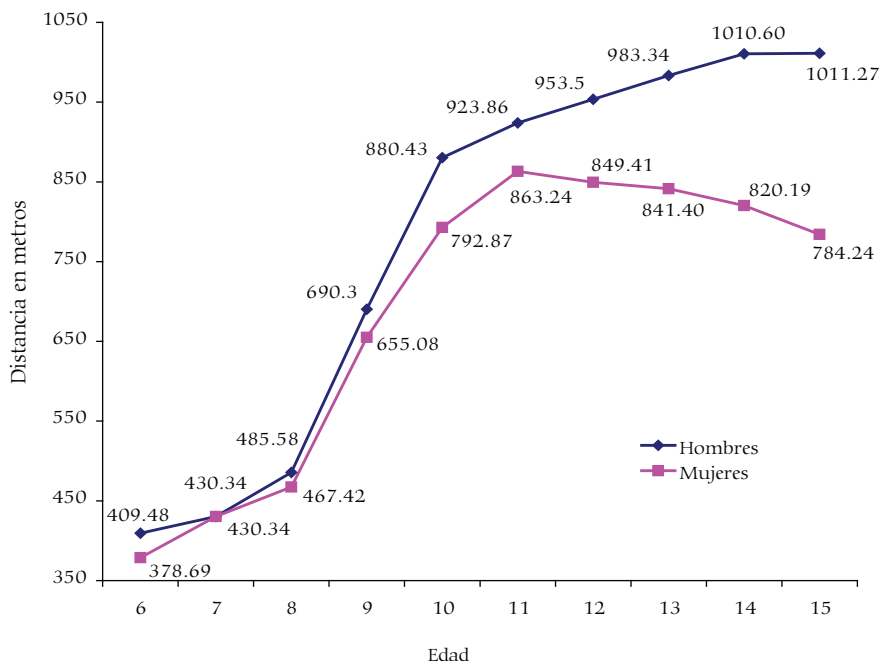
GRÁFICA 3

Comparación de flexibilidad entre hombres y mujeres



GRÁFICA 4

Comparación de resistencia entre hombres y mujeres



Acciones para enfrentar el sobrepeso y la obesidad en el Distrito Federal

El propósito de la educación básica en el Distrito Federales lograr que todos los alumnos construyan aprendizajes significativos, obtengan referentes éticos, fortalezcan su autoestima y desarrollen habilidades y competencias que les permitan tener una vida sana y continuar aprendiendo a lo largo de ella. Los problemas derivados del sobrepeso y la obesidad pueden entorpecer el logro educativo en los niños que presentan este padecimiento. Para enfrentar la situación, se están realizando acciones relacionadas con la actividad física de los alumnos, incluyendo el impulso a una sana alimentación y se continúan desarrollando estudios sobre el tema del sobrepeso.

Actividad física escolar

Mayor cobertura. Prácticamente todas las escuelas de educación básica en el Distrito Federal (95 por ciento) realizan actividades de educación física con regularidad. Esto incluye a las escuelas de preescolar, primaria y secundaria, pero también y de manera particular a las de educación inicial y especial.

Incremento del número de clases de educación física. A partir del presente ciclo escolar (2005-2006), se realiza un esfuerzo extraordinario para lograr que todos los alumnos reciban tres clases a la semana, en lugar de las dos que se daban hasta el ciclo anterior. Las clases se están orientando también a promover que en su tiempo libre, los niños y adolescentes practiquen actividades que contrarresten el efecto del uso excesivo de la televisión y los videojuegos.¹⁵

Programa de activación física escolar. Este programa consiste en realizar diariamente, al inicio de la jornada escolar, 20 minutos de actividad física.¹⁶ El objetivo es abatir el sedentarismo en los niños y jóvenes y promover el hábito del ejercicio físico, con el fin de mejorar la salud y las capacidades corporales. Esta actividad es independiente

¹⁵En las escuelas de educación especial y de tiempo completo los alumnos reciben clases de educación física prácticamente todos los días. En preescolar y primaria se imparten regularmente dos sesiones a la semana, y poco a poco se incrementa la atención a tres sesiones. En las secundarias se tienen dos sesiones a la semana. En la parte inicial de la clase se realizan actividades de calentamiento (trote ligero, estiramientos, flexiones), al pasar a la parte medular se indica a los alumnos que las actividades a realizar estarán encaminadas a una acción específica de los contenidos del programa; por ejemplo, si el énfasis del contenido nos indica fuerza en los miembros superiores, se podrán realizar actividades como jalar, arrojar costales de semillas, rodar objetos, etc. Para el final de la clase se recurre a rondas y juegos organizados con poca carga de trabajo para llevar al niño a una recuperación fisiológica que le permita continuar con sus actividades escolares cotidianas. Durante la realización de las actividades es importante recalcar en los alumnos la importancia del descanso entre una actividad y otra para evitar un excesivo gasto energético y la formación de ácido láctico, lo que puede dañar su organismo en desarrollo.

¹⁶La estrategia de trabajo es la siguiente:

Fase inicial o calentamiento. Consta de ejercicios de gimnasia básica, en donde se involucra cada parte del cuerpo, durante tres a cinco minutos.

Fase central. Consta de aproximadamente 10 minutos de ejercicios que actúan sobre la movilidad articular, al atender las capacidades de coordinación de ritmo, postura, equilibrio, orientación; y las capacidades físicas de fuerza, resistencia y flexibilidad.

Fase final o de relajación. Consta de ejercicios que buscan la relajación de cada parte del cuerpo, alternando con respiraciones profundas hasta llegar a la recuperación total, en un tiempo de entre dos y cinco minutos.

de las clases regulares de educación física, y se realiza en acuerdo con los directores de cada escuela.¹⁷

Mejorar la formación inicial de los profesores. La formación de profesores de educación física tiene como propósito fundamental contribuir al desarrollo integral de los sujetos al incorporar procesos de enseñanza y aprendizaje sobre tres objetivos esenciales para el desarrollo humano: la motricidad, la comunicación corporal y el cuidado y preservación de la salud.¹⁸

En la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), el problema de la obesidad junto con otros asociados a trastornos alimenticios (anorexia, bulimia), se enfrentan a partir de un enfoque orientado a la atención de las necesidades que presenta la corporeidad humana. Se contempla la enseñanza de estrategias didácticas dirigidas a la búsqueda de la salud y la mejora de la calidad de vida de los sujetos. Para que estas prácticas sean efectivas se adecuan a los intereses y motivaciones de los alumnos.¹⁹ Actualmente, la generación 2002–2006 que está en el último año de la carrera, realiza prácticas docentes intensivas y servicio social en jardines de niños, primarias y secundarias del Distrito Federal. Ahí se desarrollan tres tipos de actividades: clase directa, planeación y gestión, y un programa de fortalecimiento de la educación física en concordancia con el proyecto escolar.

Cursos de actualización. Los docentes de educación física se actualizan mediante cursos que abordan temas de psicopedagogía, desarrollo motor, capacidades físicas, desarrollo humano, administración y ciencias de la salud, entre los más relevantes.²⁰

¹⁷El pasado 3 de noviembre, la Cámara de Diputados aprobó una reforma al artículo 113 de la Ley General de Salud con el objetivo de incorporar la figura de Escuelas Saludables y Seguras y la práctica de actividad física aeróbica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

<http://www.reforma.com/nacional/articulo/579622/>. Lograr extender la cobertura de las clases de educación física a todas las escuelas tres veces a la semana y cubrir la activación física diaria requiere de un esfuerzo extraordinario en la contratación de nuevos maestros.

¹⁸María de la Luz Torres H., *Bases pedagógicas y condiciones de la práctica docente de la educación física mexicana*, tesis de doctorado en pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998.

¹⁹Secretaría de Educación Pública, Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales. Licenciatura en educación física, plan de estudios 2002; Manuel Delgado y Pablo Tercedor, *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*, Barcelona, INDE Publicaciones, 2002.

²⁰Los temas de salud que se abordan en los cursos de actualización en torno a las ciencias de la salud son:

Mejora de la alimentación en los espacios escolares. Una actividad específica que se ha impulsado directamente con las comunidades escolares es la orientación a los padres de familia acerca de los componentes de una sana alimentación; asimismo, se ha propiciado la mejora de las comidas que se ofrecen en las escuelas de tiempo completo y se ha recomendado que, en todas las escuelas, las cooperativas expendan alimentos nutritivos, evitando la “comida chatarra”.

Estudios especializados sobre obesidad en población escolar

El impulso de estudios especializados que informen sobre los hábitos alimenticios de los niños y las acciones que ayuden a prevenir la obesidad y el sobrepeso, siguen siendo de vital importancia. El modelo de atención y prevención de sobrepeso y obesidad exógena en la población infantil en el Distrito Federal es un estudio que se realiza en coordinación con la Secretaría de Salud y el Centro Nacional de Vigilancia Epidemiológica y Control de Enfermedades. En su primera fase, el programa ha encontrado que 5.4 por ciento de los niños con sobrepeso presentan signos de hipertensión arterial, mientras que en los obesos este porcentaje se elevaba a 10.6 por ciento.²¹

El estudio sobre el impacto de la clase de educación física en la obesidad infantil, coordinado por la ESEF, pretende conocer el impacto de las actividades didácticas en el porcentaje de grasa del alumno, aplicando metodologías como el índice de masa corporal y la psicometría. El estudio compara los resultados obtenidos entre un grupo que recibe clases regulares, con otro al que se le incrementará una sesión más de educación física con estrategias para el combate al sobrepeso y la obesidad.²²

-
- Identificación y prevención de accidentes en educación física (EF).
 - Plan de acción de emergencia en educación física.
 - Principios generales de atención de emergencia.
 - Botiquín escolar.
 - Principios de anatomía y fisiología (sistema respiratorio, sistema cardiovascular, sistema músculo-esquelético).
 - Fisiopatología (inflamación, edema, hemorragia, hipoglucemia, deshidratación).
- En el ciclo escolar 2005-2006 se encuentran inscritos en cursos de actualización 728 profesores.

²¹El estudio analiza una muestra de 1,836 alumnos de primaria a través de un proceso antropométrico (medición científica del cuerpo humano) y bioquímico (análisis fisiológico).

²²Este estudio lo realiza el área de investigación de la ESEF, dando seguimiento a 130 niñas y niños de 10 y 11 años de edad de una escuela primaria pública ubicada en la Delegación Iztapalapa.

Para finalizar

La educación física es una poderosa herramienta para combatir el sobrepeso y la obesidad, ya que contribuye a modificar los estilos de vida basados en el sedentarismo y la mala alimentación y a generar hábitos de salud entre la población infantil.

Un reto para la educación física es, sin duda, lograr que los alumnos se interesen, les guste y por tanto practiquen la actividad física, al tiempo que reconozcan su valor como un medio para mejorar la salud. Sólo generando esta conciencia, se podrá fortalecer el respeto y la responsabilidad hacia el cuidado del propio cuerpo.

La modificación de los hábitos alimentarios en toda la población, y en particular entre los niños y los jóvenes, es una tarea que requiere la participación decidida de los padres de familia, los medios de comunicación y la sociedad en general. En las escuelas de educación básica se están dando pasos importantes en este tenor al impulsar la mejora de las cooperativas y de los comedores en las escuelas de tiempo completo.

Quedan aún tareas pendientes; sin embargo, la mayoría de ellas se están desarrollando durante el presente ciclo escolar en las escuelas y llevarlas a buen fin requiere del esfuerzo de todas las comunidades escolares y más aún de la sociedad en su conjunto. Algunas de estas asignaturas pendientes son:

- Incrementar en todas las escuelas de nivel básico, la práctica sistemática de la actividad física.
- Continuar orientando a los padres de familia sobre la importancia que tiene una adecuada alimentación, así como las repercusiones positivas que tiene para el sano crecimiento y desarrollo de sus hijos.
- Impulsar estudios de mayor alcance y profundidad sobre las condiciones físicas y la salud de los estudiantes para mejorar la intervención de la educación física.
- Convocar a la sociedad en su conjunto, y de manera particular a los medios de comunicación, con el fin de emprender una gran campaña nacional a favor de una vida saludable libre de sedentarismo y obesidad.

Somos conscientes de que para abatir esta problemática es insuficiente la actividad física escolar, se necesita sumar el esfuerzo de los

padres de familia, así como del conjunto de instituciones y organismos vinculados con esta problemática, para modificar los estilos de vida que propician el sobrepeso y la obesidad. La participación de todos en la formación de una cultura de la salud que promueva la actividad física y la sana alimentación, es una tarea inaplazable si queremos brindar a las nuevas generaciones uno de los mejores patrimonios para alcanzar una vida plena.

Jóvenes mexicanos (globalizados) y problemáticas emergentes (locales)

Alfredo Nateras Domínguez*

Presentación

Este texto que el lector empieza a leer, trata acerca del juego entre las condiciones de lo global¹ en los jóvenes latinoamericanos y las circunstancias socioculturales locales más significativas del ser joven mexicano o mexicana. Ciertos procesos son cercanos o parecidos en lo global a los que aplican para los grupos de pares en México, sin perder de vista las particularidades geopolíticas que corresponden a cada uno de los países que integran América Latina.

Creo que algunos de los aspectos más significativos o visibles que aquejan a gran parte de estos jóvenes urbanos y que dibujan sus prácticas sociales y expresiones culturales se encuentran en las coordenadas de los procesos migratorios, la violencia y sus múltiples rostros, el uso social de drogas, el empleo y el subempleo, el quiebre de los hori-

*Maestro en Psicología Social por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor e investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), México D.F.

¹La globalización tiene que ver con los procesos sociales, económicos, políticos, culturales y demográficos que se dan entre las naciones del mundo, es decir, su característica estriba en que se intensifican los vínculos y las interdependencias, por lo que los sucesos locales son influidos por acontecimientos que se dan en otros espacios, tiempos y latitudes muy lejanas. Cfr. Michael Kearney, "The Local and the Global: The Anthropology of Globalization and Transnationalism" en *Annual Review of Anthropology*, vol. 24, 1995, pp. 547-565. Para una discusión más amplia, el lector interesado puede revisar, Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización?*, España, Paidós, 1997; Barman Zygmunt, *La globalización: consecuencias humanas*, Buenos Aires/México, FCE, 1998; Néstor García Canclini, *La globalización imaginada*, México, Paidós, 1999.

zontes factibles de futuro, la educación y su desarticulación, mejorar las condiciones de vida, la salud sexual y reproductiva, la inclusión o exclusión en las tecnologías de comunicación, el diseño de las estéticas corporales (bulimia, anorexia, tatuajes, perforaciones, implantes), la apropiación simbólica de los espacios públicos de las ciudades, las nuevas formas de la acción en lo político y, los consumos culturales, particularmente lo que atañe a la música y su diversidad de géneros.

A continuación, se abordarán algunos de estos aspectos, marcando libremente ciertas vertientes o rutas de reflexión y discusión.

Contextos globales

Para América Latina los años ochenta y noventa han sido cruciales para comprender las vicisitudes sociales de finales del siglo xx y principios del xxi. Los sucesos que se dieron a nivel histórico, político, económico y cultural, tuvieron una fuerza real y simbólica que influyó en los derroteros de la vida de sus habitantes, especialmente en los y las jóvenes.

No es fortuito que tales años hayan sido conocidos como las décadas perdidas para el desarrollo económico, incluso por el Fondo Monetario Internacional (FMI),² pues significaron para la mayoría de las naciones (con sus ritmos, diferencias y tiempos particulares), el inicio del ajuste estructural, la aplicación del neoliberalismo económico, el paulatino desmantelamiento del Estado, las recurrentes crisis económicas y políticas, la guerra civil, las guerrillas y la represión, los regímenes militares en Centro y Sudamérica, el posicionamiento de la ultraderecha, el incremento de los flujos migratorios, el avance del narcotráfico, la explosión urbana, el recrudecimiento de la violencia como lenguajes de las ciudades y, la emergencia de los agrupamientos juveniles como bandas culturales e incipientes pandillas industriales³ en las principales urbes de las naciones latinoamericanas.

²Cfr. *La Jornada*, México 21 de abril de 2006.

³Una diferencia práctica entre tales denominaciones es que “las bandas culturales” no están definidas por el crimen organizado y “las pandillas industriales” sí: una especie de microempresas cuya lógica es el negocio, el dinero y el poder. Para una discusión más profunda, Cfr. *La Jornada*, suplemento *Massiosare*, México, 21 de diciembre de 2003.

Lo preocupante es que la situación social y de vida cotidiana para una parte de los latinoamericanos cada vez tiende más a deteriorarse y por su presencia demográfica/simbólica, el sector de los jóvenes es el más vulnerable si se le compara con otros grupos o sectores sociales. Son ellos y ellas quienes más resienten los conflictos, las tensiones y contradicciones de los procesos de la modernización tardía.

Veamos algunos datos duros de ciertos aspectos en los que se encuentran los jóvenes latinoamericanos. Un reporte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ),⁴ refiere que para 1990, 40 por ciento de la población en América Latina son jóvenes, el desempleo juvenil alcanza 15.7 por ciento y por cada 100 muertes de hombres jóvenes, 77 se atribuyen a causas externas, es decir, accidentes, homicidios, suicidios y, respecto a las mujeres jóvenes, la cifra de muertes es de 38.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de la Naciones Unidas (ONU), la tasa de educación arroja que 20 por ciento de los jóvenes latinoamericanos ingresan tardíamente a la primaria, 40 por ciento repite el primer año, 50 por ciento presenta atraso escolar en algún momento del ciclo y 50 por ciento de los jóvenes en edad de ingresar al nivel de secundaria no lo hace. Asimismo, señala que el desempleo juvenil pasó de 7.9 por ciento en 1990 a 16 por ciento en 1999.⁵

Otro informe de la CEPAL-UNICEF,⁶ menciona que en América Latina, el acto de violencia más frecuente contra los menores es el abuso sexual. Entre 70 y 80 por ciento de las víctimas dentro de la familia son niñas y, en 75 por ciento de los casos mantienen una relación directa con los atacantes.

Apoyado en un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ernesto Rodríguez,⁷ señala que para un número considerable de adolescentes de las ciudades de Buenos Aires, Montevideo y

⁴CEPAL-OIJ, *La juventud en Iberoamérica, tendencias y urgencias*, Santiago de Chile, 2004.

⁵*La Jornada*, México, 26 de agosto de 2003.

⁶CEPAL-UNICEF, *La pobreza de América Latina y el Caribe, aún tiene nombre de infancia*, México, 2002.

⁷Ernesto Rodríguez, "Juventud y violencia en América Latina. Una prioridad para las políticas públicas y una oportunidad para la aplicación de enfoques integrados e integrales", *Desacatos, juventud: exclusión y violencia*, México, CIESAS, primavera-verano, 2004, pp. 36-59.

Santiago de Chile, la policía representa un peligro y no una figura para la protección o la seguridad. A partir de estos datos, podemos inferir, por ejemplo, que la idea de moratoria social otorgada a la condición juvenil ya se resquebrajó. Me refiero a ese tiempo en que los jóvenes se preparan a fin de integrarse socialmente, más o menos, en la siguiente trayectoria: hijo de familia, estudiante, profesionista, empleado y conformación de una nueva familia. A decir de Martín Hopenhay:

[...] la juventud es una categoría moderna [...] pertenece a un tiempo histórico en que los rituales de pasaje se diluyen, el tránsito hacia la adultez se hace más largo (disociando la madurez sexual de la madurez social), y las transformaciones [...] de la vida hacen que la generación nueva ya no se restrinja a reproducir la vida de la generación precedente.⁸

Incluso Hopenhay⁹ considera que los jóvenes latinoamericanos se enfrentan a 10 paradojas, dilemas o tensiones que se expresan a manera de conflicto:

1. Más acceso a educación y menos empleo.
2. Más acceso a la información y menos acceso al poder.
3. Más destreza para autonomía y menos posibilidades de concretizarla.
4. Mejor provistos de salud, pero menos reconocidos en su morbilidad específica.
5. Más cohesionados hacia adentro, pero más segmentados en grupos heterogéneos y con mayor impermeabilidad hacia afuera.
6. Más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos de él.
7. Mientras se expande el periodo juvenil como fase de moratoria vital, tiende a reducirse la proporción de jóvenes respecto del total de la población.
8. Han reducido el número de hijos, pero mantienen altas tasas de maternidad adolescente.
9. Desproporción entre consumo simbólico y material.
10. Autodeterminación y protagonismo *versus* precariedad y desmovilización.

Como podemos interpretar de forma extendida, pareciera ser que lo que proponen las políticas neoliberales para la mayoría de los jóve-

⁸Martín Hopenhay, *América Latina, desigual y descentrada*, Argentina, Norma, 2005, p. 136.

⁹*Idem.*

nes latinoamericanos, son las pocas posibilidades de incorporarse a un proyecto de globalización y modernización que es selectivo y de exclusión social. Para Néstor García Canclini¹⁰ preguntarse por el ser joven conlleva una interrogante social y el sentido intercultural del tiempo. Asimismo, el tipo de globalización que se les propone a las nuevas generaciones de la región es como trabajadores en situaciones desfavorables que los coloca en la inequidad, y como consumidores con altas posibilidades de ser marginados. Pienso que lo interesante e importante estriba, retomando de nueva cuenta a García Canclini,¹¹ para el caso de América Latina, en que se tiene un “modernismo exuberante” y una “modernización deficiente”, es decir, un severo desajuste entre el modernismo y la modernización, ya que el modernismo (cultural) no expresa la modernización económica.

Siguiendo esta línea de pensamiento, podríamos añadir que la globalización neoliberal es un sistema de relaciones asimétricas de poder: un discurso de los grupos dominantes, una nueva forma de proyecto del desarrollo económico.

Es claro que la globalización ha sido desigual, es decir, no todas las regiones, las personas o amplios sectores poblacionales tienen acceso a los beneficios o bondades de estar en un mundo interconectado. En otras palabras, también lo que se ha globalizado es la exclusión, las desigualdades sociales y la violencia, particularmente en la condición juvenil contemporánea.

De la juventud a las complejidades locales

Actualmente, el Estado y sus instituciones han sido desbordados, en tanto no están cumpliendo con la función de mediar respecto a las demandas de las y los jóvenes, debido entre otras cuestiones, a la gran cantidad de ellos y ellas, a la diversidad de los mismos, más las crisis locales que no permiten establecer políticas públicas integrales e incluyentes, lo cual hace más compleja la ya de por sí etapa difícil de la

¹⁰Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados*, México, Gedisa, 2005.

¹¹Néstor García Canclini, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo/CNCA, 1990.

juventud y de la condición del ser joven, más para las mujeres que para los hombres.

La juventud caracteriza una etapa de transición hacia la vida adulta, es decir, la juventud es una edad social por la que se pasa y no en la que se está permanentemente, lo cual implica que ser joven es algo transitorio.¹² Además hay distintas formas de serlo, es decir, los jóvenes son heterogéneos y diversos, múltiples y variantes, a saber: migrantes, estudiantes, pandilleros, religiosos, banda, indígenas, urbanos, de la calle, rurales, conservadores, “desinstitucionalizados” o “invisibles”.

Esta idea de los “jóvenes invisibles” es retomada del sociólogo José Antonio Pérez Islas y refiere a aquellos que no están ligados, ni a la escuela ni al trabajo. Con base en los 37 millones de jóvenes mexicanos que registra la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ), se les clasifica en cuatro amplios grupos: los que estudian, los que sólo trabajan, los que estudian y trabajan y, los que ni estudian, ni trabajan y se calcula que son 8 millones de jóvenes entre los 12 y los 29 años bajo esta denominación.¹³

Aunado a lo anterior y desagregando otras cifras en lo que atañe a niños y jóvenes, tenemos que en la capital, hay 65,000 niños y niñas entre los seis y los 17 años de edad que no van a la escuela, o sea, 3.6 por ciento de la población total de jóvenes de esa edad. El universo de estudiantes de preprimaria, primaria y secundaria, es de 1'800,000 niños y jóvenes, lo cual implica que 500 niños nunca han ido a la escuela (*La Jornada*, 10 de noviembre de 2005).

En este sentido, el periodo de la juventud como etapa de transición, según Gonzalo Saraví,¹⁴ se convierte regularmente en un momento crítico y coloca a una gran mayoría de jóvenes en una situación de vulnerabilidad (o límite) respecto a la exclusión social, a la violencia, al uso de drogas, a la delincuencia, al suicidio, a las conductas y las trayectorias reproductivas, a la violación de sus derechos humanos, incluso al no reconocérsele como ciudadanos y ciudadanas jóvenes.

¹²José Manuel Valenzuela, “Culturas juveniles. Identidades transitorias”, en *Jóvenes*, año 1, núm. 3, México, CIEJ/causa Joven, enero-marzo, 1997, pp. 12-35.

¹³Instituto Mexicano de la Juventud, *Encuesta nacional de juventud*, México, SEP/CIEJ, 2002.

¹⁴Gonzalo Saraví, “Juventud y violencia en América Latina. Reflexiones sobre exclusión social y crisis urbana”, *Desacatos, juventud: exclusión y violencia*, México, CIESAS, 2004, pp. 127-142.

Esta configuración de los múltiples factores que tensan las situaciones están marcadas también por el país al que se pertenece, la adscripción identitaria, la edad, la identidad de género, las preferencias sexuales, el estrato social, etnia, raza, incluso el tipo de familia, hogar y comunidad de los que se es integrante.

En el caso de México, probablemente las temáticas juveniles que más aparecen en la interlocución social desde distintos actores sociales (instituciones, los propios jóvenes, la escuela y los mundos adultos), son las relacionadas con el uso social de drogas (desde el punto de vista de la demanda como de la oferta, el “narcomenudeo”, con un personaje central: los jóvenes y varios escenarios: la escuela y la calle, principalmente). De igual manera, la violencia social desde sus múltiples manifestaciones (la inseguridad pública, por ejemplo), se asocia directamente con el hecho de ser joven. Aparecen también la anorexia, la bulimia,¹⁵ incluso la transformación corporal (tatuajes, implantes, dietas, cirugías).¹⁶

Algunos aspectos de estas temáticas tienen muy preocupados a los padres de familia, a las autoridades escolares (directores, maestros), a los responsables de la seguridad pública, a los medios masivos de comunicación, a los gestores sociales/culturales, de tal manera que permanentemente se mencionan en los imaginarios sociales y en la agenda político-nacional.

Por cuestión de espacio, nos enfocaremos solamente al uso social de drogas y a la violencia social relacionada con los jóvenes.

El fantasma de las drogas ilegales

El uso de sustancias, la violencia y la alteración corporal, han acompañado la historia de la humanidad y están circunscritas a las relaciones sociales y culturales de los sujetos, las comunidades y los colecti-

¹⁵Con base en la matrícula de casi 407,000 alumnos de secundaria, 61,050 adolescentes de entre 12 y 15 años padecen de bulimia (hambre exagerada y provocación del vómito) y anorexia (dejar de comer por miedo a subir de peso), lo cual representa 15 por ciento de alumnas de este nivel (cfr. *La Jornada*, 12 de abril de 2005).

¹⁶Respecto a los tatuajes (*tattoos*) y las perforaciones corporales (*piercing*), falta llevar a cabo un debate al interior de los centros educativos, tanto privados como públicos, ya que pareciera ser que en el imaginario dominante de la escuela como institución y de la mayoría de las autoridades escolares (maestros, orientadores vocacionales), existe la idea de que el cuerpo de los alumnos les pertenece, de ahí la prohibición antidemocrática de diseñar sus estéticas corporales como ellos y ellas lo deseen.

vos. Es en la modernidad, entendida como una etapa de la historia y del pensamiento, que a las drogas se les convierte en un problema, en tanto los valores dominantes de la razón, el progreso y el desarrollo.

La Encuesta Nacional de Adicciones (ENA),¹⁷ reporta que hay más de 200,000 adolescentes y jóvenes de entre 12 y 17 años de edad que han usado alcaloides. Excluyendo el alcohol y el tabaco, la primera droga utilizada es la marihuana, le siguen los disolventes inhalables (el tiner, el aguarrás, el cemento, la gasolina) y, en tercer sitio aparece la cocaína.

Datos de los Centros de Integración Juvenil (CIJ),¹⁸ registran que entre los 17,304 usuarios de drogas que acudieron por primera vez a solicitar tratamiento en 2003, en las 73 unidades distribuidas en todo el país, la marihuana es la que más se consume (46 por ciento), le sigue la cocaína (23.6 por ciento) y los disolventes inhalables (17.5 por ciento). El promedio de edad de inicio en el consumo de estas sustancias se ubicó en los 17 años; 47.8 por ciento empezó a drogarse entre los 15 y los 19 años y, 30.9 por ciento entre los 10 y los 14 años.¹⁹

Si observamos detenidamente estos porcentajes, lo que podríamos inferir es que la segunda droga más utilizada es la cocaína por encima de los disolventes inhalables y que las edades de inicio proporcionalmente son cada vez más tempranas, lo cual significa que la problemática está afectando directamente a los niños y a los jóvenes de nuestro país.

¿Qué más nos pueden decir estas cifras?, ¿cómo interpretar a nivel macrosocial estos datos? De inicio considero que hay ciertos cambios en la lógica de la problemática de las drogas ilegales. En primera instancia y, dados los mecanismos de la globalización cultural, las drogas ilegales (la marihuana, la cocaína, los ácidos, la heroína), se han convertido en una mercancía o producto transnacional²⁰ dirigido particularmente a la población joven y distribuido en los espacios públicos: calles, parques, alrededor de las escuelas, en “antros” y discote-

¹⁷Secretaría de Salud-Instituto Nacional de Psiquiatría, *Encuesta nacional de adicciones*, México, 2002.

¹⁸Centros de Integración Juvenil, *Consumo de drogas entre pacientes que ingresaron a tratamiento en Centros de Integración Juvenil en 2003*, México, 2004.

¹⁹Un reporte más pormenorizado de los datos de los Centros de Integración Juvenil, se puede encontrar en el periódico *Reforma*, 3 de junio de 2005.

²⁰Lo transnacional alude a una o más naciones (los estados-nación), esto es, hay una referencia explícita o particular a una nación, cuyas dimensiones más importantes están ubicadas y son trazadas en el proyecto de lo cultural y lo político. Cfr. Michael Kearney, “The Local...”, *op. cit.*

cas. En segundo término, hay mucha droga que se queda en el país, lo cual implica que además de ser productores y territorio de paso, ahora hay más oferta en el mercado y se está pagando en especie, lo que conlleva a que haya más gente dedicada a la distribución y venta de sustancias, en otras palabras, la red aumentó considerablemente.

En este sentido, cabe aclarar que las sustancias tienen dos rostros: el de la oferta, es decir, el narcotráfico en su versión del “narcomenudeo” y la demanda, es decir los usuarios. Si bien es cierto que ambos rostros están interrelacionados, hay diferencias sustanciales entre cada uno de ellos, aunque en el abordaje analítico regularmente se les confunde. La oferta tiene que ver con el crimen organizado y la demanda con los consumidores (lo simbólico). Lo delicado es que a la práctica social del consumo se le criminaliza, justamente porque es más fuerte lo simbólico en el imaginario social, máxime si se trata de usuarios jóvenes. Un joven que consume alguna sustancia ilícita, no es un delincuente, aunque se le suele tratar como tal, simplemente es alguien que por diversas circunstancias y motivaciones es un usuario.

Los espacios que más causan alarma por estar en constante riesgo de ser afectados por el consumo de sustancias son las escuelas secundarias y de bachillerato o preparatoria. Los datos que al respecto se tienen son más que elocuentes: cerca de 40,000 estudiantes de secundaria que representan 10.7 por ciento del total y 23 por ciento de los jóvenes de bachillerato, han experimentado con drogas, esto se traduce a que uno de cada 10 estudiantes de secundaria y uno de cada cuatro de bachillerato han consumido estas sustancias (*El Universal*, 21 de enero de 2005). Aunado a lo anterior y de acuerdo con estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), aproximadamente 62,000 de los 406,000 estudiantes de secundarias públicas consumen drogas y además requieren tratamiento (*Reforma*, 15 de febrero de 2005).

Esta situación ya de por sí complicada, coloca a la mayoría de los profesores con poca capacidad para entender y, en su caso, manejar esta problemática juvenil a la que cotidianamente se enfrentan en los espacios escolarizados. Se rigen por lo general desde el pensamiento conservador, la fuerza de la carga simbólica del consumo, por lo que frecuentemente las respuestas son a partir del principio de autoridad y represión, más que del diálogo y la comprensión.

Esto remite también a que un sinnúmero de instancias e instituciones públicas y privadas lleven a cabo diferentes programas de intervención (Mochila Segura), a fin de prevenir el consumo y, crear unidades, clínicas de tratamiento o centros de atención en algunas delegaciones políticas como Azcapotzalco, Ixtapalapa o Álvaro Obregón (*Milenio*, 13 de febrero de 2005 y *El Universal*, 17 de febrero de 2005).

Sin negar la valía de estos programas, hay algunas consideraciones y reflexiones críticas que hay que hacer. La iniciativa de Mochila Segura/Escuela Segura, Sendero Seguro, tienen su debilidad en tanto que son coyunturales y ubican a los jóvenes como el problema y no garantizan que realmente dejen de consumir, ya que al menos tomarán sus precauciones para no llevar sustancias que los comprometan a la escuela. Respecto a los enfoques del tipo “Prevenir es nuestra seguridad”, suelen ser atemporales, es decir, el mensaje, a través de informar, no crea sentido y significación en una parte de estos chicos y chicas, ya que en su mayoría, ya son consumidores y usuarios de drogas.

A mi entender, habría que repensar desde otros lugares el asunto del consumo de sustancias ilegales en el sector de los jóvenes. Considero que uno de los aspectos más significativos en los ámbitos de la escuela, no es solamente el hecho de que los niños, los adolescentes y los jóvenes, aprenden determinados conocimientos, saberes, habilidades y destrezas, sino que en la secundaria y el bachillerato también se va a socializar con otros y otras similares a uno, lo cual ayuda para la construcción de las identidades juveniles, en términos de definiciones de lo que se desea ser y la manera de estar en el mundo.

Lo anterior conlleva la idea de que en este proceso de construcción de las identidades juveniles, se está en una etapa de agruparse, de pertenecer y diferenciarse de los mundos adultos o de lo que representa lo no joven, a través de determinadas prácticas sociales y expresiones culturales. Luego entonces, el uso de determinadas drogas ilícitas (como la marihuana o la cocaína), entre algunos jóvenes escolarizados adquiere un registro experimental y como accesorio cultural, más allá de las explicaciones de la trama familiar o desde el nivel de lo inconsciente que se pudieran elaborar considerando la biografía individual o la historia de vida de los sujetos jóvenes.

¿Por qué no considerar programas que vayan encaminados a educar a los jóvenes a fin de que se informen y sepan de los riesgos físicos y sociales que implican ser consumidor?, ¿por qué no fomentar estrategias de protección, desde las instituciones y los mundos adultos, ante la eventual decisión de los jóvenes de usar drogas, estemos o no de acuerdo con ello?

Este planteamiento implica reposicionar y abrir otras perspectivas como lo podrían ser los programas de reducción del daño, del riesgo y de la protección. Tales perspectivas no se sustentan en los discursos de la prohibición y el control, sino que consideran a los sujetos y actores, en este caso los jóvenes, como ciudadanos con derechos civiles, sociales, políticos y culturales y con capacidad de decisión respecto a sus prácticas y experiencias individuales y colectivas, es decir, se trata de conceder el lugar de decisión responsable al otro con respecto de sí.

El fantasma de las violencias asociadas a los jóvenes

Hemos señalado que la violencia no es nueva, ha existido en la historia de la humanidad, en las diversas sociedades y culturas, incluso es catalogada como parte de las relaciones sociales entre los sujetos, los grupos, las comunidades y los estados.

En el caso de los jóvenes mexicanos, la violencia es una situación muy delicada vinculada con las adscripciones identitarias de las pandillas juveniles y a la vida cotidiana: con parientes, en el noviazgo, en los espacios de divertimento, en los lugares públicos (peleas callejeras), en la escuela (agredidos por los porros),²¹ que se revierte a los propios jóvenes (suicidio).

La violencia y sus múltiples configuraciones es una realidad compleja, debido a la gran diversidad de factores asociados y de variables que intervienen en su construcción o producción social. Estamos ante

²¹En los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), planteles Sur, Vallejo y Naucalpan, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la preparatoria 5, son quizás los sitios donde más ha habido problemas con el grupo de porros. De igual manera, en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Lo interesante es que se han formado frentes contra el porrismo donde intervienen los estudiantes, los padres de familia, las autoridades escolares y los vendedores aleñaños al lugar (cfr. *Reforma*, 30 de septiembre de 2005).

un problema estructural y muy arraigado en nuestra sociedad y cultura mexicana.

En sí, la violencia tiene que ver con los particulares vínculos que se establecen con los otros desde una relación de poder, o sea, son vínculos asimétricos que hablan de las tensiones, el conflicto y el aprendizaje social en la creencia de que con la violencia se resuelven los problemas entre los sujetos.

Veamos más datos relacionados. Se estima que actualmente hay 29,450 hombres y mujeres que se encuentran presos en los reclusorios de la ciudad de México, de los cuales, más de 40 por ciento son jóvenes menores de 25 años (*El Universal*, 18 de marzo de 2005).

En lo que atañe a la violencia intrafamiliar y según la Encuesta Nacional sobre la Inseguridad (ENI),²² la violencia afecta a uno de cada tres hogares y a nivel nacional 24.6 por ciento de los agredidos tenía entre 21 y 30 años de edad, mientras que en 7 por ciento de los casos se trata de jóvenes de 16 a 20 años.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), refiere que recibió 19,842 denuncias de maltrato, de las cuales en 12,690 (64 por ciento) se comprobó el hecho violento. Estas agresiones afectaron a 21,582 jóvenes, entre niñas, niños y adolescentes.

En relación con los suicidios, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI),²³ reporta que en 2001, 3,089 personas se quitaron la vida, de las cuales 43 por ciento (1,330) tenían entre 15 y 29 años de edad. De los intentos de suicidio se tuvieron 422 casos y en tres de cada 10 fueron jóvenes de entre 15 y 19 años.

En una declaración reciente del procurador general de justicia del Distrito Federal, Bernardo Bátis, señaló que hay entre 350 y 400 bandas de jóvenes en el Distrito Federal, aunque solamente 10 por ciento son peligrosas, es decir, cometen delitos graves (*La Jornada*, 18 de junio de 2005). De igual manera, el titular de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSP), Joel Ortega, informó del incremento de la delincuencia juvenil en el Distrito Federal entre menores de edad de 12 a 17 años. Mencionó también que de enero a mayo del mismo año

²²Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad, *Encuesta nacional sobre la inseguridad*, México, 2002.

²³Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México, 2003.

fueron detenidos 909 menores y el promedio diario de aprehensiones de adolescentes es de seis (*La Jornada*, 3 de julio de 2005).

Ante estas cifras, cabría formular varias preguntas: ¿por qué se está recrudeciendo la violencia social en el ámbito de la familia y la ciudad?, ¿qué hay en la condición juvenil contemporánea que lleva a este sector social a ser el más visible respecto a la violencia, ya sea como objetos o sujetos de ella?, ¿son los jóvenes por su condición de jóvenes, hombres y mujeres, los que generan la violencia, o junto con otros sectores o grupos etarios los jóvenes viven en una diversidad de mundos violentos?, ¿qué clase de sociedad somos cuando una parte de nuestros jóvenes están en las cárceles, han muerto o morirán de manera violenta?

Estas interrogantes nos llevan a decir que es un lugar común asociar directamente con la violencia el hecho de ser joven y pobre o el de pertenecer a estratos populares y, por consiguiente, es común también hablar de juventud violenta o de delincuencia juvenil en los estratos más desfavorecidos. Es importante aclarar que las y los jóvenes no son violentos por el hecho mismo de ser jóvenes, es decir, la condición juvenil no los hace violentos, la violencia no es una esencia, es una construcción social y cultural que tiene que ver con el ejercicio del poder.

La mayoría de las y los jóvenes mexicanos (latinoamericanos) viven en un mundo violento, sin ser ellos los causantes de esa violencia. Aunque una parte de ellos la ejercen, también hay que reconocer que la mayoría de los jóvenes son vulnerables de vivirla y padecerla. Estas situaciones de violencia en las que están implicados los varones, probablemente están vinculadas, entre otros aspectos, con las identidades masculinas en donde se requiere demostrar valor y no temerle al riesgo.

En cuanto a ubicar a los jóvenes como objetos víctimas de la violencia, podemos desplegar dos planos, uno referente al espacio privado, principalmente su familia (el caso de violencia que sufren las mujeres jóvenes de parte de sus parejas afectivas), y otro que atañe al espacio público, a cargo de los cuerpos de seguridad del Estado (además de que las mujeres son agredidas con mayor frecuencia en este espacio, normalmente por los hombres).

En este sentido y, al parecer, el enemigo privado número uno para gran parte de los jóvenes, es la familia. Por ejemplo en el caso concreto de los jóvenes pandilleros, la mayoría ha estado expuesto a la violencia intrafamiliar, tres de cinco han sido víctimas de maltrato físico o verbal por algún miembro de su familia, la mitad son testigos de la violencia en sus hogares, uno de cada dos tiene un familiar que ha cometido un delito y la mayoría de ellos ingresa a las pandillas justamente para huir de los problemas que tienen en casa, más en el caso de las mujeres.²⁴

Y quizás el enemigo público número uno para la mayoría de los jóvenes, adquiere un matiz de género, en tanto que por una parte, más en el caso de los hombres, es la policía y, para la mujeres, la inequidad de género, siendo diversos los agentes de la sociedad quienes lo ejercen: la escuela, las iglesias, la familia, la pareja, los grupos que trafican con mujeres, sin dejar de mencionar la mayor vulnerabilidad al maltrato físico y a la violencia sexual respecto a los hombres.

Ubicados en el espacio público, se tienen relatos en la prensa que los jóvenes por su simple apariencia, facha, estética, decoración corporal con tatuajes o perforaciones, adscripción identitaria o prácticas sociales, posturas políticas, preferencias sexuales y expresiones culturales, son detenidos, extorsionados y golpeados simplemente por ser como son y andar como andan en el espacio público.

Estamos ante la violación persistente de los derechos humanos de estos jóvenes, en tanto que no son reconocidos a partir de sus diferencias (culturales, políticas, económicas), negándoles el valor de su diversidad juvenil.

Vale también señalar que ante esta situación de violencia en la que se encuentra gran parte de los jóvenes, como objetos o sujetos de ella, hay propuestas interesantes tanto de instituciones del Estado como de ciertas organizaciones no gubernamentales (ONG) y de la sociedad civil que apuestan a la idea de que la violencia como forma de comportamiento que regula determinadas relaciones sociales se puede prevenir y además desaprender.

²⁴Marial Santacruz y Alberto Concha, *Barrio adentro: la solidaridad violenta de las pandillas*, El Salvador, Homies Unidos, Instituto Universitario de Opinión Pública, 2001.

En cuanto a la prevención (llegar antes de que se susciten los actos violentos), la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), cuenta con unidades móviles denominadas La Casita de los Derechos, donde se da información acerca de la violencia contra niños y adolescentes que no van a la escuela (*El Universal*, 21 de enero de 2005).

Asimismo, la hipótesis teórica que acompaña a las modalidades de desaprender la violencia, a fin de resolver los problemas y los conflictos sin recurrir a ella, estriba en la idea de que si la violencia es una construcción social, es decir, no es algo hereditario o de la naturaleza biológica de la condición humana, entonces es factible revertirla, a través de desmontar los esquemas de comportamiento, vía el fomento de la construcción de ciudadanías (derechos individuales y responsabilidades colectivas).

Finalmente, creo que si una sociedad se ufana de ser democrática, como pretende ser la nuestra, entonces hay que insistir en que no basta con el reconocimiento cultural de las diferencias (el caso de las identidades juveniles), sino que tiene que ir acompañada de menos inequidad y desigualdad social en los agrupamientos más vulnerables o que se encuentran en situaciones límite.

Cómo evaluar y qué evaluar en las competencias de los preescolares al debate

María Clotilde Juárez Hernández*

Introducción¹

Para estudiar el comportamiento y los procesos psicológicos humanos, la psicología ha tenido que crear constructos hipotéticos que son supuestos teóricos de los atributos psicológicos de las personas, como la inteligencia, la personalidad, el desarrollo y el aprendizaje. A principios del siglo xx, la medición en psicología fue una tarea muy importante, tomando en cuenta que mientras el comportamiento se observa y mide directamente, los procesos sólo se infieren a partir del comportamiento observado. Desde entonces, se diseñaron las primeras pruebas psicológicas válidas (capaces de medir lo que pretenden medir) y confiables (capaces de medir consistentemente en distintos momentos) para evaluar tales atributos psicológicos en niños, adolescentes y adultos.

*Doctora en Psicología por la División de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México, D.F., y coordinadora técnica de la Mesa de Desarrollo del Niño del Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México (PIIBPIM) (SEP, SS, UNICEF Y UNESCO, 2003-2006).

¹Antecedentes de este ensayo: a) trabajo realizado en la Mesa de Desarrollo del Niño del Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México (PIIBPIM, 2003-2006) [Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Salud (SS), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); b) foro "educación preescolar: propuestas y desafíos", México, UPN, octubre de 2005, y c) debate: "¿cómo evaluar el desarrollo de las competencias en la educación inicial y preescolar?", en el 3er. Encuentro de Educación Infantil: Inicial y Preescolar, México, Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), noviembre de 2005.

En la escuela, tanto el sujeto que aprende, como el sujeto que enseña son sujetos psicológicos, por lo que los principios de la psicometría se han podido extrapolar al ámbito educativo, en donde psicólogos, pedagogos y maestros de los distintos niveles escolares han utilizado las pruebas para evaluar habilidades, destrezas, actitudes, valores y conocimientos de los alumnos sobre los contenidos escolares.

Las diversas transformaciones producidas por la globalización de la economía han generado que en la educación del siglo XXI el conocimiento de lo aprendido no se considere suficiente para ser generalizado fuera de la escuela, por lo cual propone que la experiencia educativa no sólo favorezca que el alumno sea capaz de saber, sino que sea capaz de hacer (más importante aún); es decir, que sea un ciudadano competente para la vida.

La educación preescolar mexicana, de manera semejante a la educación básica obligatoria en la Unión Europea,² plantea un currículum por competencias.³ Esto implica que durante el primer mes de cada ciclo escolar, el docente realice el diagnóstico inicial de las competencias de los preescolares de su grupo. A partir de los resultados de su evaluación construye y orienta su acción educativa para diseñar y realizar las situaciones didácticas que favorezcan la adquisición y el desarrollo de las competencias en niñas y niños. Por la relevancia del diagnóstico inicial en el proceso educativo, es necesario que el docente de preescolar entienda el qué y el cómo de la evaluación de las competencias.

Por tanto, en este ensayo se aborda la problemática actual sobre el qué y el cómo de la evaluación de las competencias de niñas y niños en preescolar, abriendo el debate sobre dos preguntas: 1. ¿qué evaluar?, considerando los enfoques teóricos sobre las dimensiones del desarrollo humano, y las competencias clave en los preescolares y 2. ¿cómo evaluar?, reconociendo dos distintos tipos de instrumentos de evaluación de las competencias: lista de cotejo y escala tipo Likert.

²Cfr. <http://www.eurydice.org>

³Cfr. SEP, Programa de Educación Preescolar, México, SEP, 2004. www.reformapreescolar.sep.gob.mx

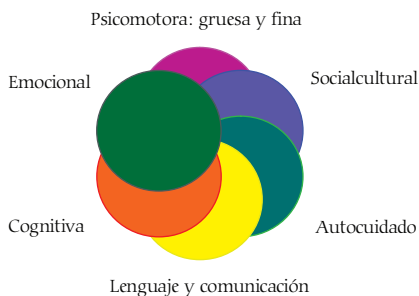
¿Qué evaluar?

Analizaré dos enfoques teóricos: las dimensiones del desarrollo humano y las competencias clave en los preescolares.

Las dimensiones del desarrollo humano. La teoría evolutiva de Darwin influyó significativamente en las principales teorías del desarrollo humano del siglo XX, por lo que asumen que la primera infancia constituye la base del proceso evolutivo del desarrollo humano manifestado en etapas a lo largo de la vida.⁴ Además, se clasifican, según áreas o dimensiones, en psicomotriz de Gesell,⁵ social de Erickson,⁶ emocional de Freud y Bowlby,⁷ cognitiva de Piaget,⁸ sociocultural de Vigostky⁹ y una más reciente sobre el desarrollo ecológico o integral de Bronfenbrenner¹⁰ (véase la figura 1).

FIGURA 1

Dimensiones del desarrollo humano integral



⁴Cfr. Marc H. Bornstein y Michael E. Lamb, *Developmental psychology*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 4a. edición, 1999; Juan Delval, *El desarrollo humano*, España, Siglo XXI, 1994; Judith Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*, México, SEP Y McGraw Hill, 2000.

⁵Cfr. Louise Bates Ames, Clyde Gillespie, Jacqueline Haines y Frances L. Ilg, *The Gesell Institute's Child from One to Six: Evaluating the Behavior of the Preschool Child*, Pensilvania, EUA, Modern Learning Press, 1979.

⁶Cfr. Erick Erickson, *Infancia y sociedad*, Argentina, Lumen, Hormé, 1993.

⁷Cfr. Mario Marrone, *La teoría del apego*, España, Psimática, 2003; Joseph M. Masling y Robert F. Bornstein, *Psychoanalytic Perspectives on Developmental Psychology*, Washington, DC., American Psychological Association, 1996.

⁸Cfr. Diane E. Papalia y Sally Wendroks Olds, *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*, Colombia, McGraw Hill, 1992; David R. Shaffer, *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, EUA, Brooks/Cole, 1996; Judith Krieger Gardner, *Readings in Developmental Psychology*, Boston, Little Brown, 1978.

⁹Cfr. Lev Vigotsky, *Obras escogidas*, vol. I, II Y III, España, Visor, 1991, 1993, 1995.

¹⁰Cfr. Urie Bronfenbrenner, *La ecología del desarrollo humano*, España, Paidós, 1979.

Después de un siglo caracterizado por una tendencia al análisis y síntesis de los objetos de estudio en las distintas disciplinas, el siglo XXI se vislumbra en un afán de tender a integrar el conocimiento. Por ejemplo, la definición conceptual de desarrollo humano concebido como:

- Proceso dinámico en continua transformación durante la vida.
- Producto de la experiencia en la interacción dialéctica entre las estructuras biológicas y funcionales de la persona en sus distintos contextos: social, cultural y natural.
- Cambio cualitativo y cuantitativo del comportamiento gradualmente más organizado, coordinado y complejo.
- Disposición para percibir, sentir, pensar, actuar y relacionarse con otros dentro de su momento histórico y contexto sociocultural.

La tendencia evolutiva del comportamiento de los preescolares es evidente al observar que en cada dimensión del desarrollo sus primeras acciones son más primitivas, volviéndose cada vez más complejas y sofisticadas conforme aumenta su edad, véase el cuadro 1. Esta tendencia evolutiva no es exclusiva del desarrollo humano “normal”, sino que se generaliza también al desarrollo de las personas con algún tipo de discapacidad,¹¹ siempre y cuando no se tenga un daño orgánico severo. Sin embargo, el ritmo y la cualidad son distintos, determinando en cierto modo sus necesidades educativas especiales (NEE), requiriendo desde una edad muy temprana la intervención de una educación integral e inclusiva que favorezca el desarrollo de su potencial.

CUADRO 1

Comportamiento de los preescolares por dimensión y edad

<i>Tres años</i>	<i>Cuatro años</i>	<i>Cinco años</i>
<i>Dimensión del desarrollo psicomotor (grueso y fino)</i>		
-Señala y nombra partes de su cara y cuerpo.	-Nombra partes externas de su cara y cuerpo.	-Nombra partes pequeñas de la cara y el cuerpo: pestañas, uñas, codos.

¹¹Cfr. Michael Lewis y Lawrence T. Taft, *Developmental Disabilities. Theory, Assessment and Intervention*, Nueva York, SP Medical & Scientific Books, 1982; Robert M. Hodapp, *Development and Disabilities*, Cambridge University Press, 1998.

<ul style="list-style-type: none"> -Demuestra lo que puede hacer con su cuerpo. -Patea la pelota. -Camina y corre. -Construye con cinco o más objetos que guardan equilibrio. -Toma y bebe de un vaso. -Abre puertas o muebles con manija. -Se desviste solo y ayuda a que lo vistan. -Avisa para ir al baño. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sabe que puede hacer cosas que otros no. -Patea una pelota sin perder el equilibrio. -Sube, baja, trepa y salta con seguridad. -Rasga, pega y dibuja, sin precisión. -Abre y cierra puertas o muebles con manija. -Se puede poner algunas prendas, como el suéter y meter los zapatos. -No moja la cama durante la noche. -Busca y encuentra objetos que quiere. -Baila. 	<ul style="list-style-type: none"> -Menciona las cosas que puede hacer por sí solo. -Patea y lanza la pelota. -Se rueda acostado. -Camina de puntas y talones. -Recorta con tijeras. -Dibuja con precisión. -Abre y cierra cajones con las dos manos. -Se viste sin abrocharse ni amarrar las agujetas.
---	---	---

Dimensión del desarrollo social

<ul style="list-style-type: none"> -Dice su nombre. -Dice el nombre de sus padres y hermanos. -Conoce actividades que realizan sus padres. -Dice que la bandera de México es su bandera. -Participa brevemente con otros en actividades sencillas. -No participa en ninguna actividad colectiva. -Juega solo, dándole vida a sus juguetes. -Evita hacer cosas que le han prohibido. -Ayuda al adulto durante una tarea corta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dice claramente su nombre. -Nombra claramente a sus padres y hermanos. -Sabe lo que hacen los miembros de su familia. -Cuando ve la bandera y escucha el himno dice que son de México. -Participa en actividades grupales. -Comparte sus juguetes. -Sabe lo que no debe hacer. -Ayuda a otros cuando se lo piden. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dice su nombre y apellidos. -Sabe en qué trabajan sus padres. -Sabe que su país es México. -Trabaja en equipo. -Juega imitando acciones de la vida real. -Reconoce cuando rompió reglas sociales. -Pide ayuda. -Colabora con otros cuando lo necesitan.
--	---	---

Dimensión del desarrollo emocional

<ul style="list-style-type: none"> -Empieza a controlar sus berrinches y llanto. -Expresa sus emociones con abrazos y besos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Controla sus berrinches y llanto. -Expresa sus emociones y sentimientos a personas cercanas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reacciona con las emociones de otros. -Consuela a quien llora. -Llora cuando otro llora.
--	--	---

Dimensión del desarrollo cognitivo

<ul style="list-style-type: none"> -Dice números del 1 al 10 en desorden. 	<ul style="list-style-type: none"> Hace colecciones hasta con cinco objetos y dice cuál 	<ul style="list-style-type: none"> Construye colecciones hasta con 10 objetos y
--	--	--

CUADRO 1 (Continuación)

<i>Tres años</i>	<i>Cuatro años</i>	<i>Cinco años</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Dice cuántos años tiene. -Clasifica objetos por color o tamaño, si tiene la muestra. -Reconoce el día y la noche. -Pone objetos dentro, fuera, arriba o abajo. Reconoce el círculo o el cuadrado entre varias figuras cuando se los muestran. -Arma rompecabezas de dos a cuatro piezas. 	<ul style="list-style-type: none"> tiene más, menos o si son iguales. -Clasifica objetos con dos características. -Dice qué objeto es más largo, más grande o más pesado que otro. -Menciona actividades del día anterior. -Dice dónde están los objetos: arriba abajo, cerca o lejos. -Reconoce entre varias figuras al círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo, cuando se los muestran. -Arma rompecabezas de más de cuatro piezas. 	<ul style="list-style-type: none"> dice dónde hay más, menos o si son iguales. -Compara objetos: cuál es más largo, más grande o más pesado. -Usa los términos ayer, hoy, mañana. -Dice qué objetos están arriba, abajo, cerca o lejos, adelante o atrás. -Identifica círculos, cuadrados, triángulos o rectángulos. -Arma rompecabezas de más de seis piezas.
<p><i>Dimensión del desarrollo del lenguaje y la comunicación</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> -Escucha instrucciones, pero interrumpe, según su interés del momento. -Escucha relatos sencillos e interesantes para él o ella. -Platica por cinco minutos aproximadamente. -Dice lo que le acaba de suceder. -Reconoce las imágenes de libros o revistas y dice lo que hay en ellas. -Traza imitando "bolitas y palitos". -Baila y canta, imitando a otros. -Dibuja figuras humanas con un gran óvalo y rayas: piernas y brazos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Entiende instrucciones de dos o tres pasos. -Entiende explicaciones sencillas. -Menciona color, tamaño y forma de algunas cosas. -Platica lo que hizo durante el día. -Dice que donde hay letras se puede leer. -Intenta copiar su nombre. -Canta canciones. -Dibuja figuras humanas con cabeza y cuerpo y con líneas hace brazos y piernas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sigue instrucciones. -Dice de qué trata el relato que escucha. -Nombra los personajes que más le gustaron de un cuento. -Platica sobre sus gustos e intereses. -Dice ordenadamente actividades que realizó. -Sabe lo que algunas etiquetas o letreros dicen. -Escribe con dibujos o garabatos. -Copia su nombre. -Canta siguiendo una melodía.

Fuente: Ejercicio de integración por dimensión del desarrollo y edad de los indicadores de la Guía de Evaluación del Desarrollo Infantil (GEDI de tres, cuatro y cinco años) realizado por la coordinación técnica de la Mesa de Desarrollo del Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México (2004).

En la matriz del cuadro 1, simultáneamente, se hacen tres cortes transversales por edad: tres, cuatro y cinco años y, un corte longitudinal del periodo preescolar entre tres y cinco años. Paradójicamente, muestra una fotografía del “proceso” de su desarrollo. a) Su comportamiento, aun antes de ingresar a la educación formal en preescolar, evidencia lo que saben hacer en cada dimensión del desarrollo; y b) las diferencias cualitativas y cuantitativas de sus acciones se manifiestan con una cada vez mayor complejidad adquirida por efecto tanto del paso del tiempo, como por la mediación de la experiencia aprendida a través de la educación informal en los distintos contextos en los que viven.

CUADRO 2

Definición conceptual de competencia según varios autores

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>Definición de competencia</i>
1965	Chomsky	Capacidad y disposición humana para interpretar y realizar actividades cognitivas para enfrentar el futuro y la incertidumbre. ¹²
1990	Lavin	Habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores para desenvolverse en ámbitos distintos, que son determinantes de la calidad de vida. ¹³
1996, 1999	Pinto	Aprendizaje complejo de la experiencia, que integra habilidades, aptitudes y conocimientos que constituyen saberes para “saber”, “saber hacer”; sirviéndole al individuo para actuar eficaz, eficiente y satisfactoriamente. ¹⁴
1996	Schmelkes	Información, conocimientos, habilidades y valores que se adquieren de diversas maneras. ¹⁵
1998	Miklos	Capacidades y aptitudes integradoras del sujeto social (individual y grupal) que dan sentido al aprendizaje y a la actuación para manejar y resolver situaciones de la vida real. ¹⁶
1999	De Ibarrola	Capacidad y conocimiento para resolver situaciones problemáticas. ¹⁷

¹²Cfr. Noam Chomsky, *Aspects of a Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, MIT Press, 1965.

¹³Cfr. Sonia Lavín, *Competencias básicas para la vida: un intento de una delimitación conceptual*, México, Centro de Estudios Educativos (CEE), 1990.

¹⁴Cfr. Luisa Pinto, *Currículo por competencias: desafío educativo*. Tarea núm. 38, 1996, pp. 44-50; Luisa Pinto, *Currículo por competencias: necesidad de una nueva escuela*. Tarea núm. 43, 1999, pp. 10-17.

¹⁵Cfr. Silvia Schmelkes, *Competencias base para la construcción del currículum de la educación de adultos*, Tarea núm. 38, 1996, pp. 51-56.

¹⁶Cfr. Tomás Miklos, “Modelo educativo basado en competencias para la vida”, en *Modelo educativo basado en competencias*, Secretaría de Educación de Guanajuato, 1998.

¹⁷Cfr. María de Ibarrola, “Educación a lo largo de la vida: puntos de partida y metas”, en Fernando Solana (comp.), *Educación en el siglo XXI*, México, Limusa, 1999.

CUADRO 2 (Continuación)

Año	Autor	Definición de competencia
1999	Guerrero	Forma de actuar de manera eficaz, cooperadora, transformadora y pertinentemente según las necesidades y los desafíos del contexto social. ¹⁸
2000	Katz	Categorías de conocimiento, habilidades, disposiciones y sentimientos que deben enseñarse para poder actuar oportunamente. ¹⁹
2001	Garduño <i>et al.</i>	Competencias para la vida: habilidades, estrategias, conocimientos, actitudes y valores articulados con las dimensiones afectiva, social y cultural. ²⁰
2002	García	Capacidad para funcionar eficaz, satisfactoria y éticamente dentro del contexto sociocultural del individuo. ²¹
2003	Weinert	Sistema potencial de componentes: aptitudes, dominios, saberes para actuar y lograr objetivos. ²²

Fuente: Ejercicio de análisis realizado por la coordinación técnica de la Mesa de Desarrollo del Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México (2004).

La tendencia evolutiva, que determina la naturaleza y complejidad de las acciones humanas, es una noción que se pretende rescatar en el enfoque por competencias que se analiza a continuación.

Competencias clave en los preescolares. El enfoque de competencias deriva de las teorías del desarrollo y distintas aportaciones como las que se presentan en el cuadro 2.

Cada definición se analizó con las siguientes siete categorías: concepto, contenido, finalidad, función, forma, adquisición y contexto, lo que permitió identificar y rescatar algunos elementos que

¹⁸Cfr. Secretaría de Educación Distrital, *REM: Red de Evaluación en Matemáticas, Evaluación de Competencias Básicas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias*, Santa Fé de Bogotá, Secretaría de Educación, 1999.

¹⁹Cfr. Lilian G. Katz, *Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo*, Eric Digest, Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 2000. <http://ericece.org>

²⁰Cfr. Teresita Garduño Rubio, María Elena Guerra y Sánchez, Alicia Silva Escamilla y Lucía Elena Rodríguez McKeon, *Competencias. Preescolar comunitario y primaria comunitaria*, México, Conafe, 2001; SEP, *Guía para la planeación docente, ciclo escolar 2000-2001. Preescolar*, SEP, SSEDF, 2000.

²¹Cfr. Benilde García, "El aprendizaje y desarrollo de las competencias en preescolar: su vinculación con los procesos de enseñanza y evaluación", Foro de análisis: La transformación de la escuela: Trabajo de todos, 2002.

²²Cfr. F.E. Weinert, *Compétences clés*, Direction Générale de l'Éducation et de la Culture, Comisión Européenne, 2003, <http://www.eurydice.org>

se integraron en una consistente redefinición conceptual de competencia, misma que se adoptó por la Mesa de Desarrollo del Niño del Proyecto Intersectorial como un instrumento teórico que sirvió, tanto en la construcción de los indicadores de desarrollo infantil, como en el diseño de los instrumentos para evaluarlos.²³

Competencia como concepto es un complejo conjunto de capacidades de la persona; como contenido comprende conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; su finalidad es actuar eficaz, eficiente y éticamente; su función consiste en manejar, resolver y transformar necesidades, situaciones, desafíos, incertidumbres y problemas relacionados con las distintas dimensiones del desarrollo de la persona: psicomotora, cognitiva, social y emocional; con una forma de manifestarse en la interacción recíproca con otros y con su entorno; mediante la adquisición de experiencias de aprendizaje; dentro de un contexto circunscrito al aquí (contexto sociocultural actual) y al ahora (momento histórico presente).

Aunque la Unión Europea reconoce que no hay un consenso sobre la definición de “competencia”, desde 2001 asumió que la educación básica obligatoria es responsable de desarrollar las competencias clave en los alumnos para que sean ciudadanos competentes. Entendiendo por competencias cognitivas,²⁴ por ejemplo: a) conocimientos sobre los contenidos escolares: lectura, escritura y cálculo matemático; b) destrezas (aspectos genéricos, complementarios e independientes de los contenidos escolares) asociadas a la comunicación, resolución de situaciones problemáticas, creatividad, motivación, razonamiento, liderazgo y trabajo en equipo; c) capacidades para aprender, como la iniciativa, el aprendizaje voluntario, el aprendizaje autorregulado y la metacognición; y d) habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como el dominio de lenguas extranjeras, y la aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos. Al contrastar este ejemplo con el concepto redefinido de competencia, se advierte que en las competencias cognitivas se enfatiza el contenido.

²³Cfr. SEP, SS, UNICEF y UNESCO, *Memoria del segundo Foro Internacional sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México*, México, 2004.

²⁴Cfr. <http://www.eurydice.org>

La educación básica obligatoria en la Unión Europea considera las competencias clave como fundamentales en la formación de ciudadanos competentes y las clasifica en ocho categorías o campos:²⁵

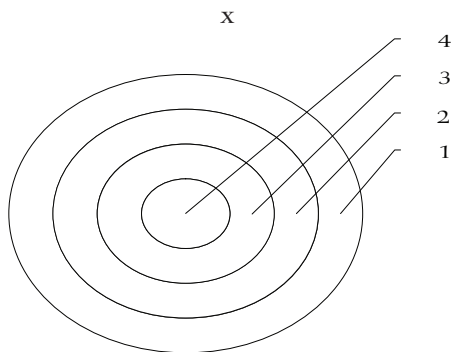
1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Uso de las TIC.
4. Cálculo matemático.
5. Espíritu emprendedor.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Aprender a aprender.
8. Cultura general.

Mientras que en el Programa de Educación Preescolar (PEP) (SEP, 2004), las competencias clave se clasifican en seis campos formativos:²⁶

1. Desarrollo personal y social.
2. Lenguaje y comunicación.
3. Pensamiento matemático.
4. Exploración y conocimiento del mundo.
5. Expresión y apreciación artísticas.
6. Desarrollo físico y salud.

FIGURA 2

Modelo de competencia en educación preescolar



²⁵*Idem.*

²⁶Cfr. Programa de Educación Preescolar, 2004. www.reformapreescolar.sep.gob.mx

En ambos casos, los campos representan los espacios curriculares en los que se ubican los contenidos escolares que la educación se propone “enseñar” a los alumnos, siendo esos mismos contenidos las competencias clave. Concretamente, como se muestra en la figura 2, la reforma curricular mexicana integra: 1. Campo formativo; 2. aspectos en los que se organiza cada campo formativo; 3. competencias y, 4. forma en la que se manifiestan las competencias.

Así, el modelo de competencia está representado a manera de un sistema organizado por categorías amplias que incluyen subcategorías más pequeñas y así sucesivamente como en el siguiente ejemplo abstraído del PEP.²⁷

1. Campo formativo: Desarrollo personal y social.
2. Aspectos en los que se organiza el campo formativo:
 - a) identidad personal y autonomía, y
 - b) relaciones interpersonales.
3. Competencia: Reconoce cualidades y capacidades propias y las de sus compañeros.
4. Forma en la que se manifiesta la competencia:
 - Habla sobre sus sentimientos.
 - Habla sobre cómo es él.
 - Apoya y da sugerencias a otros.
 - Muestra curiosidad e interés por aprender.
 - Expresa satisfacción por sus logros.
 - Reconoce cuándo es necesario esforzarse para lograr lo que se propone.
 - Muestra perseverancia en sus acciones.

En suma, un campo formativo se conforma por un complejo conjunto de competencias y una competencia por un conjunto de capacidades. A su vez, una capacidad es un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, todos ellos manifestados en el comportamiento o acciones observables de los preescolares. Además, las capacidades se adquieren y desarrollan mediante experiencias de aprendizaje generadas por la intervención educativa intencionada que el docente realiza dentro y fuera del aula. Por tanto, las

²⁷*Ibidem*, pp. 53-54.

competencias aprendidas se constituyen en los logros de aprendizaje esperados en preescolar.

El ejemplo anterior ilustra cómo la competencia entendida como un contenido escolar es lo que el docente va a “enseñar” y los preescolares van a “aprender”. Se reconoce entonces que la competencia es el objeto a evaluar, pero se necesita desagregarla en los elementos asociados a la forma en que se manifiesta; es decir, en los comportamientos o acciones específicos mediante los cuales los preescolares demuestran lo que son capaces de hacer, como hablar sobre sus sentimientos y su forma de ser, apoyar y sugerir a otros, mostrar su curiosidad e interés por aprender, expresar satisfacción por sus logros, reconocer el esfuerzo para lograr propósitos, mostrar perseverancia en sus acciones, etcétera.

Si se tiene en cuenta que el comportamiento observable o la capacidad es lo que se evalúa, para inferir si un preescolar ha adquirido o no una competencia determinada, entonces podemos ahora pasar a la segunda pregunta relacionada con el dilema metodológico sobre cómo evaluar las competencias clave.

¿Cómo evaluar?

Por la naturaleza de las competencias clave de los preescolares, aquí se consideran únicamente dos tipos de instrumentos para evaluarlas: la lista de cotejo y las escalas tipo Likert.

Lista de cotejo

A petición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 2003, la doctora Teresita Garduño Rubio construyó la Guía de Evaluación del Desarrollo Infantil (GEDI),²⁸ teniendo como insumos el currículum por competencias

²⁸Cfr. Teresita Garduño Rubio, Informe del estudio piloto de la GEDI. Mecanograma, 2003. Se aplicó un total de 181 GEDI, en población rural (78) y urbana (103), en siete estados: Aguascalientes, Baja California Sur, Distrito Federal, Michoacán, Puebla, Tamaulipas y Zacatecas. Distribución de la muestra por edad: seis meses, 23; un año, 27; dos años, 25; tres años, 27; cuatro años, 22; cinco años, 26 y seis años, 31. Ocupación de los aplicadores: 81 maestros de preescolar y primaria; 50 instructores comunitarios; 36 otras profesiones; 14 padres. Nivel de estudios de los aplicadores: maestría, 1; licenciatura, 101; bachillera-

en preescolar y primaria de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (Conafe);²⁹ los trabajos de la Mesa de Desarrollo del Niño del Proyecto Intersectorial;³⁰ la Guía Técnica para la Evaluación Rápida del Desarrollo de la Secretaría de Salud;³¹ una perspectiva psicogenética e integral del desarrollo y las competencias para la vida; los indicadores considerados como evidencia, unidades de evaluación y observables del comportamiento de los niños; y la detección temprana de los riesgos en el desarrollo. El propósito de la GEDI es evaluar las competencias de niñas y niños en cada edad: seis meses, uno, dos, tres, cuatro, cinco, y seis años, organizando sus contenidos en cuatro ejes que integran las categorías y subcategorías de las competencias propuestas por la Mesa de Desarrollo del Niño, como se muestra en el siguiente listado.

Eje 1. Comprensión y cuidado de sí mismo.

Categoría 1.1. Desarrollo psicomotriz.

Subcategorías:

1.1.1. *Esquema corporal.*

1.1.2. *Coordinación motora gruesa.*

1.1.3. *Coordinación motora fina.*

1.1.4. *Autonomía.*

Categoría 1.2. Alimentación y salud.

Subcategorías:

1.2.1. *Cuidado de su cuerpo.*

1.2.2. *Alimentación.*

1.2.3. *Sexualidad.*

Categoría 1.3. Identidad.

Subcategoría: *Conocimiento de sí mismo.*

Eje 2. Comprensión e interacción con el medio natural y sociocultural.

Categoría: 2.1. Actitudes y valores para la convivencia.

Subcategorías:

to, 37; secundaria, 30; primaria, 13. Criterios para modificar un indicador: 40 por ciento o más de los niños evaluados no realizan la acción del indicador o el indicador presenta: más de una acción a observar; términos o redacción confusos; un tema que molesta a los padres (ejemplo, sexualidad en los niños). Características de la GEDI: facilidad de aplicación; comprensión del lenguaje; indicadores observables; consistencia en respuestas con diversos aplicadores; detección temprana de riesgos de desarrollo.

²⁹Cfr. SEP, *Programa de preescolar y primaria por competencias*, México, D.F., Conafe, 2004.

³⁰Cfr. Elaboración de una matriz de indicadores de bienestar de niños y niñas de uno, tres y seis años de edad.

³¹Cfr. *Guía aplicada en los centros de salud a nivel nacional*, México, D.F., CENSIA, 2001.

2.1.1. *Expresión de sentimientos y emociones.*

2.1.2. *Participación y juegos sociales.*

2.1.3. *Reglas sociales.*

Categoría 2.2. *Relación con el medio.*

Subcategorías:

2.2.1. *Observación y cuidado de plantas y animales.*

2.2.2. *Identificación de algunos efectos físicos.*

Categoría 2.3. *Formas de relación con la tecnología.*

Subcategoría: *Reconocimiento y uso de la tecnología.*

Eje 3. *Comunicación.*

Categoría 3.1. *Lenguaje hablado.*

Subcategorías:

3.1.1. *Escucha.*

3.1.2. *Habla.*

Categoría 3.2. *Lenguaje escrito.*

Subcategorías:

3.2.1. *Lectura.*

3.2.2. *Escritura.*

Categoría 3.3. *Lenguaje artístico.*

Subcategoría: *Expresión musical, plástica y corporal.*

Eje 4. *Pensamiento lógico-matemático.*

Categoría 4.1. *Los números y sus relaciones.*

Subcategorías:

4.1.1. *Noción de número.*

4.1.2. *Cálculo y resolución de problemas.*

Categoría 4.2. *Nociones de medida.*

Subcategoría: *Uso de medidas.*

Categoría 4.3. *Ubicación espacio temporal.*

Subcategorías:

4.3.1. *Nociones temporales.*

4.3.2. *Nociones espaciales y geométricas.*

La estructura de la GEDI, además de las indicaciones para su aplicación y la ficha de identificación del niño y sus padres, comprende 11 aspectos a evaluar; indicadores; cotejo, si se observa o no cada indicador y en el segundo caso, si se reporta o no por la madre o cuidadora; señal de riesgo, en caso de no observarse o no reportarse un indicador considerado crítico en el desarrollo infantil se recomienda consultar algún especialista para trabajar intervención temprana con el niño.

CUADRO 3

Contenido de la GEDI de tres años en cada aspecto de desarrollo

	<i>Aspecto 1. Desarrollo psicomotriz</i>
<i>Indicadores</i>	<p>Señala y nombra algunas partes de su cara y cuerpo. Demuestra con entusiasmo lo que puede hacer con su cuerpo (p. ej. “me subo solito”). Patea objetos (pelota, botes, etcétera). Camina y corre con seguridad en todo tipo de lugares. Construye con cinco o más objetos que guardan el equilibrio. Sin ayuda toma un vaso y bebe de él. Abre puertas o muebles que tengan manija o cerrojo. Se desviste solo y ayuda a que lo vistan. Durante el día avisa para ir al baño. Sabe dónde buscar los objetos que quiere.</p>
	<i>Aspecto 2. Alimentación y salud</i>
<i>Indicadores</i>	<p>Dice cuando se siente mal. Se lava las manos por indicación de los adultos. No se acerca a lugares que le han advertido que son peligrosos. Come alimentos variados. Se interesa por conocer sus órganos sexuales. Juega con niños y niñas por igual. Dice “no quiero” ante acercamientos que no le agradan.</p>
	<i>Aspecto 3. Identidad</i>
<i>Indicadores</i>	<p>Dice su nombre. Dice el nombre de su mamá, papá y hermanos. Conoce algunas actividades que realizan su papá y su mamá. Dice que la bandera de México es su bandera.</p>
	<i>Aspecto 4. Actitudes y valores para la convivencia</i>
<i>Indicadores</i>	<p>Empieza a controlar sus berrinches y llantos. Expresa sus emociones con abrazos y besos. Participa con otros en actividades sencillas y por poco tiempo. Juega de manera independiente, dándole vida a sus juguetes. Evita hacer cosas que le han prohibido. Ayuda al adulto durante una tarea corta.</p>
	<i>Aspecto 5. Relación con el medio</i>
<i>Indicadores</i>	<p>Juega con animales de su entorno y trata de no lastimarlos. Distingue entre animales y plantas. Realiza acciones de jalar, empujar o doblar un objeto.</p>

CUADRO 3 (Continuación)

<i>Aspecto 6. Tecnología</i>	
Indicadores	Sabe que en la televisión ve cosas y en la radio escucha música. Sabe que en el teléfono puede hablar y escuchar a otra persona.
<i>Aspecto 7. Lenguaje hablado</i>	
Indicadores	Escucha instrucciones, pero interrumpe, según su interés momentáneo. Escucha relatos sencillos e interesantes para él o ella. Platica por cinco minutos aproximadamente. Dice lo que le acaba de suceder.
<i>Aspecto 8. Lenguaje escrito</i>	
Indicadores	Reconoce imágenes en libros o revistas y dice lo que hay en ellas. Traza, por imitación, “bolitas y palitos”.
<i>Aspecto 9. Lenguaje artístico</i>	
Indicadores	Participa en bailes y cantos, imitando lo que hacen otros. Dibuja figuras humanas con un óvalo y rayas para piernas y brazos.
<i>Aspecto 10. Números y relaciones</i>	
Indicadores	Dice en desorden los números del 1 al 10. Dice cuántos años tiene. Clasifica objetos por color o tamaño, cuando se le da una muestra.
<i>Aspecto 11. Ubicación espacio-temporal</i>	
Indicadores	Reconoce cuando es de día o de noche. Pone objetos dentro, fuera, arriba o abajo cuando se le pide. Reconoce el círculo o el cuadrado entre varias figuras geométricas. Arma rompecabezas de dos a cuatro piezas.

Fuente: Guía de Evaluación del Desarrollo Infantil (GEDI de tres años) construida por la doctora Teresita Garduño Rubio (2003).

En 2004, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) llevó a cabo el proyecto de la evaluación externa de la calidad educativa en 47 centros preescolares (27 inscritos en PEC de la SEP³² y 20 no PEC),³³ en delegaciones del Distrito Federal: Álvaro Obregón, Azcapozalco, Benito Juárez, Coyoacán, Cuauhtémoc, Iztapalapa, Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo, Milpa Alta, Tlalpan y Venustiano Carranza. La GEDI se utilizó como instrumento para evaluar las competencias de 426 preescolares: 282 de cuatro años; 72 de cinco años y 71 de seis años de edad.

La experiencia del estudio constató las cualidades de la GEDI: a) evalúa las competencias de niños y niñas como una escala de medición nominal con dos valores: uno o cero que indican, respectivamente, presencia o ausencia del comportamiento esperado en cada indicador; b) registra la presencia o ausencia del comportamiento en la modalidad de lista de cotejo; c) permite la observación del comportamiento en el contexto natural del centro preescolar, ya sea dentro o fuera del aula; d) se puede aplicar de manera individual o grupal; e) detecta tempranamente el riesgo del desarrollo atribuible a factores sociales, económicos o culturales; y f) proporciona información para alertar, orientar o, en su caso, referir a los padres a algún programa de intervención temprana, según se requiera. Las características de la GEDI facilitan su aplicación en el contexto educativo. Pasemos ahora a identificar las correspondientes a una escala tipo Likert.

Escalas tipo Likert

Desde 2001, dentro del marco del Programa Nacional de Educación (Pronae),³⁴ el Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México³⁵ se ha abocado a la tarea de crear indicadores de desarrollo del niño, contexto y calidad,³⁶ así como los instru-

³²Cfr. Manual de Operación del Programa de Escuelas de Calidad, DO, 2005.

³³Cfr. Evaluación Externa de la Calidad Educativa en Centros Preescolares del Distrito Federal, proyecto a cargo de las doctoras María Clotilde Juárez Hernández de la UPN y Teresita Garduño Rubio, directora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, A.C. (IIP).

³⁴Cfr. SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, 2001, www.sep.gob.mx

³⁵Coordinadora, Act. Erika Valle Butze, directora de análisis de la Dirección General de Planeación y Programación (DGPP), Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UIPEPE), Secretaría de Educación Pública (SEP).

³⁶Cfr. SEP, SSA, DIF, UNICEF, UNESCO, UNAM, Memoria del Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México, México, Distrito Federal, UNICEF, 2002.

mentos para evaluarlos.³⁷ Aquí, brevemente se habla del trabajo hecho en la Mesa de Desarrollo del Niño:³⁸ indicadores de desarrollo y escalas de evaluación de competencias.

Indicadores de desarrollo

La construcción de los indicadores de desarrollo del niño implicaron un largo y complejo proceso de elaboración, priorización, operaciona- lización, piloteo, análisis y replanteamiento (2001–2005). En 2006, se cuenta con indicadores como importantes unidades de medida del comportamiento de niñas y niños de uno, tres y seis años de edad, que representan el “qué” se evalúa para identificar su bienestar. En este momento, la SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Edu- cación (INEE), coordinan los trabajos de análisis, validación y determi- nación de los indicadores que formarán parte del Sistema Nacional de Indicadores Educativos para evaluar la calidad de la educación en México (véase cuadro 4, donde los 18 indicadores con asterisco (*) participan en dicho proceso).

CUADRO 4

Indicadores de desarrollo de niños de uno, tres y seis años

<i>1 año a 1 año, 6 meses</i>	<i>3 años a 3 años, 6 meses</i>	<i>6 años a 6 años, 6 meses</i>
*1. Responde por su nombre (en presencia de su cuidador principal). 2. Establece afiliación con una persona desconocida en presencia de la madre, cuidadora o maestra.	1. Responde cuando se le llama por su nombre. 2. Identifica por su parentesco a las personas de su familia.	*1. Explica lo que le gusta. 2. Explica cómo resolver algunas situaciones que puedan dañar su integridad física o emocional como temblor, incendio o acoso sexual.

³⁷Se integraron tres grupos de trabajo interinstitucional e interdisciplinario: Mesa de Desarrollo del Niño, Mesa de Contexto Familiar y Comunitario y Mesa de Cobertura, Calidad y Equidad de los Programas.

³⁸Miembros actuales de la Mesa de Desarrollo del Niño y la Niña: María Clotilde Juárez-Hernández, coordinadora técnica (UPN), Olivia Estela González Cervantes (Preescolar, SEP), José Antonio Peralta Morales [Dirección de Educación Indígena (DGEI, SEP)], María Guadalupe Flores Córdova (DGPP, SEP), Norma Elizabeth Rangel Lozano (SEP), Laura María Martínez Basurto (UPN), Luis Felipe Ortiz Gómez (DIF, Nacional), María Magdalena Solares Lamas [Centro Nacional para la Salud de la Infancia y de la Adolescencia (Censie, SS)] y Mario Javier Flores Ventura (Instituto Mexicano del Seguro Social).

*3. Detiene su acción cuando se le dice “no”.

*4. Se desplaza sin ayuda en su entorno.

5. Emplea gestos faciales o movimientos corporales para manifestar que algo le agrada o desagrada.

6. Colabora con el adulto en actividades de higiene personal, como lavarse las manos.

*7. Manifiesta al adulto que tiene hambre o quiere comida que está a su alcance “quiero, dame”, o señala.

*8. Realiza acciones que se le solicitan como: “dame”.

*9. Realiza intencionalmente acciones para alcanzar un objeto: se estira, se trepa o jala.

3. Realiza por sí mismo algunas actividades de higiene personal.

4. Reconoce algunas situaciones que pueden dañar su salud e integridad física como lugares y objetos peligrosos, ingestión de sustancias, irse con extraños.

5. Manifiesta y satisface por sí mismo algunas de sus necesidades básicas como: hambre, sed, frío, calor, dolor, malestar, orinar, defecar.

*6. Se contiene sin recurrir a berrinches o llanto, ante situaciones en las que debe esperar o ante una negativa.

*7. Comprende mensajes verbales que le dirigen las personas con las que convive.

*8. Interpreta textos a partir de sus imágenes.

*9. Ubica objetos y personas en referencia a la posición de su propio cuerpo: atrás, adelante, arriba, abajo.

10. Dice anticipando las acciones que ocurren en una rutina diaria.

11. Emplea objetos como herramienta para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

*12. Se relaciona con compañeros y adultos dentro de un marco de respeto socialmente aceptado.

*13. Practica medidas indicadas por el adulto para preservar el entorno: poner la basura en su lugar.

*3. Domina su cuerpo con coordinación, equilibrio, fuerza y precisión para realizar acciones como patear, botar, rodar, brincar.

*4. Sabe explicar lo que comprende de lo que escucha.

5. Escribe y dice el significado de lo que escribe.

*6. Mide usando unidades no convencionales.

7. Identifica ayer, hoy y mañana.

*4. Sabe explicar lo que comprende de lo que escucha.

8. Se relaciona con otras personas de diversas características étnicas, discapacidad física o condición social.

9. Provoca intencionalmente situaciones para reafirmar o descubrir conocimientos.

10. Manifiesta empatía mediante acciones de solidaridad o ayuda hacia otras personas.

*11. Se relaciona con otras personas respetando normas de convivencia observadas dentro del grupo social.

12. Resuelve conflictos de relación interpersonal mediante el diálogo dentro del grupo social.

13. Reconoce o identifica acciones que dañan el ambiente: quemar basura, defecar al aire libre.

Escalas de evaluación de las competencias

Para diseñar un instrumento que evaluara las competencias de niños pequeños, se eligió el modelo de escalamiento tipo Likert³⁹ por considerarlo capaz de medir el nivel de dominio de cada competencia. Como se muestra en el cuadro 5, un reactivo consta de: el indicador que se evalúa; la situación de evaluación planteada como una situación problemática; la consigna o pregunta que se le pide a la niña o niño que haga para resolver tal situación. Cada situación de evaluación ofrece cinco posibles categorías alternativas de respuesta a las que les corresponde un valor numérico de 1 a 5 con la finalidad de calificar el nivel de dominio en el que un niño resuelve la situación problemática.

CUADRO 5

Ejemplo de reactivo tipo Likert⁴⁰

<i>Reactivo 1. Indicador: responde por su nombre.</i>				
<i>Situación de evaluación: consigna y/o pregunta. Llame al niño por su nombre</i>				
1	2	3	4	5
Sin respuesta.	Respuesta no pertinente.	Respuesta pertinente: incipiente.	Respuesta pertinente: dominio.	Respuesta pertinente: sobresaliente
No responde.	Responde distinto a lo esperado: da un objeto.	Voltea al escuchar su nombre, sin dirigirse a quien lo llama.	Voltea al escuchar su nombre y se dirige con quien lo llama.	Responde verbalmente.
Observaciones: Información cualitativa que describe cómo se comportó la aplicación y el reactivo.				

Fuente: Escala de evaluación de las competencias de un año. Mesa de Desarrollo del Niño del Proyecto Intersectorial (2004).

³⁹En 1976, Rensis Likert propuso el escalamiento para evaluar las actitudes, considerando que cada reactivo es una afirmación o pregunta; cada afirmación ofrece cinco categorías como opciones posibles de respuesta. Cada categoría califica el objeto de la actitud. A cada categoría se le asigna un valor numérico: del 1 al 5. Se pide a la persona responder eligiendo sólo una de las cinco categorías. La persona obtiene una calificación en cada respuesta y una sumatoria total. Menos categorías: tres en vez de cinco, cuando hay incapacidad de diferenciación y discriminación. Más categorías: siete en vez de cinco, cuando hay un amplio rango de respuesta.

⁴⁰Estructura del reactivo por renglón. Primero: indicador que se evalúa y pregunta o consigna. Segundo: escala de cinco puntos: 1 a 5. Tercero: cinco categorías cualitativas alternas que evalúan el nivel de dominio del niño o la niña: 1. sin respuesta; 2. respuesta no pertinente; 3. respuesta pertinente: incipiente; 4. respuesta pertinente: dominio; 5. respuesta pertinente: sobresaliente. Cuarto: descripción del comportamiento específico por cada una de las cinco categorías. Quinto: observaciones sobre la aplicación del reactivo.

La estructura del contenido de las escalas de evaluación de las competencias de niñas y niños de uno, tres y seis años incluye: categoría, competencia, aspecto de la competencia e indicador o comportamiento que se califica (véase cuadro 6).

CUADRO 6

Ejemplo de estructura y contenido de una Escala de Evaluación de Competencias (EEC)

<i>Categoría</i>	<i>Competencia</i>	<i>Aspecto de la competencia</i>	<i>Indicador</i>
1. Construcción de la identidad personal y colectiva.	1. Expresa autorreconocimiento de su identidad personal y colectiva.	1.1. Identidad personal.	Responde por su nombre.
		2.1. Higiene personal.	Colabora con el adulto en actividades de higiene personal, como lavarse las manos.
	2. Identifica medidas de autocuidado para preservar su salud e integridad física y emocional.	2.2. Satisfacción de necesidades.	Manifiesta al adulto que tiene hambre, quiere comida que está a su alcance; “quiero, dame” o señala.
		3.1. Autonomía, psicomotricidad gruesa.	Se desplaza sin ayuda en su entorno.
2. Empleo del lenguaje en diversas formas de comunicación.	3. Se reconoce como competente; “Yo puedo”.	4.1. Autorregulación.	Detiene la acción cuando se le dice “no”.
		4. Manifiesta autorregulación ante diversas situaciones.	
	1. Comprende mensajes verbales y expresa oralmente sus ideas.	1.1. Comprensión y expresión verbal.	Realiza acciones que se le solicitan como “dame”.
		2.1. Lenguaje no verbal, expresión.	Emplea gestos faciales o movimientos corporales para manifestar que algo le agrada o desagrada.
2. Emplea funcionalmente el lenguaje no verbal.			

CUADRO 6 (Continuación)

<i>Categoría</i>	<i>Competencia</i>	<i>Aspecto de la competencia</i>	<i>Indicador</i>
3. Pensamiento lógico, matemático y científico.	1. Utiliza recursos para resolver situaciones problemáticas cotidianas que implican nociones de semejanza, diferencia, orden y causalidad.	1.1. Medios y fines.	Realiza intencionalmente acciones para alcanzar un objeto: se estira, se trepa o jala.
4. Interacción con el entorno social.	1. Se relaciona con otras personas en un marco de respeto y tolerancia.	1.1. Relación respetuosa.	Establece afiliación con una persona desconocida en presencia de la madre, cuidadora o maestra.

Fuente: Matriz de las competencias de un año. Mesa de Desarrollo del Niño del Proyecto Intersectorial (2005).

Las actuales escalas de evaluación de las competencias (EEC) tipo Likert, son producto de un proceso que requirió definir conceptualmente los indicadores, priorizar los indicadores según criterios de bienestar en la infancia, operacionalizar los indicadores de desarrollo por edad para construir las escalas, pilotear⁴¹ las escalas con niñas y niños del Distrito Federal, Oaxaca y Sonora: de un año (en casa), tres años (mitad en casa; mitad en centros de educación inicial) y seis años (en centros preescolares), realizar análisis factorial de cada escala y analizar cualitativamente el contenido de tres fuentes: 1. retroalimentación de expertos en el Seminario del Proyecto Intersectorial (noviembre de 2005, UPN); 2. observaciones de aplicadores; y 3. observaciones de miembros de la Mesa de Desarrollo. Todo ello contribuyó a la eliminación de reactivos cuyo comportamiento se consideró inconsistente.

⁴¹El estudio piloto de los instrumentos del Proyecto Intersectorial, financiado por General Electric a través de UNICEF y coordinado por el doctor Robert Myers, se realizó de enero a abril de 2005 en tres entidades federativas: Distrito Federal, Sonora y Oaxaca; en distintos contextos socioculturales: urbano, rural e indígena; se visitaron 48 centros; Muestra X = 536: 172 de un año, 182 de tres años y 182 de seis años. 40 escalas no se aplicaron.

Según las características de las EEC: se necesita un aplicador capacitado teórica y técnicamente, se aplica individualmente, se necesitan materiales específicos para la resolución de las situaciones problemáticas, su contenido se presenta en una secuencia comprensiva y lúdica, se requiere de la observación de las acciones del niño para calificarlas, se puede aplicar en el contexto natural del centro educativo o en casa, el tiempo aproximado de aplicación es de entre 30 y 40 minutos.

Conclusiones

Los enfoques teóricos sobre el desarrollo humano: dimensiones y competencias son complementarios. La definición conceptual de competencia es fundamental para determinar qué se enseña, se aprende y se evalúa en el diagnóstico inicial. La evaluación de las competencias de los preescolares utilizando una lista de cotejo o una escala tipo Likert depende de cómo el docente de preescolar necesite evaluar. Las respuestas a las preguntas planteadas no están realmente agotadas, se mantienen en la mesa del debate.

Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria

María del Pilar Miguez Fernández*

Introducción

Durante 2005 en las publicaciones en los periódicos acerca de la educación indígena se registra un conjunto de temas ubicados desde el nivel de primaria hasta el universitario, así como algunos trabajos de investigación de las lenguas indígenas y de creación literaria, y actividades de difusión cultural. En varios estados se están creando o desarrollando proyectos para una educación orientada a la revitalización del uso de las lenguas indígenas y la recuperación o difusión de las culturas, como sucede en Oaxaca, Michoacán y Campeche. También se han realizado algunas acciones más delimitadas que van desde el reconocimiento de la presencia indígena en algunas ciudades, sustentada en la elaboración de censos que incluyen aspectos educativos y/o socioeconómicos, como sucede en la ciudad de Querétaro, hasta propuestas concretas que se han comenzado a trabajar considerando la introducción de la propia lengua en la educación básica y la alfabetización, como se plantea; por ejemplo, en Monterrey, Aguascalientes y el Distrito Federal para la atención a la población migrante, así como el reconocimiento de necesidades de atención en diversos municipios del país, tanto a la población indígena originaria como migrante.

*Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México,

En la educación básica, aunque el principal problema de cobertura se ubica en secundaria, en muchas comunidades aún no hay acceso a la primaria, también se mantienen los niveles de rendimiento más bajos en las escuelas indígenas respecto a otros sectores en evaluaciones nacionales. En el caso de la educación media básica, las telesecundarias presentan problemas de funcionamiento y las puntuaciones más bajas en pruebas de rendimiento. A lo anterior, se añaden carencias y deterioro de la infraestructura en las escuelas, así como la falta de personal docente y una proporción significativa de maestros que hablan una lengua indígena distinta de la de sus grupos de estudiantes. También se presentan problemas de discriminación en las escuelas por motivos religiosos, como en el caso de Chiapas.

La persistencia de los problemas antes mencionados contrasta con el propósito de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por llevar proyectos de alta calidad y actualidad como el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) (*La Jornada*, 17 de marzo de 2005)¹ y Enciclomedia que operará en cinco lenguas indígenas en las zonas más marginadas y más pobres (*El Sur*, 5 de abril de 2005). En cuanto a los libros de texto en lenguas indígenas, el titular de la SEP anunció que se completarán los seis libros de primaria, uno por grado, antes de finalizar el sexenio (actualmente se cuenta con cuatro libros).

Por otra parte, en el nivel superior se trata el tema de los bachilleratos indígenas y de las universidades indígenas que han surgido en este sexenio o que se encuentran en proceso de creación.

Debido a la amplitud de temáticas abordadas, nos centraremos en la educación primaria indígena, en particular en los indicadores de desarrollo educativo y su orientación intercultural bilingüe. Asimismo, revisaremos las condiciones y retos en la atención a estudiantes indígenas en el Distrito Federal y finalmente, expondremos una experiencia en una escuela primaria donde asisten estudiantes hñähñüs y se lleva a cabo un proyecto de enseñanza intercultural bilingüe por un equipo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), del cual formo parte.

¹La hemerografía referente al año 2005 que respalda este ensayo puede ser consultada en el Banco de Datos <http://anuario.upn.mx>

Funcionamiento de las escuelas y calidad educativa

A nivel nacional se presentan serios problemas de funcionamiento de las escuelas primarias indígenas relacionados con la cobertura, la infraestructura y el personal docente y todos los indicadores de desarrollo educativo muestran que existen desventajas significativas para las niñas y niños indígenas.

De acuerdo con el documento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), “La calidad de la educación básica en México 2004”, 34,664 maestros atienden a 840,910 estudiantes indígenas en un total de 9,620 escuelas primarias del subsistema de educación indígena. La infraestructura de las escuelas es precaria con carencia de docentes y con prácticas pedagógicas inadecuadas (*Cuarto Poder*, 16 de julio de 2005).

La calidad y la cobertura de los servicios educativos están asociadas a las condiciones socioeconómicas; los niños de recursos más bajos tienen un menor aprovechamiento, lo que conduce a la repetición, al fracaso y al abandono de los estudios (*El Siglo de Torreón*, 4 de febrero de 2005). La población indígena, que representa 13 por ciento de la población total del país (12.7 millones), es la más afectada por la pobreza: 80.4 por ciento vive en zonas consideradas con un muy alto grado de marginación y la anemia afecta a 36 por ciento de los niños indígenas menores de cinco años en el país; la desnutrición crónica llega a 44 por ciento de la población infantil (*Milenio Público*, 25 de marzo de 2005).

La cobertura en educación básica se ha ampliado pero aún resulta insuficiente, a lo que se añade el ausentismo y el abandono escolar. Se calcula que dos millones de niños y niñas entre seis y 14 años no asisten a la escuela, y que alrededor de un millón son indígenas. De acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Conadepi) dos de cada tres niñas y niños sin escuela son indígenas, lo que representa más del doble de promedio nacional (*Milenio Público*, 25 de marzo de 2005). Entre las razones del no acceso a los servicios educativos se encuentra la dificultad para hacerlos llegar a las comunidades más alejadas y más dispersas, en parte debido a su cre-

ciente fragmentación en los últimos años en comunidades de menos de 100 habitantes (*La Crónica*, 16 de febrero de 2005), también el cierre de las escuelas por falta de personal docente limita el acceso, como sucede en algunas escuelas comunitarias. Por otra parte, la atención a niñas y niños indígenas que emigran temporalmente con sus familias para realizar trabajo en los campos agrícolas del norte del país representa un reto por la falta de continuidad del periodo escolar regular, situación que suele tener como consecuencia el fracaso escolar.

A pesar de la obligatoriedad de la educación básica, la población infantil indígena es la más propensa al abandono de estudios, por diferentes razones como la dificultad de traslado, la incorporación al trabajo asalariado o no asalariado, o aun el desinterés por una escuela en la que no aprenden o que la consideran ajena a su vida cotidiana (*El Norte*, 4 de mayo de 2005); de tres estudiantes que abandonan la escuela, dos son indígenas (*El Sur*, 15 de abril de 2005).

Un millón de estudiantes –indígenas y no indígenas– abandonan la escuela acumulándose el rezago educativo. Entre las causas de la deserción se encuentran la pobreza y el que la escuela resulte poco atractiva para el alumnado; 5 por ciento atribuye el abandono a la pobreza mientras que 95 por ciento dice que no les gustó, no le entienden al profesor o lo aprendido no les sirve en su vida cotidiana (*El Siglo de Torreón*, 4 de febrero de 2005). La homogeneidad de la escuela como una forma de concebir una educación igualitaria no se adapta a las necesidades de distintos grupos sociales.

En cuanto a la inasistencia a las escuelas, los diagnósticos realizados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en México y algunas entidades, indican entre las causas la migración, la falta de escuelas, el desinterés en estudiantes y la apatía en las escuelas para fomentar el interés y el trabajo infantil. En el caso de Yucatán, el UNICEF, el gobierno estatal y la sociedad, han estado llevando a cabo estrategias para incorporar a los niños y niñas a la escuela. El censo de población de 2000 proporcionó la cifra de 30,000 niñas y niños que no asisten a la escuela en esa entidad (*Diario de Yucatán*, 16 de julio de 2005).

En lugares de difícil acceso y muy pobres, se presenta la situación de que los docentes solicitan su cambio de escuela, dejando incluso sin

atención a los grupos de estudiantes, pese al interés y apoyo de las madres y padres de familia por su permanencia en la comunidad, como ocurre por ejemplo en algunas escuelas de La Montaña de Guerrero (*El Sur*, 28 de febrero de 2005). Otro problema es el ocasional cierre de escuelas por largos periodos aun cuando cuentan con personal docente, dejando sin atención a niñas y niños. Finalmente, no se ha logrado cubrir las necesidades de construcción de aulas, y muchas se encuentran deterioradas (*El Sur*, 10 de febrero de 2005).

Como podemos observar, mientras a nivel nacional se parte de una relativa suficiencia en la atención a la educación primaria, y cobra relevancia la generación de estrategias para responder a los cambios en la composición de la demanda educativa en los próximos años, que tenderá a crecer en el nivel de secundaria y a decrecer en el nivel de primaria (*La Crónica*, 19 de enero de 2005), en las primarias indígenas la atención a la demanda es uno de los problemas por resolver.

Respecto a la calidad de los servicios educativos, es necesario generar una atención adecuada a las características lingüísticas y culturales de la población, tanto en las comunidades como en los campos agrícolas y en las ciudades.

La escuela ha sido un factor para la deserción y el bajo rendimiento escolar en buena medida porque constituye un espacio de legitimación del español como lengua de prestigio, en detrimento del uso de las lenguas indígenas, contribuyendo paulatinamente a su pérdida (*El Cambio de Michoacán*, 14 de febrero de 2005). El alumnado de las escuelas indígenas presenta los índices más bajos en todos los indicadores de desarrollo educativo por la distancia que establecen con la cultura y la lengua materna o lengua de origen, además de otros factores escolares, como los problemas para su funcionamiento regular.

Silvia Schmelkes, titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, considera que, aun si se lograra asignar docentes a todas las comunidades, existe el riesgo de un posterior analfabetismo funcional, asimismo menciona que la educación que se ofrece muestra que en:

[...] todos los indicadores de desarrollo educativo los indígenas son los que menos acceso tienen, los que menos permanecen, los que más reprobaban, los que menos aprenden, a los que menos les sirve lo que

aprenden en la escuela para su vida, para entenderla, los que menos transitan de nivel a nivel, los que no consiguen salarios o ingresos que les permita tener una vida digna como consecuencia de su educación (*La Crónica*, 16 de febrero de 2006).

Los indicadores de rendimiento escolar son los más bajos en las escuelas indígenas y en particular en las escuelas comunitarias (*El Financiero*, 11 de marzo de 2005 y *Cuarto Poder*, 26 de julio de 2005). En la evaluación en matemáticas y comprensión lectora realizada por el INEE (“La calidad de la Educación Básica en México, 2004”), las calificaciones en las escuelas primarias indígenas son en promedio 25 por ciento más bajas que las obtenidas por las escuelas privadas, que fueron las mejor evaluadas (*El Financiero*, 10 de enero de 2005). Entre los escolares indígenas de sexto grado en 16 estados investigados, sólo 2.54 por ciento alcanzó niveles adecuados en comprensión lectora y 0.067 por ciento en matemáticas (*Pulso de San Luis Potosí*, 23 de marzo de 2005).

En la Olimpiada del Conocimiento Infantil, en las escuelas rurales el promedio de aciertos fue de 49.4 por ciento en indígenas, 35.5 por ciento y en las escuelas comunitarias de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en los lugares más apartados del país, fue de 32.9 por ciento de aciertos, rurales 70.8 por ciento, públicas urbanas 78.3 por ciento y en las particulares 80.4 por ciento (*El Imparcial*, Sonora, 12 de enero de 2005).

Bilingüismo indígena

Uno de los ya añejos problemas para una enseñanza bilingüe a las poblaciones indígenas es que muchos maestros no hablan la lengua indígena de la comunidad donde laboran. Al respecto Silvia Schmelkes señala que el número de maestros en esta situación asciende a 3,395 (*La Crónica*, 16 de febrero de 2005). Esta cifra representa 9.8 por ciento de los casos que atienden a cerca de 82,359 estudiantes, con base en las cifras proporcionadas por el INEE anteriormente mencionadas (34,664 maestros atienden a 840,910 estudiantes).

Schmelkes plantea que la educación intercultural requiere en primer lugar el conocimiento por parte de todos de lo que significa la

multiculturalidad, porque el respeto entre los pueblos se logra con el conocimiento. El primer paso es la tolerancia para luego llegar al respeto “al experimentar la riqueza que significa aprender de alguien distinto”.

La educación intercultural es necesaria no sólo en las comunidades. El multiculturalismo en nuestro país se presenta con mayor riqueza en algunos lugares como los campos agrícolas donde laboran jornaleros migrantes y en las ciudades donde se requiere una educación intercultural que reconozca, acepte y recupere la riqueza de las diferentes culturas de las y los niños que asisten a las escuelas, y proporcione una educación en las lenguas indígenas maternas o de origen.

En muchos países del mundo el bilingüismo es una realidad y existen experiencias exitosas de educación bilingüe, más aún, diversas investigaciones llevan a la conclusión de que una enseñanza continua en la primera lengua (L1) y en la segunda lengua (L2) conlleva ventajas cognitivas y conduce al éxito académico.² Sin embargo, en nuestro país, el bilingüismo de una lengua indígena que no tiene el prestigio de algunas lenguas extranjeras y del español está asociado al fracaso escolar.

Grosecjan³ estima que cerca de la mitad de la población mundial es bilingüe y que el bilingüismo está presente en prácticamente todos los países. En cuanto al número de lenguas existentes en el mundo la UNESCO estima alrededor de 6,000 (*El Universal*, 22 de febrero de 2005), de las cuales la mitad están en peligro de extinción o seriamente amenazadas. Li Wei considera que la cifra podría ser superior a 6,000 lenguas debido que se requieren mayores estudios en el mundo.⁴

Oficialmente en nuestro país existen 62 lenguas indígenas (*La Crónica*, 16 de febrero de 2005), sin embargo, este dato parece poco consistente, si consideramos que el mismo secretario de la SEP refirió

²Jim Cummins, *La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe*, Universidad de Toronto (OISE), Canadá, mecanograma, 2005; Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, LTD, 2000.

³Grosecjan, citado por Romaine en Suzanne Romaine, *Bilingualism*, Gran Bretaña, Blackwell, 1989.

⁴Al referirnos a la cantidad de lenguas también se incluye la revisión, a veces problemática, de los dialectos. Para Romaine es necesario considerar que aun en las comunidades monolingües se tienen variantes o dialectos regionales, sociales y de estilo dentro de lo que se conoce como “una lengua”.

la existencia de más de 100 lenguas en el país, con más de seis millones de hablantes (*El Universal*, 22 de febrero de 2005), de los cuales un millón son monolingües de alguna lengua indígena, esto es 16.6 por ciento según cifras del INEGI 2000, encontrándose la mitad en Chiapas, Oaxaca y Guerrero, que alberga a 12 de cada 100 del país. Los estados con menos de 1 por ciento de población monolingüe son Aguascalientes, Nuevo León, Tamaulipas y el Distrito Federal, a diferencia de Zacatecas y Colima, donde el porcentaje es mayor de 4 por ciento (*El Cambio de Michoacán*, 21 de febrero de 2005).

El bilingüismo es la consecuencia del contacto entre las lenguas, lo que ocurre por múltiples causas que propician la interacción comunicativa: históricas, geográficas, políticas, religiosas, económicas y académicas, además la revolución de los medios de comunicación favorece un mayor contacto.⁵ Sin embargo, el contacto lingüístico con frecuencia no es favorable para mantener la existencia de las lenguas o su continuidad de forma balanceada (bilingüismo aditivo), como ha ocurrido con la expansión colonial. Actualmente, la globalización intensifica el contacto, pero también puede llegar a acelerar el menor uso o quizá la extinción de algunas lenguas.

La existencia y continuidad del bilingüismo tiene que ver con las relaciones de poder entre los grupos de hablantes.⁶ En un bilingüismo de tipo aditivo, como plantea Baker,⁷ se combinan dos lenguas de forma complementaria y rica, mientras que en un bilingüismo sustractivo la segunda lengua o lengua mayoritaria desde un punto de vista sociolingüístico, es adquirida a expensas de la primera lengua, situación que puede llegar a colocar a ésta en riesgo de desaparición.

También la lengua minoritaria puede tener delimitaciones sociales para su uso. Al respecto, Ferguson⁸ desarrolló el concepto de diglosia, el cual se ha redefinido por la complejidad y multiplicidad de situaciones de bilingüismo y actualmente se emplea para describir comunidades bilingües en las que una gran parte de los hablantes domina las

⁵Para una explicación de las razones más importantes del contacto lingüístico se puede consultar a Li Wei, *The Bilingualism Reader*, Londres, Nueva York, Routledge, 2000, pp. 3-25.

⁶René Appel y Pieter Muysken, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1996.

⁷Colin Baker, *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra, 1993.

⁸Ferguson, citado por Appel y Muysken, en René Appel y Pieter Muysken, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1996.

dos lenguas, estando diferenciadas entre sí, funcionalmente en términos de variedad “alta” y variedad “baja”.

En muchas comunidades indígenas las situaciones de contacto lingüístico con la lengua mayoritaria (español) en nuestro país, ha significado una pérdida paulatina de la lengua indígena, particularmente en la escuela, así como el contacto necesario por cuestiones económicas contribuye a ello, como es el caso de la migración a los Estados Unidos donde la segunda lengua puede ser el inglés. La pérdida de las lenguas se propicia por la enseñanza directa del español en las escuelas, y se da particularmente entre la población infantil.

La UNESCO considera que una lengua está en peligro cuando 30 por ciento de sus niños no la aprende (*El Cambio de Michoacán*, 21 de febrero de 2005). De acuerdo con lo expresado por el secretario de la SEP (*El Universal*, 22 de febrero de 2005), en los últimos 100 años se han perdido más de 40 lenguas indígenas, y actualmente existen 20 en peligro de extinción. Dio a conocer que con la participación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (Inali) se iniciará un censo para identificar las zonas del país donde hay hablantes de estas lenguas, así como un registro preciso del número de ellos. A partir del censo se reforzarán las medidas en las escuelas, incluyendo los libros de texto y las bibliotecas de aula.

Entre las lenguas que peligran el secretario de la SEP mencionó las siguientes: ixcateco, kiliwa, kumiai, paipai y cochimi. Sin embargo, hay distintos puntos de vista sobre lo que significa el riesgo de pérdida de una lengua. Algunos consideran el número comparativo de hablantes entre las lenguas indígenas como un indicador esencial, mientras otros observan el proceso de pérdida en sí mismo y otros aspectos como la interacción entre dos sistemas de lenguaje. Así, por ejemplo, a pesar de que la lengua maya está entre las lenguas con mayor número de hablantes, de acuerdo con investigadores del Centro de Español y Maya de la Universidad Autónoma de Campeche (UAC), esta lengua está en peligro de extinción y son necesarias estrategias para reforzar su permanencia. También apuntan que en el caso del maya se usan términos ya castellanizados, por la influencia del español, lo que consideran que propicia la pérdida de la lengua (*El Universal*, 22 de febrero de 2005 y *El Sur de Campeche*, 20 de febrero de 2006). Igual-

mente, la “castellanización” se da en otras lenguas como el hñähñü, producto de las relaciones desiguales que mantienen con el español, lo que se refleja en la influencia del sistema lingüístico de la lengua mayoritaria sobre la minoritaria.

En Michoacán en más de la mitad de las comunidades se ha perdido la lengua indígena y se considera fundamental el papel de la escuela para contrarrestar esta situación (*El Cambio de Michoacán*, 13 de febrero de 2005).

Son varios los lugares en que niñas, niños y jóvenes usan con menor frecuencia la lengua de origen respecto a sus mayores, constituyendo un riesgo para la pérdida de las lenguas indígenas (*El Cambio de Michoacán*, 14 de febrero de 2005).

Hacia una educación bilingüe indígena

Para una enseñanza bilingüe de una lengua indígena y del español se requiere resolver una serie de problemas que predominan a nivel nacional, y que podemos resumir a partir de un diagnóstico realizado en Michoacán: impartición de clases en castellano, analfabetismo en la lengua materna en casi la totalidad del personal docente, carencia de un plan y un programa lingüístico de enseñanza de la lengua para docentes y estudiantes, falta de capacitación docente, resistencias entre padres y madres de familia para la enseñanza en purépecha y la falta de identidad docente indígena hacia su cultura (*El Cambio de Michoacán*, 13 de febrero de 2005).

Si bien es cierto que en muchos lugares se ha detectado la resistencia de madres y padres de familia hacia una enseñanza bilingüe, también ocurre lo contrario como se hace patente en varias publicaciones donde tanto comunidad como educadores han solicitado una educación bilingüe en las escuelas.

El fortalecimiento de las lenguas indígenas, desde nuestro punto de vista, pone en el centro de las estrategias una educación escolar bilingüe, para lo cual se requiere al menos de un conocimiento del bilingüismo a nivel individual y social de cada contexto específico, así como de docentes bilingües con conocimiento de una didáctica para favorecer el desarrollo del bilingüismo en el alumnado, todo ello en el marco de

un proyecto escolar no centralizado, elaborado con la participación de la comunidad y que refleje sus intereses en el desarrollo lingüístico de las y los menores.

El conocimiento acerca del bilingüismo del alumnado es esencial para generar estrategias de enseñanza bilingüe, sin embargo la realización de estudios sociolingüísticos en las comunidades indígenas o la utilización de este tipo de conocimientos de forma sistemática en la escuela es una tarea pendiente para establecer las bases de una educación indígena bilingüe de español y alguna lengua indígena que promueva un bilingüismo de tipo aditivo. El papel de las escuelas de preescolar y primaria es particularmente importante por las ventajas que conlleva una adquisición temprana del bilingüismo, debido a que hay mayor facilidad de aprendizaje de una segunda lengua que en edades posteriores a la convencional para cursar estos niveles.⁹

Se están realizando varios proyectos de educación indígena bilingüe e intercultural; algunos se encuentran en su estado inicial como el caso de Aguascalientes, donde se está dando atención a población infantil y adulta migrante en la ciudad. Otros proyectos que están en marcha se ubican en algunos estados como Michoacán, Oaxaca y Campeche.

En Michoacán, se desarrolla un proyecto para la revitalización y difusión de las lenguas purépecha, hñähñü y mazahua, que se han perdido en mitad de las comunidades, como se mencionó anteriormente. Una de las estrategias es la educación bilingüe en preescolar y primaria. Actualmente se cuenta con al menos una red de 14 planteles y la participación de 50 docentes indígenas tanto en los pueblos como en las ciudades (*El Cambio de Michoacán*, 13 de febrero de 2005).

En Oaxaca, para contrarrestar el riesgo de extinción de las 17 lenguas indígenas se han creado centros de educación bilingüe en todo el estado, principalmente en el nivel de primaria. También se realizó un estudio publicado en el libro *Las lenguas de la escuela primaria (censo de lenguas)*,¹⁰ en el cual se recopiló información de 2001 a

⁹Brian McWhinney, "Second Language Acquisition and the Competition Model", en *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*, A.M. Groot, y J.F. Kroll (eds.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

¹⁰La autoría del libro es de Rosalba Carina Ortiz, Eduardo Azcárraga Valle y Víctor Manuel García.

2003, con el propósito de elaborar un diagnóstico para dar a conocer la situación actual de las lenguas en el estado y proporcionar información relevante para crear estrategias didácticas y metodológicas con el fin de fortalecer la lengua indígena y el español, ya sean L1 O L2. El trabajo reunió a docentes, estudiantes y directores de escuela, y logró la participación de comunidades en torno a su cultura (*El Imparcial*, 8 de abril de 2005).

En Campeche, el Centro de Español y Maya de la UAC colabora el proyecto “estudio de la variación dialectológica del maya”, dirigido a conocer las posibles variantes dialectales del maya y utilizarlas en los futuros libros de educación intercultural que se elaboran en las comunidades indígenas (*El Sur de Campeche*, 12 de abril de 2006). El estudio implica tanto conocimientos de la lingüística pura como información relevante para la educación y la difusión de los conocimientos del maya. En la UAC también se realizan trabajos para inculcar y preservar las tradiciones en el estado (*El Sur de Campeche*, 20 de febrero de 2006).

Algunas de las actividades, a iniciativa de diferentes educadores e intelectuales indígenas, tales como la producción literaria en lenguas indígenas, constituyen contribuciones para la educación bilingüe en diferentes entidades del país.

Entre las acciones propuestas por organismos oficiales, se destaca la versión en lenguas indígenas de los libros de texto gratuitos para los seis grados de primaria antes de finalizar el sexenio (*La Jornada*, 22 de febrero de 2005) y el fomento del bilingüismo principalmente a nivel oral por el Inali, que también contempla la realización de estudios sociolingüísticos para apoyar la revitalización y fortalecer el uso de las lenguas indígenas, como está previsto en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (*La Jornada*, 22 de febrero de 2005).

La educación primaria a indígenas en el Distrito Federal

El panorama de la situación educativa de niñas y niños indígenas en el país que hemos presentado, podría llevarnos a suponer que en

las ciudades y especialmente en la ciudad capital, el sistema educativo puede brindar al menos mejores oportunidades de acceso a todos sus niveles, sin embargo, la realidad es muy diferente. Si bien hay migrantes indígenas de primera o segunda generación que logran culminar estudios superiores, muchos son rechazados por el sistema y no logran ni siquiera acceder o concluir la primaria. A lo anterior contribuyen las condiciones socioeconómicas en sus familias y la participación de las niñas y los niños por salir de la pobreza. Hay índices alarmantes de analfabetismo, situación de pobreza extrema o malas condiciones de vida (*El Financiero*, 1o. de febrero de 2005).

Existen diversas situaciones sociales y educativas discriminatorias que obstaculizan o impiden la realización de estudios y el éxito académico de la población indígena migrante en el Distrito Federal.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en 2000 había 330,000 hablantes de alguna lengua indígena y en los últimos años esta población ha crecido 300 por ciento, de manera que sobrepasa el millón. Los migrantes provienen principalmente de Oaxaca, Puebla, Veracruz, estado de México, Hidalgo y Querétaro y están representadas todas las lenguas del país. Hay colonias indígenas en todas las delegaciones (*El Financiero*, 1o. de febrero de 2005), con mayor concentración en Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Tlalpan, Coyoacán, Álvaro Obregón, Xochimilco, Milpa Alta y Venustiano Carranza (*La Jornada*, 18 de junio de 2005).

En el Distrito Federal se realizó un registro de 12,519 niñas y niños indígenas de cinco a 14 años de edad, de los cuales 10,785 (86 por ciento) asisten a la escuela. En 2002 en un diagnóstico de la SEP se identificó poco más de 200 escuelas con estudiantes de origen indígena de la mayoría de las lenguas indomexicanas.¹¹ La localización de estudiantes por delegación aparece en la siguiente tabla.

¹¹Nicanor Rebolledo Reséndiz, *Aprendiendo con la diferencia. Fortalecimiento del hñāhñüi y enseñanza bilingüe en una escuela primaria de la ciudad de México*, The 14th World Congress of Applied Linguistics, Madison, Wisconsin, 24 a 29 de julio de 2005.

TABLA I

Población infantil indígena en el Distrito Federal

<i>Delegación</i>	<i>Población infantil indígena De 5 a 14 años</i>	<i>Población infantil indígena que asiste a la escuela</i>
Alvaro Obregón	977	870
Azcapotzalco	437	372
Benito Juárez	47	39
Coyoacán	691	593
Cuajimalpa	276	227
Cuauhtémoc	289	250
Gustavo A. Madero	1,494	1,238
Iztacalco	536	468
Iztapalapa	3,870	3,361
Magdalena Contreras	416	339
Miguel Hidalgo	201	191
Milpa Alta	320	259
Tláhuac	821	709
Tlalpan	932	787
Venustiano Carranza	498	430
Xochimilico	791	652
Total	12,596	10,785

Fuente: Situación de la niñez indígena en el Distrito Federal, GDF, 2002.

Aunque los censos pueden presentar un subregistro por algunas limitantes como la no autoidentificación como indígenas en algunas niñas y niños, con base en los datos anteriores se fundamenta la necesidad de una mayor cobertura para 14 por ciento de los niños y niñas de cinco a 14 años, además de proporcionar una educación que satisfaga las necesidades específicas de la población estudiantil indígena, como se plantea en las nuevas políticas educativas nacionales, así como en la Ley de Educación en el Distrito Federal, contemplando derechos culturales, educativos y la protección a las lenguas indígenas.

Uno de los principales retos para las autoridades educativas del Distrito Federal consiste en proporcionar una educación de calidad, además de mejorar la cobertura y la eficiencia terminal, propiciando la reducción de las altas tasas de ausentismo y de deserción.

El motivo de la migración es económico, llegan a la ciudad en busca de oportunidades laborales y se insertan principalmente en la

industria de la construcción, la costura o como obreros en general, así como en el trabajo doméstico asalariado.

Para las niñas y los niños indígenas la vida no es fácil, pues aunado a la pobreza son objeto de constante discriminación. De acuerdo con el Centro Interdisciplinario para el Desarrollo Social (Cides), una de las organizaciones en la ciudad de México que apoyan a menores indígenas, que en muchos casos viven experiencias muy difíciles, como la explotación laboral y el maltrato o trabajan largas jornadas en las calles de la ciudad, corriendo con ello varios riesgos. Las niñas llegan a vivir embarazos tempranos, aunque se ha logrado su postergación; antes quedaban embarazadas a los 12 años, ahora a los 15 y algunas de 19 no tienen hijos (*El Universal*, 30 de abril de 2005). Una de las consecuencias de las condiciones de vida y del fracaso escolar es la drogadicción; en el Distrito Federal, 10.5 por ciento de los niños y niñas de 12 a 15 años –no indígenas e indígenas– ha experimentado alguna sustancia adictiva (*Reforma*, 25 de mayo de 2005).

Las niñas y niños indígenas en la ciudad de México son excluidos de las escuelas o padecen distintas formas de violencia en los procesos educativos, como el racismo o la enseñanza directa en español cuando no poseen suficientes conocimientos en esta lengua para el aprendizaje de contenidos académicos, de manera que son conducidos a una pobre comprensión y rendimiento escolar, que finalmente conlleva al abandono de la escuela. Alrededor de 4,500 niños y niñas entre seis y 12 años de edad no estudian, la razón es que no hablan el español (*El Financiero*, 1o. de febrero de 2005). Todo ello hace evidente la necesidad de transformar la educación básica para una atención acorde con las características lingüísticas y culturales de esta población infantil.

Como la lengua utilizada en las escuelas es el español, se desconoce explícita o implícitamente la lengua de mayor dominio de sus estudiantes por un lado y, por otro, la escuela constituye un factor importante para el desuso de las lenguas indígenas, lejos de contrarrestar el efecto negativo que en este sentido tiene el habitar en un medio urbano en nuestro país. La enseñanza de una segunda lengua en las escuelas tiene la modalidad de lengua extranjera de prestigio como el inglés, mientras que las lenguas indígenas no son consideradas, aunque formen parte de los conocimientos lingüísticos neces-

rios para la construcción de nuevos aprendizajes de diferente tipo, es decir, cuando alguna de ellas es la lengua de mayor dominio, menos aún se considera la posibilidad de una intervención para su revitalización. Además, el bilingüismo es positivo para favorecer el aprendizaje de más lenguas, como las extranjeras.¹²

Si bien, para una educación bilingüe de alguna lengua indígena y del español, puede ser muy útil retomar algunas estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, es indispensable que las decisiones educativas consideren el contexto de las lenguas indígenas en nuestro país y la situación específica del alumnado. Una de las cuestiones mínimas para una educación bilingüe indígena en primaria es la revisión o rediseño de los contenidos curriculares para su adecuación a la cultura del alumnado, como ya se ha señalado, e incluso la utilización de la lengua indígena como lengua de enseñanza de los contenidos curriculares en la medida en que posibilite fortalecer el desarrollo del bilingüismo. Por otra parte, la atención en aulas o escuelas multilingües es necesaria en la ciudad de México pero constituye una tarea más complicada que la atención a población de una misma comunidad lingüística. Se han emprendido algunas acciones en ese sentido. Así, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Conadepi), en coordinación con la SEP y la Universidad Pedagógica Nacional, diseñó un programa de educación intercultural bilingüe a aplicar en cuatro delegaciones inicialmente. Con este programa se pretende atender la diversidad cultural y lingüística en escuelas generales donde asisten estudiantes indígenas. En la fase piloto se proporcionó formación a docentes, directores y funcionarios de 94 escuelas, lo cual ha tenido resultados positivos en los cambios de actitudes de los agentes educativos hacia la diversidad étnica y cultural y el reconocimiento de ventajas pedagógicas. Este programa sobre el rescate de la cultura náhuatl opera en las delegaciones donde habitan comunidades originarias, en Milpa Alta, Tlalpan, Xochimilco y Tláhuac (A.M., 9 de junio de 2005).

¹²Miren Jasone Cenoz Iragui y José Francisco Valencia, "El papel del bilingüismo en la adquisición de una lengua extranjera: el caso del aprendizaje del inglés en Guipúzcoa", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 72, 1995, pp. 127-138.

Experiencia en una escuela primaria en el Distrito Federal

Abordaremos una experiencia en una escuela primaria en el Distrito Federal donde asiste 82 por ciento de estudiantes hñähñü (117 hñähñü y 26 no indígenas, con un total de 143 estudiantes), donde 49 por ciento son niñas y 51 por ciento niños, distribuidos en los seis grados, con un grupo por grado. Casi en su totalidad son hablantes de la lengua materna –a nivel productivo o receptivo–. Expondremos algunos problemas y acciones que estamos llevando a cabo, así como sus resultados iniciales y los retos para lograr una educación intercultural bilingüe.

La concentración en esta escuela de niñas y niños hñähñü de Querétaro se ha propiciado por su organización social como grupo ya que la mayoría tiene su vivienda y/o su lugar de trabajo cerca de la escuela. La importancia de su organización se denota por ejemplo en que pasaron de ser 71 estudiantes en el ciclo 2003-2004 a 117 para el ciclo 2004-2005.

Su rendimiento es bajo y los programas escolares son impartidos sólo de forma parcial. Por tratarse de menores que trabajan el ausentismo es muy alto y el estudio extraescolar se ve afectado, a tal punto que el personal docente ha decidido no dejarles tareas porque de todas maneras no las realizarán.

Las y los estudiantes trabajan varias horas al día, principalmente en la calle limpiando parabrisas, elaborando artesanía y en el comercio informal. Esta situación, aunada a sus prácticas culturales que los llevan a viajar a sus comunidades de origen en periodos que no concuerdan con las vacaciones escolares, genera un alto grado de ausentismo; los viajes con sus familias se prolongan una, dos o hasta tres semanas después de iniciadas las clases, y lo mismo ocurre el día de muertos, las vacaciones de diciembre y en semana santa.

En la escuela estamos llevando a cabo una propuesta que hemos denominado *yoho ya reta/ñhu ya näte* (en hñähñü significa cuarenta/sesenta), que consiste en la enseñanza en hñähñü en una proporción de 40 por ciento de las clases y en español en 60 por ciento. Esta forma de enseñanza bilingüe se determinó tomando en consideración

las condiciones de bilingüismo de la población estudiantil y el contexto escolar, en particular el bajo rendimiento y la cultura de fracaso escolar, no exenta de una negociación con el personal docente.

Inicialmente nos aproximamos al conocimiento de las y los escolares a partir de lo siguiente:

a) Un estudio sociolingüístico y del bilingüismo del alumnado a nivel individual de tipo censal en la escuela, el cual mostró que la gran mayoría de estudiantes hñähñü tienen algún grado de bilingüismo (productivo o al menos receptivo).

b) La detección de altos índices de fracaso escolar que reflejan bajos conocimientos y habilidades de tipo escolar. Por ejemplo, en cuarto grado, aún no saben leer y escribir en español y desconocen la escritura en hñähñü. A este retraso también contribuye el hecho de que regularmente las niñas y los niños que ingresan a primer grado no han cursado el preescolar, lo cual ha llevado a las maestras a incluir algunos contenidos de ese nivel, o incluso dedicar el primer año a cubrir contenidos de preescolar.

c) La cultura de fracaso escolar que se vive en la escuela. Desde el inicio de los cursos se prevé que los programas se abordarán sólo de forma parcial y transitarán de un ciclo a otro con serias deficiencias académicas. Igualmente no se dejan tareas porque se prevé que únicamente las realizarán los alumnos que no son hñähñü. Esta situación también influye en la motivación docente cuya profecía autocumplidora parece llevar irremediablemente a un destino, de alguna manera asumido. Igualmente, lo anterior abona al fracaso escolar que coloca al alumnado en un estado de vulnerabilidad para su futuro académico, dificultando su ingreso y culminación de estudios de secundaria, y afectando su motivación hacia la escuela.

d) Problemas de comunicación verbal entre docente y grupo durante las clases, interfiriendo en la construcción de nuevos conocimientos por parte del alumnado. Al respecto, cabe mencionar que el personal docente asistió desde el inicio del proyecto a un curso de hñähñü para entender mejor lo que sus alumnos hablaban en las clases; se han impartido dos cursos, que aunque son insuficientes para un dominio fluido del hñähñü, han favorecido la comunicación y actitudes positivas hacia esta lengua tanto en docentes como en estudiantes.

La propuesta *yoho ya reta/n̄hu ya n̄te* se inició en el ciclo escolar 2004-2005 con el grupo de primer grado, con el cual se continúa trabajando con algunas limitaciones en segundo grado. En este ciclo

además se está atendiendo al primer grado. Lo más importante a destacar es que se han logrado resultados positivos en los objetivos educativos propuestos; en una vía de bialfabetización están aprendiendo a leer y a escribir en hñähñü y en español, con mayor avance en la lengua materna. Se han realizado algunas evaluaciones durante el proceso y al final del ciclo se realizará una evaluación global de las distintas áreas en ambos grados.

Las clases se diseñan en nuestro equipo, donde participan dos alumnas bilingües egresadas de la UPN¹³ que son las encargadas de impartir las clases en hñähñü, tratando de mantener una coordinación con el trabajo realizado por la maestras titulares que enseñan en español, quienes han propuesto que se refuerce los contenidos que ellas trabajan.

El diseño de las clases tiene como referente los programas oficiales, pero incluye contenidos culturales del alumnado, y cotidianamente se generan diversos materiales en hñähñü, entre los que se destacan varios cuentos recopilados por el equipo entre las madres y padres de familia y una serie de carteles ilustrados escritos en hñähñü sobre el alfabeto, los colores, las partes del cuerpo humano y la numeración. A diferencia del conjunto de la escuela, en las clases en hñähñü sí se asignan tareas, que tienden a involucrar a los familiares para el trabajo lingüístico y la incorporación de conocimientos de la propia cultura.

La mayor dificultad que hemos encontrado procede de la misma escuela: las maestras presentan una alta resistencia a una educación bilingüe e intercultural. El hñähñü escrito se acepta sólo confinado al aula y horario de su enseñanza, es decir, se impide de una u otra manera su expresión escrita en distintos espacios de la escuela. En segundo grado se nos permitió incorporar clases en hñähñü hasta el mes de enero, a pesar de que esto implicaba romper con la continuidad de la propuesta iniciada desde el ingreso de este grupo a la escuela. El argumento más importante que manifiestan varias docentes para negarse a la enseñanza bilingüe, es la responsabilidad de que su grupo aprenda español porque es la lengua que les va a servir para la vida y los programas oficiales son en español mostrando, por cierto, un des-

¹³Participamos en esta propuesta dos docentes y dos alumnas egresadas de la UPN: Alejandra Salas Ortiz, Cristina Pérez Ángeles y Nicanor Rebolledo Reséndiz (coords.).

conocimiento de los derechos de sus estudiantes y un gran desinterés hacia el desarrollo del hñähñü y un rechazo a su legitimación en la escuela. Lo anterior nos indica la necesidad de una mayor sensibilización y análisis compartido.

Por otra parte, las tareas escolares en el conjunto de la escuela no se han podido establecer en parte por su condición de trabajadores y por un ambiente familiar no propicio para responder a las demandas que plantea la escuela. En la población estudiantil hñähñü, 55.3 por ciento de las madres y 30.1 por ciento de los padres no han asistido a la escuela, aunque algunos han aprendido a leer y escribir. Desde otro ángulo, la media de escolaridad es de dos años para las madres y de 3.6 años para los padres, la mayoría se concentra en algún grado de primaria y muy pocos en secundaria, sólo una madre ha estudiado preparatoria.

Comentarios finales

Se han señalado una serie de carencias que persisten en la educación indígena en el país, así como algunas acciones dirigidas a una educación intercultural bilingüe, sin embargo, apenas se están dando los primeros pasos y queda mucho trabajo por delante, tanto en las comunidades como en las ciudades. En el caso del Distrito Federal, si bien es necesaria una mayor cobertura, el reto es ofrecer una educación de calidad en ambientes de escuelas multiculturales que demandan estrategias variadas y utilizando diversos medios como la computadora e Internet, que permitan compartir conocimientos y habilidades en distintas lenguas, así como el conocimiento y respeto hacia las distintas culturas de procedencia del alumnado.

Para una educación bilingüe que recupere y legitime la propia cultura indígena es necesaria la participación de las madres, los padres y la comunidad en general –personas mayores, jóvenes– en la determinación del futuro lingüístico y académico de las y los menores indígenas y en las estrategias que consideren la relación entre la escuela y el hogar para el uso de las lenguas.

También consideramos que cualquier propuesta educativa intercultural bilingüe debe partir de las condiciones de escolarización de la

escuela en particular. Para una enseñanza bilingüe es muy importante conocer el ambiente lingüístico de las y los menores y establecer la relación que guardará con el ambiente lingüístico de la escuela, de manera que se garantice el progreso en las dos lenguas.

Así, para elaborar una propuesta de educación bilingüe se requiere un conocimiento del bilingüismo a nivel social e individual, lo cual puede requerir la realización de un estudio diagnóstico de tipo socio-lingüístico y de la competencia en L1 y en L2 tanto en contextos informales como en el tratamiento de contenidos académicos. Asimismo, es relevante el conocimiento de la situación cultural y socioeconómica del alumnado, el contexto familiar para el apoyo de las tareas y, específicamente, los conocimientos previos respecto de los contenidos de aprendizaje que se van a enseñar.

Una cuestión central para fortalecer el bilingüismo en el alumnado es contar con personal docente bilingüe con conocimiento de la cultura y de la didáctica de la enseñanza de la lengua indígena específica, así como su utilización como medio de enseñanza.

No es posible plantear acciones semejantes para cualquier situación, por lo que cobra relevancia la investigación y el diseño de la intervención adecuada a las situaciones concretas. Tampoco es posible plantearse una educación bilingüe con resultados inmediatos, se requiere un cierto tiempo para la comunicación en contextos sociales cotidianos, y en el contexto académico¹⁴ plantea dos años en el primer caso y tres años más en el segundo, es decir, para acceder a los beneficios cognitivos potenciales del bilingüismo.

A lo largo de la presente exposición se hace patente que la orientación bilingüe e intercultural de la educación indígena en el país aún está lejos de ser una realidad o de alcanzar resultados positivos para el éxito académico del alumnado, destacando el peso de su centralización y la necesidad de la construcción de proyectos específicos.

¹⁴Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, LTD, 2000.

La importancia de la educación sexual integral en las instituciones educativas

Alfonso López Juárez*

Introducción

La revisión de los artículos publicados durante 2005 en la prensa nacional sobre el tema de educación sexual arroja luz sobre las principales inquietudes que existen en nuestra sociedad a ese respecto.

La preocupación principal, expresada repetidamente por los responsables de las unidades de salud y por diferentes voceros de la sociedad civil, de la academia y de las instituciones de educación, población y salud, es el número de adolescentes que se embarazan, y el número alarmante de contagio de enfermedades de transmisión sexual especialmente el VIH/sida, entre la población juvenil.

Esta inquietud predominante, compartida por todos los sectores sociales, ha impedido hasta ahora fijar la atención en los aspectos más importantes de la educación sexual en la escuela, es decir, los aspectos positivos de la sexualidad que se refieren a la salud y el bienestar, a la equidad de género, a la participación igualitaria de las mujeres en todos los ámbitos de la vida social, a la aceptación de la diversidad sexual como un derecho humano y a la eliminación de la violencia familiar y social vinculada al género. Estos componentes esenciales de la educación sexual constituyen una base muy importante del cambio y la transformación social, siempre necesarios en la sociedad. Por ello

*Maestro en Sociología y Ciencia Política por la Universidad de Lovaina, Bélgica. Actualmente es consultor independiente.

es indispensable poner énfasis en ellos, sin descuidar, por supuesto, el desarrollo de habilidades y estrategias de autocuidado en lo que a salud sexual y reproductiva se refiere.

En todos los aspectos mencionados, la escuela desempeña un papel fundamental, ya que el personal docente tiene la gran ventaja, comparado con los otros actores sociales, de contar con la sensibilidad, la capacitación y el compromiso social que se requieren para actuar en este aspecto clave para la formación de las nuevas generaciones.

Quedaría pendiente el tema de educación sexual para quienes han abandonado la escuela, pero eso sería tema de otro artículo.

En este ensayo nos proponemos:

a) Analizar someramente la situación de México en cuanto al embarazo en adolescentes y ofrecer lineamientos sobre la orientación que la educación sexual escolar debería tener en este aspecto. El tema del contagio del VIH/sida merece una reflexión por separado.

b) Ofrecer una nueva visión de la educación sexual en la que se enfaticen los aspectos positivos y esenciales que la escuela debería cubrir para convertirla en motor del cambio social tan necesario en una sociedad en crisis, como es la mexicana en los albores del siglo XXI. Se trata de salud y bienestar sexual, equidad de género, aceptación de la diversidad sexual y lucha contra la violencia vinculada al género y a la sexualidad.

El embarazo en mujeres adolescentes

A los responsables de las unidades de salud no deja de sorprenderles el gran número de mujeres jóvenes que acuden a estos centros cuando advierten o temen que están embarazadas; los directores de escuela se encuentran alarmados ante los embarazos en las alumnas de secundaria y los padres de familia no saben cómo enfrentar el problema.

Este asombro ante el embarazo en adolescentes carece de perspectiva histórica. A través de los siglos la mayoría de las mujeres jóvenes han empezado a vivir en pareja, a embarazarse y a tener hijos a edades muy tempranas. Esa era la práctica común entre varones y mujeres muy jóvenes antes de que las condiciones sociales llevaran a crear el concepto de "adolescencia" como periodo de transición entre la infancia y la edad adulta.

El promedio de edad para la primera relación sexual y el nacimiento del primer hijo se ha ido retrasando gradualmente en casi todas las sociedades, porque ahora muchas mujeres adolescentes están estudiando y evitan embarazos no deseados porque tienen a su disposición los métodos anticonceptivos.

La situación de México, sin dejar de ser un grave problema que debe atenderse es menos preocupante de lo esperado, si se consideran nuestras condiciones sociales. Según las estadísticas del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA),¹ en México se dan 63 alumbramientos por cada 1,000 mujeres entre 15 y 19 años de edad, menos que en otros países de similar nivel de desarrollo en América Latina, tales como Brasil, Colombia o Venezuela.

Inclusive en países de alto desarrollo social y económico, como los Estados Unidos de Norteamérica, la tasa de embarazo adolescente sigue siendo alta (53 por cada 1,000) lo que es motivo de preocupación para activistas sociales e investigadores.

Solamente en algunos países de Europa como Suiza, España e Italia, todos ellos en condiciones sociales muy diferentes de las mexicanas, se ha logrado convertir en un evento excepcional el embarazo adolescente.

Se sabe también que en México los embarazos adolescentes se han reducido en términos relativos, pasando de 128 a 54 por cada 1,000 mujeres entre 15 y 19 años de edad en los últimos 30 años, según estadísticas nacionales.² Una creencia errónea también ampliamente difundida es la de que los embarazos adolescentes son en su gran mayoría no deseados. La realidad parece ser otra debido a una serie de razones complejas, entre ellas la alta valoración que se da a la maternidad y la condición de trabajadoras domésticas sin ingreso, a que se ven sometidas con frecuencia las jovencitas en su familia de origen. En una encuesta reciente de amplia cobertura entre la población urbana de clase media en México,³ resultó que 61 por ciento de las adolescentes que se habían embarazado y 56 por ciento de los

¹UNFPA, *Estado de la población mundial 2003*, pp. 72 y 73.

²Estimaciones del Consejo Nacional de Población, 2002. Véase también Encuesta Nacional de Salud Reproductiva, 2003.

³Mexfam, Encuesta Gente Joven 99 (sin publicar pero se puede consultar en el Colegio de México).

adolescentes varones que habían embarazado a su compañera manifestaban haberlo planeado. Sin dejar de seguir atendiendo este problema, que indudablemente trastorna el proyecto de vida de gran número de adolescentes y es una de las causas del círculo vicioso de la pobreza, el embarazo temprano no debe convertirse en la preocupación única de la educación sexual, pues ello significaría reducir la sexualidad a genitalidad y reproducción.

El impacto de la educación en la actividad sexual de adolescentes

La oposición de los sectores conservadores de la sociedad a la educación sexual se debe al mito de que tiene como consecuencia que los adolescentes y jóvenes adelanten el inicio o incrementen la frecuencia de sus relaciones sexuales.

Pocos temas educativos se han investigado con mayor acuciosidad que el impacto de la educación sexual formal en la conducta de los adolescentes. A partir de 1986 se ha publicado la información siguiente:⁴

- a) No existe evidencia científica de que la educación sexual formal anticipe el inicio o incremente la frecuencia de las relaciones sexuales entre la población adolescente.
- b) Diferentes estudios han puesto en evidencia que los adolescentes sexualmente activos que han tomado algún curso de educación sexual usan más los anticonceptivos eficaces (píldora, inyecciones, preservativo) que aquellos que no han asistido a ningún curso formal de educación sexual.
- c) No hay evidencia científica de que la educación sexual formal incremente los embarazos premaritales.

En los últimos 20 años la investigación al respecto se ha realizado con mayor rigor metodológico y se dispone ya de series históricas de datos, por lo que se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:⁵

⁴William Marsiglio y Frank L. Mott, "The Impact of Sex Education on Sexual Activity, Contraceptive Use and Premarital Pregnancy among American Teenagers", en *Family Planning Perspectives*, vol. 18, núm. 4, julio-agosto de 1986, pp. 151-154 y 157-161; Deborah Anne Dawson, *The Effects of Sex Education on Adolescent Behavior*, *idem*.

⁵"Advocates for Youth", *Comprehensive Sex Education*, edición electrónica. Consulta realizada el 23 de diciembre de 2005.

Los adolescentes que han recibido una adecuada educación sexual:

- a) Tienden a retrasar el inicio de su vida sexual.
- b) Presentan menor frecuencia de relaciones sexuales.
- c) Tienden menos al sexo no protegido.
- d) Usan con mayor frecuencia preservativos y anticonceptivos.
- e) A largo plazo, se ha encontrado que presentan incidencia más baja de infecciones de transmisión sexual y embarazos no intencionados.

La posición de la Organización Mundial de la Salud (OMS)⁶ a este respecto debería dejar zanjada, de una vez por todas, esta controversia sobre la educación sexual como detonador de una actividad sexual irresponsable en los jóvenes.

En un reciente comunicado al respecto, la OMS sostiene:

La educación sobre sexualidad ayuda a los adolescentes a optar de manera responsable en materia de vida sexual y anticoncepción... En los estudios realizados se ha visto que la educación sobre la sexualidad no aumenta la actividad sexual. De hecho, puede incluso demorar el comienzo de la misma y servir de base a un comportamiento prudente una vez iniciada. En cinco ciudades de América Latina se ha observado que las muchachas que han seguido un cursillo de educación sexual tienden más a aplazar su iniciación sexual.

La importancia de la escuela en la prevención de embarazos en adolescentes

La Encuesta Gente Joven realizada por la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar (Mexfam) en 1999, dejó en claro que la escuela juega un papel importantísimo en cuanto a la sexualidad responsable entre los adolescentes. Los resultados revelaron que entre la población de 13 a 19 años perteneciente a la clase media baja urbana de México, existen diferencias muy significativas dependiendo de la asistencia o no asistencia a la escuela:

⁶Department of Reproductive Health and Research (RHR) World, Health Organization, *Comunicación sobre planificación familiar en el marco de la salud reproductiva*, edición electrónica. Consulta realizada el 23 de diciembre de 2005.

http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sp_fpp_97_33/fpp_97_33_10.s.htm1

- a) De los jóvenes varones que asisten a la escuela 26 por ciento ha iniciado su vida sexual a los 16 años, mientras que entre los que no asisten a la escuela el porcentaje se eleva a 46 por ciento.
- b) En el caso de las adolescentes, los porcentajes son solamente de 5 por ciento para quienes asisten a la escuela y de 43 por ciento para las que no.
- c) De los adolescentes sexualmente activos que asisten a la escuela 53 por ciento usa anticonceptivos en su primera relación sexual contra 38 por ciento de los que no van a la escuela.
- d) Solamente 6 por ciento de las mujeres menores de 19 años que asisten a la escuela se embarazan, mientras que el porcentaje es muy alto entre las que no asisten a la escuela (53 por ciento). En este último caso, el hecho de no asistir a la escuela coloca a las jóvenes en una franca disposición hacia la vida en pareja, que es aceptada con facilidad cuando hay una oportunidad propicia.

Un número importante de investigadores se ha enfocado en conocer los factores de éxito en los programas escolares de educación sexual en cuanto a prevención de embarazos no deseados y una de las premisas a considerar es la propensión de los jóvenes a tomar riesgos, incluso en su conducta sexual, algo que es muy común entre los adolescentes y jóvenes mexicanos, como bien lo ilustra Antonio Medina en un reciente artículo periodístico.⁷

El experto en programas de educación sexual, Douglas Kirby,⁸ señala las características esperadas en un programa de educación que pretenda reducir las conductas de riesgo y, por tanto, prevenir embarazos no deseados y el contagio de enfermedades de transmisión sexual. A continuación las enumeramos por considerarlas de gran utilidad para los responsables de la educación sexual en las escuelas:

1. El programa debe enfocarse en una o unas pocas conductas de riesgo, las más relevantes en el medio social en que se desarrolla el programa.
2. Debe tener una base teórica sostenida en la investigación.
3. Debe dar un mensaje claro sobre la actividad sexual y el uso de medidas preventivas, y reforzarlo suficientemente.

⁷"¿De cabeza y sin protección?", *La Jornada*, Suplemento Letra S, 6 de enero de 2005.

⁸Cfr. Douglas Kirby, "Emerging Answers, Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy", *The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy*, Washington, DC, mayo de 2001.

4. Debe dar información básica y detallada sobre los riesgos de salud que hay en las diferentes tipos de actividad sexual y sobre las medidas preventivas concretas y accesibles.
5. El programa debe reforzar la capacidad de resistir a las presiones sociales que influyen en el comportamiento sexual.
6. Debe incluir la formación de habilidades de comunicación, negociación y rechazo de conductas no deseadas o riesgosas. Esto es particularmente relevante en cuanto al contagio del VIH/sida.
7. El programa debe utilizar una variedad de métodos de aprendizaje que involucren a los participantes y les permitan apropiarse de la información necesaria para la toma de decisiones personales.
8. Los objetivos del aprendizaje, los métodos de enseñanza y los materiales educativos utilizados deben ser acordes con la edad, la experiencia sexual y la cultura de los participantes.
9. El programa debe tener el número de horas necesario para cubrir completamente los objetivos y temas.
10. Los docentes o promotores del programa deben seleccionarse por su convencimiento en cuanto a los objetivos a alcanzar y deben recibir la capacitación adecuada.

Una visión diferente de la sexualidad. La educación sexual integral

La sexualidad es un punto focal de la organización social. Todas las sociedades educan sexualmente a los seres humanos y la manera como los educan determina en gran parte el resto de las instituciones sociales.

La sexualidad es una dimensión fundamental de la persona. No es casualidad que la primera descripción que se hace de un ser humano cuando nace sea "¡fue niña!" o "¡fue niño!". Pero sexualidad no es únicamente genitalidad, sino que su ámbito se extiende a múltiples aspectos de la sociedad y la cultura. Ser biológicamente mujer u hombre ha condicionado hasta ahora la participación y ubicación social de las personas.

El dominio de los varones ha permeado todas las instituciones y sigue siendo una causa importante de infelicidad, injusticia inequidad y malestar en todos los ámbitos de la vida humana.

En la familia se implantó, en muchos casos, el autoritarismo y la arbitrariedad irracional típica del varón prepotente, que basa sus abusos en su fuerza física o de plano en la violencia. En la vida laboral

y profesional se hizo práctica común el acoso sexual de los varones, atrincherados en sus posiciones de poder, y el sometimiento de las mujeres, condenadas, a pesar de sus talentos muchas veces superiores, a posiciones subordinadas y mal pagadas.

La vida política, con muy contadas excepciones, sigue siendo feudo de los varones, quienes en muchos casos manifiestan tendencias guerreras y belicosas, codicia insaciable y falta de sensibilidad por lo que realmente importa para el bienestar de los ciudadanos. La familia y la escuela son factores fundamentales para perpetuar o transformar esos patrones históricos de conducta inadecuada. Si las diversas instituciones educativas ofrecen a los alumnos una educación sexual integral, se convertirán en el factor de cambio profundo que requiere las circunstancias actuales.

Aquí se tocan los temas básicos, ya mencionados, de la educación sexual integral en la escuela.

Educación y salud sexual

Como sucede con la educación sexual, el concepto de salud se reduce generalmente a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, olvidando el elemento básico del concepto: el bienestar físico, psicológico y social resultante de una sexualidad vivida con responsabilidad, pero también con una aceptación y disfrute pleno de la relación amorosa y del placer. Este enfoque encontrará sin duda mucha oposición, porque es muy larga la historia de la sexualidad considerada como algo clandestino, esencialmente malo, que se redime solamente a través de la reproducción.

El que sistemáticamente se siga hablando de “órganos reproductivos” tiende a dejar en la penumbra el hecho de que tales órganos, propiamente llamados sexuales, sirven principalmente como fuente de placer, siendo la reproducción un hecho excepcional en la vida sexual de las personas. La Organización Mundial de la Salud⁹ enfatiza

⁹Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. Actas de una reunión de expertos celebrada en la Antigua Guatemala en mayo de 2000*, edición electrónica. Consulta realizada el 15 de marzo de 2006 en <http://www2.hu-berlin.de/sexology/GESUND/ARCHIV/SPANISCH/SALUD.HTM#cont9>

que, “para que la salud sexual se logre es necesario que los derechos sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen”. Tales derechos están contenidos en la declaración de la Asociación Mundial de Sexología (WAS, por sus siglas en inglés) y están expresados con claridad en la cartilla de los derechos sexuales de las y los jóvenes, elaborada en 2003 durante la campaña nacional “Hagamos un hecho nuestros derechos” y avalada por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México (CNDH) que contempla:

1. Derecho a decidir de forma libre sobre mi cuerpo y mi sexualidad.
2. Derecho a ejercer y disfrutar plenamente mi vida sexual.
3. Derecho a manifestar públicamente mis afectos.
4. Derecho a decidir con quién compartir mi vida y mi sexualidad.
5. Derecho al respeto de mi intimidad y mi vida privada.
6. Derecho a vivir libre de violencia sexual.
7. Derecho a la libertad reproductiva.
8. Derecho a la igualdad de oportunidades y a la equidad.
9. Derecho a vivir libre de toda discriminación.
10. Derecho a la información completa, científica y laica sobre la sexualidad.
11. Derecho a la educación sexual.
12. Derecho a los servicios de salud sexual y a la salud reproductiva.
13. Derecho a la participación en las políticas públicas sobre sexualidad.¹⁰

Estos 13 derechos pueden constituir la base de un programa integral de educación sexual en la escuela ya que contienen todos los elementos necesarios para hacer realidad una nueva visión de la sexualidad que llevada a la práctica, significaría una auténtica transformación social. La mejor defensa contra las enfermedades de transmisión sexual, en particular el VIH/sida, es evitar las conductas de riesgo, algo que se puede aprender en la escuela con una adecuada orientación.

Es necesario también que la escuela inculque hábitos de higiene personal en el área genital, de la misma manera que se debe promover la higiene bucal y del cuerpo en general.

¹⁰Véase Eugenia López Uribe y Vanesa González-Rizzo (comps.), *Jóvenes, sexualidad y derechos. Cartas de navegación*, México, Gire, 2004.

Educación sexual y equidad de género

La equidad de género sigue siendo una prioridad mundial. La situación en casi todos los países, particularmente en América Latina y México, sigue siendo desventajosa para las mujeres desde muchos puntos de vista; las estadísticas enfatizan las inequidades persistentes.¹¹ Y sin embargo, en palabras de Kofi Annan, secretario general de las Naciones Unidas,

Estudio tras estudio se pone de manifiesto que no existe ninguna estrategia efectiva de desarrollo en la que las mujeres no desempeñen un papel central. Cuando las mujeres se involucran plenamente, los beneficios se notan de inmediato: las familias tienen mejor salud y están mejor alimentadas, se incrementan sus ingresos, sus ahorros e inversiones. Y lo que sucede en las familias, sucede también en las comunidades, y a largo plazo, también en los países.

Pues bien, la educación sexual impartida sobre todo en la escuela desde la enseñanza primaria, es precisamente un instrumento excelente para que las nuevas generaciones dejen atrás las costumbres ancestrales que colocan a la mujer en una posición subordinada al hombre y le impiden el acceso a las mismas oportunidades de desarrollo, de educación y, finalmente, de toma de decisiones en todos los ámbitos de la sociedad.

Educación sexual y diversidad

La homofobia (aversión hacia los homosexuales) y la intolerancia a la diversidad sexual es una de las facetas de la llamada “defensa de la familia”, una de las banderas que utilizan los grupos conservadores y tradicionalistas para oponerse a la necesaria transformación social, que conlleva el fin de los privilegios para unos pocos. El concepto de la familia nuclear convencional excluye otras modalidades familiares, como las uniones consensuales y las parejas homosexuales.

La Conferencia Internacional de Población y Desarrollo reconoce la existencia de varios tipos de familia, según las condiciones sociales,

¹¹Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Objetivos de desarrollo del milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 2005, pp. 131-134.

jurídicas, culturales y políticas, y la definió como “unidad básica de la sociedad”, sin entrar en mayores definiciones.¹² La crónica periodística da cuenta en numerosos artículos publicados durante 2005 de la homofobia y la intolerancia que aún predomina en amplios sectores del país y que es típica de los grupos conservadores radicales. Como botón de muestra, bastaría mencionar los 900 asesinatos por homofobia ocurridos en México de 1996 a 2005 (*La Jornada*, 16 de mayo de 2005).

Como en tantos otros temas controvertidos, la persistencia de mitos y creencias falsas que se arrastran de generación en generación produce actitudes y conductas inaceptables en la era moderna. En el caso de la homosexualidad, la “American Association of Psychology” (APA), con base en la investigación existente, hizo una declaración de política en 1994, confirmada en declaraciones posteriores,¹³ que no deja lugar para prejuicios o afirmaciones sin sustento:

La investigación sobre la homosexualidad es muy clara. La homosexualidad no es una enfermedad mental o una depravación moral. Es simplemente la manera como una minoría de la población expresa el amor humano y la sexualidad. Estudio tras estudio sustenta la salud sexual de hombres y mujeres homosexuales. Los estudios de buen juicio, estabilidad, confiabilidad, adaptabilidad social y vocacional, todos ellos demuestran que los homosexuales, hombres y mujeres, funcionan tan bien como los heterosexuales y que la homosexualidad no es una cuestión de elección personal. La investigación sugiere que la orientación homosexual se establece muy pronto en el ciclo de la vida, posiblemente aun antes del nacimiento. La homosexualidad se encuentra en alrededor de 10 por ciento de la población, una cantidad que es sorprendentemente constante en todas las culturas, independientemente de los valores morales y las normas de una cultura en particular. En contra de lo que algunos sugieren, la incidencia de la homosexualidad en una población no parece cambiar cuando surgen nuevos códigos morales o costumbres sociales. Los resultados de la investigación sugieren que los esfuerzos por enmendar a los homosexuales no son más que prejuicio social disfrazado con ropajes psicológicos.¹⁴

¹²Naciones Unidas, *Informe de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. Programa de Acción*, 1994, párrafo 5.1.

¹³American Psychological Association, *Statements on Homosexuality*, edición electrónica. Consulta realizada el 10 de marzo de 2006 en <http://www.apa.org>

¹⁴*Idem*, traducción del autor.

La orientación sexual es un componente de la identidad de la persona, que consiste de muchos otros componentes como la cultura, el origen étnico, el género y los rasgos de personalidad. La orientación sexual consiste en una fuerte atracción emocional, romántica, sexual y afectiva que una persona siente hacia otra. La orientación sexual es un continuo. En otras palabras, una persona no tiene que ser exclusivamente homosexual o heterosexual, sino que puede sentir grados variados de atracción hacia ambos géneros. La orientación sexual se desarrolla a lo largo de toda la vida de la persona –diferentes personas se dan cuenta en diferentes momentos en sus vidas que son heterosexuales, “gays”, lesbianas o bisexuales.¹⁵

Las actitudes de intolerancia ante la diversidad sexual son comparables a las actitudes discriminatorias contra personas de una etnia o una cultura diferente y deben ser desterradas a través de una adecuada educación sexual.

Educación social y violencia de género

El Consejo Económico y Social de la ONU definió en 1992 la violencia de género como “todo acto o amenaza de violencia que tenga como consecuencia, o tenga posibilidades de tener como consecuencia, perjuicio y/o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de la mujer”.

Numerosas investigaciones y estudios han puesto en evidencia, desde hace varias décadas, la gravedad del problema de la violencia de género que deriva del desequilibrio tradicional que existe en la distribución de poder entre mujeres y hombres. Ya en 1985 la Asamblea General de las Naciones Unidas (UN, por sus siglas en inglés) aprobó la primera resolución contra la violencia de género; posteriormente la Conferencia de Viena, en 1993, reconoció que la violencia contra la mujer es una violación flagrante de los derechos humanos, y en 1996 la Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que la violencia de género es una prioridad de salud pública. Sin embargo, la eliminación de la violencia de género

¹⁵*Ibidem*, “La orientación sexual y la juventud. Los hechos, 2002”, esta declaración fue apoyada por las asociaciones nacionales de educación, de trabajo social, de psiquiatría, de maestros y de administradores escolares.

requiere una transformación social profunda, que apenas se está iniciando. Según un estudio difundido por Naciones Unidas¹⁶ en América Latina y el Caribe la incidencia de la violencia contra las mujeres oscila entre 25 y más de 50 por ciento y en algunos países es la principal causa de hospitalización de las mujeres. En el caso de México, la violencia contra las mujeres en Ciudad Juárez, donde a partir de 1993 han ocurrido cientos de lamentable asesinatos de mujeres, ha alcanzado niveles de preocupación mundial. Por ello resulta de capital importancia la labor de la escuela, y precisamente en materia de educación sexual, si se le concibe en la forma integral que proponemos aquí.

El abuso sexual

Además de la violencia de género, existen otras formas de violencia muchas veces relacionadas también con el género, pero sobre todo con el abuso de poder. Se trata de la violencia sexual en todas sus formas, desde el incesto, que existe principalmente en el interior de las familias, hasta la violación en el matrimonio (cuando uno de los cónyuges, generalmente el varón, pretende exigir una relación sexual aun en contra de la voluntad de su pareja) y la pederastia.

Atención particular ha recibido últimamente el fenómeno lamentablemente común y generalizado del acoso sexual, en especial en el lugar de trabajo. El acoso no debe confundirse con el coqueteo o la insinuación, parte integrante del cortejo en cualquier pareja. El acoso se presenta cuando las insinuaciones veladas o abiertas se hacen desde una posición de poder coartando así la libertad de la persona, generalmente la mujer, que se siente bajo la amenaza de un perjuicio, una represalia o inclusive la pérdida del empleo. En la misma categoría de abuso se pueden considerar aquellos casos en que no hay amenazas, sino promesas de premios o privilegios a cambio de la aceptación de una relación sexual no deseada.

En todos los casos de violencia o abuso relacionado con la sexualidad y el género, la educación sexual en la escuela desempeña un

¹⁶Aparna Mehrotra y Rini Banerjee, *Una vida libre de violencia es un derecho nuestro*, edición electrónica. Consulta realizada el 13 de marzo de 2006 en <http://www.undp.org/rblac/gender/campaign-spanish/itsourright.htm>

papel importantísimo. Además de que el estudiante aprenda a identificar las conductas que son inaceptables por constituir un abuso sexual, debe también inculcarse el valor supremo de la ética sexual que es el respeto absoluto a la persona en su libertad, dignidad y salud. Cualquier conducta sexual que atente contra ese valor debe considerarse inaceptable y no ética.

Conclusión

Siendo la sexualidad un componente fundamental de la persona, la educación debe ser factor esencial en todos los grados de escolaridad empezando por la escuela primaria y terminando por la universidad.

En contra de la creencia difundida por los grupos conservadores, en el sentido de que la educación sexual lleva al libertinaje, es necesario dejar bien claro que la educación sexual integral es el mejor recurso que tiene la sociedad para formar a las nuevas generaciones en el ejercicio responsable y ético de la sexualidad.

En México sigue predominando una visión limitada que conceptualiza la educación sexual como una respuesta al riesgo de embarazos adolescentes y de contagios de enfermedades de transmisión sexual. Sin negar la gravedad de esos problemas y la necesidad de darles atención, es necesario tomar conciencia de los aspectos fundamentales de la educación sexual: salud sexual, equidad de género, aceptación de la diversidad sexual y lucha contra la violencia vinculada a la sexualidad y al género.

Si las nuevas generaciones aprenden en la escuela a vivir con responsabilidad y disfrutar su sexualidad, a tratar a mujeres y varones en forma equitativa, a aceptar la diversidad sexual y eliminar todos los tipos de violencia vinculados con el género y la sexualidad, entonces podrá construirse un nuevo tipo de sociedad, con mejores condiciones para la calidad de vida que es aspiración común.

La enseñanza de las ciencias naturales en el jardín de niños. Una propuesta educativa

Leticia Gallegos*
Elena Calderón**
Humberto Albornoz***
y Fernando Flores****

Introducción¹

La preocupación por la enseñanza de las ciencias se ha incrementado en los últimos años en nuestro país, lo que se ve reflejado en la realización de eventos a nivel nacional, como las Semanas Nacionales de la Ciencia y la Tecnología en escuelas; en el desarrollo de proyectos locales, especialmente de difusión como los museos Universum, Explora o el de la Luz, así como el Centro de Ciencia para la Familia.²

Sin embargo, no puede dejar de reconocerse y descuidarse la importancia de la escuela como centro primordial en la formación de ciudadanos. En particular se reconoce que desde muy temprana edad los niños incursionan y se forman ideas sobre los fenómenos naturales, como lo demuestran los planes y programas de estudio de los diversos niveles de educación básica (Secretaría de Educación Pública).³

*Doctora en Pedagogía por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico de la UNAM.

**Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM.

***Diseñador Industrial por la Escuela de Diseño Industrial de la UNAM.

****Doctor en pedagogía por la División de Estudios de Posgrado de la FFyL de la UNAM. Investigador del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, UNAM.

¹Proyecto desarrollado con apoyo de SEP-Conacyt con número de referencia SEP-SEBYN CO1-11.

²Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios de educación primaria*, México, 1993a.

³*Ibidem*, 1993a y 1993b.

A diferencia de programas anteriores, desarrollados a partir de temas o contenidos generales para trabajar con los niños, el nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004)⁴ está centrado en el desarrollo de competencias y tiene como objetivo primordial mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños. El nuevo programa de preescolar, reconoce que los niños llegan a la escuela con capacidades, experiencias y conocimientos que han desarrollado en el ambiente en que se desenvuelven y establece los propósitos fundamentales de la educación preescolar en términos de *competencias* que se deben desarrollar a partir de lo que los niños saben o pueden hacer. El objetivo es que la escuela sea un espacio que contribuya al desarrollo y fortalecimiento de las competencias de cada niño, ofreciendo oportunidades que le permitan integrar sus aprendizajes.

El PEP está organizado en seis campos formativos y tiene un carácter abierto, ya que a diferencia de los planes de estudios que establecen temas generales como contenidos educativos, este nuevo programa no define secuencias específicas de trabajo por lo que la educadora tiene que diseñar e implementar situaciones didácticas específicas para lograr el desarrollo de las competencias propuestas en el programa.

Este tipo de propuestas son resultado de los esfuerzos de investigación. Así, las investigaciones actuales con niños pequeños han contribuido en gran medida a reconsiderar las capacidades con las que cuentan y la forma en que podrían ser utilizadas para su aprendizaje, esto es, los resultados señalan que los niños han construido una serie de competencias cognitivas relacionadas con su potencial de aprendizaje y estas habilidades se reflejan en varios campos o dominios.⁵

Los niños pequeños desempeñan un papel fundamental en la construcción de su conocimiento y esto no se logra únicamente mediante su participación en actividades lúdicas sino que también involucra la adecuada guía de un adulto y la interrelación con el maestro y con sus pares. El niño es un participante activo en la construcción de su conocimiento, las actividades escolares deberán ayudarlo a establecer relaciones entre las primeras nociones sobre su

⁴Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar*, México, 2004.

⁵Rochel Gelman y Kimberly Brenneman, "Science Learning Pathways for Young Children", en *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 2004, pp. 150-158.

entorno que, posteriormente, se reconstruirán en conceptos. Así, las actividades estructuradas y que demandan el inicio de la construcción de representaciones más allá de las intuitivas adquieren un papel fundamental. Para demostrar lo anterior, en este artículo se muestra una estrategia educativa, dentro del proyecto Iniciación a la Ciencia (Edu-Cien-Pre), que siguiendo esas directrices logra transformaciones en las formas de conceptualización y representación de los niños de preescolar en cuanto a procesos físicos relacionados con la luz.

Propuestas educativas en preescolar

En la literatura se encuentran, en general, dos clases de propuestas educativas para el nivel preescolar; aquellas que están dirigidas a alcanzar logros en la conceptualización de los niños sobre un tópico específico, en la mayoría de las cuales el proceso de intervención se lleva a cabo por el investigador y de manera individual. Otras son las propuestas curriculares generales, donde el aprendizaje de la ciencia se encuentra incorporado como un elemento más dentro de otros tópicos de ciertos temas considerados básicos, pero sin especificar las particularidades que deben tomarse en cuenta para las ciencias. A continuación se presentará una breve descripción de algunas de ellas.

Propuestas educativas sobre temas específicos

Las propuestas que se encuentran en este rubro tienen objetivos como lograr el aprendizaje de conceptos particulares que son el centro de los procesos de transformación a través de interacciones llevadas a cabo en forma de entrevistas o de diálogos entre el profesor y el alumno (en ocasiones solamente el niño con el que se evalúa la estrategia).

Los primeros trabajos están orientados desde una perspectiva piagetiana en la que se favorece la reflexión y el descubrimiento a través de la interacción con los materiales y la guía del maestro. Ravanis,⁶ por ejemplo, desarrolla un proceso para la comprensión de algunas

⁶Konstantinos Ravanis, "The Discovery of Elementary Magnetic Properties in Preschool Age. Qualitative and Quantitative Research Within a Piagetian Framework", en *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 2, núm. 2, 1994, pp. 79-91.

propiedades magnéticas. La hipótesis central es que a partir de la interacción con los materiales y con el profesor, los niños descubrirán la fuerza de atracción ejercida sobre ciertos materiales metálicos, con lo que podrán distinguir los objetos que son atraídos de los que no. Los resultados muestran que la mayoría de los niños descubre las fuerzas de atracción y repulsión sobre los materiales permitiéndoles distinguir entre materiales magnéticos y no magnéticos.

En dos trabajos más recientes Ravanis y Bagakis⁷ identificaron las representaciones mentales de los niños sobre la evaporación del agua y se propusieron transformarlas a través de una estrategia de intervención sociocognitiva.⁸ Los autores suponen que a través de la continua interacción del profesor con los niños, se pueden desestabilizar las concepciones iniciales, logrando la articulación de razonamientos basados en esquemas descriptivos. Encontraron dos categorías de respuestas: 1. respuestas eficientes, los niños describen el fenómeno con una secuencia de razonamientos que incluye la dirección de las burbujas; 2. respuestas ineficientes, el niño no hace referencia a las burbujas o al vapor o lo hacen de una forma que no lleva hacia la descripción del fenómeno.

En otro trabajo Ravanis *et al.*⁹ analizan el aprendizaje del tema de fricción. Consideran el aprendizaje como el producto de las interacciones sociales que tienen lugar cuando se enfocan ciertos conceptos considerados como obstáculos para el pensamiento del niño.¹⁰ La interacción se promueve entre el profesor y los alumnos centrados en los contenidos u obstáculos cognitivos.¹¹ La estrategia lleva hacia la

⁷Konstantinos Ravanis y George Bagakis, "Science Education in Kindergarten: A Sociocognitive Perspective", en *International Journal of Early Years Education*, vol. 6, núm. 3, 1998, pp. 315-327.

⁸Konstantinos Ravanis, "Stratégies d'interventions didactiques pour l'initiation des enfants de l'école maternelle en sciences physiques", en *Spirale*, 17, 1996, pp. 161-176; Ken Springer y Frank C. Keil, "On the Development of Biologically Specific Beliefs: the Case on Inheritance", en *Cognitive Development*, 66, 1989, pp. 637-684; Kayoko Inagaki y Giyoo Hatano, *Young Children's Understanding of Mind-body Distinction*, American Educational Research Association Annual Meeting New Orleans, 1988; Michael Siegal, "Children's Knowledge of Contagion and Contamination as Causes of Illness", en *Child Development*, 59, 1988, pp. 1353-1359.

⁹Konstantinos Ravanis, "The discovery...", *op. cit.*

¹⁰Jean-Louis Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986; Jean-Louis Martinand, "Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles", en *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, Ottawa, Agence d'ARC, Bednarz y Garnier, C. (eds.), 1989.

¹¹Maryline Coquidé-Cantor y André Giordan, *L'enseignement scientifique a l'école maternelle*, Nice, Z Editions, 1997; E. Katsiavou, K. Liopeta y V. Zogza, "The Understanding of Basic

construcción de “modelos precursores” que se caracterizan por compartir elementos con el modelo científico dentro de un limitado rango de aplicación.¹² En el grupo experimental 61 por ciento de los niños muestra avance y en el grupo control sólo lo hace 9 por ciento.

Una tercera línea de trabajos es la presentada por Valanides, Gritsi, Kampeza y Ravanis,¹³ que se enmarca dentro del aprendizaje por cambio conceptual.¹⁴ Los temas que se abordan son la forma de la Tierra y del Sol y el ciclo día/noche. Aplicaron primero una entrevista semiestructurada que incluía preguntas relacionadas con la forma y movimientos del Sol y la Tierra. Los resultados fueron utilizados para diseñar la estrategia de intervención.

La estrategia de intervención tuvo dos propósitos: comunicar la noción de que el Sol y la Tierra tienen forma esférica y explicar que el ciclo día/noche es el resultado de la rotación de la Tierra sobre su eje. Los resultados muestran que antes de la intervención los niños elegían formas diferentes para el Sol y la Tierra y las explicaciones que daban los niños para el ciclo día/noche eran mitológicas. Después de la intervención, la mayoría de los niños eligió esferas tanto para el Sol como para la Tierra.

Propuestas educativas generales

Las propuestas educativas generales plantean una relación estrecha entre el lenguaje de los niños como proceso de comunicación y la

Ecological Concepts by Preschoolers: Development of a Teaching Approach Based on Drama/ Role Play About Interdependence of Organisms”, en *Themes in Education*, vol. 1, núm. 3, 2000, pp. 241-262; Konstantinos Ravanis, “Stratégies d’interventions...”, *op. cit.*; Konstantinos Ravanis y George Bagakis, “Science Education...”, *op. cit.*; Jill Robbins, *Thinking in a Vacuum Versus Three Interrelated Stories: a Sociocultural Perspective on Young Children’s Thinking*, trabajo presentado en la Conferencia Internacional sobre Investigación Educativa de la Asociación Australiana para la Investigación en Educación, Brisbane, 1-5 de diciembre, 2002.

¹²G. Lemeignan y Annik Weil-Barais, *Construire des concepts en Pshyque*, París, Hachette, 1993.

¹³Nicos Valanides, F. Gritsi, M. Kampeza y Konstantinos Ravanis, “Changing Pre-school Children’s Conceptions of the Day/Night Cycle”, en *International Journal of Early Years Education*, vol. 8, núm. 1, 2000, pp. 27-39.

¹⁴George J. Posner, Kenneth A. Strike, Peter W. Hewson y William A. Gertzog, “Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change”, en *Science Education*, vol. 66, núm. 2, 1982, pp. 211-227; Rosalind Driver y Gaalen Erikson, “Theories-in-action: some Theoretical and Empirical Issues in the Study of Student’s Conceptual Frameworks in Science”, en *Studies in Science Education*, 10, 1983, pp. 37-60; Susan Carey, *Conceptual Change in Childhood*, Cambridge, MA., Bradford MIT Press, 1985.

construcción de nociones y habilidades de carácter científico. Los resultados que reportan son escuetos y generales. A continuación se describen dos de ellas.

Science Start es una propuesta curricular elaborada por French¹⁵ cuyo objetivo es desarrollar en los niños el conocimiento del mundo y habilidades lingüísticas que favorezcan su comunicación y autorregulación, lo que les permitirá participar en grupos; manejo de la atención, planeación y resolución de problemas. Considera que los niños están biológicamente equipados y motivados para aprender sobre el mundo que los rodea y que lo hacen construyendo representaciones generalizadas de los eventos por medio de estructuras causales temporales.

En *Science Start* la guía del adulto enriquece el aprendizaje de los niños en una gran variedad de formas; en la secuencia y planeación deliberada de los materiales y las actividades, en la exploración de un tema desde diferentes perspectivas y en la posibilidad de crear deliberadamente un lenguaje variado dentro del ambiente escolar. Cada actividad se estructura en cuatro partes: *reflexionar y preguntar, planear y predecir, actuar y predecir, y reportar y reflexionar*. El profesor guía a los niños a través del ciclo durante un día completo.

Preschool Pathways to Science (Pre-Ps) es una propuesta de Gelman y Brenneman¹⁶ que parten de la teoría de dominio específico que promueve el desarrollo de competencias cognitivas potenciales de aprendizajes relacionados, como son las habilidades matemáticas, comprensión implícita de causas y efectos, inicios de escritura y algo de conocimiento científico.

Los autores toman los aportes de investigación que sugiere que los niños ya han empezado a construir conocimiento relevante para determinados dominios. El objetivo es tomar ventaja del conocimiento previo y proveer de experiencias que les permitan moverse más allá del aprendizaje de un concepto en particular dando especial importancia a enseñar pocos conceptos de manera profunda y a una imagen de ciencia como un proceso de adquisición de conocimientos. El lenguaje

¹⁵Lucia French, "Science as the Center of a Coherent, Integrated Early Childhood Curriculum", en *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 2004, pp. 138-149.

¹⁶Rochel Gelman y Kimberly Brenneman, "Science Learning...", *op. cit.*

y el vocabulario son herramientas para hablar y trabajar científicamente. Observar, predecir y verificar, son habilidades que se introducen a lo largo del año escolar mediante una variedad de ambientes. Proponen un proceso en espiral de habilidades aplicadas a contextos familiares que logrará la construcción del conocimiento. En Pre-Ps se abordan temas de física, biología y química. No existen resultados reportados aún.

Como puede apreciarse de las propuestas descritas se han abordado diversos enfoques que van desde el acompañamiento alumno-profesor en la construcción (no predeterminada) de nociones sobre fenómenos básicos, hasta actividades generales centradas en habilidades que el niño debe desarrollar para aproximarse, con la guía estructurada de un profesor, al inicio del conocimiento científico. Estas propuestas tienen diferentes enfoques como el piagetiano (exploración y cuestionamiento), el sociocognitivo (construcción colectiva) y el de competencias. Sin embargo, no parecen estar claramente elaborados en una propuesta de aprendizaje que tome en cuenta el cambio de representación dentro del aprendizaje situado o contextual que la investigación más reciente ha venido fortaleciendo.

Fundamentos conceptuales y cognitivos de la propuesta Edu-Cien-Pre

Ideas previas en preescolares

Como se ha mostrado en la investigación sobre la enseñanza de la ciencia,¹⁷ las ideas de los estudiantes son un elemento relevante para lograr la construcción de las primeras representaciones científicas de los niños preescolares. Es necesario partir de esos conocimientos previos para lograr cambios en sus conceptos y representaciones.¹⁸

¹⁷Rosalind Driver, Edith Guesne, y Andrée Tiberghien, *Las ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, Madrid, Morata, 1989; Rosalind Driver, "Culture Clash. Children and Science", en *New Scientist*, 130, 1991, p. 46.

¹⁸Fernando Flores Camacho y Leticia Gallegos Cazares, "Consideraciones sobre la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de las ciencias", en *Perfiles educativos*, 62, 1993, pp. 24-30; Fernando Flores Camacho, "La enseñanza de las ciencias. Su investigación y sus enfoques", en *Ethos educativo*, 24, 2000, pp. 26-35.

La investigación que se ha realizado en torno a las ideas científicas de los niños preescolares es escasa en el ámbito internacional y prácticamente inexistente en nuestro país. Algunos ejemplos: Backscheider, Shatz, y Gelman¹⁹ muestran que los niños de tres y cuatro años de edad comprenden que las plantas y los animales sanan porque sus organismos se regeneran y que esta habilidad separa a los artefactos de las plantas y animales. Springer²⁰ analiza las ideas sobre el parecido biológico y encuentra que la mayoría de los niños reconoce que los bebés comparten características físicas con ellos aun cuando no vivan con ellos. Ravanis²¹ muestra que la mayoría de los niños descubre la fuerza de atracción y repulsión sobre los materiales magnéticos y puede clasificarlos de entre aquellos que no lo son. Ravanis y Bagakis²² muestran que los niños reconocen que el agua no desaparece durante la evaporación sino que va al aire o que se convierte en vapor. Ravanis y Konstantinos²³ analizan el concepto de luz y observan que los niños establecen una relación entre la luz y las fuentes que la originan y que no han construido la noción de luz como una entidad independiente que viaja por el espacio, lo que les causa problemas para describir la propagación de la luz en todas direcciones y en la formación de sombras.

Solomonidou y Domna-Mika²⁴ investigaron sobre las concepciones de corriente eléctrica y el funcionamiento de aparatos eléctricos. Encontraron que los niños reconocen diversos aparatos eléctricos y que una acción, como conectarlo al tomacorriente hace que el aparato funcione, muchos niños piensan que en los aparatos se almacena electricidad y que existen distintas electricidades dependiendo del aparato.

¹⁹Andrea G. Backscheider, Marilyn Shatz y Susan Gelman, "Preschooler's Ability to Distinguish Living Kinds as a Function of Regrowth", en *Child Development*, 64, 1993, pp. 1242-1257.

²⁰Ken Springer, "Young children's understanding of a biological basis for parent-offspring relations", en *Child Development*, 67, 1996, pp. 2841-2856.

²¹Konstantinos Ravanis, "The discovery of...", *op. cit.*

²²Konstantinos Ravanis y George Bagakis, "Science Education...", *op. cit.*

²³Konstantinos Ravanis, "Représentations des élèves de l'école maternelle: Le concept de lumière", en *International Journal of Early Childhood Education*, vol. 31, núm. 1, 1999, pp. 48-53.

²⁴Christina Solomonidou y Domna-Mika Kakana, "Preschool Children's Conceptions About the Electric Current and the Functioning of Electric Appliances", en *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 8, núm. 1, 2000, pp. 95-111.

La construcción de ideas dentro de un marco general o de dominio

Los trabajos de Piaget hicieron patente que el desarrollo de nociones científicas en los niños se encuentra ligado a su desarrollo. Para Piaget el conocimiento se construye a partir de la interacción de los niños con los objetos y fenómenos. En sus investigaciones muestra cómo es que el pensamiento de los niños está caracterizado por ciertas tendencias como animismo, artificialismo y sincretismo.²⁵ Otra posición hacia el proceso de construcción del conocimiento es la de Vygotsky²⁶ quien gira el punto de atención del sujeto hacia el entorno social; esto es, el proceso de construcción es el resultado de las interacciones sociales llevado todo a través del lenguaje, que es un elemento de internalización del conocimiento. “El niño de Piaget se resistía a ser newtoniano a pesar de que todo hacía predecir que su tendencia natural, tal como lo indicaba la evolución del pensamiento científico, era alcanzar esta etapa de conocimiento. Y el niño vygotkiano, a pesar de las ayudas de personas más competentes, se resistía también a dejar sus conceptos espontáneos.”²⁷

Una vertiente neopiagetiana se refiere a la teoría de dominios. “Dominio [...] un conjunto de conglomerados de piezas de conocimiento interrelacionadas, para las cuales se debe adquirir experiencia. Los dominios se consideran organizados jerárquicamente [...]. El término constricciones se refiere a las condiciones que facilitan el proceso de la solución de problemas o la adquisición de conocimiento tan bien como un rango de restricciones posibles.”²⁸ La posibilidad de construir conocimiento se encuentra localizada en una determinada parcela de conocimiento que está acotada por las constricciones que pueden ser internas (cognitivas) o externas. Las primeras se refieren

²⁵Jean Piaget, *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1981.

²⁶Liev Semionovich Vygotsky, *Mind and Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

²⁷Eduardo Martí y Merce García-Mila, *Cambio conceptual y cambio representacional desde una perspectiva evolutiva. La importancia de los sistemas externos de representación* (en prensa, versión preliminar disponible en www.cinstrum.unam.mx/~pca/seminarioTRC/).

²⁸Kayoko Inagaki, “Piagetian and Post-Piagetian Conceptions of Development and their Implications for Science Education in Early Childhood”, en *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 1992, pp. 115-133.

a factores que definen ciertos patrones de información y las externas corresponden al entorno sociocultural.

En una teoría de dominio los cambios conceptuales suceden dentro de dominios específicos, es por ello, como señalan Carey y Spelke,²⁹ que el problema de la comprensión de los niños sobre problemas biológicos no se encuentra en su incapacidad por generar abstracciones, sino en la comprensión de la biología elemental que tienen y que es distinta de la que tienen los adultos sobre el mismo dominio y, más aún, de la de la biología como campo de conocimiento.

Los trabajos de Carey y Spelke³⁰ muestran ideas en dominios específicos de la física, la biología y la psicología en bebés y “aportan evidencia sobre la consistencia y la naturaleza de conocimientos en dominios específicos que todos los niños desarrollan en la infancia y en la edad preescolar”.³¹ Estos trabajos se encaminan a explicar las ideas que los niños construyen sobre distintos fenómenos y que son anteriores a una intervención educativa; sin embargo, no explican las dificultades que tienen los niños para transformar estas ideas en conocimientos más elaborados y cercanos al pensamiento científico.

Una propuesta similar es la que plantea DiSessa³² sobre la construcción del pensamiento científico en estudiantes de niveles superiores. Para este autor el conocimiento se constituye de fragmentos que son construidos desde etapas muy tempranas del desarrollo a los que llama *primitivos fenomenológicos*. La articulación y organización de estos fragmentos primitivos se da gracias a que se construyen reglas de organización a las que denomina *clases coordinadas*³³ y que son modelos basados en la construcción por el sujeto de mecanismos del sistema (a los que volveremos más adelante) que le sirven para explicar los fenómenos.

²⁹Susan Carey y Elizabeth Spelke, “Conocimiento dominio-específico y cambio conceptual”, en *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*; L.A. Hirschfeld y S.A. Gelman (eds.), Madrid, Gedisa, 2002, pp. 243-284.

³⁰*Idem*.

³¹Eduardo Martí y Merce García-Mila, “Cambio conceptual...”, *op. cit.*

³²Andrea DiSessa, “Toward an Epistemology of Physics”, en *Cognition and Instruction*, vol. 10, núms. 2 y 3, 1993, pp. 105-225.

³³Andrea DiSessa y Bruce Sherin, “What Changes in Conceptual Change?”, en *Int. J. of Science Education*, 20, 1998, pp. 1155-1191.

Sistemas de representación externos e internos

El pensamiento científico se encuentra constituido, además de símbolos y palabras, de representaciones gráficas, imágenes, ecuaciones, tablas y diversas formas de expresión visual que en el conjunto hacen la integración entre las representaciones internas del sujeto que las interpreta y las externa. De esta forma cualquier representación externa que es modificada a partir de una interna se transforma en una nueva,³⁴ por lo que una representación externa establece una relación no unidireccional con la representación interna del sujeto.

¿Cuál es el papel de la representación externa en la construcción de nociones y conceptos? Los conceptos científicos o aquellos que se acercan al mismo tienen una naturaleza simbólica, lo que implica un alto grado de explicitación y uso de códigos arbitrarios que requieren ser descifrados para comprender su significado. Por ello su enseñanza requiere del uso de representaciones externas a través de una enseñanza directa y explícita de tal forma que apoye la construcción del significado que los conceptos tienen dentro de la estructura de la ciencia.³⁵

Las representaciones externas cumplen con dos funciones básicas: una comunicativa, que permite clarificar el significado de las representaciones externas que hacen posible la toma de conciencia y una función de objetivación, lo que permite hacer explícitos los significados para la reorganización de los mismos dando forma a un nuevo sistema.

El papel del contenido en la construcción del pensamiento del niño

Hasta ahora se ha hablado sobre la posibilidad de interpretar la construcción del conocimiento a partir de la propuesta de dominio específico y cómo ésta constituye una forma de interpretación del cambio conceptual. La construcción de conglomerados de conceptos y nociones que se integran y articulan para dar explicaciones a los fenómenos, tienen que ver con la presencia de lo que se ha llamado construc-

³⁴Eduardo Martí, *Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación*, Madrid, A. Machado, 2003.

³⁵Eduardo Martí y Merce García-Mila, "Cambio conceptual...", *op. cit.*

ciones que están dentro y fuera del sujeto, pero organizados en las clases coordinadas.

¿Impone la estructura del conocimiento científico una restricción externa en la construcción del pensamiento científico del niño? Esta estructura se concibe como una forma de representación externa que debe ser integrada a través de la instrucción y posiblemente redescrita³⁶ en las representaciones de los niños.

Es en este sentido que cobra nuevamente importancia el contenido ya que el contexto fenomenológico y no únicamente el tipo de tarea que se propone en el aprendizaje, tiene una influencia en la construcción del pensamiento científico del niño.³⁷ Lo anterior lleva, necesariamente, a considerar la estructura de las teorías científicas como un elemento que debe ser tomado en cuenta en la instrucción para apoyar la construcción de representaciones que lleven al sujeto a la elaboración de una representación interna más cercana al conocimiento científico.

Para comprender las ciencias naturales, el niño debe, gradualmente reemplazar sus concepciones anteriores. Los niños viven y se desarrollan dentro del mundo de los fenómenos naturales que intentan explicar, por lo que es posible dejar al niño proceder desde sus experiencias, lenguaje y perspectivas, hacia el eventual desarrollo de preguntas relacionadas con las ciencias naturales. Esto puede lograrse con la experimentación de fenómenos naturales, pero a su vez en una interacción social con los otros. A partir de esas interacciones los niños pueden comenzar a desarrollar un pensamiento relacionado con las ciencias naturales. En el preescolar el niño debe poder formar sus propios conceptos, es donde la participación y la confianza en su propia habilidad serán fundadas y alimentadas.

Durante el diálogo con el profesor el niño elaborará una hipótesis dentro de la cual se puede abordar el problema de ciencia. Las acciones que toma el profesor para demostrar al niño que su hipótesis no es correcta intentan hacer que se de cuenta de su propio papel dentro del

³⁶Annette Karmiloff-Smith, *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

³⁷Engel Clough y Rosalind Driver, "A Study of Consistency in the Use of Students' Conceptual Framework across Different Task Contexts", en *Science education*, vol. 70, núm. 4, 1986, pp. 473-493; Fernando Flores Camacho y Leticia Gallegos Cazares, "Construcción de conceptos físicos en estudiantes. La influencia del contexto", en *Perfiles educativos*, vol. 21, núms. 85-86, 2000, pp. 90-103; Fernando Flores Camacho, "La enseñanza...", *op. cit.*

aprendizaje, su propia perspectiva y para que aprenda algo más allá de la situación actual. Esto se logra mediante las variaciones que hace el profesor a las respuestas del niño. Lo que los profesores pueden aprender de esta experiencia es que, aunque el niño no se encuentre en un nivel cognitivo en el cual pueda desarrollar una comprensión científica, la comprensión y el interés pueden lograrse. Esto se logra retando al pensamiento del niño y promoviendo el flujo de ideas que pueden ser la base de una comprensión científica posterior. Desde esta perspectiva, centrarse en la atención del niño y en la construcción de hipótesis y proseguir con las explicaciones pueden verse como los primeros pasos hacia el aprendizaje de las ciencias naturales.

La estrategia propuesta por Edu-Cien-Pre. Antecedentes

Esta propuesta considera que los niños son los actores principales en la construcción de sus conocimientos, por lo que nuestro objetivo también es promover en ellos el desarrollo de conceptos centrales para la comprensión de fenómenos cotidianos, así como proporcionar oportunidades para acercarse a la ciencia de una forma divertida pero estructurada que influya en su concepción de la ciencia como un proceso de adquisición de conocimientos y no sólo como un cuerpo de hechos o acciones.

La propuesta educativa se ha implementado y probado dentro del salón de ciencias en el jardín de niños “Lauro Aguirre” anexo a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), en el Distrito Federal, durante los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005.

Previo a la elaboración de la estrategia se realizó un diagnóstico inicial que permitió conocer tres aspectos de nuestra población: a) las habilidades cognoscitivas generales de los niños de preescolar para representar algunos fenómenos relacionados con las ciencias naturales, y b) el pensamiento de las profesoras y las actividades que usualmente llevan a cabo en el aula sobre las ciencias naturales.³⁸ Con el

³⁸Leticia Gallegos et al., *Un diagnóstico de las actividades de ciencias naturales en preescolar*, VI Convención Nacional de Profesores de Ciencias Naturales, Oaxaca, Oax., 26 al 28 de noviembre de 2004.

diagnóstico contestamos preguntas tales como: “¿con qué elementos cognoscitivos los niños y las niñas podrían abordar temas de ciencia?, ¿qué actividades sobre ciencia se llevan a cabo usualmente en clase?, ¿cómo conciben las profesoras que deben desarrollarse las actividades de ciencias en el aula?”

Los resultados muestran que las ciencias son escasamente incorporadas en la educación preescolar, que no hay una clara diferenciación entre los campos de la ciencia (en particular entre fenómenos físicos y químicos) y que los niños están cognitivamente en condiciones de iniciar la construcción de nociones sobre procesos o fenómenos naturales.

Características de la estrategia

La estrategia que se elaboró se enmarca dentro del tipo de propuestas específicas en las que se analiza un tema que consideramos cercano al ámbito cotidiano de los niños y que, por consiguiente, cuentan ya con nociones en niveles diferenciados de descripción y explicación. Desde una perspectiva piagetiana y sociocognitiva consideramos que la interacción de los niños con su mundo debe incluir los aspectos sociales; el diálogo entre pares, coexistente con la construcción representacional pero debida a la construcción de mecanismos funcionales o estructurales que serán afinados en la interacción social. Estas nociones, sin embargo, están dirigidas por las constricciones del dominio, por lo cual el desarrollo de las actividades de aprendizaje se refieren a contenidos, habilidades y características dependientes del contexto en el que se desarrollan.

Las actividades que realiza el niño de forma espontánea y sin ninguna estructura le impiden, en muchos casos, focalizar los aspectos sobre los cuales hay que construir la representación y, por consiguiente, sus procesos cognitivos no operan para determinar los mecanismos necesarios a partir de su observación y elaboración representacional.

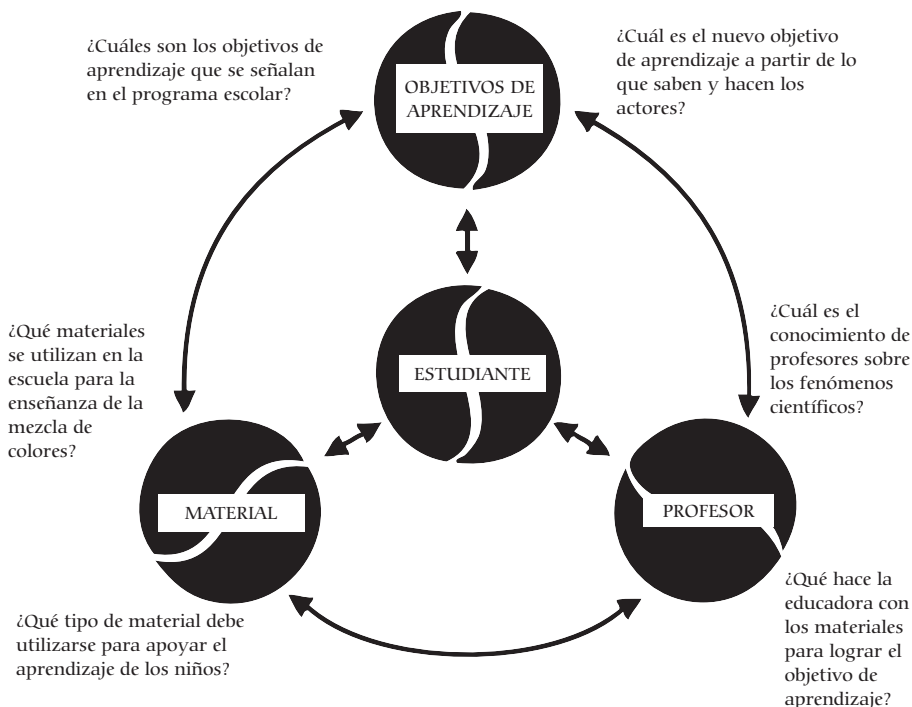
La presente propuesta contempla cuatro elementos centrales para determinar las actividades de aprendizaje: a) los objetivos señalados en el programa escolar; b) lo que saben y las habilidades que tienen

tanto los niños (ideas previas y nivel de dominio desarrollado) como las profesoras; *c*) el desarrollo de procesos de intervención centrados en la explicitación de mecanismos por medio de representaciones internas y externas y de materiales que, a partir de los elementos encontrados en el diagnóstico, se diseñaron y evaluaron; y *d*) la concreción de las actividades finales con la intervención e investigación sobre las nociones logradas por los niños.

Para describir la estrategia y su desarrollo por medio de los procesos descritos, se presentan cuatro etapas. En la figura 1 se esquematiza su estructura. Como ejemplo se muestra el desarrollo de una secuencia a partir de las preguntas de investigación y las acciones que conllevan.

FIGURA 1

Esquema de organización de la propuesta



La secuencia puede seguirse a partir de las preguntas que señalan los elementos centrales en interacción.

1. ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje que señala el programa escolar? El conocimiento del entorno del niño. Por ejemplo, si se trata de la enseñanza de los colores, el niño deberá distinguir entre los distintos colores primarios y secundarios de una manera práctica, a partir de la identificación de colores que resultan de la combinación de otros.

2. ¿Qué es lo que los alumnos saben sobre los temas de la enseñanza? Hemos investigado las ideas de los niños de los tres grados escolares (4-6 años) sobre el tema específico. En particular, los niños reconocen los nombres de los colores pero no pueden identificar cuál será el color que resultará de la mezcla de dos o tres de ellos. En general, su predicción se basa en la selección del color que más les gusta. No identifican relaciones entre esta actividad y otras realizadas durante su enseñanza preescolar.

3. ¿Cuál es el conocimiento de los profesores sobre los fenómenos científicos?

Del diagnóstico se encontró que las educadoras conocen, principalmente, aspectos relacionados con biología y casi nada de física. En particular desconocen la explicación física sobre el color y su mezcla y la importancia que puede tener en la formación de los niños.

4. ¿Qué materiales se utilizan en la escuela para la enseñanza del tema? Para el tema de los colores los jardines de niños utilizan de manera cotidiana pinturas y plastilina.

5. ¿Cuál es el nuevo objetivo de aprendizaje a partir de lo que saben y hacen los actores?

En el caso particular de la mezcla de colores se busca que sean capaces de identificar y representarse los colores a partir de las combinaciones y que reconozcan, de manera implícita, el proceso de resta de colores en la acción, que el proceso sea reconocido en su ejecución y esto lleve hacia la transferencia del proceso con otros materiales.

6. ¿Qué se quiere que el alumno construya?

Este punto implica los elementos no explícitos del proceso de aprendizaje, esto es la construcción de los conceptos, relaciones, etcétera, que de forma implícita se encuentran en las acciones que los niños pueden generar. En el caso particular de la mezcla de colores se busca que identifiquen que al combinarse producen otros distintos, que existen ciertos colores en los que pueden basarse para la obtención de toda la gama de tonalidades restantes (identificación de colores primarios y secundarios) para establecer criterios de categorización y organización de la información.

7. ¿Qué tipo de material debe utilizarse para apoyar el aprendizaje de los niños?

Los materiales constituyen un punto importante para el desarrollo de la secuencia, ya que éstos conforman objetos de conocimiento. En estas edades los niños no pueden realizar fácilmente inferencias y generalizaciones, por lo que la precisión y claridad de materiales y actividades puede llevar al éxito o al fracaso de la estrategia. No hay que olvidar que las construcciones conceptuales de los niños están ancladas en los materiales concretos con los que interactúan,³⁹ por lo que se ha considerado la variación de materiales para la observación de un mismo proceso. En el caso particular de los colores elaboramos dos tipos de materiales para explorar el proceso de resta de colores. Para efecto de apoyo a la organización de las representaciones (en este caso funcionales) se utilizó un círculo cromático que los apoya a hacer predicciones de futuras combinaciones.

8. ¿Qué hace la educadora con los materiales para lograr el nuevo objetivo de aprendizaje?

La profesora debe establecer continuamente relaciones con el contexto familiar y las actividades de colores a partir de preguntas que le permiten saber lo que el alumno conoce y percibe sobre los fenómenos. En el material para el maestro se sugiere la estructura y secuencia de actividades para cada tema permitiendo que los niños interactúen con el material y apoyándolos en la construcción de sus nociones sobre los fenómenos. En particular para el caso de la combinación de colores, la educadora, con la secuencia sugerida, los apoya en la identificación de los colores y sus mezclas, en la señalización en las hojas de registro y en el uso del círculo cromático (que servirán como medios de representación externa).

Con los elementos apuntados y de forma sintética la estrategia planteada lleva a:

- a) Evitar que los niños establezcan una relación biunívoca entre el material y el proceso.
- b) Identificar el proceso que se está desarrollando en cada actividad.
- c) Identificar, al menos, dos formas distintas del proceso natural que se quiere trabajar.
- d) Elaborar un registro que apoye a los niños en la construcción de su representación, el cual recuperarán durante la actividad.
- e) Definir un elemento de organización de la información que apoye a la representación y organización de la actividad. Éste debe ser un elemento externo y de uso continuo.

³⁹Dusan Kernel, Rod Watson y Sasa S. Glazar, "Survey of research related to the development of the concept of matter", en *International Journal of Science Education*, vol. 20, núm. 3, 1998, pp. 257-289.

- f) Establecer una relación entre el objeto de conocimiento y su entorno cotidiano.
- g) Identificar las habilidades cognitivas, motrices, de lenguaje y sociales que los niños desarrollarán en las actividades.
- h) Tener materiales adecuados.

Los materiales didácticos

Para la realización de la investigación y el proceso de intervención en aula elegimos de la óptica la resta de colores y la formación de las sombras y de las imágenes. Se diseñaron en total 49 prototipos de material didáctico dentro de lo que denominamos “laboratorio de luz y óptica preescolar”. Los materiales cumplen con los requisitos ergonómicos y funcionales requeridos y, además, pueden ser utilizados en el salón de clases en el proceso de intervención.

Para el tema de mezcla de colores se utilizaron pinturas de agua y filtros de colores cuyo resultado en la mezcla fuese el mismo. Se trabajó con los colores primarios para pinturas (amarillo, azul y rojo). Se elaboraron hojas de registro (por medio de colorear figuras) y un círculo cromático para ayudar en la elaboración de un esquema de organización del proceso seguido por los niños. Como un aspecto complementario se elaboraron filtros y figuras con los distintos colores primarios, de tal forma que la mezcla de colores se diversificara y así analizar los posibles cambios de las inferencias de los niños después del proceso de intervención. Las siguientes ilustraciones muestran ejemplos de los materiales y su uso por los niños.



Descripción de las actividades

Las actividades propuestas están organizadas con base en una secuencia específica. Por ello hemos diseñado las *Guías de actividades* para la maestra de forma que las profesoras conozcan los pasos a seguir en cada una de las actividades. Si bien la estructura de la actividad está delimitada, la maestra tiene completa libertad para valerse de otros recursos para organizar el trabajo, así como para proponer actividades diferentes. También se propone una serie de actividades que pueden ser complementarias.

Aunque se trabajó con diversos temas (mezcla de colores, la luz necesaria para ver, formación de sombras, formación de imágenes en espejos y formación de imágenes en lentes), en este trabajo describiremos sólo lo relacionado con la mezcla de colores. En la tabla 1 se muestra la secuencia de actividades y las tareas implicadas en cada caso.

TABLA 1

Relación de tareas por actividad durante la entrevista

<i>Actividad</i>	<i>Tarea 1</i>	<i>Tarea 2</i>	<i>Tarea 3</i>
La mezcla de colores.	Mezcla de pinturas.	Combinación con filtros.	Relación entre mezcla de colores y combinación con filtros.

A manera de ejemplo en la tabla 2 se presentan las actividades realizadas para la mezcla de colores.

TABLA 2

Mezcla de colores

<i>Secuencia de actividades</i>	<i>Conceptos básicos en construcción</i>	<i>Aspectos a desarrollar con las actividades</i>	<i>Elementos de organización de la información</i>
-Reconocer colores básicos en pinturas. -Mezclar colores de dos en dos y marcar en una hoja	-Colores primarios y secundarios. -Construcción del proceso	-Reconocimiento de colores en pinturas. -Identificación del proceso de resta de colores.	-Círculo cromático. -Registro de combinación

<i>Secuencia de actividades</i>	<i>Conceptos básicos en construcción</i>	<i>Aspectos a desarrollar con las actividades</i>	<i>Elementos de organización de la información</i>
<p>la combinación siguiendo la plantilla.</p> <p>-Reconocimiento de colores primarios y secundarios.</p> <p>-Mezcla de todos los colores añadiendo uno por uno.</p> <p>-Dibujar con los colores básicos.</p>	<p>de resta de colores.</p> <p>-Aplicación de la mezcla de colores.</p>		<p>de mezclas de colores.</p>

Avances de los resultados

Metodología de análisis de impacto de Edu-Cien-Pre en el aula

Previo a la intervención se entrevistó a 48 niños sobre sus ideas, sus predicciones y explicaciones a los procesos naturales contenidos en las actividades. Una vez llevada a cabo la intervención se volvió a aplicar, seis meses después, una nueva entrevista a niños que habían participado en el proceso de intervención (48 niños; cuatro de cada grado escolar y por cada una de las actividades).

Los resultados de la aplicación de Edu-Cien-Pre

Hemos trabajado la propuesta durante dos años en el jardín de niños. La primera vez que se llevó a cabo correspondió con el primer semestre de 2004; actualmente se ha terminado de aplicar la propuesta para este módulo y se han podido identificar cambios significativos tanto en los niños que asisten al salón de ciencias como en las maestras que están a cargo de los grupos. Se ha colectado una gran cantidad de información que se está procesando para determinar con precisión los avances conceptuales de los niños. Aquí ofrecemos un panorama general de esos avances.

Los niños

A continuación se presentan los resultados para el tema de la mezcla de colores (resta de color) que hemos venido desarrollando para ilustrar la estrategia Edu-Cien-Pre. Se describen las principales explicaciones que dan los niños sobre cada uno de ellos antes y después de la intervención y que muestran las nociones conceptuales que están empleando a manera de mecanismos de explicación del mundo.

Los niños elaboraron cuatro distintos tipos de explicaciones obtenidas tanto en las entrevistas previas como en las posteriores a la aplicación de la estrategia. El mismo tipo de explicaciones se presenta para las actividades en sus dos variantes, esto es, una en la que se utilizaban las pinturas y la otra con el uso de filtros de color.

La mayoría de los niños mantiene la idea de que si dos colores se combinan, entiéndase por esto que se revuelven o mezclan, se obtendrá un tercero, sin dar ninguna explicación sobre la causa de este resultado. Por ejemplo, cuando se le pregunta sobre una explicación del color que se obtiene, uno de los niños explica haciendo énfasis en la acción “porque se combinaron los colores”. Otro niño de segundo grado dice “se combinan... se combinan las pinturas”.

El número de niños que responde de esta forma aumenta después del proceso de intervención (12.5 a 67 por ciento, considerando los dos procesos independientes; pinturas y filtros). Este tipo de respuesta aparecía sólo en los niños de tercer grado mientras que después de la intervención aparece en todos los niveles del preescolar. Hay entonces una identificación –lo cual es un avance considerable– de que, independientemente de los materiales el proceso de combinación de colores es reconocido como similar, aun cuando no se tenga claridad sobre el mecanismo por el que se produce este resultado. A la acción identificada por la mezcla o combinación de los colores se le adjudica la causalidad. Antes de la aplicación de la estrategia tan sólo una niña de primero (25 por ciento de la muestra de primero) y dos de segundo grado aciertan en una combinación de colores (50 por ciento de la muestra de segundo), después de la aplicación de la estrategia dos niños de primero aciertan en las combinaciones de las pinturas (50 por ciento de la muestra de primero), uno de segundo (25 por ciento de la

muestra de segundo) y tres niños de tercero (75 por ciento de la muestra de tercero) además de que 40 por ciento de la muestra total acierta en más de una combinación, lo que muestra un avance considerable sobre las predicciones que logran los niños después de la estrategia.

Otra explicación parecida es aquella en la que los niños afirman que obtendrán un tercer color, pero solamente porque se encuentran juntos. Por ejemplo, una niña de primero ante la pregunta de cómo forma el color morado dice “con el rojo y déjame ver, el rojo puede ser... o el azul con verde va a cambiar mas rápido” [junta los colores a la vez que explica]. Explicaciones de este tipo se repiten tanto para las pinturas como para los filtros antes (42 por ciento niños la utilizan) y después (21 por ciento niños la utilizan). Como puede observarse este tipo de explicaciones disminuyen después de la aplicación de la estrategia lo cual implica un avance sobre el nivel de representación del proceso.

Otro tipo de respuesta es aquella que se basa en la intencionalidad de los objetos o por la presencia de algo que llama la atención de los niños “[se ve anaranjado] por la cubeta anaranjada que está ahí atrás”. Este tipo de explicaciones disminuye considerablemente después del proceso de intervención (45.8 antes contra 4.2 por ciento después de la aplicación de la estrategia).

La última explicación se basa en una concepción basada en la noción de fuerza, que al parecer se construye en edades muy tempranas. Lo fuerte en este es caso equivalente a la intensidad del color que, por tanto, va a dominar otros colores imponiéndose sobre ellos. Ante la pregunta de ¿ese color se hizo igual a éste? Un niño de segundo dice: “Es distinto... azul claro, azul con verde... se parece... el color verde tapa al amarillo, también como el color verde tapa al color del agua”. Este tipo de respuestas aparecen también antes y después de la aplicación de la estrategia tanto en las actividades de las pinturas como en la de los filtros (12.5 a 8.3 por ciento) pero con poca frecuencia.

Resultados reportados por las maestras de grupo

De las grabaciones y de los reportes de las maestras se encuentra que los niños hacen más preguntas sobre los fenómenos que observan a

su alrededor, participan más en clase, dan mejores respuestas a las preguntas que se les plantean y logran elaborar algunas generalizaciones. Por ejemplo, la primera actividad que se realiza en el salón de ciencias es la “mezcla de colores con pinturas”. Al finalizar las actividades los niños logran identificar qué colores necesitan para hacer un tercero y este conocimiento lo trasladan a otras áreas; así, las maestras reportan que los niños en otras actividades usuales del jardín de niños hacen combinaciones sin indicaciones previas; en lugar de tomar directamente el color que necesitan prefieren crearlo ellos mismos y cuando observan alguna pintura o dibujo, identifican y relacionan los procesos llevados a cabo con los colores. Por ejemplo, “ese verde del árbol lo hicieron poniendo pintura azul y amarilla”.

Las maestras

Las maestras también han hecho avances importantes, la primera vez que se implementó la propuesta fue complejo para ellas lograr la estructuración de las actividades y no hacían muchas preguntas a sus alumnos. A un año de distancia, hemos podido observar que la mayoría de las maestras hace más preguntas para conocer lo que sus alumnos piensan sobre el fenómeno que van a observar, explican ampliamente la actividad que van a realizar, trabajan con los niños con más profundidad, relacionan las actividades con cosas del mundo cotidiano, hacen un resumen de lo que han trabajado y preguntan a los niños sobre lo que aprendieron en la sesión y esa información, además, es retomada en las sesiones posteriores.

Hemos observado que las maestras realizan en su salón actividades similares a las llevadas a cabo en el salón de ciencias, además de incitar a los niños a hacer más y mejores preguntas.

Consideraciones finales

Como se ha mencionado antes, la educación en ciencias en preescolar se encuentra en una etapa inicial, sobre todo considerando la importancia que se debe dar a las concepciones de los niños alrededor del conocimiento científico, el uso de materiales adecuados e integrados,

la integración con el programa curricular, la estructura que debe guardar toda estrategia didáctica que parte de la consideración de los esquemas cognitivos y procesos de construcción conceptual del niño y el proceso de su incorporación en el ámbito escolar, entre otros.

Por otro lado, otras propuestas de carácter específico que se han realizado muestran la necesidad de establecer la vinculación entre la investigación sobre la forma de construcción de las ideas de los niños, los procesos de desarrollo y la posibilidad de construir propuestas abiertas, pero estructuradas para el desarrollo conceptual, cognitivo y social que se ven implicados en todo proceso educativo. Edu-Cien-Pre es un intento de realizar esta integración a través de diversos aspectos como son los elementos que pueden constreñir de manera externa e interna las posibles representaciones que los niños generarán a partir de la interacción con objetos y sujetos de su entorno.

La propuesta de Edu-Cien-Pre desarrollada a partir de un contenido particular como es el manejo del color, la luz y las imágenes, ha mostrado a lo largo de dos años de aplicación que los niños construyen respuestas a los fenómenos que se les presentan y que éstas son generadoras de nuevas preguntas que les permite explicarse, de mejor manera cómo funciona el mundo que los rodea. Esta propuesta provee a los niños con las experiencias y materiales adecuados para acercarse a la ciencia de una forma diferente de la que se ha usado tradicionalmente. Esta propuesta de investigación-intervención en aula ha resultado ser una aproximación exitosa para la enseñanza de la ciencia en preescolar, a partir de la cual se abren múltiples interrogantes que habrá que responder con base en resultados de futuras investigaciones.

Impacto de los medios de comunicación en la conducta sexual de los adolescentes

Guillermina Mejía-Soto*

Introducción

Los medios masivos de comunicación, incluyendo prensa escrita, música, radio, televisión, cine, videos, videojuegos e Internet, se encuentran señalados –desde hace muchos años– como responsables (si no directamente culpables), de la modificación de actitudes y conductas sexuales de los jóvenes en los últimos tiempos.

Emitir esta afirmación es muy sencillo. Lo difícil es probarlo. La Academia Americana de Pediatría (AAP), a través de algunos de sus diferentes comités como educación pública, comunicaciones, adolescentes, etcétera, ha estudiado a fondo este problema así como la relación de los medios con la violencia,¹ la obesidad,² los trastornos alimentarios,³ el uso y abuso de sustancias adictivas⁴ o el bajo rendimiento escolar.⁵

*Médico pediatra, especialista en adolescentes, por la Universidad La Salle y por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Directora de Adolescentes, S.C., clínica de atención médica y psicológica en México, D.F.

¹Committee on Communications, “Media violence”, en *Pediatrics*, núm. 95, 1995, pp. 949-951.

²James W. Dietz y Steven Gortmaker, “Do We Fatten Our Children at the Television Set? Obesity and Television Viewing in Children and Adolescents”, en *Pediatrics*, núm. 75, 1985, pp. 807-811.

³Alison E. Field, S. Bryn Austin y Craig Barr Taylor, “Exposure to Mass Media, Body Shape Concerns and Use of Supplements to Improve Weight and Shape Among Male and Female Adolescents”, en *Pediatrics*, núm. 116, 2005, pp. 214-220.

⁴Committee on Communications, “Children, Adolescents and Advertising”, en *Pediatrics*, núm. 95, 1995, pp. 295-297.

⁵Committee on Public Education, “Children, Adolescents and Television”, en *Pediatrics*, núm. 107, 2001, pp. 423-425.

En las líneas que siguen me limitaré a presentar aquella información que considero suficientemente sólida como para poner en evidencia una relación causa-efecto entre la exposición indiscriminada a los medios masivos de comunicación y los problemas relacionados con la salud sexual y reproductiva de los jóvenes. Primero hagamos una aclaración que consideramos pertinente: existe una enorme diferencia entre erotismo y pornografía. Valoramos la experiencia erótica que implica el placer sexual “sano”, la exaltación del amor en su sentido más generoso, la combinación “ideal” entre el deseo y el afecto. La pornografía la reducimos a la explotación del sexo y del placer como simple negocio, como mercancía que conduce a la enajenación. La distinción entre ambos conceptos pudiera no ser siempre evidente y presertarse a confusión. Para fines de este artículo, cuando nos referimos al sexo como “negativo” en los medios de comunicación hablamos de pornografía.

Influencia negativa de la televisión

La televisión es seguramente el vehículo más importante de comunicación en el mundo moderno. Prácticamente no existe hogar o centro poblacional por más aislado que se encuentre, que no reciba una señal de televisión ya sea directa, por cable o satelital. A lo largo de los últimos 20 años, por lo menos, la AAP ha expresado en múltiples ocasiones su preocupación por el tiempo que los jóvenes dedican a ver televisión y las consecuencias adversas directamente en relación con esta circunstancia. Las referencias en tal sentido son innumerables; no obstante citaremos sólo algunas.⁶ El promedio de tiempo que los adolescentes pasan frente al televisor se calcula conservadoramente en alrededor de 21 horas por semana y si a esto se suma el tiempo invertido en videojuegos, estamos hablando de de 35 a 55 horas, es decir, cinco a ocho horas diarias.⁷

⁶*Idem.* Cfr. Committee on Communications, “Children, Adolescents and Television”, en *Pediatrics*, núm. 96, 1995, pp. 786-787; Committee on Communications, “Sexuality, Contraception and the Media”, en *Pediatrics*, núm. 95, 1995, pp. 298-300.

⁷Barbara A. Dennison, Tara A. Erb y Paul L. Jenkins, “Television Viewing and Television in Bedroom Associated with Overweight Risk among Low-Income Preschool Children”, en *Pediatrics*, núm. 109, 2002, pp. 1028-1035.

La violencia es casi un componente obligado en la programación televisiva, aun en programas tan “inocentes” como los dibujos animados. Estimaciones conservadoras ubican en alrededor de 10,000 el número de escenas violentas que los adolescentes contemplan por año y de 15,000 las imágenes con contenido sexual explícito.⁸ La situación se agrava por la falta de control parental sobre lo que sus hijos contemplan en televisión. Una encuesta reciente mostró que sólo 45 por ciento de los progenitores aseguró que contemplaba los programas junto a sus hijos.⁹

El inicio temprano de la actividad sexual coital actúa como un “detonador” de otras conductas de riesgo como infecciones de transmisión sexual (ITS), embarazos no deseados, alcoholismo, tabaquismo y otras adicciones, además de dificultades escolares y comportamientos antisociales, incluso delincuenciales.¹⁰ Parece ser una experiencia universal que los adolescentes se inician cada vez más jóvenes en la práctica de relaciones coitales. El Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) (encuesta 2001) refiere que 65 por ciento de las y los adolescentes entre 15 y 19 años ya se han iniciado en las relaciones sexuales. Las estimaciones de la AAP señalan que cerca de 50 por ciento de las mujeres y 75 por ciento de los varones lo han hecho al llegar a los 17 años de edad y para esta época las mujeres cuentan con un promedio de cuatro parejas sexuales y los hombres de cinco. Como consecuencia en los Estados Unidos cerca de 4 por ciento de los estudiantes de secundaria tienen historia de ITS y el número de embarazos no deseados ronda la cifra del millón¹¹ y en México esta cifra es de 362,000 por año en mujeres menores de 20 años, según el Consejo Mexicano de Población (Conapo).

⁸Committee on Communications, “Media violence”, en *Pediatrics*, núm. 95, 1995, pp. 949-951; Committee on Communications, “Sexuality, Contraception and the Media”, en *Pediatrics*, núm. 95, 1995, pp. 298-300.

⁹D. Gentile, Charles N. Oberg y N. Sherwood, “Wel-Child Visits in the Video Age”, en *Pediatricians and the American Academy of Pediatrics Guidelines for Children’s*, núm. 107, 2001, pp. 1116-1119; Tina L. Cheng *et al.*, “Children’s Violent Television Viewing: Are Parents Monitoring?”, en *Pediatrics*, núm. 114, 2004, pp. 94-98.

¹⁰D. Orr, M. Beiter y Gary Igersoll, “Premature Sexual Activity as an Indicator of Psychosocial Risk”, en *Pediatrics*, núm. 87, 1991, pp. 141-147.

¹¹M. Rich y M. Baron, “Child Health in the Information Age: Media Education of Pediatricians”, en *Pediatrics*, núm. 107, 2001, pp. 156-162.

La AAP insiste en la relación directa entre exposición a escenas de contenido sexual y la conducta y el comportamiento sexual de los adolescentes. En la televisión el sexo se asocia con humor, alegría, desenfadado y nunca –o pocas veces– con los peligros asociados al sexo desaprensivo.¹² En un reciente análisis prospectivo entre 1,792 adolescentes de 12 a 17 años de edad, entrevistados y vueltos a entrevistar con un año de diferencia sobre sus hábitos de contemplar televisión y sus experiencias sexuales, mostró que quienes veían más programas de televisión y con mayor contenido sexual tenían una probabilidad de inicio de relaciones sexuales coitales mucho mayor que sus coetáneos que no tenían este mismo hábito.¹³

Influencia negativa del cine

La relación entre ver películas pornográficas (clasificadas como XXX) y tener conductas sexuales de riesgo puede igualmente especularse como factible. Una evaluación reciente de un grupo de 522 adolescentes de 14 a 18 años registró que 29.7 por ciento de ellos que se consideró más adepto a este tipo de cine, mostró también una actitud negativa hacia el uso del condón, la presencia de múltiples parejas sexuales, menor disposición al uso de anticonceptivos y una mayor frecuencia de prueba positiva a clamidia en relación con sus pares y consideró menos importante el compromiso emocional entre las parejas y menospreció conceptos como “matrimonio” o “monogamia”.¹⁴

Influencia negativa de la música y los videos musicales

Desde hace más de 50 años el contenido, el ritmo, el colorido y la variedad de la oferta de la música popular, con la llegada del rock, el pop

¹²R. Collins, M. Elliot y S. Berry, “Watching Sex on Television Predicts Adolescent Initiation of Sexual Behavior”, en *Pediatrics*, 2004, pp. 114.

¹³*Idem*.

¹⁴Gina M. Wingood *et al.*, “Exposure to X-Rated Movies and Adolescent Sexual and Contraceptive Related Attitudes and Behaviors”, en *Pediatrics*, núm. 107, 2001, pp. 1116-1119.

y tendencias similares, ha experimentado cambios.¹⁵ La letra de las canciones actuales contiene cada vez más referencias explícitas en especial al sexo, la violencia y las drogas, lo que se adorna con escenarios fantásticos, muchachos y muchachas en actitud permanente de fiesta y desenfreno, en videos de propaganda de tabaco, alcohol, etcétera.¹⁶

Un análisis del contenido tanto de violencia como de referencias sexuales explícitas de 518 videos musicales exhibidos en los Estados Unidos reveló que cerca de 80 por ciento mostraba escenas con alto contenido de agresión, con promedio de 6.1 actos de violencia abierta por video y particularmente escenas de sexo con agresión.¹⁷ Por otro lado no puede perderse de vista el hecho de que la música es también un vehículo importante de identidad entre los adolescentes. Se calcula en alrededor de 40 horas a la semana el tiempo que los jóvenes la escuchan, ya sea en su casa, automóvil, o en reuniones sociales y que una porción importante de la producción de grupos musicales está diseñada con sonidos estridentes, palabras altisonantes o mensajes provocadores que adrede parecen ofender a las “buenas conciencias” de los adultos, lo cual podría considerarse como una forma –por lo demás aséptica– de “rebelión adolescente”.¹⁸

Influencia negativa de los videojuegos

En los Estados Unidos se calcula que 82 por ciento de los jóvenes entre ocho y 18 años de edad habita en casas donde hay por lo menos un aparato de videojuegos y que los adolescentes dedican aproximadamente una hora diaria a este entretenimiento.¹⁹ Para sus promotores, la práctica de estos juegos incrementa las habilidades visomotoras de sus adeptos y puede incrementar la relación social a través del con-

¹⁵Committee on Communications, “Impact of Music Lyrics and Music Videos on Children and Youth”, en *Pediatrics*, núm. 98, 1996, pp. 1219-1221.

¹⁶Committee on Public Education, “Sexuality, Contraception, and the Media”, en *Pediatrics*, núm. 107, 2001, pp. 191-193.

¹⁷M. Rich *et al.*, “Aggressors or Victims: Gender and Race in Music Video Violence”, en *Pediatrics*, núm. 101, 1998, pp. 669-673.

¹⁸Committee on Communications, “Impact of Rock Lyrics and Music Videos on Children and Youth”, en *Pediatric*, núm. 83, 1989, pp. 314-315.

¹⁹K. Haninger y K. Thompson, “Content and Ratings of Teen-Rated Video Games”, en *The Journal of the American Medical Association (JAMA)*, núm. 291, 2004, pp. 856-865.

tacto interpersonal. Sin embargo, la mayoría de estos “juegos” contiene una enorme dosis de agresión y es profundamente enajenante: profusión de golpes, pleitos, sangre, muertos, el empleo de tabaco o alcohol y lo peor, el hecho de que el “triunfador” es quien arremete, maltrata, mata, ofende o ataca al mayor número de “contrarios”.²⁰

Influencia negativa de la computación

En los Estados Unidos se calcula que los adolescentes entre nueve y 17 años navegan por Internet alrededor de cuatro días a la semana y por lo menos dos horas en cada ocasión, lo que les permite un acceso prácticamente ilimitado a sitios de la red que pueden contener material abiertamente pornográfico y además enlazarlos con charlas instantáneas en tiempo real, “chats”, en las que existe el peligro de que pueden recibir solicitudes de contactos “peligrosos” que eventualmente pueden llevarles a experiencias dañinas, tanto físicas como emocionales. La literatura en este sentido es aún muy escasa, pero un estudio reciente mostró que 19 por ciento de un grupo de 1,500 adolescentes entrevistados reportó haber recibido por lo menos una solicitud sexual vía Internet durante el último año y 3 por ciento la calificó como agresiva.²¹

Influencia negativa de la prensa escrita

Los periódicos y revistas constituyen una fuente inagotable de información, tanto positiva como negativa, si no es que abiertamente pornográfica. Basta pararse frente a un puesto expendedor de periódicos para contemplar la oferta de material de contenido sexual más o menos explícito. La medida del impacto que la prensa escrita pueda provocar en los adolescentes varía mucho, en razón de la enorme variabilidad de sus hábitos de lectura y la oferta que llegue a sus manos.

²⁰*Idem.*

²¹K. Mitchell, D. Finkelhor y J. Wolak, “Risk Factors for and Impact of Online Sexual Solicitation of Youth”, en *The Journal of the American Medical Association (JAMA)*, núm. 285, 2001, pp. 3011-3014.

Conclusiones

¿Cuál puede ser el impacto de los medios masivos de comunicación en la conducta sexual de los adolescentes?

En su gran mayoría padres y adolescentes no distinguen entre erotismo y pornografía, catalogan como sucio o pecaminoso todo lo alusivo a la sexualidad. Los medios de comunicación también han contribuido a que la experiencia erótica, que implica el placer sexual sano, la exaltación del amor o la combinación entre deseo y afecto, se traduzca en un negocio más.

Los adolescentes que están expuestos a escenas de contenido sexual frente al televisor, tienen mayor probabilidad de iniciar relaciones coitales a edades más tempranas. De los adolescentes que van al cine a ver películas pornográficas, 29.7 por ciento está en alto riesgo de embarazo o infecciones de transmisión sexual, ya que presentan actitudes negativas ante los diferentes métodos de prevención.

La música y los videojuegos son parte de la vida cotidiana de los adolescentes actuales; la letra de las canciones es cada vez más explícita en cuanto sexo, violencia y drogas. Un estudio reveló que los videos musicales tienen un alto contenido de agresión, casi 80 por ciento y 82 por ciento de los adolescentes cuenta con un aparato de videojuegos en los que se exhibe como ganador al que más golpea, maltrata, insulta o mata. ¿Por qué nos sorprende que la violencia sea parte cotidiana en la vida de los jóvenes?

Navegar por la red es una “ruleta rusa”, no se sabe con quién se está contactando el adolescente, cuándo se está en riesgo de citas a ciegas, pornografía, solicitudes sexuales, redes de extorsión, identidades falsas y más. En la mayoría de los casos los medios crean estereotipos socialmente aceptados, esto promueve que los muchachos busquen encajar en ese modelo a expensas de su salud, su desempeño sexual, su identidad sexual, para finalmente no saber quiénes son. Considero que es necesario regular en los diferentes medios de comunicación la información que se oferta a los adolescentes.

La atención a niños sobresalientes. El caso de la escuela pública en el estado de Morelos

Juan Manuel Bautista Ramírez*
María Eugenia Pineda Salinas**

Introducción

La atención de los niños con capacidades sobresalientes, que aprenden rápido, que poseen vocabulario extenso para su edad, que tienen flexibilidad de pensamiento, constituye un gran reto para la educación pública, ya que la falta de conocimiento sobre su personalidad, así como de oportunidades de desarrollo, ha llevado a la pérdida de innumerables potencialidades, al fracaso escolar y, en algunos casos, a enfocar negativamente sus capacidades, entre otras situaciones.

La atención educativa a los niños sobresalientes no sólo tiene que ver con explicaciones teóricas sino con la expedición de leyes. El avance que tiene México en términos de legislación en torno a la atención de la población sobresaliente es muy reciente; se dio a partir de 1993 con la promulgación de la Ley General de Educación, donde se reconoce por primera vez de manera explícita, en el marco jurídico, la existencia de la educación especial así como su ámbito de acción, destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a los sobresalientes.

*Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (Cidhem). Docente de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Morelos.

**Doctora en Enseñanza Superior por el Centro de Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (Cidhem). Docente de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Morelos.

El presente ensayo está organizado en tres partes: en la primera se aborda la problemática de la conceptualización de los niños sobresalientes; en la segunda se plantean someramente las aportaciones del modelo de atención propuesto por la Dirección General de Educación Especial en el año de 1985 y finalmente, se presenta de manera sucinta un modelo alternativo de atención surgido de la práctica de un equipo de trabajo adscrito al Departamento de Educación Especial, del Instituto de Educación Básica del estado de Morelos, quienes han laborado desde el ciclo escolar 1991-1992 con la población sobresaliente en escuelas primarias públicas.

Conceptuación de niño sobresaliente

La conceptualización de niño sobresaliente es muy compleja porque no es única, sino múltiple y hay interesantes teorías que tratan de explicarla y comprenderla; por ejemplo, al respecto Gagné señala que en la literatura especializada los teóricos no se ponen de acuerdo sobre la definición de *talentoso* y *superdotado*, y que llegar a un consenso no sólo es deseable sino necesario, es un requisito imperativo para el desarrollo del talento como campo científico,¹ y señala que “El desarrollo del talento se manifiesta cuando el niño o el adolescente se compromete con el aprendizaje sistemático, con su preparación y con la práctica. Cuanto mayor es el nivel de talento buscado, más intensas son estas tres actividades”.²

Aunado a esa primera dificultad se suma la utilización indiscriminada de diferentes términos usados como sinónimos, tales como talentoso, superdotado, sobredotado, sobresaliente o de altas capacidades. Sin embargo, a pesar de esa diversidad teórica y conceptual, hay puntos coincidentes como los siguientes:

1. Los niños sobresalientes no son una población homogénea, sino que pueden sobresalir en varias aptitudes y cada una puede presentar una problemática diferente.

¹Cfr. François Gagné, “An Imperative, But, Improbable Consensus!”, en *Roeper Review*, 27, 1, Fall 2004, ProQuest Education Journals, pp. 12-14.

²François Gagné, “El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales”, en *Actas del Congreso Internacional. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*, Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Mira Editores, 1999, p. 247.

2. Los niños sobresalientes nacen y se hacen, es decir, hay un componente innato que se refiere a las aptitudes y otro componente adquirido que hace referencia al entrenamiento, la educación, la adquisición de conocimientos y a las circunstancias ambientales que acompañan el desarrollo intelectual.

3. La mayoría de autores coinciden en señalar como características de los sobresalientes, la inteligencia, la creatividad, el compromiso y los intereses del sujeto.

4. Los profesores pueden no darse cuenta de las capacidades de los niños sobresalientes ya que algunos de esos niños no muestran un alto rendimiento académico por varias razones, entre ellas la falta de interés o bien problemas familiares y de ambiente en el salón de clases.

Para nosotros, el término “sobresaliente” es un concepto en el que inciden e interaccionan diferentes componentes, entre ellos, la capacidad intelectual, los sistemas flexibles de enseñanza del ambiente, del aula y la familia. Después del análisis de esa interacción podemos expresar que la conceptualización que se recupera en este ensayo en torno a los niños sobresalientes, queda expresada en los siguientes términos:

son los sujetos que poseen capacidades y habilidades naturales arriba del promedio, producto de la interacción de la inteligencia, creatividad, compromiso e intereses y que al ser sistemáticamente atendidas se desarrollan a su máximo potencial manifestando dominio en un área o más del conocimiento o bien de algún campo específico del hacer humano.³

El Proyecto Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) pionero en la atención a los niños sobresalientes en México

La atención en México a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes tiene sus inicios en el año de 1982, con la investigación denominada: Identificación de capacidad intelectual “muy superior” por medio de la escala de inteligencia WISC-RM (Wechsler Intelligence

³Esta concepción se nutre principalmente de los planteamientos de J. Renzulli y de Gagné; Joseph Renzulli, *The Definition of High-End Learning*, consultado en junio 22 de 2005, en <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart10.html>; François Gagné, *A Differentiated Model of Giftedness and Talent*, consultado el 7 de diciembre de 2004, en <http://www.curriculumsupport.nsw.edu.au/gats/gats2004/pdfs/dmgt2000.pdf>

Scale for children revisada en México).⁴ Una de las conclusiones que arrojó ese estudio fue que:

Existe dentro de las escuelas primarias oficiales una población de niños con un potencial intelectual “muy superior”, los niños mexicanos participantes en esta muestra con un cociente “muy superior” están sujetos en la escuela a los mismos estímulos y recompensas que los niños de inteligencia “promedio”. Este ambiente no garantiza el desarrollo de todo su potencial intelectual. La Dirección de Educación Especial propone el establecimiento de un servicio para los niños talentosos como parte de sus funciones.⁵

Como resultado de este estudio, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) propuso en el año de 1985 un modelo de atención,⁶ al que denominó Proyecto CAS, derivado de la adaptación de dos modelos, el triádico de enriquecimiento escolar de Joseph Renzulli⁷ y el de Talentos Múltiples de Calvin Taylor. Del primer autor conservó la definición y caracterización del sujeto con capacidad sobresaliente, así como también el proceso de identificación y el programa de estimulación con tres tipos de actividades que más adelante se describen. De Taylor, retomó la propuesta de facilitar la adquisición de los conocimientos a través del entrenamiento de habilidades y el desarrollo de la capacidad sobresaliente a través de cinco talentos: pensamiento productivo, toma de decisiones, predicción, planeación y comunicación.⁸

⁴Esta prueba fue adaptada y estandarizada por Margarita Gómez Palacio, Eligio R. Padilla y Samuel Roll y deriva del Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) y está diseñada expresamente para niños mexicanos. El objetivo es medir la capacidad del niño para comprender y manejar su entorno. Contiene las subescalas verbales (información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión, retención de dígitos –complementaria-) y de ejecución (ordenación de dibujos, figuras completas, diseño con cubos, composición de objetos, claves A, laberintos –opcional-).

⁵Dirección General de Educación Especial, *Identificación de capacidad intelectual “muy superior” por medio de la escala de inteligencia WISC-RM en estudiantes de escuelas primarias públicas en el D.F.*, México, Secretaría de Educación Pública, 1982, p. 90.

⁶Véase SEP, DGEE, *Primer paquete teórico básico del proyecto CAS. Capacidades y aptitudes sobresalientes, modelo de atención a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes*, México, D.F. 1990, p. 11.

⁷Cabe aclarar que en la actualidad Renzulli ha modificado su modelo y en publicaciones recientes se le denomina Modelo de Enriquecimiento Escolar (MEE).

⁸SEP, DGEE, *op. cit.*, pp. 24–31.

Siguiendo a Renzulli,⁹ en el Proyecto CAS se define la capacidad sobresaliente como el producto de la interacción de tres rasgos fundamentales:¹⁰

1. Capacidad intelectual superior a la media. Este rasgo supone un área específica de desarrollo en la cual algún o algunos sujetos pueden tener un desempeño sobresaliente. Con esta concepción se rompe con la clásica idea que se tenía sobre la inteligencia, en la que se consideraba que una persona inteligente lo era para cualquier actividad del quehacer humano.
2. Altos niveles de perseverancia en la tarea. Se refieren a la tenacidad con que el sujeto permanece durante un prolongado periodo de tiempo realizando una tarea para alcanzar una meta.
3. Altos niveles de creatividad. Entendida ésta como la originalidad de pensamiento, la habilidad para dejar de lado convenciones y procedimientos establecidos, cuando no sean apropiados, y la capacidad para idear proyectos efectivos.

En el modelo de atención propuesto por la DGEE, el proceso de identificación de alumnos con CAS se desarrolló en dos momentos: 1. el de formación del grupo CAS inicial y, 2. el de apertura permanente. En el primer momento, la identificación se realiza mediante la aplicación de instrumentos a todos los alumnos de los grupos regulares que serían atendidos, y por lo que respecta al segundo, se parte del supuesto que señala que “la gente despliega conducta sobresaliente en ciertos momentos bajo ciertas condiciones”,¹¹ es decir, con la apertura permanente existe la posibilidad de incluir en el grupo especial a cualquier alumno que durante el ciclo escolar demuestra poseer las características de tener habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea, y que no haya sido seleccionado previamente.

El modelo de atención plantea estimular a los niños sobresalientes con un programa de enriquecimiento, ampliando sus intereses, los cuales pueden surgir a partir del currículo regular o de actividades fuera de éste. En él se pretende respetar los procesos cognitivos, afectivos y sociales propios de la edad y grado que cursa el alumno. Cabe

⁹Joseph S. Renzulli, *What makes giftedness? Rexamining a definition*, Phi Delta Kappa 60, pp. 180-184.

¹⁰SEP, DGEE, *op. cit.*, p. 71.

¹¹SEP, DGEE, *Paquete teórico básico del proyecto CAS. Características y fuentes de información utilizadas en el proceso de identificación*, México, D.F. 1990, p. 6.

aclarar que el modelo de atención está dirigido a los alumnos de tercero a sexto grados de educación primaria, por considerar que los de primero y segundo aún no alcanzan a consolidar los procesos de adquisición de lectoescritura y matemáticas y, en ese sentido, su identificación se complica. El objetivo del modelo de atención es:

Brindar una alternativa pedagógica de atención complementaria a la educación regular, para aquella población escolar que desarrolle y manifieste cualidades que puedan considerarse como sobresalientes en cualquier área del conocimiento humano, ofreciéndole una amplia gama de oportunidades que permitan el desarrollo de su capacidad sobresaliente como una parte del desarrollo integral del sujeto.¹²

Este programa de estimulación propone tres tipos de actividades, las cuales se orientan en dos sentidos, al grupo regular y al grupo CAS. En la figura 1, el espacio ocupado por cada tipo de actividad, significa el tiempo ideal que el niño debiera ocupar en cada una de las actividades. Un cuarto de tiempo para cada una de las actividades tipo I y II, la mitad de tiempo para las actividades tipo III debido a que le proporcionan experiencias cualitativamente diferentes. Las flechas de la figura indican que el modelo no es estático sino que está en continuo movimiento, ya que no existe un orden rígido, las actividades están en función de la etapa del proyecto en la que se encuentren los alumnos y ellos pueden iniciar las actividades en cualquier momento.

México fue el primer país de América Latina que emprendió un programa de tal naturaleza en escuelas públicas.¹³ Sin embargo, existieron grandes limitantes en su instrumentación. Una de ellas fue la falta de personal especializado en detección y atención educativa de estos niños, lo que no permitió lograr una intervención más trascendente, pero a pesar de ello, se implementó el proyecto en varios estados de la República y se obtuvieron los primeros resultados después de algunos años.

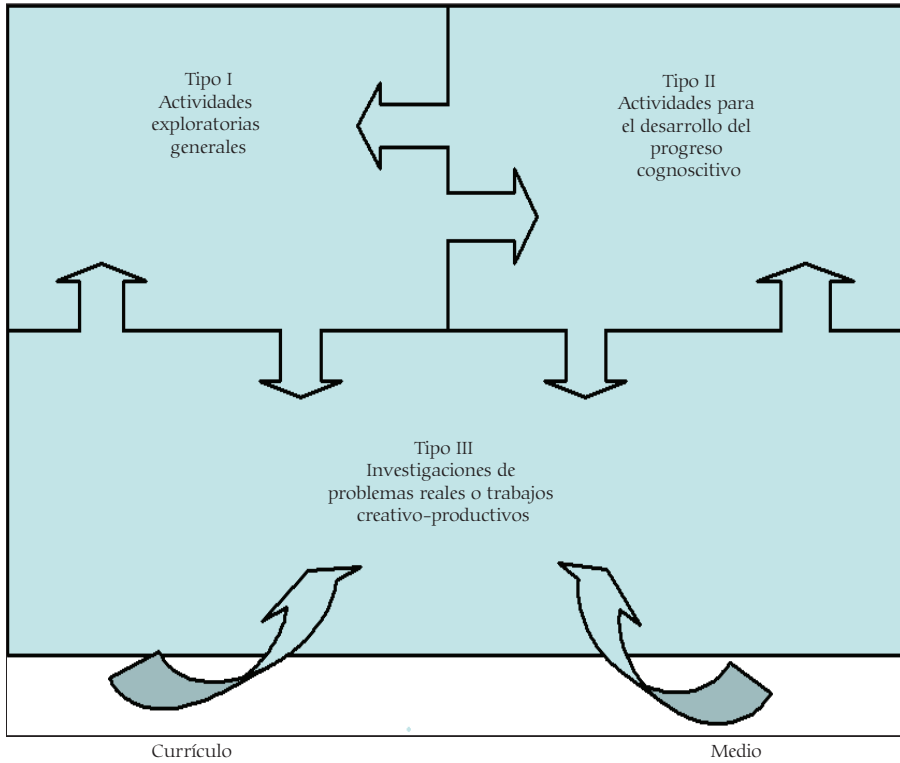
La atención a los sobresalientes en el estado de Morelos comenzó a operar en septiembre del ciclo escolar 1991-1992, y fue después de

¹²SEP DGEE, *Primer paquete teórico básico...*, op. cit., p. 3.

¹³Janet Sáenz, "El desarrollo de un programa para el personal de educación sobresaliente en México", documento presentado en la 14a. Conferencia Mundial del Congreso Mundial de Niños Superdotados y con Talento, Barcelona, España, 2001, consulta realizada el 15 de octubre de 2005, en <http://www.geocities.com/amexpas/public2.html>

FIGURA 1

Modelo triádico de enriquecimiento



Fuente: Joseph S. Renzulli, "The Definition of High-End Learning", consultado en junio 22 de 2005 en <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart10.html>

10 años de trabajo, cuando el equipo de docentes CAS percibió que era necesario reestructurarlo, tomando en cuenta la experiencia que habían adquirido, los resultados obtenidos, las sugerencias de especialistas, además de buscar en otras propuestas teóricas y metodológicas la posibilidad de ofrecer mejores condiciones para la atención de los alumnos CAS.

Como producto de su experiencia, el equipo CAS, que a la sazón se convirtió en la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular

(USAER 26)¹⁴ apreció que la presencia de los niños sobresalientes en el grupo escolar puede favorecer las potencialidades de sus demás compañeros,¹⁵ por lo que reconocen que mantener a esos niños con sus compañeros no sobresalientes en el ambiente menos restrictivo en que puedan satisfacer sus necesidades, requiere de programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo, en este sentido la conclusión a la que arribaron coincide con los planteamientos de la integración educativa.¹⁶

El modelo inicial con el que surge la atención a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes se convirtió en la práctica preponderantemente en un modelo segregador.¹⁷ En los últimos años la USAER 26, como una institución pública en Morelos, propuso la atención al sobresaliente integrándolo al grupo, realizando paulatinamente modificaciones al modelo inicial¹⁸ que van desde el proceso de identificación hasta el diseño de fichas de trabajo. En general se puede decir que a pesar de que no es una propuesta totalmente sistemática, ni ha seguido un rigor metodológico, ha tenido buenos resultados.

¹⁴Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, así como la reforma al artículo 3o. constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un proceso de reorganización de los servicios de educación especial que consistió principalmente en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes, en dicho marco la Unidad (CAS) se transformó en Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular (USAER 26), en el estado de Morelos la reorientación se inició en 1996. La USAER es la instancia técnico-operativa que educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de educación básica.

¹⁵Cfr. Equipo CAS, *Resultados de la aplicación y puesta en marcha del proyecto escolar ciclo escolar 1997-1998*, USAER 26, julio de 1998 (documento interno de trabajo), p. 13.

¹⁶Ismael García Cedillo *et al.*, *Integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias*, México, SEP, 2000, p. 54.

¹⁷Segregador, porque el maestro especialista brindaba una atención especial a los niños identificados de manera aislada al resto de sus compañeros, sin beneficiar a todo el grupo regular. Esta intervención elitista dio origen a dificultades de índole personal y grupal, se fomentó indirectamente, la clasificación de los alumnos como sobresalientes o no sobresalientes, capaces o no capaces, y en algunos casos, desencadenó diferentes actitudes y comportamientos que influyeron de manera significativa en la autoestima de los niños tanto del grupo CAS, como los del grupo regular.

¹⁸Cfr. Equipo CAS Morelos, *Análisis sobre el desarrollo del servicio de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el estado de Morelos* (documento interno de trabajo), 1993, p. 13.

Estrategia de intervención alternativa

Después de analizar y revisar literatura especializada, el personal de la USAER 26 identificó dos líneas definidas de trabajo para estructurar un diseño de atención. La primera atañe a la importancia de crear ambientes de confianza, respeto, ayuda y reconocimiento a las necesidades y capacidades de todos los niños, y en particular de los niños identificados, para dar paso a la expresión de su creatividad y talento. La segunda, la constituye el señalamiento de Raquel Lorenzo¹⁹ acerca de que el proceso de sensibilización y orientación hacia los padres de familia y los maestros de grupo regular, tiene una gran importancia para la consolidación del talento. Con los elementos antes enunciados el equipo de docentes CAS se dio a la tarea de estructurar una alternativa de intervención.

Una de las inquietudes en la atención a los niños sobresalientes la constituye la identificación de sus necesidades educativas, es decir, dadas sus características cognitivas y personales, qué aspectos hay que trabajar con ellos.

Existe una gran diversidad de aspectos que los autores plantean como necesidades, entre los que destacan los sistemas de enseñanza abiertos que permitan aprender según los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, también coinciden en la necesidad de utilizar una metodología de investigación basada en el trabajo autónomo y el estudio independiente.

Para que los sistemas educativos cubran estas necesidades se requiere brindar una educación diferente, dejar atrás la enseñanza tradicional con estructura rígida y uniforme. Esto implicaría realizar cambios tales como:

1. Centrar el objetivo del aprendizaje en la construcción del significado y, por consiguiente, el desarrollo de la capacidad o talento de cada niño.
2. Diversificar los métodos del proceso enseñanza-aprendizaje.
3. Ofrecer verdaderas experiencias de aprendizaje a través de ambientes enriquecidos en contextos flexibles que permitan construir una verdadera comunidad de aprendizaje.

¹⁹Raquel Lorenzo G., *El talento en la escuela primaria*, tesis presentada para optar al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba, 1996, p. 180; Raquel Lorenzo García, *El maestro y la familia como promotores del talento*, p. 16. Consulta realizada el 18 de febrero de 2005 en www.sapiens.com

4. Pasar progresivamente el control del aprendizaje a manos del alumno propiciando el aprender a aprender.
5. El profesor como mediador en el aprendizaje.
6. El diseño curricular ha de realizarse desde enfoques multidisciplinarios.
7. Evaluar los procesos, más que el contenido de aprendizaje.

La estrategia de intervención que están construyendo, con nuestra asesoría los integrantes de la USAER 26, plantea novedades tales como la atención del niño sobresaliente dentro de su salón de clases, la estrategia de intervención estructurada por cuatro ejes, de los cuales tres son nuevos: el referido al ambiente de desarrollo intencional (ADI), el de procesos para la investigación (PI) y el desarrollo de intereses (DI); sin embargo, también reconoce los beneficios que otorgó a los alumnos el modelo inicial, por lo que se conservan los aportes más valiosos de la propuesta de enriquecimiento de Renzulli y Taylor.

La estrategia de intervención está estructurada en cuatro ejes²⁰ y tres ciclos, cada uno de los ciclos corresponde a dos grados de la escuela primaria. De manera esquemática lo representamos en la siguiente figura:

FIGURA 2

Estructura de la estrategia de intervención

Ciclos	Ejes			Sensibilización
	ADI	PI	DI	
Primero (primer y segundo grados)	Ambientes de desarrollo intencional	Procesos para la investigación	Desarrollo de intereses	
Segundo (tercer y cuarto grados)	Ambientes de desarrollo intencional	Procesos para la investigación	Desarrollo de intereses	
Tercero (quinto y sexto grados)	Ambientes de desarrollo intencional	Procesos para la investigación	Desarrollo de intereses	

Fuente: María Eugenia Pineda Salinas y Juan Manuel Bautista Ramírez, *La atención educativa al niño sobresaliente en la escuela primaria pública del estado de Morelos*, 2005, p. 45 (documento de trabajo interno).

²⁰Cfr. Equipo CAS Morelos, *Propuesta educativa de la USAER 26 para la atención de los alumnos sobresalientes en Morelos, 1997-2003* (documento interno de trabajo), p. 23.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, los cuatro ejes (sensibilización, ambiente de desarrollo intencional, procesos para la investigación y el desarrollo de intereses) se trabajan en los tres ciclos, sin embargo, está resaltado uno de ellos, lo que quiere decir que se le dará prioridad a ese eje; a continuación describimos brevemente la finalidad de cada uno de ellos.

El eje de sensibilización parece corresponder al principio de la metodología; sin embargo, no es así, sino que se trabaja de manera permanente, su objetivo es dar a conocer a los diferentes involucrados en el proceso educativo los roles de cada uno, la metodología a utilizar, se busca establecer compromisos que redunden en los resultados esperados, es decir, que los actores educativos, padres de familia, directores, profesores de grupo regular, y toda la comunidad escolar contribuya con la propuesta para que tomen conciencia del papel que tienen en el desarrollo de esta población, todo ello a través de pláticas, talleres, conferencias o simplemente espacios interactivos.

Por lo que corresponde al eje de ambientes de desarrollo intencional (ADI),²¹ tiene por objetivos:

1. Lograr que los sujetos construyan de manera propositiva las condiciones para su autodesarrollo a través de espacios interactivos.
2. Favorecer su autoestima, su proceso de socialización, su ubicación temporo-espacial respecto a sí mismo y a los demás tanto en el ámbito familiar, grupal y escolar.
3. Desarrollar el manejo individual y grupal de emociones para adaptarse a los diferentes grupos sociales.
4. Proyectarse en la comunidad a la que pertenece a través de los conocimientos adquiridos.

El eje ADI tiene mayor relevancia, en el primer ciclo sin descuidar el resto de los ejes. Algunos de los aspectos que se desarrollan son: conciencia de sí mismo (toma de decisiones, autoestima, orden, respeto); tolerancia (reglas, valores, conciencia grupal, coordinación motriz gruesa y fina); espacio funcional y dinámico (libertad de actuación, crítica, liderazgo, disposición de expresar ideas y opiniones) y demás.

²¹Equipo CAS Morelos, *Propuesta metodológica de atención a los alumnos sobresalientes de la escuela primaria pública, 2003* (documento interno de trabajo), p. 104.

Por lo que atañe al eje de procesos para la investigación, se desarrolla con éxito, siempre y cuando cumpla con los objetivos del eje anterior. Aquí se pretende:

1. Favorecer el desarrollo y apropiación de procesos de pensamiento que permitan a su vez incrementar sus propios recursos metodológicos en el aprendizaje.
2. Fomentar la apropiación de los recursos metodológicos.
3. Utilizar sus habilidades de pensamiento. Lo fundamental es que el sujeto desarrolle su capacidad de investigación y pensamiento, a través de técnicas y estrategias que permitan formar individuos autónomos, reflexivos y productivos.

Las habilidades que se pretende desarrollar en los alumnos son, entre otras: percepción, observación, identificación, ordenamiento, inferencia, comparación, clasificación, descripción, explicación, predicción, análisis, síntesis, generalización, resolución de problemas, evaluación. En este eje, la imaginación, la creatividad, la curiosidad y el juego, suelen ser vehículos para el desarrollo de las habilidades antes mencionadas.

Mediante el dominio de dichas habilidades, se espera que los sujetos logren acceder con mayor facilidad al área de interés y, por supuesto, en el caso específico del sobresaliente, que logre potenciar su capacidad o aptitud determinada. Este trabajo tiene mayor énfasis en el segundo ciclo.

Por último, el eje de desarrollo de intereses²² precisa que para desarrollar los intereses de los alumnos, es necesario cumplir con los objetivos de los ejes anteriores. Los propósitos que se pretenden en este eje son:

1. Favorecer las habilidades, capacidades y/o la personalidad talentosa a través de la creación y producción de un área de interés.
2. Participar en actividades exploratorias de diferentes áreas del conocimiento (exploración).
3. Participar en actividades exploratorias del área de interés (procesos).
4. Crear espacios interactivos en centros de interés específicos (creación-producción).

²²*Idem.*

Algunos de los aspectos que se desarrollan son la autonomía, la exploración y la solución de problemas.

El panorama actual para los sujetos sobresalientes no es muy alentador, ya que existe un desconocimiento de los avances y logros en la materia tanto a nivel nacional, como internacional.²³ Sin embargo, es importante señalar que existe una preocupación permanente y compartida por muchos expertos, quienes plantean la búsqueda de nuevas y más eficientes formas de atender a estos niños y jóvenes.

En nuestro país, la atención a esta población se enfatiza en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. En el apartado “Política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta”, se señala como una de las líneas de acción “establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”,²⁴ y como una meta “diseñar, en 2002, un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes sobresalientes”.²⁵ Asimismo, establece lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Con esos lineamientos se debe diseñar un modelo de atención que cubra sus necesidades; para llevarlo a cabo se proponen programas y proyectos, como el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa 2002 que plantea dentro de las líneas de acción y metas para 2006:

Diseñar un modelo de atención para los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes que asisten a escuelas de educación inicial y básica [...] desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitud sobresaliente.²⁶

En términos legales, la población con aptitudes sobresalientes ha sido tomada en cuenta para su atención educativa; sin embargo, eso queda sólo como un propósito, dado que hasta la fecha no se ha visto

²³Comité científico y comité organizador del IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento, “Conclusiones Generales”, IV Congreso Iberoamericano de superdotación y talento, Bogotá, Colombia, 2002. Consulta realizada el 9 de noviembre de 2004, en http://www.centrohuertadelrey.com/links/ce_53.htm

²⁴SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001, p.132.

²⁵*Ibidem*, p.133.

²⁶SEP, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2002*, pp. 44-47.

su operatividad. En el ciclo escolar 2004-2005, se dio a conocer una versión preliminar del proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes,²⁷ dentro del programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, desde donde se fundamenta y justifica la atención a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes dentro de la educación especial, considerando los principios generales de la integración educativa.

En el proyecto antes mencionado se recupera prioritariamente el enriquecimiento como acción favorecedora, no solamente para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, sino para todo el grupo regular. También es considerado como una estrategia desde donde se puede favorecer el desarrollo de habilidades, la adquisición de diversos aprendizajes que sean significativos para los alumnos y que faciliten el desarrollo de las prácticas escolares de los profesores del grupo regular.

La propuesta de intervención educativa dirigida a niños sobresalientes aporta tres tipos de enriquecimiento: a) del contexto del aprendizaje, b) de los contenidos curriculares, y c) el extracurricular. También considera los planteamientos de la doctora Luz Pérez respecto a la propuesta de intervención: los referidos al contexto escolar, a los alumnos y al contexto familiar, entre otros.

Finalmente, y en apoyo a las investigaciones en torno a la temática que se aborda, el fondo sectorial SEP-SEB/Conacyt aprobó un presupuesto al proyecto intitulado: Propuesta pedagógica para alumnos sobresalientes de educación primaria: un proyecto de investigación y acción.

Con esta investigación se pretende rescatar la práctica y experiencia de quienes han trabajado con niños CAS en el ámbito de las escuelas primarias públicas del estado de Morelos, ello con la intención de difundir los hallazgos y aportar una estrategia de intervención que posibilite el desarrollo de las potencialidades de estos niños. La solidez y el rigor metodológico que pretendemos dar a la propuesta conside-

²⁷Iliana Puga Vázquez (coord.), *Proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (versión preliminar) ciclo escolar 2004-2005*, SEP, p. 152.

ran tres pilares fundamentales, la conceptualización de niño sobresaliente, el proceso de identificación y la estrategia de intervención. Son tres los aspectos que deben tener coherencia y sobre ellos estamos trabajando, esperamos en un futuro poder compartirlos.

Reconocer que en nuestro país la atención a niños sobresalientes en la escuela primaria pública es casi nula nos motiva para aportar, a través de una propuesta pedagógica, los elementos que muy probablemente ayudarán a su desarrollo y estimular su potencial a su máxima capacidad.

Influencia que ejercen la formación y el medio al conformar las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia en profesores de ciencias de secundaria

Fernando Flores Camacho*
Leticia Gallegos Cázares**
Xóchitl Bonilla Pedroza***
Flor de María Reyes Cárdenas****

Los retos actuales para los profesores de ciencias¹

La enseñanza de las ciencias en la educación básica enfrenta actualmente una serie de dilemas y nuevas demandas para los docentes y sus prácticas educativas. La investigación en este campo ha abierto diversas líneas desde las cuales se analizan, construyen y proponen enfoques y alternativas para elaborar programas de actualización y formación. Algunas de esas líneas son: el análisis de la formación de conceptos y sus procesos de transformación, las implicaciones de los contextos físico y sociocultural, el papel de la intencionalidad, así como la historia de la ciencia y sus vínculos con la educación. Así, el panorama de la enseñanza de las ciencias ha ido tomando dimensio-

*Doctor en Pedagogía por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, UNAM.

**Doctora en Pedagogía por la División de Estudios de Posgrado de la FFYL de la UNAM. Investigadora del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, UNAM.

***Maestra en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México D.F. Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

****Licenciada en Química por la Facultad de Química, UNAM.

¹Este documento muestra una síntesis del trabajo de investigación "Naturaleza de la ciencia y aprendizaje. Perfiles y orígenes en los profesores de ciencias naturales de secundaria", con los siguientes participantes: Fernando Flores (responsable), Leticia Gallegos, Xóchitl Bonilla, Flor de María Reyes, María Eugenia Alvarado, Beatriz García, Manuel Cruz, Luz I. López, Norma Ulloa y José Soto. Financiamiento de la SEPSEBYN CO1-8 y de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP; UNAM 2006.

nes complejas, que si bien explican por qué su aprendizaje ha sido históricamente difícil para los alumnos, también plantea nuevos retos a los profesores, quienes deben tomar en cuenta factores como los descritos para lograr una transformación adecuada de la enseñanza.

¿Cómo dar sentido a todos estos aspectos y procesos? ¿Cuáles usar y en qué condiciones?

Puede pensarse en al menos dos elementos necesarios para que el profesor(a) dé sentido a esta multiplicidad de demandas: una clara y coherente concepción acerca de la naturaleza de la ciencia y una correspondiente visión sobre el aprendizaje. Esto, que parece una cuestión obvia, resulta poco explícito para la mayoría de los profesores, dado que tanto programas como procesos de actualización y formación docente, no las articulan de manera adecuada. Por otro lado las investigaciones que se han llevado a cabo con los profesores sobre tales concepciones y su relación, revelan falta de correspondencia entre ellas.²

Análisis de las concepciones acerca de la naturaleza de la ciencia

No existe un acuerdo definitivo acerca de las implicaciones del concepto que se tiene del aprendizaje del conocimiento científico, sobre

²Norman Lederman, "Relating Teaching Behavior and Classroom Climate to Changes in Student's Conceptions of the Nature of Science", en *Science Education*, vol. 70, núm. 1, 1986, pp. 3-19; Dana Zeidler y Norman Lederman, "The Effects of Teacher's Language on Students Conceptions of the Nature of Science", en *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 26, núm. 9, 1989, pp. 771-778; James J. Gallagher, "Prospective and Practicing Secondary School Science Teacher's Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science", en *Science Education*, vol. 75, núm. 1, 1991, pp. 121-133; Cathleet C. Loving, "The Scientific Theory Profile: A Philosophy of Science Model for Science Teachers", en *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 28, núm. 9, 1991, pp. 823-838; D. Pomeroy, "Implications of Teacher's Beliefs about the Nature of Science: Comparison of the Beliefs of Scientists, Secondary Science Teachers, and Elementary Teachers", en *Science Education*, vol. 77, núm. 3, 1993, pp. 261-278; Susan Lakin y Jerry Wellington, "Who will Teach the 'Nature of Science'? Teacher's Views of Science and their Implications for Science Education", en *International Journal of Science Education*, vol. 16, núm. 2, 1994, pp. 175-190; Vasilios Koulaidis y John Ogborn, "Philosophy of Science: An Empirical Study of Teachers' Views", en *International Journal of Science Education*, vol. 11, núm. 2, 1989, pp. 173-184; Mick Nott y Jerry Wellington, "When Black Box Springs Open: Practical Work in School Science and the Nature of Science", en *International Journal of Science Education*, 18, 1996, pp. 807-818; Fernando Flores, Ángel López, Leticia Gallegos y Jorge Barojas, "Transforming Science and Learning Concepts of Physics Teachers", en *International Journal of Science Education*, vol. 22, núm. 2, 2000, pp. 197-208.

todo porque se busca efectos que sean evidentes en el corto plazo.³ Sin embargo, parece ir ganando terreno la idea de que aun ante la falta de indicadores precisos la concepción de ciencia que tiene el profesor influye de manera importante en sus formas de enseñanza y, sobre todo, en la formación de sus estudiantes.⁴ En particular, las formas implícitas que perciben los alumnos sobre la construcción y el desarrollo del conocimiento científico, su proceso histórico y sus implicaciones en la vida cotidiana, dejan una huella profunda en ellos y marcan su posterior aproximación al aprendizaje de las ciencias.

La mayoría de los primeros estudios sobre la naturaleza de la ciencia en el ámbito de la educación en ciencias⁵ esperaba que hubiera concordancia con una concepción particular de ciencia, en especial aquella derivada del empirismo lógico; posteriormente se intentó clasificar las concepciones de los docentes dentro de ciertas corrientes de la filosofía de la ciencia.⁶ Ahora sabemos que no es de esperar que haya una correspondencia completa y única con las posiciones filosóficas, aunque sí cierta tendencia hacia alguna de ellas.⁷ Pero más allá de esas tendencias que nos indican de manera genérica hacia dónde se inclinan las ideas de docentes y alumnos, es importante determinar su coherencia dentro de ciertos contextos (descubrimiento, justificación, progreso científico y su traducción a problemas relativos a la situación escolar).

³Vicente Mellado, "Preservice Teachers' Classroom Practice and their Conceptions of Nature of Science", en *Science & Education*, vol. 6, núm. 4, 1997, pp. 323-329.

⁴Nancy Brickhouse, "The Teaching of the Philosophy of Science in Secondary Classrooms: Case Studies of Teachers' Personal Theories", en *International Journal of Science Education*, vol. 11, núm. 4, 1989, pp. 437-449.

⁵J.A. Rowell y E. Cawthron, "Images of Science: an Empirical Study", en *European Journal of Science Education*, vol. 4, núm. 1, 1982, 79-94; Russell L. Carey y Nyles Stauss, "An Analysis of the Understanding of the Nature of Science by Prospective Secondary Science Teachers", en *Science Education*, 52, 1968, pp. 358-363; Vasilios Koulaidis y John Ogborn, "Philosophy of Science: an Empirical Study of Teachers' Views", en *International Journal of Science Education*, vol. 11, núm. 2, 1989, pp. 173-184.

⁶Rafael Porlan, A. Rivero García y Martín del Pozo R., "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I", en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 15, núm. 2, 1997, pp. 155-171; O. Abimbola, "The Relevance of the «New» Philosophy of Science for the Curriculum", en *School Science and Mathematics*, 83, 1983, pp. 183-190; Derek Hodson, "Philosophy of Science, Science and Science Education", en *Studies in Science Education*, 12, 1985, pp. 25-57; Anita Rampal, "Images of Science and Scientist: A Study of School Teachers' Views I: Characteristics of Scientists", en *Science Education*, 76, 1992, 415-436.

⁷Vasilios Koulaidis y Jhon Ogborn, "Philosophy of Science...", *op. cit.*, Fernando Flores et al., "Transforming Science...", *op. cit.*

Es deseable, desde luego, que los profesores se acerquen a una visión contemporánea de la construcción del conocimiento científico y que cuenten con elementos de integración de posiciones educativas actuales. Además, aspectos como lo cambiante del conocimiento científico, el papel de los paradigmas, la validez de diferentes formas de investigación, etcétera, se han ido constituyendo como parte del discurso de otras áreas distintas de la ciencia. Así, una visión científica congruente con esa posición no sólo es conveniente sino necesaria para ayudar al profesor y al estudiante a ser más precisos y claros sobre los aspectos mencionados, pues de lo contrario sólo se favorecerá una imagen desubicada de la ciencia y de otros campos del conocimiento.

¿Cómo se conforma la concepción de ciencia en los profesores?

Prácticamente no se ha investigado acerca de los posibles orígenes o fuentes sobre los cuales los profesores construyen su propia imagen de ciencia. Los antecedentes de la literatura apenas muestran preocupación por el tema.⁸ En este trabajo, sin embargo, consideramos necesario llevar cabo ese análisis. Por tanto, es importante analizar los orígenes de dicha concepción al menos por dos razones:

⁸Jeffrey Bloom, "Preservice Elementary Teachers' Conceptions of Science: Science, Theories and Evolution", en *International Journal of Science Education*, vol. 11, núm. 4, 1989, pp. 401-415; Susan Carey et al., "An Experiment is When You Try It and See If It Works': A Study of Grade 7 Students' Understanding of the Construction of Scientific Knowledge", en *International Journal of Science Education*, vol. 11, núm. 5, 1989, pp. 514-529; Nancy Brickhouse, "Teacher's Beliefs about The Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice", en *Journal of Teacher Education*, vol. 41, núm. 3, 1990, pp. 53-62; Norman Lederman y Molly O' Malley, "Students' Perceptions of Tentativeness In Science: Development, Use and Sources of Change", en *Science Education*, 74, 1990, pp. 225-239; Fernando Flores, Ángel López, Leticia Gallegos y Jorge Barojas, "Transforming Science and Learning Concepts of Physics Teachers", en *International Journal of Science Education*, vol. 22, núm. 2, 2000, pp. 197-208; David Moos M., Eleanor Abrams D. y Judith Robb, "Examining Student Conception of the Nature of Science", en *International Journal Science Education*, vol. 23, núm. 8, 2001, pp. 771-790; John Craven A., "Assessing Explicit and Tacit Conceptions of the Nature of Science among Preservice Elementary Teachers", en *International Journal Science Education*, vol. 24, núm. 8, 2002, pp. 785-802; Anthony Pell y Tina Jarvis, "Developing Attitude to Science Education Scales for Use with Primary Teachers", en *International Journal Science Education* vol. 25, núm. 10, 2003, pp. 1273-1295; Eric Gwinbi, "A Study of the Association of Attitudes to the Philosophy of Science with Classroom Context, Academic Qualification and Professional Training, among a Level Biology Teachers in Hwearare, Zimbab", en *Journal Science Education*, vol. 25, núm. 4, 2003, pp. 469-488.

- a) Permite dar cuenta del tipo de educación que los profesores han recibido durante su formación en torno a la construcción del conocimiento científico y, con ello, hacer patente qué puntos requieren ser reforzados en los distintos niveles de educación por los que un profesor de ciencias naturales transita.
- b) Posibilita el desarrollo de procesos de actualización a partir de dichos orígenes, con lo cual se obtiene un referente con el que hasta la fecha no se cuenta.

Planteamiento del problema y objetivos de investigación

De lo anterior se deduce que es necesaria la investigación en torno al concepto de ciencia que tienen los profesores, debido a la influencia que ejercen en la formación de los alumnos. Además, para el desarrollo de acciones de formación y actualización es necesario contar con una descripción precisa y detallada del nivel de los profesores en torno al tema, sobre todo en una población que requiere de análisis e investigaciones en éste y en otros muchos campos de estudio, como es la secundaria, ya que en México se cuenta con muy pocos trabajos de este tipo; uno enfocado a profesores de bachillerato⁹ y dos para profesores de secundaria.¹⁰ En la presente investigación se abarca una muestra mucho mayor de diversos estados del país y se aborda un tema no analizado previamente.

La investigación tiene los siguientes objetivos:

- Desarrollar un marco conceptual que permita determinar los orígenes y fuentes de las concepciones que sobre la naturaleza de la ciencia tienen los profesores.
- Determinar los orígenes de las concepciones que sobre la naturaleza de la ciencia tienen los profesores de ciencias naturales de secundaria.

⁹Fernando Flores *et al.*, "Transforming Science...", *op. cit.*

¹⁰Enna Carvajal Castillo y María del Rocío Gómez Vallarta, "Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria en bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, 2002, pp. 577-602; Leticia Gallegos Cázares, Fernando Flores Camacho y Silvia Valdez Aragón, "Transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. Efectos de los Cursos Nacionales de Actualización", en *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. xxvi, núm. 103, 2004, pp. 7-37.

Con estos objetivos se pretende conocer en alguna medida las prácticas y procesos educativos que han llevado a los profesores de secundaria a un cierto estado (no siempre el mejor) de conocimiento sobre la naturaleza de la ciencia.

Metodología

Detectar el origen de las concepciones de ciencia de los docentes

La identificación de los orígenes no puede pensarse como una determinación precisa y debida a una sola causa, sino como la conjunción de múltiples factores de la vida escolar y profesional de los docentes que, de una u otra forma, los han influenciado en el modo en que perciben la construcción de la ciencia y sus implicaciones sociales. Una visión retrospectiva como la que aquí se plantea difícilmente puede ser obtenida a través de cuestionarios, es decir, se requiere de la entrevista¹¹ que apoye la retrospectión del profesor sobre aspectos tales como sus propios profesores, libros, desarrollo profesional, colaboración y discusión con sus pares, etcétera, y que conforman esa multiplicidad de entornos sociales y temporales. La entrevista permite un diálogo en el que se conduce al entrevistado a resaltar eventos que de otra forma podrían pasar inadvertidos, así como completar información que, en principio podría parecer poco pertinente pero que, sin embargo, redunda en datos importantes.

Población analizada

La población entrevistada fue de 53 (13 por ciento) profesores de una muestra total de 460 mentores de un estudio más amplio (en 18 estados del país) al cual pertenece este trabajo. Los profesores fueron convocados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y cada entidad federativa los seleccionó con sus propios criterios, lo que hace que la población tenga características de aleatoriedad.

¹¹Jay Lemke, Greg Kelly y Wolff-Michael Roth, "Forum: Toward a Phenomenology of Interviews", en *Cultural Studies of Science Education*, 1, 2006, pp. 83-106.

La distribución de la población entrevistada por estado se presenta en el la tabla 1.

TABLA 1
Distribución de profesores entrevistados

<i>Estado</i>	<i>Profesores entrevistados</i>
Campeche	5
Chiapas	1
Coahuila	8
Guanajuato	8
Guerrero	15
Michoacán	3
Querétaro	8
San Luis Potosí	2
Tabasco	3
Tamaulipas	1
Veracruz	9
Zacatecas	5
<i>Total</i>	53

Guía de entrevista

La guía semiestructurada de la entrevista que se aplicó presenta al inicio cuatro pequeños textos correspondientes a cuatro posiciones filosóficas: empirismo, racionalismo, positivismo lógico y relativismo, con la finalidad de que el profesor entrevistado se identifique con alguna de ellas, y a partir de ello, se inicie el cuestionamiento. La guía atiende los siguientes aspectos; influencia de textos, de profesores, de medios o de circunstancias en su vida escolar, de su escolaridad, del tipo de formación que recibieron y sobre su forma de enseñar el tema a sus alumnos. A continuación se muestran los textos iniciales de la guía.

–Al hablar de ciencia queda implícito que se trata de conocimiento científico, por lo que se trata de conocimiento verdadero.

–La ciencia es el conjunto de teorías que poco a poco se ha ido modificando gracias a la inteligencia del ser humano, porque con sus hipótesis recabadas ha logrado una mejor forma de vida en todos los aspectos.

–La ciencia no puede cambiar en su aspecto filosófico, pero en su contenido científico puede variar si se comprueba que no explica de forma real la verdad.

- Es un conjunto de conocimientos ordenados, sistemáticos que nos permiten, mediante un método, acceder a un conocimiento objetivo.
- Si la ciencia fuera un conjunto de teorías terminadas dejaría de existir; siempre habrá ciencia mientras el hombre y la naturaleza accionen.

Las entrevistas fueron transcritas con el fin de tener acceso inmediato a las respuestas de los profesores para su posterior análisis y la interpretación de los datos fue llevada a cabo por dos especialistas.

Metodología de análisis

En la entrevista se pide a los profesores que identifiquen un enunciado de lo que es la ciencia para determinar su posición epistemológica y así rastrear aspectos de su formación y vida profesional e intelectual que aporte elementos que puedan considerarse el origen de sus concepciones. Las preguntas estuvieron enfocadas a apoyar a los profesores en un proceso de reflexión en torno a sus ideas y posibles correlaciones de sucesos que tuvieran que ver con su imagen de ciencia.

Categorías de análisis

Para analizar la información de las entrevistas de manera sistemática se construyeron 14 categorías de análisis que cubrieron los siguientes rubros generales: identificación de la concepción de ciencia; identificación de cambio en sus concepciones y posibles fuentes; identificación de factores transformadores; e implicaciones sobre su docencia. Estos cuatro rubros agrupan a su vez categorías específicas que permiten dar cuenta de los aspectos relevantes que pueden ser correlacionados con posibles orígenes. Especial atención se presta al reconocimiento de cambios que los profesores perciben en sus ideas y a los factores relacionados con dicho cambio. Debido a que el análisis de los orígenes no ha sido investigado, estas categorías no tienen antecedentes y la propuesta que aquí se hace intenta rescatar los posibles factores de mayor relevancia que tienen que ver al momento de conformar una repre-

sentación o concepción en torno a la naturaleza de la ciencia. Las categorías son:

Concepción de ciencia. Características generales

- C1 Imagen de ciencia (síntesis descriptiva y clasificación de acuerdo con las cuatro categorías: empirismo, positivismo lógico, racionalismo y relativismo).
- C2 Coherencia en su visión o imagen de la ciencia.
- C3 Aceptación de temas no científicos como científicos.
- C4 Confusiones entre concepción de ciencia y conocimiento científico (confundir el análisis sobre la ciencia con los temas científicos específicos).

Identificación de cambio en sus concepciones; posibles fuentes

- C5 Identificación de cambio en su concepción a lo largo de la trayectoria académica.
- C6 Reconocimiento de factores de cambio.
- C7 Reconocimiento de lecturas que implican cambio (clasificación de libros o lecturas, etcétera).
- C8 Aspectos o nociones de filosofía de la ciencia.

Factores de transformación

- C9 Recuerdo de sus maestros (positivo, negativo, olvido).
- C10 Influencia de la divulgación científica (conferencias, libros, etcétera).
- C11 Influencia de los medios (cuáles, nivel de influencia).
- C12 Influencia de las tesis.
- C13 Relevancia de la ciencia ficción.

Aspectos docentes

- C14 Imagen de ciencia que enseñan.

Variables

La población con la que se trabajó está dividida básicamente por dos procesos de formación; profesores egresados de las escuelas normales

y los que provienen de carreras universitarias. Debido a que el interés principal es conocer el origen de las concepciones de ciencia de los profesores y bajo el supuesto de que la formación sí puede ejercer influencia en este tópico, se hace un análisis para los profesores normalistas y otro paralelo para los profesionistas universitarios.

Así, la categorización girará sobre dos ejes: normalista y universitario. También se relaciona la antigüedad docente. Cabe señalar que el número de profesores para cada variable es similar (27 normalistas y 29 universitarios para dar un total de 46 entrevistas útiles).

Resultados

Concepción de ciencia. Características generales

Imagen de ciencia

La imagen de ciencia fue obtenida por la elección que hicieron los profesores al inicio de la entrevista de una de las preguntas iniciales de la guía. Posteriormente se corroboró su adherencia a la opción elegida, y se les preguntó directamente las razones para su elección. En la tabla 2 se muestran los datos obtenidos.

TABLA 2
Preferencias epistemológicas

<i>Normalistas</i>		<i>Universitarios</i>	
Empiristas	1	Empiristas	2
Lógico positivistas	8	Lógico positivistas	3
Racionalistas	9	Racionalistas	10
Relativistas	10	Relativistas	13

Las expresiones típicas que al respecto tienen los normalistas sobre sus principales posiciones filosóficas ante la ciencia son:

La ciencia está en permanente construcción y cambio, no es algo terminado (Relativismo).

La inteligencia pone a prueba hipótesis y la ciencia progresa en lo tecnológico (Racionalismo).

La ciencia se basa en el método (Empirismo lógico).

Por su parte, las expresiones comunes entre los universitarios son:

La ciencia evoluciona constantemente, trabaja con hipótesis y supuestos, es un proceso en formación (Racionalismo).

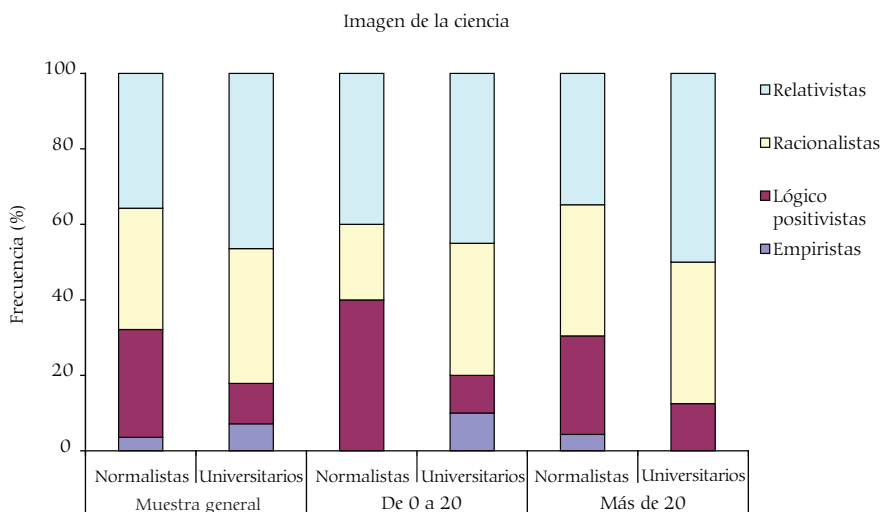
La ciencia no es finita ni terminada, los conocimientos son relativos, el conocimiento científico debe ser comprobado, depende de la cultura y modos de investigar, las teorías cambian en la historia (Relativismo).

La ciencia tiende a la verdad y está basada en la metodología (Empirismo lógico).

Como puede apreciarse, la mayoría de los profesores están orientados unos al racionalismo y otros al relativismo. En cuanto al empirismo se observa que no hay normalistas con menos de 20 años de antigüedad ni universitarios con más de 20. El grupo de normalistas con antigüedad menor a 20 años presenta una proporción mayor de empirismo lógico y una más pequeña de racionalistas, en comparación con la muestra general. La gráfica 1 muestra la distribución de las corrientes epistemológicas por antigüedad y formación.

GRÁFICA 1

Imagen de ciencia por años de antigüedad



Con las respuestas que daban para justificar la frase elegida, y por el seguimiento a lo largo de la entrevista en pasajes donde se les volvía a preguntar sobre las razones de su elección fue posible identificar la coherencia en sus ideas. Por coherencia se comprende que el entrevistado sostiene una concepción, es decir, que no hace justificaciones a cuestiones absurdas o a una visión de ciencia muy alejada de la elegida previamente.

Como puede notarse (véase tabla 3) la mayoría de los profesores, de manera equivalente en ambas poblaciones, son consistentes en la concepción de ciencia que manifiestan. Cabe aclarar que esta coherencia corresponde a la opción elegida, que sólo muestra un contexto, por lo que no se muestra la posible dispersión que es de esperar y que se desprende de sus respuestas, como más adelante se irá viendo en los resultados.

En general, de acuerdo con la antigüedad, los grupos presentan una variación poco significativa con la muestra total, con un porcentaje de consistencia cercano a 80 por ciento.

TABLA 3
Coherencia

	<i>Muestra general</i>		<i>De 0 a 20</i>		<i>Más de 20</i>	
	<i>Normalistas</i>	<i>Universitarios</i>	<i>Normalistas</i>	<i>Universitarios</i>	<i>Normalistas</i>	<i>Universitarios</i>
Coherencia	78%	83%	50%	80%	83%	89%
No-coherencia	22%	17%	50%	20%	17%	11%

El grupo de normalistas de menos de 20 años de experiencia es el que menor índice de congruencia presenta (50 por ciento), mientras que el de mayor índice es el de universitarios de más de 20 (89 por ciento).

La mayoría de los profesores parece no tener problemas para diferenciar el conocimiento científico del que no lo es; sólo dos normalistas y un universitario presentaron confusión al respecto. En ambos casos los profesores tienen más de 20 años de experiencia. Sin embargo, como se verá más adelante, al analizar la influencia de materiales de divulgación, como algunas revistas y ciertos programas televisivos, inclusive libros, si bien no se presenta la confusión de manera explícita entre temas científicos y no científicos, sí se revela que puede haber confusión en más profesores que los que aquí se reportan directamente.

Confusiones entre concepción de ciencia y conocimiento científico

Conforme se desarrollaban las entrevistas y se iban abordando las ideas sobre la naturaleza de la ciencia, se fue haciendo patente que los profesores, en lugar de hacer explícitas sus ideas sobre la construcción del conocimiento científico, hacían cada vez más referencia al desarrollo de los propios conceptos científicos, es decir, en lugar de comentar aspectos como: ¿qué hace que un conocimiento sea científico? o ¿cómo evolucionan las teorías científicas?, hacían referencia a cuestiones como logros tecnológicos, avances de la medicina, o bien, hacían una descripción de los contenidos que enseñan, a pesar de los esfuerzos del entrevistador por retomar el tema epistemológico.

TABLA 4
Concepción de ciencia versus conocimiento científico

<i>Normalistas</i>		<i>Universitarios</i>	
Presenta confusión	15	Presenta confusión	11
No presenta confusión	12	No presenta confusión	18

La confusión en el grupo de los normalistas con menos de 20 años de antigüedad es ligeramente menor (50 por ciento) que en los de mayor antigüedad (57 por ciento), mientras que en el grupo de los universitarios es justo lo contrario, ya que el grupo de menor expe-

riencia presenta 40 por ciento y disminuye en el segundo grupo a 33 por ciento.

La confusión en cuanto a contenidos de la disciplina es característica de los normalistas con menos de 20 años de experiencia y de los universitarios de más de 20 años, en tanto que la confusión entre contenidos de la disciplina y logros tecnológicos caracteriza a los otros dos grupos.

Identificación de cambio en sus concepciones; posibles fuentes

Esta sección presenta resultados asociados a los posibles indicios que muestran relación con las nociones que los entrevistados tienen sobre la naturaleza de la ciencia. Las categorías que las describen tienen que ver con el reconocimiento que los profesores logran hacer de cambios en sus ideas en función de diversas variables académicas que han estado presentes en su desarrollo. En ningún momento puede pensarse que hay una relación directa entre los elementos que se presentan en las categorías con las ideas expresadas, pero sí puede asumirse que, en su conjunto, son elementos que dan cuenta de los orígenes que se están buscando con la presente investigación.

Identificación de cambio en la concepción a lo largo de la trayectoria académica

La mayoría de los profesores entrevistados dice haber percibido un cambio en sus ideas de lo que es la ciencia y de cómo se desarrolla. Estos cambios están asociados a la educación formal, es decir, cursos de licenciatura o maestría, diplomados y los cursos del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) entre los más significativos. Así, los normalistas mencionan que los principales cambios se han debido al posgrado (en los pocos casos que cuenta con estos estudios). Por su parte, los universitarios hacen referencia al posgrado, pero también (y un poco más que los profesores normalistas) a los cursos del Pronap.

Como puede apreciarse, el posgrado es el nivel educativo donde los sujetos reconocen con mayor claridad un cambio en sus concepciones y, en el caso de los universitarios, también la licenciatura.

TABLA 5

Identificación y ubicación del cambio

<i>Normalistas</i>		<i>Universitarios</i>	
Identifican cambio	21	Identifican cambio	24
No identifican cambio	6	No identifican cambio	5
Por sentido común	8	Por sentido común	7
En la primaria	0	En la primaria	0
En la secundaria	3	En la secundaria	3
En el bachillerato	2	En el bachillerato	3
En la licenciatura	4	En la licenciatura	12
En el posgrado	8	En el posgrado	13
Pronap	2	Pronap	6

En la muestra total, 78 por ciento de los normalistas y 87 por ciento de los universitarios identifican el cambio. Para la muestra de 0 a 20 años de antigüedad, los porcentajes de identificación del cambio son muy similares (75 por ciento normalistas y 85 por ciento universitarios), mientras que para la muestra de más de 20 años, encontramos una pequeña variación en los universitarios, ya que disminuye a 78 por ciento.

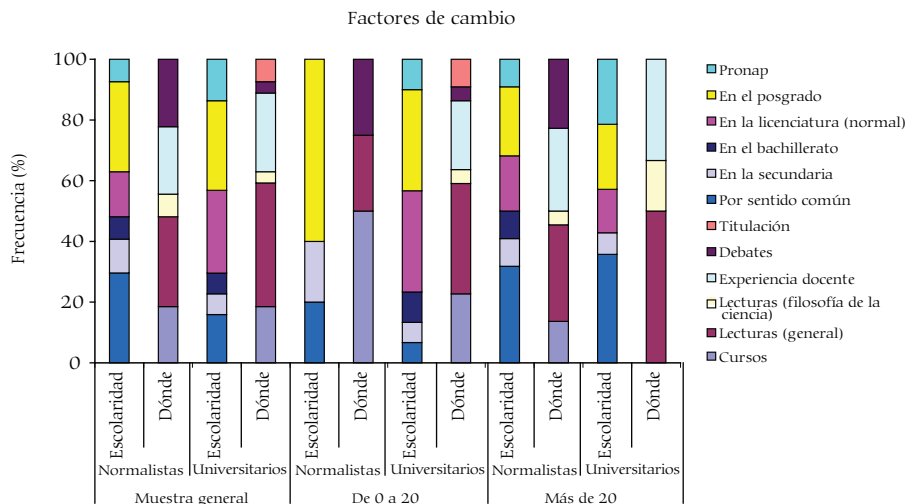
Entre los normalistas, la muestra total y la de más de 20 años de experiencia tienen un perfil parecido. Cerca de 50 por ciento atribuye el cambio al sentido común (25 por ciento, con una disminución de 5 por ciento en el grupo de menos de 20 años) o al posgrado (con un contraste fuerte que va de 25 por ciento para la muestra total contra 60 por ciento para el grupo de menos de 20 años), con lo que el grupo de población joven presenta mayor porcentaje en estudios de posgrado que el de más de 20 años.

La muestra total de universitarios es similar al total de menos de 20 años de antigüedad; sin embargo, el sentido común se ve reducido en la muestra grupal de 17 a 5 por ciento y la licenciatura aumenta un par de puntos porcentuales. Mientras estas muestras se caracterizan por tener cerca de 25 por ciento en posgrado y 25 por ciento en licenciatura, la de más de 20 años de antigüedad docente se caracteriza por el sentido común, con 30 por ciento, que es el de mayor inci-

dencia seguido por 20 por ciento en Pronap y 20 por ciento en posgrados. Estos datos se muestran en la gráfica 2.

GRÁFICA 2

Factores de cambio. Escolaridad



Reconocimiento de factores de cambio

En una revisión general que se pedía en la entrevista acerca de los posibles factores que pudieran haber influido en la conformación de su concepción actual sobre la naturaleza de la ciencia, además de la escolaridad, los profesores entrevistados mencionaron diversos aspectos que van desde lecturas, experiencia docente, cursos y diplomados, y se reafirmó su paso por los niveles superiores de educación. Cabe hacer notar que, como se apuntó en el apartado de la página 191, no puede tomarse de manera literal que los profesores mencionen estos factores aduciendo sólo a su concepción sobre la naturaleza de la ciencia puesto que hay una importante confusión entre su visión epistemológica y los aspectos propiamente científicos. En la tabla 6 se muestran algunos de los factores que reconocen como más significativos.

TABLA 6

Factores de cambio

<i>Normalista</i>		<i>Universitario</i>	
Cursos	5	Cursos	5
Lecturas (general)	8	Lecturas (general)	11
Lecturas (filosofía de la ciencia)	2	Lecturas (filosofía de la ciencia)	1
Experiencia docente	6	Experiencia docente	7
Debates	6	Debates	1
		Titulación	2

Es importante resaltar que los profesores prácticamente no han tenido contacto con literatura relacionada directamente con la filosofía de la ciencia o alguna otra relacionada con esta temática; en ambas muestras sólo cuatro profesores mencionaron haber leído algo al respecto. Por otro lado, la lectura en general se da en mayor número entre los universitarios que entre los normalistas, aunque se trata de literatura relacionada con aspectos de divulgación o temas, en ocasiones, ajenos al ámbito científico o educativo.

Los normalistas reconocen como fuentes de cambio los debates (25 por ciento), los cursos (20 por ciento) y la experiencia docente (20 por ciento). El grupo de menos de 20 años identifica cursos (50 por ciento), debates (25 por ciento) y lecturas en general (25 por ciento). Los universitarios, por su parte, se caracterizan por reconocer lecturas en general (40 por ciento), experiencia docente (20 por ciento) y cursos (20 por ciento). El grupo de más de 20 años, que representa a 31 por ciento de la población, menciona lecturas en general (50 por ciento), experiencia docente (30 por ciento) y lectura científica (10 por ciento), este último valor es el más alto que se registró en el área de lectura científica para ambos grupos, tanto normalistas como universitarios.

Reconocimiento de lecturas que implican cambio

En cuanto a la influencia específica que reconocen los profesores para el cambio en sus concepciones, aparecen varios tipos de lecturas que van desde materiales de divulgación científica, ciencia en temas espe-

cíficos, cultura general y algunos libros relacionados con educación. A continuación se presentan los libros, revistas, etcétera, que los profesores mencionaron.

TABLA 7
Tipo de lecturas

Normalista		Universitario	
Reconocen influencia	21	Reconocen influencia	24
No reconocen influencia	6	No reconocen influencia	5
<i>Tipos de lectura</i>		<i>Tipos de lectura</i>	
Revistas: <i>Conacyt, OCDE, National Geographic, Muy Interesante, Selecciones, Ciencia loca.</i>		Revistas: <i>Revista del consumidor (experimentos), Muy Interesante, Ciencia y Desarrollo, Correo del Maestro, Ciencia loca.</i>	
Libros:		Libros:	
<i>Cazadores de microbios, Libro del maestro (SEP), libros de texto (Santillana, Beltrán).</i>		<i>Libro del maestro y lecturas (SEP), libros de texto (Santillana y otros), Qué es la ciencia (cuatro menciones), Río viviente, Cazadores de microbios, Maravillas de las ciencias naturales, Mundo feliz, libros de Piaget.</i>	
Nombres de autores: Piaget, Bruner, Rosa María Torres, Bordieu, Morín, Bachelard.		Nombres de autores: Popper, Chamizo y Garritz, Asimov, Kewist, Piaget.	

La mayoría de estos autores y libros fue mencionada una vez con excepción de *Qué es la ciencia* y *Cazadores de microbios*. Destaca que los normalistas hacen mención de autores y revistas asociados con la educación. Por su parte los universitarios, si bien, tienen mayor número de autores y libros que les han parecido significativos, hacen muy poca referencia a libros sobre educación y más a textos de divulgación o referentes a las disciplinas que enseñan. Hay que resaltar que tampoco mencionan revistas directamente relacionadas con la enseñanza de las ciencias y, por lo contrario, leen sólo revistas generales o de divulgación científica y, dentro de estas últimas, algunas como *Muy Interesante* que no puede catalogarse como una revista seria.

El porcentaje de quienes reconocen verse influenciados por la lectura varía dependiendo del grupo de que de trate. Entre los normalis-

tas se tiene: muestra total, 78 por ciento; el grupo de 0 a 20 años, 100 por ciento y el grupo de más de 20 años, 73 por ciento, mientras que los porcentajes para la muestra universitaria son 83, 85 y 78 por ciento respectivamente.

Aspectos de filosofía de la ciencia

En la formación específica relacionada con la filosofía de la ciencia las asimetrías son más evidentes entre ambas poblaciones. Los profesores de origen normalista revelan menos tendencia a la lectura (cursos) en torno a este tema. En la tabla 8 se muestran estos resultados.

TABLA 8
Autores relacionados con filosofía de la ciencia

<i>Normalista</i>		<i>Universitario</i>	
Reconocen influencia de filosofía de la ciencia	7	Reconocen influencia de filosofía de la ciencia	12
No reconocen influencia	16	No reconocen influencia	9
No contestaron	4	No contestaron	8
<i>Autores que reconocen:</i> Althusser, Bachelard, marxistas, Piaget		<i>Autores que reconocen:</i> Popper, Kuhn, Habermas, Pozo, Flores, Ausubel, Novak, Bachelard, Piaget, Vigotski, Foucault, Descartes.	

Es importante destacar la relación que hay entre los números que revelan tanto normalistas como universitarios con aspectos de filosofía de la ciencia y los autores que son capaces de mencionar. Cabe señalar que los profesores que provienen de las universidades, mencionan más autores (no todos son estrictamente del ámbito filosófico), inclusive autores más contemporáneos. Por su parte los profesores formados en la normal, hacen mención a corrientes más antiguas, por ejemplo, las relacionadas con el marxismo. Entre los nombres de autores más comunes se encuentran Bachelard y Piaget, debido posiblemente a la influencia que ambos han ejercido en los campos filosófico y educativo y que son retomados por muchos otros autores de diversas áreas.

En torno a la formación específica relacionada con la filosofía de la ciencia los valores por antigüedad docente no presentan diferencias significativas con la muestra total, en la que 26 por ciento de los profesores normalistas y 41 por ciento de los universitarios reconocen la influencia de la filosofía de la ciencia.

TABLA 9
Conocimiento de filosofía de la ciencia

	<i>Muestra total</i>	<i>De 0 a 20</i>	<i>Más de 20</i>
Normalistas	26 %	25 %	30 %
Universitarios	41 %	45 %	44 %

En el grupo de normalistas de 0 a 20 años, además de ser un porcentaje bajo (14 por ciento), sólo uno de los cuatro profesores reconoce la importancia de la filosofía de la ciencia, sin embargo, no menciona ningún curso, autor o corriente epistemológica.

Hay una referencia importante a diferentes autores de filosofía de las ciencias dentro del grupo de universitarios; los mentores de 0 a 20 años de experiencia mencionan autores contemporáneos (Habermas, Peter McLaren, Pozo, Flores, Ausubel, Novack), mientras que los de más de 20 años de experiencia se inclinan por autores clásicos (Bachelard, Piaget, Vigotski, Foucault, René Descartes). Sólo el grupo universitario, independientemente de su antigüedad, habla de corrientes epistemológicas.

Factores de transformación

En esta sección se describirán factores tales como medios masivos de comunicación, divulgación científica o la realización de una tesis o trabajo de obtención de grado, y si los profesores reconocen en ellos influencia para la conformación de sus concepciones sobre la naturaleza de la ciencia, haciendo nuevamente la advertencia de que hay confusión entre este tema y el desarrollo de los conocimientos científicos específicos.

Un aspecto que puede considerarse fundamental, es sin duda, la influencia que han ejercido en sus actuales ideas los profesores de los profesores analizados, con base en la idea de que los mentores, por lo general, reproducen formas de enseñanza y de cosmovisión como lo han apuntado diversos artículos de investigación.

No deja de ser sorprendente que, en términos generales, los maestros no tienen una idea clara de la influencia de sus profesores y tampoco recuerdan nombres, a lo más algunas materias. A continuación se muestra la influencia que reconocen por nivel educativo (el número indica las veces que se mencionó).

TABLA 10
Influencia de la escolaridad

<i>Normalista</i>		<i>Universitario</i>	
Primaria	1	Primaria	1
Secundaria	12	Secundaria	9
Bachillerato	6	Bachillerato	9
Licenciatura (normal)	8	Licenciatura	13
Posgrado	3	Posgrado	4
Cursos	1	Cursos	0
No reconoce	3	No reconoce	4

Es evidente que la primaria no es reconocida como un factor que influya en la percepción actual de la ciencia, esto probablemente tiene su origen en que en la primaria las ciencias naturales prácticamente pasan desapercibidas. Es interesante resaltar que la secundaria es mencionada con una frecuencia relativamente alta, lo cual indica que este nivel educativo es muy importante en la formación inicial de los sujetos y que las ideas en torno a la ciencia surgen aquí. Los estudios de bachillerato y licenciatura, obtuvieron cantidades similares, es decir que no hay diferencia notoria entre ambos niveles escolares. Finalmente el posgrado es mencionado en menos ocasiones debido a que son pocos los profesores que han cursado o estén cursando este nivel lo cual, sin embargo, contrasta con la influencia

que los entrevistados dicen tener al realizar estudios más allá de la licenciatura.

Las materias que más recuerdan se muestran en la tabla 11.

TABLA 11
Materias que han influido

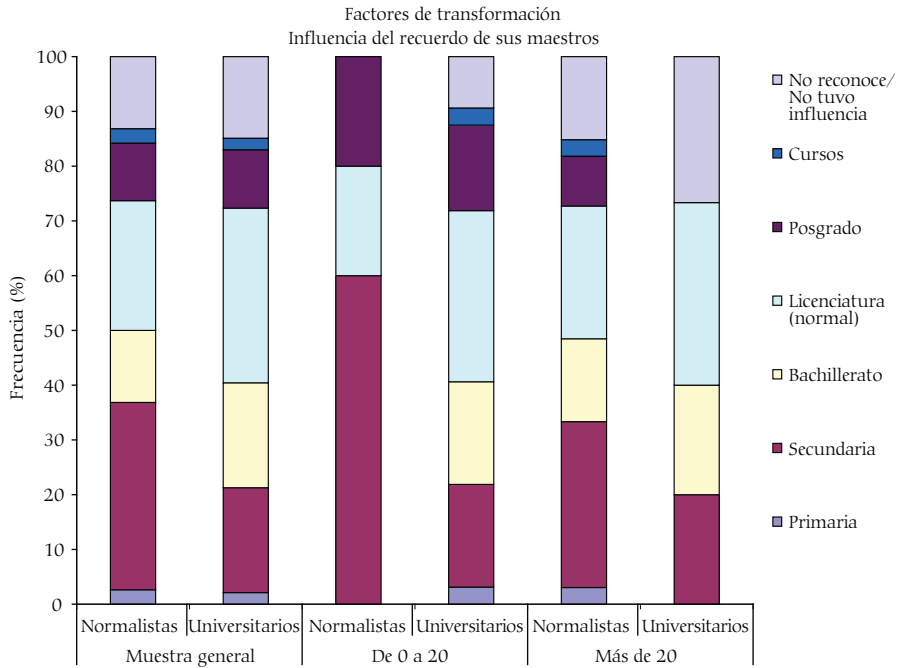
<i>Normalista</i>		<i>Universitario</i>	
Química	12	Química	9
Biología	10	Biología	7
Física	5	Física	3
Laboratorio	3	Matemáticas	2
Matemáticas	2	Filosofía	1
Zoología	1	Anatomía	1
Botánica	1	Taxidermia	1
Filosofía	1	Educación	1
Epistemología (posgrado)	1	Programación	1
		Genética	1
		Metodología de la ciencia	1

La materia que más recuerdan los profesores y que ha dejado huella en ellos es química, seguida de biología. Este resultado no es tan sorprendente, pues puede interpretarse que en dichas materias es muy probable que hayan llevado a cabo mayor número de experimentos y actividades que las relacionadas con física. Sin embargo, esto requeriría de una investigación exprofeso. La gráfica 3 muestra la influencia que los profesores admiten, en el cambio de sus ideas sobre la naturaleza de la ciencia, de los niveles escolares y otras actividades académicas. Del grupo normalista de más de 20 años de experiencia, 40 por ciento hace referencia a la secundaria, 20 por ciento a la licenciatura o normal y 15 por ciento al bachillerato, como los tres niveles más importantes. En cambio en el grupo de menos de 20 años de experiencia hay una marcada tendencia a la influencia de sus profesores de secundaria (60 por ciento), seguida por porcentajes iguales (20 por ciento) de licenciatura y posgrado.

Entre los profesores de origen universitario, la distribución es más homogénea; 25 por ciento hace referencia a la influencia de sus profesores de la licenciatura, 20 por ciento a los de secundaria y 20 por

GRÁFICA 3

Factores de transformación



ciento a sus maestros de bachillerato. De las materias que mencionaron como influyentes en su cambio de concepciones, 30 por ciento son materias reportadas por uno o dos profesores, sin embargo, cinco materias fueron mencionadas en repetidas ocasiones y son las que analizamos a continuación.

El tipo de recuerdos que evocan son como el siguiente:

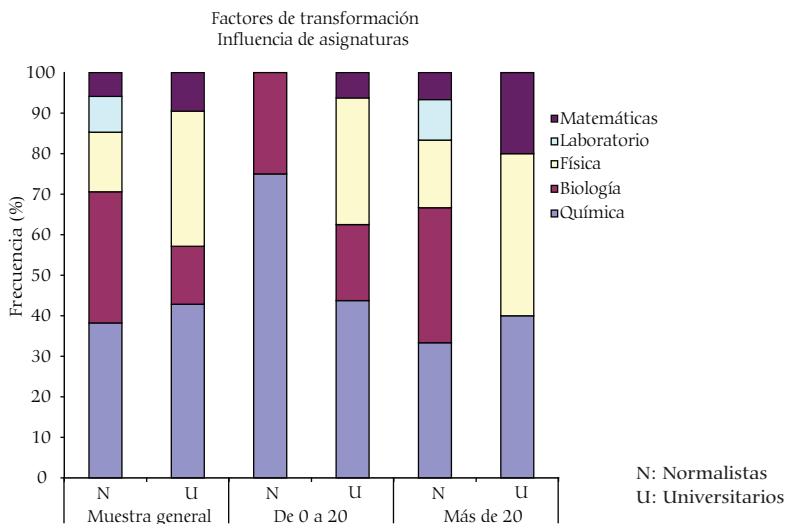
[...] mi maestra de química, por eso me dio por la química, porque me gustaba mucho como enseñaba en secundaria, bueno, porque, nos hacía muchos experimentos, ¿no? y siempre los experimentos, pues te llaman la atención, y cuando uno comprueba las cosas que le están diciendo ahí, pues siente uno así, o sea, como que uno está descubriendo algo ¿no?, y de ahí, pues me nació, y dije, ah, yo voy a ser maestro de química, lo malo que después pasé por las escuelas, y pues nunca, nunca, el laboratorio nunca lo usamos, aunque pues no necesariamente tiene que ser un

laboratorio para que pueda aprender ¿no? Pero nunca, nunca, porque la mayoría de las escuelas no usan el laboratorio.

En la gráfica 4 se muestra de manera sintética los resultados de las materias que los profesores entrevistados reconocen que más han influido en su formación.

GRÁFICA 4

Influencia de la asignatura



El grupo de los normalistas de menos de 20 años de antigüedad, que es el que presenta diferencia con la muestra total de normalistas, menciona la química como la de mayor influencia.

Influencia de la divulgación científica

Otro factor al que se le atribuye una notable influencia, aunque no existen investigaciones claras al respecto, es la divulgación de la ciencia. La divulgación científica es muy escasa y en ocasiones trata el tema de la construcción del conocimiento científico, por lo que su influencia está determinada de manera implícita, es decir, con la perspectiva de la

ciencia desde la cual se proponen las acciones de divulgación. Entre los resultados que mostramos se mencionan revistas, libros y museos; la mayoría de los profesores reconoce haberse sentido influenciado por la divulgación de la ciencia, aunque podemos adelantar que ésta ha tenido que ver más con los temas científicos que con los de la naturaleza de la ciencia, como se muestra en la tabla 12.

TABLA 12
Tipo de lecturas

Normalistas	Universitarios
<p>Revistas:</p> <p><i>Muy Interesante</i> (9), <i>Conozca más</i> (3), <i>Selecciones</i> (3), <i>Revista del Conacyt</i> (3), <i>Ciencia y conocimiento</i> (1), <i>Cero en conducta</i> (1), <i>Revista de Medicina</i> (1), <i>Correo del Maestro</i> (1), <i>Contenido</i> (1), <i>Proceso</i> (1) <i>¿Cómo ves?</i> (1), <i>La Jornada</i> (1)</p> <p>Libros:</p> <p><i>Las musas de Darwin</i> (1), <i>Remedios caseros</i> (1), <i>Cazadores de microbios</i> (1), <i>Pedagogía crítica</i> (1), textos diversos (12)</p> <p>Otros:</p> <p>Museos de su localidad</p>	<p>Revistas:</p> <p><i>Muy interesante</i> (6), <i>Geomundo</i> (1), <i>Educación química</i> (1), <i>National Geographic</i> (1), <i>¿Cómo ves?</i> (1), <i>Nature</i> (1), <i>Cell Biology</i> (1), <i>Ciencia y Tecnología</i> (1)</p> <p>Libros:</p> <p><i>Cazadores de microbios</i> (4), <i>¿Qué es la ciencia?</i> (1), <i>La tierra y sus recursos</i> (1), <i>La magia de la química</i> (1), <i>Río viviente</i> (1), <i>Ciencia loca</i> (1), <i>textos diversos</i> (5)</p> <p>Otros:</p> <p>Museos de su localidad</p>

Como puede notarse muchas de las revistas y libros se repiten, pero aparecen otros que los profesores recuerdan en el contexto de la divulgación. Es de notar que la mayoría de los libros, excepto los de texto (que los profesores introducen aunque no sean de divulgación), aparecen sólo una vez con excepción de *Cazadores de microbios* (cinco veces), que es referido mayor número de veces, tanto en esta sección como en la de la página 196.

Nuevamente hay que hacer notar la confusión que hay entre libros y revistas de divulgación y las que no lo son, resalta la revista *Muy Interesante* que mezcla tanto aspectos de ciencia como no científicos. Esto hace ver que, aunque la gran mayoría de los profesores al

inicio de la entrevista dice no tener confusión entre el conocimiento científico y el que no lo es, las referencias a sus lecturas parecen indicar, al menos en algunos casos, que esa confusión sí existe.

En general no hay diferencias entre los grupos analizados por antigüedad, más allá de que hay un mayor número de menciones en los grupos que contienen más profesores.

Los profesores normalistas mencionan textos que se utilizan en los cursos de actualización o los que proporciona la SEP. Uno de los profesores normalistas menciona: “Pues realmente los libros que uno usaba son los libros de texto que se dan en todas las secundarias ¿no?, *Química* de Arquímedes Caballero, me acuerdo que es el que utilizábamos ahí en la secundaria, el ABC de química...”

Los profesores universitarios citan gran variedad de publicaciones, por ejemplo uno de ellos dice:

Sí, yo, desde hace unos ocho o nueve años estaba suscrito a Discovery, o sea, cada mes recibía mi revista y las sigo guardando, o sea, ahí ya en base a mi concepción de maestro me he estado, me he estado metiendo ahí, por que de ahí he sacado mis temas a fin de desarrollarlos, hablar a los alumnos de grupos que están trabajando, que están investigando.

Influencia de los medios

Los medios que más fueron referidos por los profesores son los audiovisuales, los programas de televisión, los programas dedicados a los maestros y las películas. Los resultados nuevamente revelan que hay confusión entre lo que es conocimiento científico y lo que no lo es, en particular la ciencia ficción. A continuación se presentan los resultados de los tres bloques mencionados (véase la tabla 13).

Como se muestra en los resultados, los programas de televisión ejercen una notable influencia en la percepción de la ciencia –no necesariamente de la naturaleza de la ciencia–; *Discovery* es el más conocido entre los profesores y en el cual dicen documentarse para sus clases por la información actualizada que presenta. Por otro lado, el enunciado de películas muestra que la ciencia ficción, tiene también un impacto en esa imagen de ciencia, generalmente una imagen fatalista o que se va a lo fantástico. De manera sorpresiva aparecen películas que no tienen que ver con la ciencia. Por ejemplo, al pregun-

TABLA 13

Influencia de los medios

<i>Normalistas</i>		<i>Universitarios</i>	
<i>Programas de televisión</i>		<i>Programas de televisión</i>	
<i>Discovery Channel</i>	10	<i>Discovery Channel</i>	12
<i>National Geographic</i>	6	<i>National Geographic</i>	3
<i>Cosmos</i>	3	<i>History Channel</i>	1
<i>Animal Planet</i>	1	<i>Cosmos</i>	1
Nino Canún	1	<i>Animal Planet</i>	1
Sin especificar	4	<i>El mundo de Beckman</i>	1
		Sin especificar	1
<i>Programas para maestros</i>		<i>Programas para maestros</i>	
Videoteca del maestro (sin especificar)	1	Videoteca de la escuela (sin especificar)	1
Videoteca centro de maestros (sin especificar)	1		
Telesecundaria (sin especificar)			
<i>Películas</i>		<i>Películas</i>	
<i>Apóyate en mí</i>		<i>La guerra de las galaxias</i>	
<i>Cadena de favores</i>		<i>Historia del tiempo</i>	
<i>Volver al futuro</i>		<i>La vuelta al mundo en 80 días</i>	
<i>La guerra de las galaxias</i>		<i>Alicia en el país de las maravillas</i>	
<i>Cuando el destino nos alcance</i>		<i>Gladiator</i>	
<i>Gorilas en la niebla</i>		<i>Impacto profundo</i>	
<i>La bomba atómica</i>		<i>El día después de mañana</i>	
<i>Parque Jurásico</i>		<i>Viaje al fondo de la tierra</i>	
<i>Virus</i>		<i>Parque Jurásico</i>	
<i>El quinto elemento</i>		<i>Inteligencia artificial</i>	
		<i>Cuando el destino nos alcance</i>	
		<i>Una mente brillante</i>	

tarle al profesor que mencionó la película *Gladiator* por qué le parecía que tenía que ver con su imagen de ciencia, respondió “porque se veía un importante análisis histórico sobre las costumbres y formas de vida”. Si bien esto pudiera ser cierto, también lo es que no tiene relación con las ciencias naturales.

No se encontraron diferencias significativas entre los grupos comparando las muestras generales de normalistas y de universitarios así como sus años de experiencia docente.

Una idea extendida dentro del ambiente educativo es que el desarrollo de un trabajo de tesis contribuye de manera sustancial a la formación de los sujetos y que los aproxima al desarrollo científico puesto que profundiza en cierta temática y resuelve problemas específicos. Sin embargo, esto no es lo que se encontró, pues la mayoría de los profesores no reconoce influencia de su trabajo de tesis en torno a su concepción sobre la naturaleza de la ciencia. De manera contradictoria mencionan que la influencia de la tesis se encuentra principalmente en la metodología. Hablan del rigor, de la documentación previa y de ir comprobando sus hipótesis, lo cual demuestra que el tipo de esquemas sobre los cuales hacen sus reportes de tesis y, aunque esto forma una imagen sobre la naturaleza de la ciencia, se hace de manera mecánica y poco reflexiva (véase la tabla 14).

Todos los universitarios que reconocen la influencia de la tesis se encuentran en el grupo de 0 a 20 años de experiencia, mientras que de los normalistas, 75 por ciento de los profesores que integran la muestra de 0 a 20 años la reconocen y en la muestra de más de 20 sólo lo hace 22 por ciento.

TABLA 14
Influencia de la tesis

	<i>Muestra general</i>		<i>De 0 a 20</i>		<i>Más de 20</i>	
	<i>Normalistas</i>	<i>Universitarios</i>	<i>Normalistas</i>	<i>Universitarios</i>	<i>Normalistas</i>	<i>Universitarios</i>
	(27)	(29)	(4)	(20)	(23)	(9)
Reconocen influencia	7	5	3	5	4	0
No reconocen influencia	19	22	1	14	18	8
Sin respuesta	1	2	0	1	1	1

Relevancia de la ciencia ficción

En la entrevista se volvió a insistir sobre la influencia de la ciencia ficción y la mayoría de los profesores normalistas dice no tenerla, por

el contrario casi la mitad de los universitarios sí lo admiten. Sin embargo, en todos los casos los profesores sólo se refieren a la ciencia ficción como lo que aparece en las películas y mencionan prácticamente las mismas que ya fueron descritas en la influencia de los medios, por lo que se reafirman los datos y consideraciones expresadas previamente.

Como puede apreciarse 26 por ciento de los normalistas y 55 por ciento de los universitarios reconocen la influencia. Estos porcentajes se mantienen para cada una de las muestras divididas por años de experiencia.

Aspectos docentes

En esta última parte de los resultados de las entrevistas se intenta obtener información acerca de qué imagen de ciencia y de naturaleza de la ciencia enseñan los profesores de manera consciente. Los resultados son apenas un esbozo ya que, por lo que se ha visto previamente, aunque puede identificarse una preferencia epistemológica en los profesores, ésta no se encuentra de manera explícita en todos los elementos que hemos descrito como orígenes, en los que la formación e información requerida para que los profesores tengan una reflexión continua y amplia sobre esta temática es prácticamente inexistente.

Imagen de ciencia que enseñan

La gran mayoría de los profesores (17 normalistas y 23 universitarios) expresa que les enseñan a sus alumnos algunos aspectos “de lo que es la ciencia”, para usar su terminología. Sin embargo, no describen con claridad ni precisión cómo, dónde y cuándo enseñan estos tópicos. La mayoría se limita a dar las siguientes respuestas: “cuando es necesario”; “en los diferentes contenidos del programa o al inicio del curso”. Otros más confunden la temática y se limitan a decir que procuran que sus alumnos conozcan aplicaciones tecnológicas o del campo de la medicina, principalmente.

Finalmente, hay algunos profesores que hacen un intento por caracterizar su forma de enseñanza mostrando que siguen una ense-

ñanza “tradicional”, esto es, principalmente expositiva. Algunos más dicen estar orientados por el descubrimiento y la experimentación y otros por el constructivismo, aunque cabe aclarar que no se exploró a profundidad que se entendía por cada uno de estos tópicos y es notorio que hay confusión al momento de hacer estas clasificaciones. En la tabla 15 se muestra lo que los profesores expresan y en la gráfica 5 los porcentajes para las distintas poblaciones.

TABLA 15
Influencia de la ciencia ficción

<i>Normalistas</i>		<i>Universitarios</i>	
Sí reconocen influencia	7	Sí reconocen influencia	16
No reconocen influencia	20	No reconocen influencia	12
No responden	0	No responden	1

En el grupo de normalistas, podemos apreciar que todos los profesores que mencionan al aprendizaje por descubrimiento están en la muestra de menos de 20 años, mientras que todos los que mencionan el constructivismo y el aprendizaje experimental, se encuentran en la de más de 20 años.

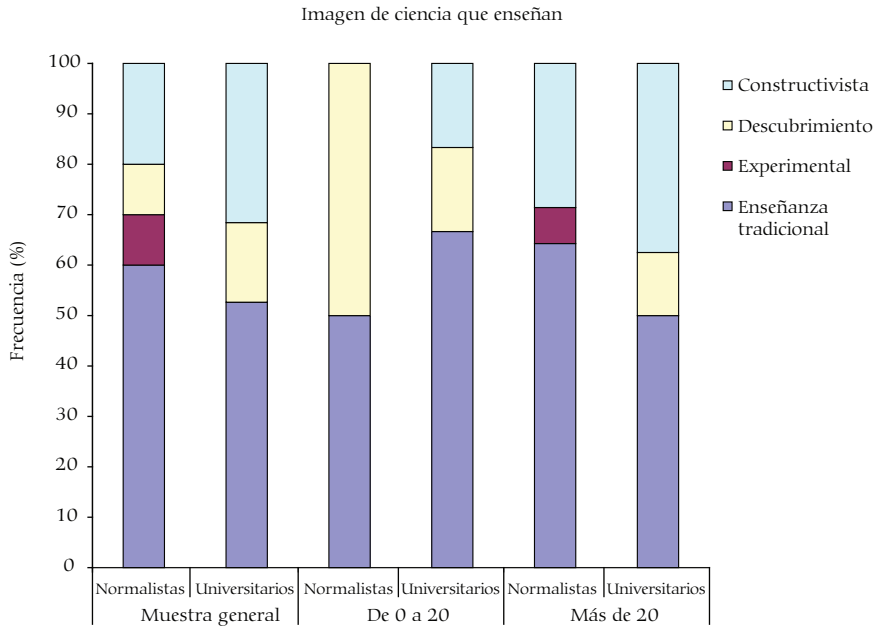
TABLA 16
Tipo de enseñanza

<i>Normalistas</i>		<i>Universitarios</i>	
Enseñanza tradicional	9	Enseñanza tradicional	12
Experimental	2	Experimental	0
Descubrimiento	2	Descubrimiento	3
Constructivista	4	Constructivista	6

En el grupo de universitarios, ambas muestras presentan una distribución muy cercana a la muestra total, en la que el aprendizaje experimental no es mencionado.

GRÁFICA 5

Imagen de ciencia que se enseña



Conclusiones

Determinar los orígenes de una concepción que ha sido producto del desarrollo conceptual y académico de los sujetos, es sin duda un aspecto extremadamente complejo, ya que se entremezclan multiplicidad de factores que no hay manera de controlar, ni siquiera de correlacionar con precisión. Sin embargo, sí es posible conocer los factores que han estado y están alrededor de estas concepciones y que, de alguna manera, han influido en la construcción de tal noción. Este es el caso de la presente investigación donde, por orígenes, se está comprendiendo la caracterización de factores que están relacionados de manera directa e indirecta con la conformación de las ideas que en torno a la naturaleza de la ciencia se han construido los profesores de ciencias naturales de secundaria. Entre estos factores están, desde luego, su

trayectoria académica que marca, por el tipo de estudios, sesgos hacia otros factores como pueden ser los relacionados con su percepción del conocimiento científico, de la divulgación de la ciencia, de la actualización y superación académica y otros más que serán descritos en este apartado.

Los factores que aquí se han investigado nos permiten contar con ciertos aspectos que han sido relevantes en la vida académica de los profesores y que, en conjunto, ayudan a darnos una idea de qué es lo que ha contribuido a las ideas que manifiestan en su preferencia epistemológica y que se corroboran en las entrevistas. Estos factores tienen una interrelación de sistema complejo y como tal deben ser analizados, por tanto, no es posible determinar relaciones o correlaciones uno a uno entre ellos, sino, por el contrario, deben ser vistos en su conjunto para construir un marco interpretativo que dé cuenta de lo que ha sido relevante y lo que no, así como de los alcances de su concepción de ciencia que, si bien, fue caracterizada *grosso modo* se puede observar que existen ciertas ambigüedades y confusiones relativas a la construcción, justificación y desarrollo del conocimiento científico y la evolución de los conceptos científicos específicos.

Para hacer el análisis de los orígenes se plantearon cuatro ejes principales sobre los cuales se establecieron estrategias concretas. A continuación se describen los principales hallazgos de cada eje.

Concepción de ciencia: características generales

En la caracterización general que se obtuvo con las entrevistas, los profesores parecen presentar cierta consistencia con las posiciones epistemológicas que manifiestan –principalmente racionalismo y relativismo–, como también parece haber claridad entre lo que es conocimiento científico y que no lo es. Sin embargo, los datos que se obtienen con sus respuestas en otros aspectos como la influencia de la divulgación y la ciencia ficción, hacen ver que ésta no es la situación real.

Aunque reconocen que a lo largo de su desarrollo académico ha habido alguna transformación en cuanto a su concepción de ciencia,

los profesores no son capaces de precisar en qué consisten esos cambios, por lo que se refuerza falta de coherencia.

Identificación de cambio en sus concepciones: posibles fuentes

En el reconocimiento que los profesores hacen de haber tenido un cambio en su concepción en torno a la naturaleza de la ciencia destaca el paso por la secundaria como un evento especialmente importante en su formación, principalmente por haber marcado su vocación hacia la ciencia o por haber desarrollado una idea de ciencia que, en la primaria era inexistente. También destaca la licenciatura, como era de esperar en los que estudiaron alguna carrera universitaria y, en los pocos que tienen estudios de posgrado, mencionan a este último como el factor más relevante, sobre todo porque es donde han incursionado en temas de educación y de filosofía de la ciencia. Al respecto cabe destacar que en la población de profesores universitarios de menos de 20 años es donde se encuentran más referencias a estudios de posgrado y a las temáticas relacionadas con la filosofía de la ciencia.

Otro factor importante en el reconocimiento de cambio son las lecturas. En la entrevista se pedía que mencionaran lecturas relacionadas o que de manera directa hubieran influido en su concepción de naturaleza de la ciencia; sin embargo, debido a la confusión que presentan en cuanto a concepción de ciencia y conocimiento científico, las lecturas a las que hacen referencia están orientadas a cuestiones generales y de divulgación de la ciencia. Es relevante que los mentores consideren fuentes válidas revistas como *Selecciones* o *Muy Interesante*, lo cual evidencia confusiones entre lo que es conocimiento científico y lo que no. Este tipo de lecturas prácticamente desaparece con los profesores que tienen estudios de maestría ya que las fuentes cambian significativamente; son muy pocos los que han tenido contacto con lecturas específicas de filosofía de la ciencia. Cabe resaltar que también aquí, los maestros de menos de 20 años de experiencia docente son quienes mencionan autores sobre esta temática más contemporáneos. Por su parte, los profesores con más de 20 años mencionan

autores clásicos de la filosofía como Descartes, y en el mejor de los casos Bacherlard o Kuhn.

Factores de transformación

Los factores de transformación que destacan son la divulgación científica y la ciencia ficción. Ambos factores tienen que ver con medios masivos de información, como la televisión y el cine, en los que la ciencia ficción se mezcla con la divulgación dando como resultado que los profesores muestren confusión entre el conocimiento científico y el que no lo es, y, por consiguiente, en sus ideas en torno a la naturaleza de la ciencia. Resalta la mención de programas televisivos como *Discovery* y películas como *Parque Jurásico* que mayor número de menciones tuvieron. En cuanto a Discovery Channel, los profesores lo utilizan para informarse de los avances de la ciencia y así tener elementos para comentar con sus alumnos; por lo que toca a las películas de ciencia ficción, su papel es más difuso. Los profesores con menos de 20 años de experiencia docente son quienes leen revistas y otras publicaciones con información más actualizada y su contraparte, los profesores de mayor experiencia son quienes leen revistas menos actualizadas y también menos cercanas a un cierto estándar de calidad científica.

Cabe resaltar que se esperaba en los entrevistados una influencia mayor que la que reportan de su paso por la universidad o la normal. En general no recuerdan quiénes fueron sus profesores y qué huella dejaron en ellos, a lo más, algunos los asocian con vocación, sobre todo en el nivel de secundaria como ya se mencionó. Entre las disciplinas escolares que mayor impacto tuvieron en ellos, pero que no necesariamente guardan una relación estrecha con su concepción de ciencia, se encuentran química y biología y un aspecto como laboratorio, del cual se esperaba un impacto mayor en su formación, fue escasamente mencionado.

Lo mismo puede decirse del proceso de elaboración de tesis, son pocos los profesores que reconocen que este proceso tuvo que ver con su concepción de ciencia y, quienes lo afirman, lo resumen a las cuestiones de organización de información o de metodología, sin mayor

reflexión sobre su papel en la construcción del conocimiento, lo cual hace ver la poca conciencia que estos aspectos formales de la educación despiertan en los maestros por la reflexión sobre el desarrollo y características de la ciencia.

Aspectos docentes

Nos damos cuenta cómo los profesores, en general, no abordan los aspectos sobre la construcción del conocimiento científico de manera sistemática, lo cual era de esperar a partir de lo ya descrito. Algunos abordan algo al inicio del curso, porque así está en los programas oficiales, pero no hay un eje que articule lo que enseñan y tampoco son capaces de precisar qué enseñan. Esta situación corresponde a otros estudios donde la naturaleza de la ciencia es un aspecto descuidado en la educación no sólo secundaria sino también en los niveles superiores.

Consideraciones finales

Bajo el supuesto de que una concepción clara y coherente de la naturaleza de la ciencia, tiene implicaciones importantes en la forma de abordar la enseñanza, en la comprensión de los enfoques curriculares y de las nociones de aprendizaje; lo encontrado en los profesores de secundaria nos muestra un panorama poco alentador.

La formación que los profesores han tenido no aporta elementos para desarrollar una visión sobre la ciencia como se requiere en el ámbito educativo, y tampoco se encuentran elementos para ello en su actividad académica docente ni en los medios que se desarrollan para la superación docente como son cursos y programas estatales. No es de extrañar que ante esta falta de claridad y conocimientos, la enseñanza de la ciencia sólo tenga como posibilidad el seguir atada a las prácticas tradicionales por más que en los programas, enfoques y materiales que proporciona la SEP se diga y fomente otra visión educativa. Tampoco es de extrañar que los alumnos no logren percibir en la ciencia más que problemas rutinarios y fórmulas sin significado.

Otro aspecto que salta a la vista es la calidad de las fuentes de información a las que recurren los maestros, pues ante la ineficacia de las instituciones por proveer de información acreditada y evaluada por especialistas (como el caso de la documentación que hay en los centros de maestros de la SEP o los programas de formación continua y de difusión de las universidades), recurren a fuentes poco confiables como revistas sin arbitraje o programas de televisión que no siempre ofrecen la información más precisa y confiable. Esto tiene especial importancia porque se está validando dichas fuentes de información ante los alumnos, quienes carecerán de criterios para identificar la información confiable de la que no lo es. Esto va correlacionado con la forma en que los docentes entrevistados perciben la divulgación científica, en la que confunden el conocimiento científico del que no lo es. Pero el punto tal vez más importante es que la imagen de la naturaleza que se puede obtener de estas revistas, programas, películas, etcétera, es poco clara, usualmente atendiendo a parámetros de un enfoque de lo que es la construcción del conocimiento científico poco actualizada, confusa y sin elementos para sostener argumentaciones. Así, en los resultados de este estudio destaca que, aunque en el programa de secundaria se pide que se aborde esta temática de manera introductoria, los profesores no son capaces de señalar cómo la abordan, lo que hace suponer que evitan el tema.

La caracterización que proporcionan los datos descritos nos aproximan hacia los orígenes de los problemas que se tienen en el país en torno a la formación científica de los docentes, pero también, hacia los orígenes de las ideas en torno a la ciencia que manifiestan y que se caracterizan por poca coherencia y claridad, pero también por cierta tendencia hacia las visiones racionalista y relativista del conocimiento. Así, los orígenes están centrados en información poco confiable de lo que es la ciencia (divulgación y documentos de dudosa calidad), ideas de sentido común puesto que no hay elementos formales curriculares que hayan sido atendidos en su formación académica, en síntesis una imagen de ciencia dada por los medios masivos sin orden ni reflexión.

Los libros de texto son gratuitos, pero no únicos ni obligatorios

Lorenza Villa Lever*

Introducción

Los libros de texto gratuitos nacen de la necesidad de dar un fuerte impulso a la gratuidad de la educación en México. La escuela gratuita y la escuela pública van de la mano, si se atribuye a lo público el papel de redistribución, por el cual el Estado asigna recursos de manera racional, según las necesidades sociales y no en función de la “demanda solvente” desde una perspectiva económica. En ese sentido, la escuela pública es consustancial al Estado y es una institución social que da a cada quien –sin exclusión–, el conocimiento que es capaz de asumir, según sus capacidades, en contraposición a la idea de enseñar a cada quien según el lugar que ocupa en la sociedad y la función que en ella desempeña.¹

Para atender la demanda total de educación básica –que a inicio de los años sesenta, cuando se crean los libros de texto gratuitos, incluía en México sólo los seis años de primaria–, no era suficiente abrir escuelas públicas e invertir en la formación de los maestros. Era necesario que el Estado asumiera una función redistributiva que suponía un esfuerzo de inversión orientado a compensar las diferencias socioeconó-

*Doctora en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París, Francia. Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

¹Luis Gómez Llorente, *Educación Pública*, Madrid, España, Ediciones Morata, S. L., 2a. edición (reimpresión), 2001, p. 61.

micas y que produjese también un mejor reparto del saber. En México éste fue y sigue siendo el fundamento para producir y distribuir gratuitamente los libros escolares.

El presente trabajo está dividido en tres apartados. En el primero se ubica la importancia de los libros escolares en el mundo. El segundo aborda los libros de texto gratuitos de México: sus seis generaciones y sus tres reformas; lo que está en juego y los actores que participan, a raíz de su creación y sus reformas, en la disputa por la educación en México. Se concluye con una reflexión sobre el papel de los libros de texto gratuitos a la luz del nuevo siglo.

Los libros de texto en el mundo

El concepto de libro de texto es poco preciso y hay muchas definiciones en torno a él. Normalmente, los libros de texto son considerados como “medios de enseñanza”, los cuales pueden ser textos básicos, manuales, libros y cuadernos de trabajo, obras de referencia y libros de ejercicios. Para este trabajo me voy a referir a los libros de texto, como aquellos que se escriben, diseñan y producen específicamente para su uso en la enseñanza y me referiré a los libros o manuales escolares como sinónimos de los libros de texto.

De acuerdo con un interesante estudio realizado en varios países europeos y Estados Unidos² sobre los libros de texto, éstos han sido estudiados principalmente desde tres categorías: 1. la ideología, 2. su uso y 3. su desarrollo.

De acuerdo con dicho estudio, aunque los libros de texto o las colecciones o series de ellos son producidos como unidades destinadas a proporcionar información sobre una o varias materias en particular, han sido su filosofía e ideología el principal punto de atención en las investigaciones realizadas en muchos países. Algunas investigaciones han puesto también énfasis en la manera como son utilizados los libros, tanto por los alumnos como por los maestros. Otros investigadores, aunque los menos, se han abocado más al estudio del ciclo

²Egil Borre Johnsen, *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Colección Educación y Conocimiento, Barcelona, España, Ediciones Pomares-Corredor, 1996, p. 29.

de producción de los libros; es decir, el proceso que supone la conceptualización, redacción, corrección, aprobación, mercadotecnia, selección y distribución de los mismos.

La investigación de Johnsen se llevó a cabo principalmente a partir de materiales bibliográficos de Alemania occidental y oriental, Francia, los países nórdicos, el Reino Unido, y Estados Unidos, aunque al abordar algunos temas se trabajó también con otras naciones. En este estudio se constata que es poca la investigación de gran envergadura sobre el tema presentada en libros, siendo más comunes los artículos, muchas veces breves, así como también presentaciones sin mayores pretensiones. Lo anterior se puede explicar porque muchos libros de texto son obras individuales, con un ciclo vital corto; sin embargo, hay algunos de ellos tan importantes que se convierten en títulos que dominan su época. Algunos ejemplos de éstos son: libros de lectura como el de Jensen, o el de Nordahl Rolfsen en Noruega; clásicos en Estados Unidos como los diccionarios y libros de lengua de Noah Webster, o los libros de lectura de McGuffey, que dominaron el sistema escolar durante más de un siglo; *El amigo del niño*, de von Rochow, en Alemania; el libro de lectura de G. Bruno en Francia, publicado en 1877 con el título *El recorrido de Francia por dos niños* –mismo que utilizaron tres generaciones–, y otros más.³

La investigación sobre los libros de texto en los países citados es un campo de estudio de relativa importancia. Esos países cuentan con instituciones dedicadas especialmente a la investigación de los libros de texto, aunque al mismo tiempo algunos investigadores en Estados Unidos señalan que la escasez de resultados publicados sobre el tema es señal de que el libro de texto no ha sido reconocido como un elemento sustancial para el logro de la calidad de la enseñanza.

Cabe destacar que la investigación citada no da cuenta de ningún Estado que diseñe, produzca y reparta los libros escolares gratuitamente a los niños que cursan la educación básica, como en México. También es necesario subrayar que a pesar de la importancia que el Estado mexicano ha dado a los libros escolares para la educación básica, es mínima la investigación que se ha hecho sobre ellos.

³Egil Borre Johnsen, *op. cit.*, 1996, pp. 31-32.

Los libros de texto gratuitos (LTG) en México

Desde hace 46 años el Estado mexicano produce los libros escolares en donde estudian los niños que cursan la primaria en nuestro país y se los entrega de manera gratuita, por lo que se les llama libros de texto gratuitos. La elaboración de los contenidos es una función exclusiva de la Secretaría de Educación Pública, mientras que la edición, impresión y distribución de los mismos, así como de otros materiales didácticos es tarea de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), que fue creada el 12 de febrero de 1959 y desde el 28 de febrero de 1980 es un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios.

La Conaliteg⁴ ha trabajado, desde la creación de estos textos escolares, a lo largo de seis generaciones de libros:

1. Los primeros libros publicados vieron la luz en 1960, al mismo tiempo que se celebraba el 150 aniversario de la Independencia de México de España y el cincuentenario de la Revolución. Quizás por ello en sus portadas aparecían próceres de la patria, diseñadas por cinco grandes muralistas mexicanos: David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Alfredo Zalce, Fernando Leal y Raúl Anguiano. Estos libros permanecieron en las escuelas durante dos años, o sea, hasta 1962. A partir de ese año, sus portadas cambian y se unifican. Durante este periodo todos los libros tendrán la misma portada, diseñada por Jorge González Camarena, en la que se hace una alegoría de la patria –una mujer de tez morena y rasgos indígenas, acompañada por el águila y la serpiente y la bandera nacional–, impulsada por la agricultura que es representada por diversos productos de la tierra, la industria y la cultura expresada con un libro. La portada única significó, por un lado, un ahorro de recursos y permitió dar una identidad iconográfica a los libros de texto gratuitos para la primaria.

Estos libros se crean en el marco de los años sesenta, con una situación de estabilidad política y de desarrollo económico sostenido, que permite que por primera vez la educación sea un proyecto a largo plazo, con el Plan de Once Años. Desde su creación, los LTG provocaron controversia entre las diferentes posiciones ante el Estado educador.⁵ A los textos gra-

⁴<http://www.conaliteg.gob.mx/galeria.htm>

⁵Para ampliar la información véase Lorenza Villa Lever, *Los Libros de Texto Gratuitos. La disputa por la educación en México*, Jalisco, Universidad de Guadalajara, 1986; Lorenza Villa Lever, "El conflicto en torno a los Libros de Texto Gratuitos (1962-1975)", *Revista Encuentro*, vol. 4, enero-marzo 1987, núm. 2, México, El Colegio de Jalisco, 1987, pp. 57-89; Lorenza Villa

tuitos creados por el presidente López Mateos se les impugna la injerencia del Estado en la educación y el creciente control que en ella ejerce, mismo que antes se encontraba en manos de la Iglesia principalmente. Quienes protestan en esa ocasión son los grupos conservadores de la sociedad mexicana, es decir, las autoridades eclesiásticas, algunos sectores privados y grupos de poder económico (la Unión Nacional de Padres de Familia, y el Partido Acción Nacional, entre los más importantes), quienes nunca orientan sus argumentos hacia los contenidos de los libros. Para ellos, el punto de conflicto se centra en su carácter laico y sobre todo en su obligatoriedad, con lo que el Estado alcanza un mayor control del aparato educativo y da un paso más hacia el real cumplimiento del artículo tercero constitucional que asienta que la educación primaria en el país será laica y gratuita, que será el Estado el que regule la que impartan los particulares, así como la que va dirigida a los obreros y a los campesinos. Los defensores de los libros de texto están representados por los funcionarios del Estado mexicano y por las organizaciones de trabajadores cercanas al partido oficial, quienes hablan de su gratuidad e intentan mostrar que los contenidos de los libros no son distintos de los que podrían haber incluido los opositores a ellos, con la única excepción del carácter laico. López Mateos destaca, en su momento, que lo que se quiere transmitir es el amor a la patria, el ejemplo de los héroes, el apego a las tradiciones, el amor a la familia, y la fraternidad entre todos los pueblos de la Tierra. Empero, quienes los defienden, en ningún momento se refieren al aspecto central que está en juego: la obligatoriedad de los libros.

2. La segunda generación inicia en 1972, en el marco de una reforma educativa y la primera a los libros de texto gratuitos desde su creación. La nueva colección cambiará su iconografía y cada uno tendrá una portada diferente, pero todos girando en torno al tema de los juguetes y las artesanías mexicanas. El artista, Juan Ramón Arana, utilizó la técnica del *collage* para crear estas imágenes. En 1979 se modifican las portadas de los libros de ciencias naturales y sociales; se recurre a la Escuela Mexicana de Pintura y se retoman de los murales de Orozco, Siqueiros y O'Gorman, las figuras de Hidalgo, Juárez, Madero y Carranza.

Los libros de texto gratuitos se modifican en el contexto de una reforma educativa más amplia, implementada en el sexenio de Luis Echeverría. El

Lever, "Modernidad y Libros de Texto Gratuitos", en Labastida, Valenti y Villa Lever (coords.), *Educación Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, Coordinación de Humanidades, UNAM, 1993, pp. 155-186; Lorenza Villa Lever, "La importancia social de los Libros de Texto Gratuitos", en *Seminario los nuevos libros de texto de educación primaria*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Proyecto Educativo, 1994, pp. 65-85.

modelo de desarrollo estabilizador que sustenta la aparición de los primeros libros de texto entra en crisis a finales de los años sesenta. El malestar social y los conflictos que vive México desembocan en los sucesos del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco.

Las reformas a la educación y a los libros de texto gratuitos son una respuesta al nuevo contexto caracterizado por movimientos sociales y por el fuerte deterioro de la ideología nacionalista de los decenios anteriores. Con Echeverría la reforma a los textos escolares despertó oposición directa a sus contenidos. En ese momento la fuente de conflicto no deriva del hecho de que el Estado produzca los libros y los imponga a todas las escuelas, la obligatoriedad de éstos parece ser, a 15 años de establecida, un hecho consumado. Nadie vuelve a impugnar con el ardor de 1962 los argumentos en contra del “Estado educador” o contra el “monopolio de la educación en manos del Estado”. Desde esa perspectiva, pudo haber sido más de fondo lo que provocó el conflicto de 1962 en tanto que trataba de cuestionarse el sentido mismo de la producción de los textos.

En los años setenta la mayor parte de las críticas fueron hacia los libros de sexto año, particularmente contra el de ciencias sociales, el de ciencias naturales y contra una lección del libro de matemáticas. Del primero se criticaba que explicara el origen del hombre valiéndose de la teoría de la evolución, contraria a la religión católica y que abordara francamente el tema de la sexualidad humana. Al segundo se le consideraba como el “más peligroso y tendencioso” por considerarlo “socializante y comunizante”. Cabe señalar que a partir de la reforma educativa de 1973, se dejan de lado aquellos conceptos propios del nacionalismo rancio de los primeros libros tales como “madre patria”, “nación mexicana”, “héroes nacionales”, para dar lugar a otras maneras de presentar a México, particularmente a través de su ubicación en el contexto mundial. Finalmente, al libro de matemáticas se le reprochaba explicar a los niños la manera en que una empresa produce la plusvalía. En otras palabras, el centro de atención de las críticas a los libros de texto de la reforma educativa de los años setenta fue tanto su contenido como su orientación ideológica.

En la pugna participan los mismos actores de los años sesenta, además de las universidades y los intelectuales, muchos de los cuales fueron autores de los libros de texto de la reforma o participaron como asesores de su elaboración, a diferencia de los primeros que habían sido hechos principalmente por maestros de la SEP.

3. En 1982 inicia la tercera generación de libros. Se encomienda a Carlos Palleiro y Felipe Dávalos las nuevas portadas, que están formadas por dibujos de colores con niños, aves, mariposas, peces, arco iris, soles y papalotes. Los dibujos de Palleiro –con elementos de flora y fauna con

niños– ilustraron las portadas de primer y segundo grados, así como el libro unificado de ciencias sociales y naturales que se publicó de nuevo en dos volúmenes.

4. En una nueva edición, en 1987, que da lugar a la cuarta generación de libros, se vuelve a invitar a pintores de distintas corrientes artísticas para ilustrar las portadas, con objeto de familiarizar a los niños con la plástica mexicana contemporánea, compuesta, entre otras manifestaciones, por el geometrismo, la neofiguración, el surrealismo, la abstracción y por la Escuela Mexicana de Pintura.

5. En 1989 se imprime una edición experimental del *Atlas de la República Mexicana*, que más tarde es sustituido por el *Atlas de Geografía Universal*, que aparece en 1993 y 1995. Para tener una idea del esfuerzo que ello significó, baste decir que la primera edición de 1995 constó de 7.5 millones de ejemplares y se repartió a los alumnos de cuarto y quinto de primaria.

6. A partir de 1993 –en el contexto de otra reforma educativa que concibe de manera diferente a los libros de texto gratuitos, mismos que sufren cambios importantes–, las portadas se ilustran con obras representativas de los diversos periodos de la historia del arte mexicano. Esta generación de libros tiene un estilo editorial más moderno y el papel que se utiliza es de mejor calidad. Cada grado se distingue por el color de fondo de sus portadas.

La reforma a la educación se plasma en el Programa Nacional para la Modernización Educativa, que incluye a todo el sistema, y en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual propone la revisión de los libros. El Acuerdo habla de una “reforma integral de los contenidos para los materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994”,⁶ y establece además la reformulación de los contenidos y el abandono de las áreas para sustituirlas por el estudio de asignaturas. En ese contexto, el año escolar 1992-1993 es declarado “año para el estudio de la Historia de México”, con el objeto de que los niños de los últimos tres años de la educación primaria cursen al menos un año de historia nacional.⁷

⁶Cfr., Acuerdo Nacional para la Modernización para la Educación Básica, México, SEP, 1992, 18 de mayo de 1992; Programa Nacional para la Modernización Educativa, México, SEP, 1989.

⁷*Memoria analítica de los libros de texto de historia de México, 1992-1993*, México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 1993, p. 14.

Con base en el Acuerdo y en la responsabilidad de la SEP de elaborar los nuevos libros de texto, se decidió iniciar con los de historia.⁸ La coordinación para la elaboración de los textos fue asignada a Enrique Florescano y a Héctor Aguilar Camín, quienes a su vez contrataron historiadores de varias instituciones como: la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, El Colegio de México, el Centro de Estudios Mexicanos y de Centroamérica y El Colegio de Michoacán, entre otros.⁹

Los coordinadores seleccionaron en un principio las épocas históricas que habrían de ser tratadas y se elaboró un listado tentativo de temas y lecciones que fue revisado por especialistas. Se pretendía, en principio “no ocultar nada de nuestro pasado histórico por incómodo o doloroso que esto fuera, pues eso permitiría ver con mayor claridad que el México de hoy no es más que producto de la mezcla de diversas culturas y fuerzas sociales que forjaron nuestros antepasados”.¹⁰

Los autores exigieron plena libertad para desarrollar sus temas, comprometiéndose a presentar los hechos históricos de manera objetiva y actualizada, sin exaltar a los héroes ni condenar a los villanos, sino más bien para ubicarlos dentro de una amplia perspectiva histórica, lo más actualizada posible dentro de los últimos descubrimientos históricos, arqueológicos y antropológicos.

Se elaboraron dos libros: el de 4o. grado, que debía constar de 19 lecciones y el de 5o. y 6o. –el mismo para ambos grados– con 39 lecciones, número determinado por la cantidad de clases previstas para esa asignatura.

En opinión del doctor Luis González y González ésta fue la primera vez que en los textos de historia quedarían borrados nuestros héroes de la lista negra o blanca, pues se presentarían hombres de carne y hueso, con defectos y cualidades y serían personajes analizados en toda su complejidad. Se pretendía, explicó Florescano, que fueran libros en los que no hubiera héroes mitológicos, ni se pretendiera explicar el desarro-

⁸El análisis sobre estos libros está tomado de Villa Lever, 1994, *op. cit.*

⁹El equipo quedó integrado como sigue: Época prehispánica: Johanna Broda, Linda Manzanilla, Luz María Mohar y Concepción Obregón. Época colonial: Solange Alberro, Rodrigo Martínez, Clara García, Gisela Von Wobeser, Antonio Rubial y Carlos Herrejón. Siglo XIX: Carlos Herrejón, Álvaro Matute y Jorge González Angulo. Siglo XX: Jean Meyer, Héctor Aguilar Camín, Luis González y González.

¹⁰*Memoria analítica...*, *op. cit.*, p. 15.

llo histórico a través de individuos providenciales o producto de fuerzas mecánicas, sino como el resultado de procesos colectivos e individuales, se buscaba que fueran libros surgidos como producto de una necesidad de actualizar la historia antigua y revalorar las etapas necesarias en función de los avances científicos de la historia.¹¹

Los nuevos libros de historia de México fueron presentados el 4 de agosto de 1992, un poco antes de iniciar el ciclo escolar. Como sucedió en el pasado, los textos provocaron una fuerte reacción de las distintas corrientes de opinión. Principalmente en los periódicos, pero también a través de una serie de reuniones entre distintos grupos y sectores, se analizan y discuten los avances, retrocesos, omisiones y objetivos de los libros.

La Secretaría de Educación Pública guardó un fuerte hermetismo sobre el proceso de los libros de historia, hasta que éstos fueron presentados; sin embargo, la intensidad del debate que suscitaron hizo necesario explicar quiénes los hicieron, cómo se encargaron y cuánto se les pagó. Se criticó que los libros hubieran sido hechos por un reducido grupo de personas, lo que llevó a preguntarse a quién corresponde hacer los libros de texto, ¿al gobierno a través de la SEP, a grupos de especialistas o a la sociedad? Se llegó a una decisión negociada para el futuro: bajo reglamentación establecida por la SEP, se abre a concurso su elaboración para que participen todos los que se consideren capaces de ello. Otro punto en la disputa era si los libros debían permanecer, ser transitorios, modificarse o desecharse. En un principio la posición de la Secretaría de Educación Pública fue que permanecieran sin modificaciones; sin embargo, a menos de un mes de la polémica cambió de posición; admitió que los libros serían transitorios y que eran “perfectibles”. Es más, posteriormente la SEP reconocería la necesidad e importancia de revisar periódicamente los libros de texto.

La polémica también giró en torno a la justificación ideológica que los libros hacían al régimen salinista y si esto era o no aceptable. Fue muy criticado el hecho de que los libros incluyeran la época actual en sus páginas. En el mismo sentido se criticó la manera de interpretar algunos hechos históricos, particularmente el porfiriato, y la ausencia de los “héroes nacionales”.

¹¹*Ibidem*, p. 17.

Finalmente, llama la atención el énfasis de los nuevos libros de historia en el nacionalismo, en un momento en el que el país se está preparando para firmar un tratado de libre comercio con América del Norte y el discurso del gobierno insiste en que el país se abra al mundo. Además de declarar a un ciclo escolar como el año para estudiar la historia de México, los libros retoman el nombre de aquellos de los años sesenta, *Mi libro de Historia* de 4o., 5o. o 6o. año, repitiendo la portada donde la Patria está representada por una mujer de rasgos indígenas envuelta en la bandera nacional.

Los libros estuvieron en discusión entre agosto de 1992 y febrero de 1993. Los principales actores de la polémica sobre los libros de historia difieren poco de los de épocas anteriores. Participa el gobierno, que en boca del presidente de la República, del secretario de Educación Pública y de algunos subsecretarios del ramo, defendieron los libros.

Los partidos políticos se expresaron en los órganos legislativos, particularmente en la Cámara de Diputados; el Partido de la Revolución Democrática (PRD) fue muy severo con sus críticas hacia la SEP y el gobierno y amenazó con llevar a juicio político al secretario de Educación, Ernesto Zedillo. Las fracciones partidistas centraron la discusión en la finalidad de los libros de texto gratuitos. Para la mayoría de los partidos, a excepción del Partido Revolucionario Institucional (PRI), los libros de historia trataban de proteger ideológicamente al gobierno, convirtiéndose así en herramientas de justificación del proyecto de modernización salinista.

Los intelectuales estuvieron desde el principio en el centro de la tormenta. El grupo que los elaboró aceptaba que tenían fallas, pero no aceptó las impugnaciones de otros grupos en el sentido de que eran un instrumento de justificación ideológica del régimen salinista. La Cámara de Diputados formuló una serie de recomendaciones a las autoridades de la SEP para mejorar los libros, y el Senado, después de analizar los libros y discutirlos, dijo que eran perfectibles y que podían ser tomados como base para producir una versión más acabada.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Comisión Nacional de Libros de Texto (Conalste) no participaron en la elaboración de los textos, sin embargo, después de analizarlos emitieron su opinión que no fue del todo negativa.

Los militares, quienes intervienen por primera vez en una polémica de este tipo, lo hacen para reclamar el trato que los textos les dan respecto al movimiento del 68. La Iglesia católica participó poco y aunque reconoció que los libros tenían errores, los consideró una buena base. También participaron en la discusión los expertos en educación, quienes se caracterizan por sus propuestas concretas. Finalmente, los empresarios, la Unión Nacional de Padres de Familia y la Asociación Nacional de Padres de Familia tuvieron una participación marginal en la polémica.

En síntesis, los primeros libros de texto, creados en el periodo de López Mateos, fueron enmarcados en el nacionalismo revolucionario que ya no respondía a la realidad vivida. Los segundos, reformados en el sexenio de Luis Echeverría, se orientaron hacia la búsqueda de una reinserción de México en el ámbito mundial que quiso romper con el nacionalismo a ultranza, destacando en su lugar una visión universalista con énfasis en lo urbano. Finalmente, como resultado de la reforma salinista, los libros de historia se debaten entre la aceptación de la diversidad y la pluralidad cultural por un lado, y la homogeneidad que borre las diferencias entre los mexicanos, y la “unidad nacional” cada vez más desdibujada.

Los libros de texto en los años recientes: unicidad *versus* diversidad

En febrero de 2004 la Conaliteg entregó al presidente de la República el ejemplar número 4,000 millones.¹² Para tener una idea de la magnitud de este esfuerzo, podemos decir que significa que cada año, desde 1960, se han editado en promedio, de manera ininterrumpida, poco más de 90 millones de libros escolares.

El cuadro 1 muestra la evolución de la producción de libros desde que se inició en 1960 hasta la actualidad. En estos 46 años la producción ha crecido más de 10 veces y también se ha diversificado. Solamente durante el presente sexenio, hasta el 30 de diciembre de 2005, se habían editado más de 1,300 libros de texto para los alumnos de

¹²El *Universal*, México, 12 febrero de 2004.

CUADRO 1

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos Acumulado de producción de libros de 1960 a 2003 y proyectado a 2006

<i>Ciclo escolar</i>	<i>Libros en el sexenio</i>
1960–1965 Adolfo López Mateos	117'122,628
1966–1971 Gustavo Díaz Ordaz	258'024,471
1971–1977 Luis Echeverría Álvarez	412'990,000
1977–1983 José López Portillo	474'635,750
1983–1989 Miguel de la Madrid Hurtado	537'400,000
1989–1995 Carlos Salinas de Gortari	609'877,000
1995–2001 Ernesto Zedillo Ponce de León	848'200,000
2001–2004 Vicente Fox Quesada	628'553,000
Total proyectado para 2006	1'468'563,000

Fuente: "Conaliteg rinde cuentas a la ciudadanía a mitad de la jornada", p. 16, en: <http://www.conaliteg.gob.mx/>, 3 de marzo 2006.

primaria, como se aprecia en el cuadro 2. Pero ahora la Conaliteg se encarga de producir, comprar y distribuir una gran diversidad de libros para los escolares de la educación básica. Dada esa diversidad, en este sexenio se tiene programado editar más de 1,500 millones de libros, lo que supone un presupuesto fiscal, al final del sexenio, que rebasará los 10,000 millones de pesos.

El costo de los libros de primaria en este sexenio se ha modificado de manera importante: pasó de 7.43 pesos, en 1999, a 9.42 pesos en 2001. En 2002 bajó a 5.70 pesos y en 2003 a 4.70 pesos.¹³ Vale la pena destacar la colección de materiales educativos que la Conaliteg produce o compra para distribuir y que apoyan la educación básica del país por nivel educativo:¹⁴ para preescolar se producen dos libros llamados *Material para actividades y juegos educativos*, acompañados de guías para maestros y padres de familia. Sólo en 2005 el tiraje de estos libros fue de 7.5 millones, como se puede ver en el cuadro 2.

El paquete de materiales educativos de primaria comprende 39 títulos distribuidos en los seis años de primaria. Además de los libros

¹³"Conaliteg rinde cuentas a la ciudadanía a mitad de la jornada", en <http://www.conaliteg.gob.mx/>, 3 de marzo 2006, pp. 7 y 10.

¹⁴<http://www.conaliteg.gob.mx/>

destinados a las diferentes materias del plan de estudios, como español, matemáticas, ciencias naturales e historia y geografía, se incluyen lecturas de español, el *Atlas de México*, el *Atlas Universal* y el libro *Conoce nuestra Constitución*. De acuerdo con el cuadro 2, durante el año fiscal 2005 se produjeron 118.6 millones de ejemplares para los alumnos de primaria.

En 1997 inició el Programa de Distribución de Libros de Texto para Secundaria, inicialmente bajo el sistema de préstamo, pero desde 2004 entregados en propiedad a los alumnos. Con base en los tres catálogos, uno por grado, que incluyen la lista oficial de los más de 500 libros de editoriales comerciales autorizadas por la SEP como posibles libros de texto, los maestros de cada escuela eligen el libro de texto para su respectiva materia. La Conaliteg los adquiere a precios más bajos que en el mercado y los distribuye de manera gratuita a los jóvenes que estudian la secundaria en escuelas públicas. La Presidencia de la República y los gobernadores de los estados firmaron un acuerdo por el cual los gobiernos estatales invierten recursos propios, con objeto de dar gratuitamente los libros a los jóvenes que cursan secundaria en las localidades donde no hay escuelas pertenecientes al programa federal, particularmente en las capitales estatales y en las ciudades con mayor desarrollo económico. Actualmente se atiende a 100 por ciento de las escuelas secundarias generales y técnicas públicas. Durante el año fiscal 2005 se distribuyeron 36.3 millones de ejemplares para los alumnos de secundaria, como se puede observar en el cuadro 2.

Las 16,500 telesecundarias que existen en el país, atienden a cerca de un millón de estudiantes que viven en zonas de difícil acceso. Ellos reciben cuatro guías de aprendizaje y sus maestros una guía didáctica por grado. En el año fiscal de 2005 se produjeron 8.5 millones de libros para telesecundaria.

Los maestros de preescolar, primaria y secundaria también reciben de manera gratuita, libros y materiales de apoyo a su trabajo docente. Entre los destinados a la primaria destacan planes y programas de estudio, libros para el maestro, ficheros de actividades didácticas y avances programáticos. En secundaria, se da a los maestros el

CUADRO 2

Estadística de producción por familia de libros (2001-2006)*
por año fiscal

Familia	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Preescolar	4'000,550	4'468,950	4'415,950	4'437,210	7'563,310	
Primaria alumno	115'589,404	116'463,518	148'871,713	89'502,425	118'645,516	
Historia y geografía	2'537,939	3'136,350	4'149,700	1'367,907	2'889,750	
Secundaria alumno	20'336,075	18'182,254	15'073,323	35'467,571	36'330,454	
Telesecundaria	9'300,506	10'833,659	12'011,278	15'607,504	8'516,858	
Lenguas indígenas	1'995,991	1'850,307	2'073,920	2'834,879	2'951,969	
Bibliotecas de aula		22'066,366	17'540,578	15'357,988	20'219,006	
Bibliotecas escolares		12'415,020	17'503,050	13'355,243	18'882,959	
Otras ediciones	11'216,426	8'391,315	13'469,753	30'687,973	44'913,678	
Total de libros	164'931,891	197'807,739	235'109,265	208'618,700	260'913,500	
Otros impresos	5'974,700	5'355,344	7'256,693	106'650,546	116'340,300	
Producción total (millones de piezas)	170'906,591	203'163,083	242'365,958	315'269,246	377'253,800	
Acumulado		374'069,674	616'435,632	931'704,878	1'308'958,678	
Presupuesto fiscal (millones de pesos)	1,822.10	1,656.20	1,759.20	1,853.70	1,784.31	1,834.00

Fuente: <http://www.conaliteg.gob.mx/docs/Pro-31-01-06.pdf> 3 de marzo 2006. *Actualizado al 30 de diciembre de 2005.

libro de la asignatura correspondiente y además, los libros *Símbolos patrios*, *Cantemos juntos*, *Disfruta y aprende*, así como catálogos de apoyo a la integración educativa.

También se producen y distribuyen 322 libros de texto gratuito y cuadernos en 58 variantes de 34 lenguas indígenas. Durante el año fiscal 2005 se produjeron casi tres millones de estos libros. Igualmente, desde 1996 se publican libros de texto gratuitos en sistema Braille para niños y jóvenes invidentes. Además, se elaboró en ese sistema un diccionario para la educación básica, con cerca de 10,000 palabras, en 10 tomos, así como lecturas clásicas, libros de aventuras y la colección de los Libros del Rincón. Se tiene planeado que en 2007 inicie la edición de libros en sistema Braille para secundaria. También, de manera periódica, se producen ediciones que se otorgan gratuitamente, orientadas a complementar el aprendizaje de los alumnos y las actividades de los maestros.

Por último, recientemente la Conaliteg produjo también Libros de texto gratuitos para Honduras, país que adoptó dicho programa como parte de un acuerdo con México y con apoyo del Banco Mundial. En otras palabras, el concepto de libro de texto gratuito se ha ampliado y diversificado. Ya no son únicos, aunque en primaria sí son obligatorios. Y en muchos hogares siguen siendo los únicos libros a los que accede la familia.

Conclusiones

A pesar de los esfuerzos realizados en el último medio siglo y de los logros obtenidos, son aún grandes los rezagos pendientes en relación con la igualdad de oportunidades educativas en México. La desigualdad regional y entre clases sociales perdura, así como los niveles de pobreza. El promedio de escolaridad del total de la población, aunque ha aumentado, aún no es suficiente: de mediados del siglo xx a la fecha el crecimiento de la matrícula total se multiplicó por cuatro, pasando de dos años de escolaridad promedio de la población en 1950, a ocho años en la actualidad.

A mediados de los años noventa, la SEP hizo un estudio sobre cómo se distribuye el gasto público entre los diversos niveles educa-

tivos y entre los deciles de hogares de la población. Los resultados expresan que:

el gasto público en educación primaria se distribuye de manera casi uniforme entre las familias de ingresos bajos y medios (hasta el sexto y séptimo decil). Conforme aumentan los recursos familiares, disminuye el subsidio público en este nivel educativo, en virtud de la propensión de las familias más ricas a enviar a sus hijos a escuelas privadas. Esto es una señal de equidad, por lo menos en el nivel de primaria.¹⁵

No obstante, de acuerdo con el mismo estudio, en el caso de la secundaria y particularmente en el nivel medio superior, el subsidio público aumenta a medida que aumenta el ingreso familiar, especialmente a partir del sexto decil de ingreso y en el caso de la educación superior, son los hogares con mayores ingresos los que aprovechan los recursos públicos, lo que es un signo de clara inequidad. El estudio concluye que es responsabilidad del Estado asegurar la continuidad de estudios posbásicos y para hacerlo debe combinar criterios de mérito y compensatorios, en el sentido de que todo aquel que posea las aptitudes y los conocimientos necesarios pueda continuar sus estudios, independientemente del monto de sus ingresos familiares.

Es difícil definir con precisión el impacto de los libros de texto gratuitos en la igualdad de oportunidades educativas, sin embargo, se puede afirmar que han sido –junto a otros factores–, un elemento importante. En ese contexto, se debe repensar la política de distribución de los libros de texto gratuitos, con el fin de apoyar a los alumnos de la escuela pública –dado que quienes recurren a la privada cuentan con recursos propios para responder a sus necesidades–, y ampliar la distribución a los niveles posbásicos, lo que permitiría al Estado atender a un mayor porcentaje de alumnos, escuelas y maestros, y reforzar su papel como distribuidor de los recursos en aras de la equidad.

¹⁵Juan Prawda y Gustavo Flores, *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*, México, Editorial Océano de México, 2001, p. 126.

**Segunda
parte**

**Viejos y nuevos
problemas del
campo educativo**

La educación media superior: un análisis retrospectivo de su financiamiento y el sexenio actual, 2000-2005

Javier Fuentes Maya*
Aurora Palma Cárdenas**

Introducción

El financiamiento público educativo ha sido el ingrediente básico que ha sostenido el crecimiento del sistema educativo nacional; ha permitido un mayor acceso de la población al sistema educativo, principalmente en las cohortes de edad correspondientes a primaria y secundaria; ha generado una cantidad significativa de empleos en el sector educativo y el sistema de educación superior e investigación es uno de los principales empleadores de personal altamente preparado y especializado, además de ser el proveedor principal de personal para el funcionamiento del sistema político, económico y cultural; ha permitido construir una infraestructura educativa importante, ha propiciado la diversificación de la oferta educativa creando opciones técnicas desde el nivel de secundaria hasta el nivel de educación superior y ha abierto nuevas modalidades educativas, como la telesecundaria, cursos a distancia y cursos en línea y ha permitido también crear nuevas instituciones educativas en los distintos niveles escolares.

*Maestro en Ingeniería por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Actualmente es investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM).

**Licenciada en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Actualmente es investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM).

Sin embargo, el financiamiento público educativo ha tenido altibajos que han afectado su continuo crecimiento, su insuficiencia no ha permitido que las coberturas educativas en los distintos niveles alcancen porcentajes comparables a los de los países desarrollados y su inadecuada distribución por niveles educativos ha permitido que el crecimiento educativo se frene en el nivel de enseñanza media superior y no responda a las demandas de las cohortes poblacionales que surgen por la dinámica demográfica y la elevación de los indicadores educativos del nivel educativo anterior.

En México, al igual que en otros países, la enseñanza media superior se ha ido diversificando y uno de sus ejes ha sido la creación de opciones técnicas en el bachillerato y un subsistema para la formación de cuadros medios para la industria y los servicios, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep).

Junto a esta diversificación educativa se han establecido mayores controles de las matrículas del bachillerato asociadas a las universidades autónomas de los estados y a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y han propiciado y fomentado las opciones estatales, por encima de la matrícula autónoma. Dos mecanismos han servido para controlar el crecimiento de estas últimas matrículas: el insuficiente financiamiento a las universidades autónomas y el examen de ingreso a estas instituciones públicas. Estas tendencias se ven reflejadas con mayor profundidad en la etapa de la economía abierta.

La educación media superior, en todas sus modalidades, se ofrece para aquellos estudiantes que, habiendo terminado sus estudios de secundaria quieren continuar hacia los estudios de licenciatura y, ofrece también las opciones técnicas terminales para optar por una formación de técnico medio, opción dirigida hacia el mercado laboral.

La cohorte de edad de este nivel, es de 15 a 17 años aproximadamente. Aunque la edad no es una limitante para cursar esos estudios, si lo es la aprobación del examen de ingreso. El grupo de edad de este nivel educativo tiene varios rasgos característicos, algunos de los cuales se han agudizado con el tiempo y hoy presentan problemas que hay que resolver:

1. La población de este grupo de edad está en plena adolescencia¹ y los fenómenos de desintegración familiar, la ruptura de los tejidos sociales y la falta de apoyos institucionales provocan deserción temprana en estos estudios y carencia de condiciones para un mejor aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. El sistema educativo mexicano no suele monitorear el aprendizaje de los alumnos con el fin de obtener parámetros para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación de México en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) en los años 2000 y 2003, resultó de vital importancia para tener una imagen comparativa del rendimiento de los estudiantes del nivel de enseñanza básica; los resultados, lo sabemos, no fueron favorables.

Bajo esta perspectiva, sería de suponerse que el examen de ingreso a las instituciones públicas de educación media superior tendría como finalidad que ingresen los estudiantes más preparados. Sin embargo, existe suficiente evidencia empírica de que esto no es así. El objetivo del examen se da en un marco de crisis económica y servía y sirve como un mecanismo de control de la matrícula autónoma ya que, a partir de 1994, los rechazados del examen se convierten en una fuente de generación de demanda de educación media superior privada,² ampliando las posibilidades de crecimiento de las mismas.

3. Por último, reconociendo los resultados del examen del PISA, la falta de calidad del sistema de educación básica se ha convertido en un problema para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de enseñanza media superior, cuyos objetivos se han visto, en algunos casos, modificados para subsanar las deficiencias del nivel educativo anterior. Como resultado, se observan los índices educativos más deficientes del sistema educativo nacional.

Nuestras preguntas y dudas se refieren a ¿qué pasa con los jóvenes de 15 a 17 años?, ¿están estudiando?, y la mayoría de las veces la respuesta es: “no, no aprobé el examen de selección”, así que les pregun-

¹Lo cual no se plantea como problema, sino que debe de haber un reconocimiento de este proceso natural que conlleve medidas pertinentes y adecuadas para darles una mayor atención educativa a este nivel.

²En este texto se utiliza el término “educación privada” o “particulares” de manera indiferente.

tamos “¿están entonces trabajando?” y la respuesta es: “no, no hay empleo”.

Pareciera que los ajustes del sistema económico nacional, al pasar de una economía cerrada a una economía abierta, han dejado de lado y abandonado a los jóvenes de este grupo de edad. El problema del empleo está fuera del tema de este artículo y el tema que se aborda aquí es el educativo y, en concreto, el financiamiento histórico del nivel de educación media superior.

Nuestra hipótesis es que el financiamiento en este nivel educativo es insuficiente y la existencia de un “abandono” relativo por el sector público, a partir del nuevo modelo económico implantado en el país, responde más al establecimiento de una nueva política de financiamiento público educativo que a una omisión gubernamental.

En este artículo, mostramos que el abandono relativo gubernamental está ligado al cambio de la política económica, en general, y a una nueva política de financiamiento educativo público que se dio a partir de 1992 y, en 1995, después del denominado “error de diciembre de 1994” se implantó severamente. En esa fecha se amplió, se promovió y se buscó consolidar un mercado de particulares en los niveles medio superior y superior, cosa que sucedió con mayor amplitud y profundidad en el nivel de educación superior. Mientras que en el nivel medio superior no ha logrado consolidarse, como era de esperarse, dado que los beneficios al obtener este nivel no son inmediatos como en el caso del nivel de enseñanza superior.

El entorno económico nacional: 1970-2005

Aunque sea brevemente, mencionaremos algunos rasgos fundamentales que determinaron el financiamiento educativo nacional, en general, y el de enseñanza media superior en particular.

El comportamiento del desarrollo económico del país, medido a través del producto interno bruto (PIB), ofrece luces sobre los resultados productivos de la sociedad, en materia económica, y del desarrollo de las políticas gubernamentales establecidas en los distintos sectores, entre ellos, la educación.

A diferencia de los discursos e intenciones declaradas de los políticos mexicanos y autoridades educativas gubernamentales, el análisis histórico de la distribución de los recursos económicos públicos y el entorno que propician para el desarrollo de los diferentes proyectos da cuenta de las prioridades reales gubernamentales en los distintos momentos históricos. Existe, por tanto suficiente evidencia empírica sobre las contradicciones entre los discursos y la importancia económica real que se le da a dichas promesas. El sexenio actual es un ejemplo de las contradicciones entre lo que se ofreció y lo que se realizó.

El producto interno bruto (PIB) es un primer indicador sobre los recursos económicos que genera el país y tiene una relación importante con el gasto gubernamental. Las vías por donde fluyen los recursos hacia el gobierno son, en general, el sistema tributario, el sistema de venta de productos y servicios y los préstamos del sector financiero.

Las tasas de crecimiento medias anuales³ (TCMA) del PIB a precios constantes de 1993⁴ son las siguientes:

CUADRO I
TCMA (%) por sexenio

1970-1976	1976-1982	1982-1988	1988-1994	1994-2000	2000-2005
6.0	7.6	0.3	3.9	3.4	2.9

Fuente: Cuadro elaborado con datos de los informes presidenciales.

Los crecimientos del PIB, durante 1970-2005, marcan tres etapas. Primera etapa, de 1970 a 1982, la época de la economía cerrada y hoy denominada de los “populistas”, donde se observa altos crecimientos del PIB en comparación con los sexenios posteriores. Dicho periodo termina con una crisis económica, producto de la caída del petróleo y de un gasto gubernamental muy alto, lo cual produjo que al final del sexenio del licenciado José López Portillo se tenía un país sumamente endeudado. Segunda etapa, de 1982 a 1988, de crecimiento económico cercano a cero y donde se sientan las bases para la transición de una economía

³TCMA = $((\text{PIB}_F/\text{PIB}_I)^{1/N}-1)*100$

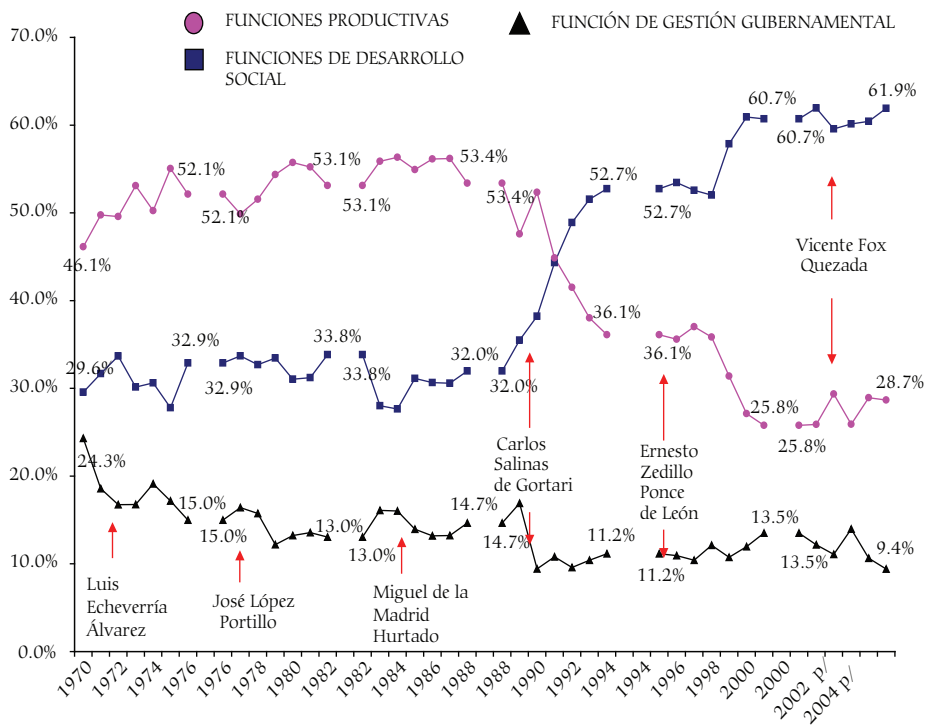
⁴De aquí en adelante, los datos del financiamiento se refieren a precios constantes de 1993, para hacer comparativos los montos de todos los años.

cerrada a una economía abierta; se podría denominar que este es un periodo de transición. Tercera etapa, de 1988 a 2005; de apertura comercial de la economía nacional que se inicia formalmente en 1992 con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá y que es denominada la época de los “neoliberales”.

Las preguntas que surgen cuando se da el cambio de una economía cerrada a una economía abierta es ¿cómo cambió la distribución del gasto gubernamental presupuestario? y ¿cómo afectó al gasto educativo público? La distribución porcentual del gasto presupuestario gubernamental en su clasificación por funciones, productiva, desarrollo social y gestión gubernamental, es la siguiente.

GRÁFICA 1

Evolución porcentual de las funciones de desarrollo social, productivas y de gestión gubernamental, respecto al gasto programable 1970-2005



Fuente: Gráfica elaborada con datos de los distintos informes presidenciales.

En términos del presupuesto gubernamental, el paso de la economía cerrada a la abierta tuvo los siguientes efectos: los recursos económicos orientados al desarrollo social, expresados como porcentajes del gasto presupuestario gubernamental total (GPG), se vieron incrementados sustancialmente. En 1970 se destinaba 29.6 por ciento del gasto total presupuestario hacia la función de desarrollo social⁵ y para 2005 (preliminar) este presupuesto ascendía a 61.9 por ciento del GPG.

Los recursos porcentuales de la función productiva, que representaban 46.1 por ciento del GPG en 1970 y alcanzaron una cifra porcentual de 53.4 en 1987, disminuyeron drásticamente en 28.7 por ciento para 2005. De la misma manera, los recursos orientados a la gestión gubernamental se vieron disminuidos de 24.3 por ciento en 1970 a 9.4 por ciento en 2005.

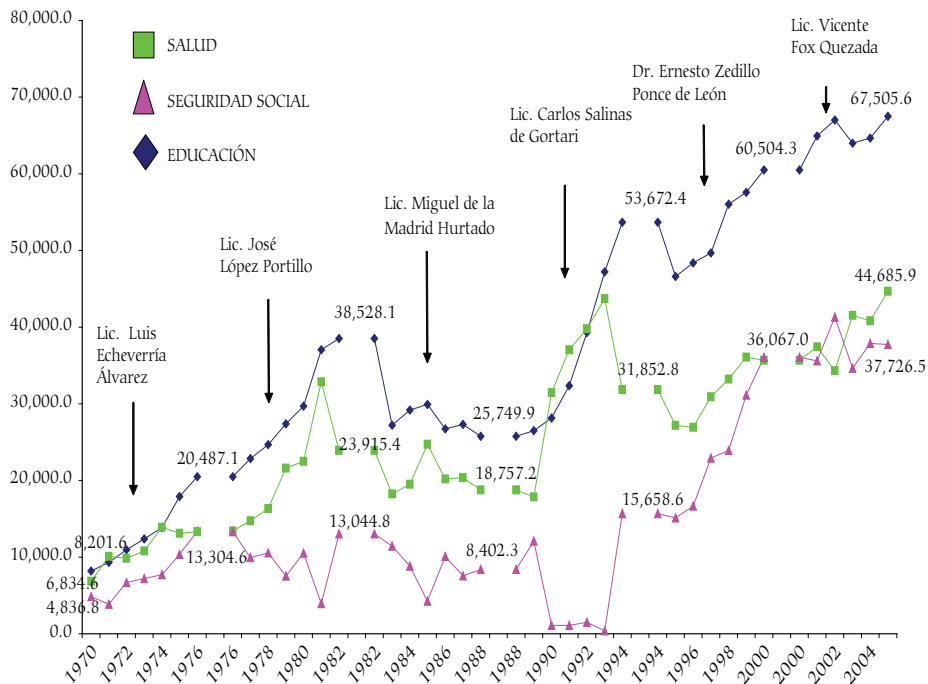
Sin lugar a dudas, el paso de una economía cerrada a una abierta implicó, entre otros muchos rasgos, un retiro de los recursos gubernamentales en sectores productivos de la economía nacional, la venta de paraestatales y las reformas estructurales en diversos sectores de la economía, con el objetivo de ofrecer una mayor participación del sector privado. Podemos mencionar, entre otros sectores, los siguientes: el sector financiero, el mercado de tierras en la agricultura, teléfonos y ferrocarriles. Estos no fueron los únicos sectores donde la participación privada se fomentó y se apoyó, ya sea con facilidades extraordinarias para comprar empresas o condonando impuestos por ventas extraordinarias, o vendiendo a precios muy bajos los bienes incautos por el fondo bancario de protección al ahorro (Fobaproa) o traficando con influencias para conseguir grandes contratos gubernamentales o pasando las deudas privadas a públicas, pero lo más importante para el tema de este artículo es que también se fomentó un mercado en salud y educación, siendo los niveles medio superior y superior los niveles escogidos, además de, la falta de apoyo a la investigación en ciencia y tecnología.

Bajo este panorama resulta interesante ver la forma como se afectó el gasto público educativo, el cual se muestra en la siguiente gráfica.

⁵En este caso resulta relevante el incremento porcentual del gasto debido a que dentro de esta función se contabilizan, entre otros, los recursos orientados a la educación.

GRÁFICA 2

Evolución de las principales subfunciones de desarrollo social: educación, salud y seguridad social (millones de pesos de 1993): 1970-2005



Los crecimientos del PIB en la primera época, 1970-1982, incrementaron sustancialmente el presupuesto educativo en términos reales, pasando de 8,201.6 millones de pesos a 38,528.1 millones de pesos de 1993. Un incremento nominal de aproximadamente 30,000 millones de pesos de 1993. Sin lugar a dudas, un crecimiento importante en los recursos públicos educativos.

Durante la época de transición, de 1982 a 1988, bajo un crecimiento del PIB casi nulo y una deuda enorme por pagar, el presupuesto educativo público decayó en términos reales, de 38,528.1 millones de pesos a 25,749.9 millones de pesos de 1993. En este punto resulta interesante hacer una observación que es una norma que se sigue en todo el periodo analizado: el presupuesto público educativo resulta ser muy sensible en los periodos de estancamiento económico o de poco crecimiento económico.

La tercera época, de 1988 a 2005, donde el crecimiento del presupuesto público educativo alcanza la cifra de 41,755.7 millones de pesos de 1993, pero de apenas 28,977.5 millones de pesos si los comparamos con 1982, antes de la crisis. La sensibilidad del financiamiento público a las crisis se vuelve a manifestar en 1995, después de la crisis de 1994 y además se repite en la etapa de poco crecimiento del PIB durante la mitad del sexenio de Vicente Fox. Lo anterior viene a confirmar, de alguna manera, la aseveración hecha en el párrafo anterior.

En resumen, podemos decir que el crecimiento de los recursos educativos públicos durante todo este horizonte permitió que de cada peso público gubernamental (a precios de 1993) que se gastaba en 1970, 10.8 centavos fueran para educación y en 2005, de cada peso gastado, 23.8 centavos fueron para educación. Sin embargo, en 1970 se tenían 10,231.8 miles de alumnos en las instituciones públicas y en 2005 se tenían 28,216.3 miles de alumnos en el mismo sector público, es decir, 2.7 más que en 1970. Mientras que los recursos gubernamentales en educación han crecido únicamente en 2.2.

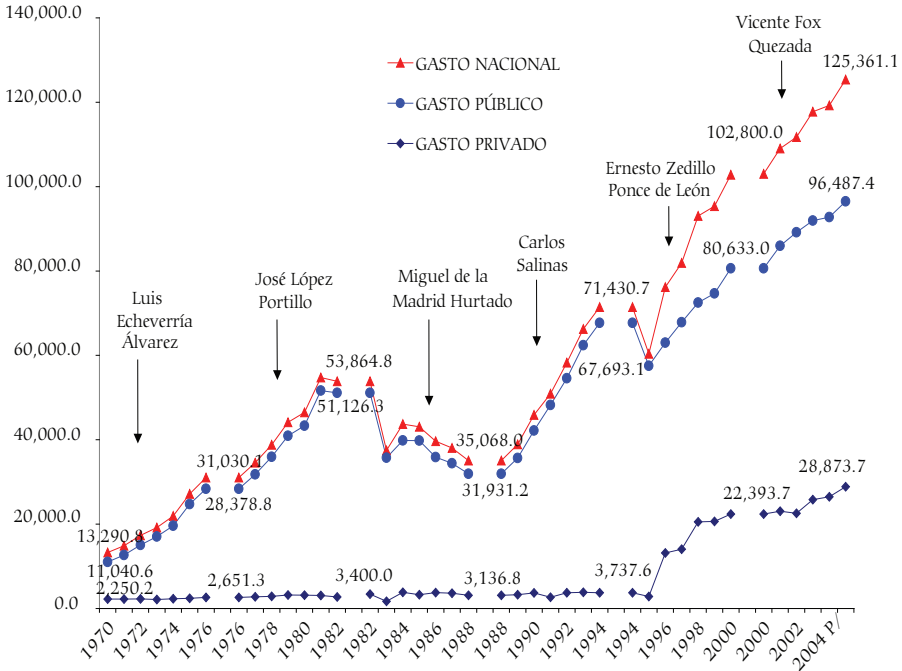
Aun con estos crecimientos en términos reales pero insuficientes, no se alcanza las recomendaciones internacionales de 8 por ciento del PIB para educación, con todo y que ya fue aprobado por la Cámara de Diputados. Pero no sólo eso, sino que todavía existe una cantidad significativa de jóvenes sin acceso a la educación media superior y superior y existe un sentimiento confirmado por los exámenes internacionales (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA, 2000, 2003) que la inversión en educación básica es ineficiente y encubre los acuerdos esenciales que han llevado a cabo el sindicato y las autoridades para mantener el control de los maestros.

El gasto educativo nacional

El gasto educativo nacional (público más privado) es uno de los indicadores actuales más importantes, junto con el de gasto en ciencia y tecnología, que muestra la importancia relativa que un país le otorga a la educación y a su desarrollo económico.

GRÁFICA 3

Evolución del gasto educativo nacional, gasto educativo público y privado (millones de pesos de 1993)



Tres elementos importantes en el comportamiento histórico del financiamiento público son los siguientes:

1. El gasto público educativo durante la época de los denominados populistas (economía cerrada), el sexenio de transición y todo el sexenio del licenciado Carlos Salinas de Gortari (economía abierta) es el motor del crecimiento del gasto nacional educativo. Es en el periodo del doctor Ernesto Zedillo Ponce de León, 1995, cuando se observa un cambio sustancial en el comportamiento del gasto público educativo: deja de ser el único motor del crecimiento nacional educativo y junto con el gasto privado marca el ritmo del crecimiento nacional educativo. Obsérvese que en 1994, el gasto privado educativo, alcanzaba un valor de 0.3 por ciento del PIB y en 2005 se eleva a 1.7 por ciento. En ese mismo periodo, el gasto público educativo pasa de

5.2 del PIB a 5.5 por ciento en 2005, un crecimiento porcentual inferior al privado en ese periodo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) recomienda 8 por ciento del PIB, como mínimo, para que los gobiernos inviertan en educación. Esta recomendación la realiza la OCDE bajo el supuesto válido de que son los gobiernos los que deben de garantizar el desarrollo nacional y con quien se pueden realizar planes a largo plazo.

2. Se muestra durante todo el periodo de análisis, 1970-2005, una enorme sensibilidad del gasto educativo ante las crisis económicas.

3. El gasto privado educativo, sin dejar de aparecer durante el periodo de análisis, tiene un significado diferente en cada etapa; por ejemplo, en 1970 el gasto privado representaba 20.4 por ciento del gasto público en educación. Sin embargo, no se logró consolidar ningún mercado educativo privado en ningún nivel, aun cuando algunas instituciones educativas adquirieron prestigio y se consolidaron durante este periodo. En cambio, de 1994 a 2005, el porcentaje del gasto privado respecto al público pasó de 5.5 a 29.9 por ciento, con una orientación sesgada del gasto público hacia educación básica y dejando de incrementar la inversión en educación media superior y superior, además de poner restricciones al ingreso a las instituciones públicas de estos niveles, a través de exámenes de admisión. Bajo estos dos mecanismos combinados de la política educativa gubernamental, el gasto privado encontró, por un lado, un camino para consolidar un mercado educativo y proliferaron las escuelas denominadas “patito”, donde la educación es una mercancía. Por otro lado, el número de alumnos rechazados en los exámenes de admisión a las instituciones públicas educativas garantiza un flujo de demanda anual hacia las instituciones privadas y, hasta la fecha, no existe una regulación que permita evitar los abusos de éstas por el aumento de colegiaturas, exámenes extraordinarios y la falta de calidad educativas que ofrecen.

Una última reflexión sobre el comportamiento del gasto público educativo en esta etapa de transición, de una economía cerrada a otra abierta, es la siguiente. Mientras que con la apertura de la economía los primeros sectores que resintieron el embate del cambio estructural fueron la agricultura, teléfonos, ferrocarriles, el sector bancario y el sector de las paraestatales, las reformas al sector educación se inicia-

ron con la reforma del artículo tercero constitucional, en el sexenio del licenciado Carlos Salinas de Gortari, pero se instrumentaron a partir de 1995, después del famoso “error” de diciembre de 1994.

Distribución del gasto público federal por nivel educativo: básica, media superior y superior

La famosa descentralización educativa nunca ha pasado de ser una declaración formal y la posibilidad, por parte de los gobiernos estatales, de reformar los aspectos esenciales de la educación no ha sido posible. De esta manera, el gasto federal educativo durante el periodo de la economía cerrada (1970-1982), el sexenio de transición (1982-1988) y el primer sexenio de la economía abierta (1988-1994) pasó de 65.1 a 84.1 por ciento del gasto educativo nacional. Una concentración de recursos que, sin duda alguna, permitió manejar los aspectos esenciales educativos y de conflictos, acuerdos y concesiones sindicales.

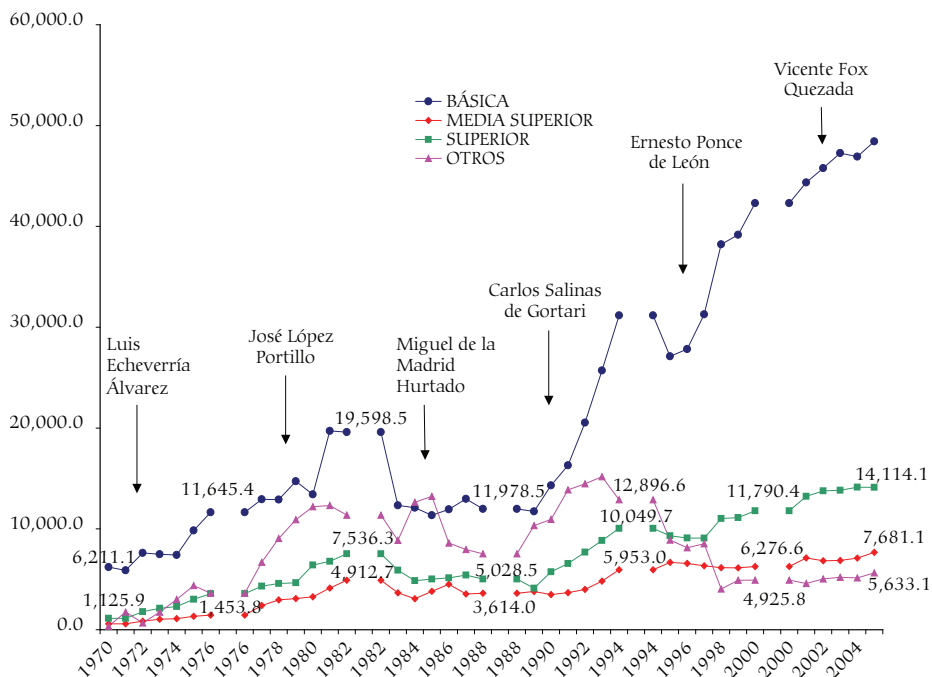
De 1994 a 2005, la participación porcentual federal cae hasta 60.5 por ciento del gasto nacional. Lo anterior, producto de un aumento del gasto privado educativo que pasa de 5.2 en 1994 a 23.0 por ciento del gasto nacional en 2005.

Una manera más impactante de observar el mismo fenómeno es afirmar que en 1994 de cada peso dedicado a la educación, 84.1 centavos provenían de la SEP y 5.2 centavos provenían del sector privado, el resto provenía de los estados y muy poco de los municipios. Para 2005, de cada peso dedicado a la educación, 60.5 centavos provenían de la SEP, 23.0 centavos del sector privado, 16.3 centavos de los estados y el resto de los municipios. Casi una cuarta parte del porcentaje del gasto educativo nacional proviene del sector privado y dicho gasto se realiza fundamentalmente en educación superior y media superior. En realidad, esta es la nueva política educativa: apoyar la educación básica y dejar al libre mercado la educación media superior y superior.

Desgraciadamente, el sistema de estadísticas educativas nacionales no registra la distribución del gasto educativo por nivel escolar y el único que es desplegado en esa línea es el gasto federal, que por otro lado es el mayoritario.

GRÁFICA 4

Evolución del gasto federal por nivel educativo (millones de pesos de 1993)



En 1970 el gasto público educativo representó 2.4 por ciento del PIB, del cual 1.8 por ciento correspondía al gasto federal, éste a su vez tenía la siguiente distribución: 1.3 por ciento a educación básica; 0.1 a educación media superior; 0.2 por ciento a educación superior y el resto a otras actividades educativas. Para 2005, con datos preliminares, el gasto público educativo alcanzó el valor de 5.5 por ciento del PIB, del cual 4.4 por ciento correspondía al gasto federal y estaba distribuido de la siguiente manera: 2.8 por ciento para educación básica; 0.4 por ciento a educación media superior; 0.8 por ciento a educación superior y el resto a otros.

La distribución porcentual del gasto federal en los distintos niveles educativos podría tener una justificación en términos de porcentajes de la población en cada uno de los niveles. Su comparativo porcentual resulta importante para establecer una posible correlación.

CUADRO 2

Comparativo del porcentaje del gasto federal y los grupos de edad en cada uno de los niveles educativos, 2005

<i>Nivel escolar</i>	<i>Gasto federal (%)</i>	<i>Población (%)</i>
Total	100	100
Básica	63.8	60
Media superior	10.1	13.8
Superior	18.6	26.2

Fuente: En el caso de la población se tomaron las proyecciones del Consejo Nacional de Población (Conapo) a inicios del año de 2005. En educación básica se consideró la población de tres a 15 años, educación media de 16 a 18 años y se consideró únicamente la población de 19 a 23 años para educación superior.

Los porcentajes, y haciendo una aproximación burda, podrían corresponderse y en caso de que hubiera una cobertura total en cada uno de los niveles, se supondría que el costo por alumno de educación básica es mayor al de media superior y éste al de superior, lo cual no es cierto en ningún sistema escolar de ningún país del mundo. El costo por alumno se incrementa con el nivel educativo, por tanto es de esperarse que esta distribución del gasto federal sea insuficiente, agravándose en media superior y superior, y determina de entrada, que una cantidad significativa de la población de 16 a 24 esté fuera del sistema educativo y sin oportunidades en el mercado de trabajo formal.

La otra suposición que subyace en este desequilibrio de la distribución de los recursos federales educativos es la participación de los particulares en cada uno de estos niveles. Por ejemplo, los particulares atienden a 9.0 por ciento de la matrícula de educación básica; 20.4 por ciento de la matrícula de media superior y 32.5 por ciento del nivel de superior. Bajo este nuevo elemento se observa aún más el sesgo de los recursos públicos hacia la educación básica y el “abandono” relativo de la educación media superior y superior por parte de las autoridades gubernamentales educativas.

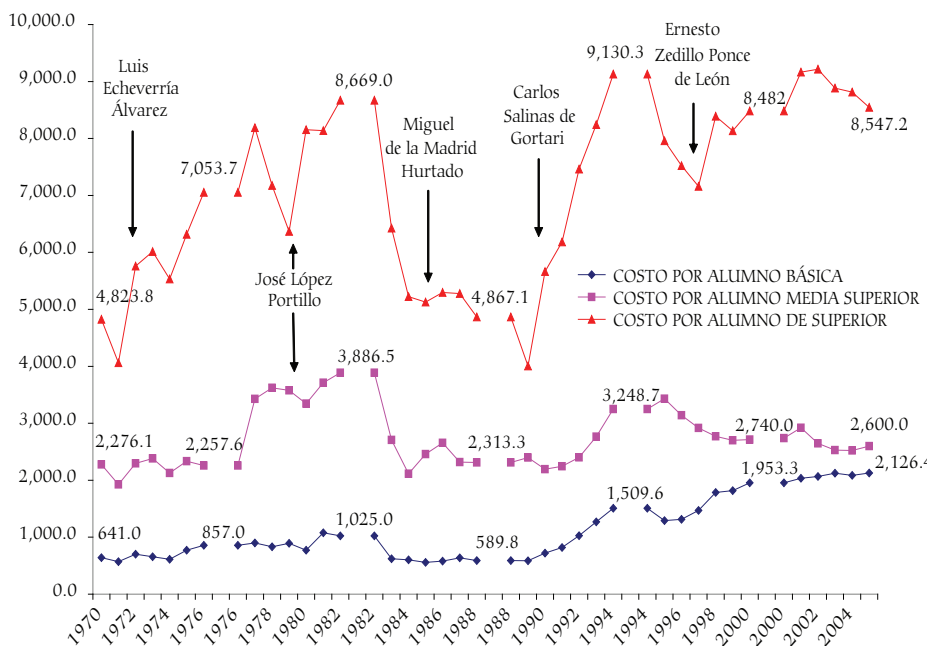
Los costos por alumno de educación pública de cada uno de los niveles educativos es otro indicador del “abandono” relativo del go-

bierno federal y de las autoridades educativas gubernamentales a los niveles de media superior y superior (véase gráfica 5).

Durante el primer sexenio del periodo del análisis se observa un crecimiento diferenciado del costo por alumno, siendo el crecimiento mayor para la educación superior, 46.2 por ciento, básica, 33.7 por ciento, y -0.8 por ciento media superior. En el segundo sexenio, los crecimientos porcentuales son 72.1 por ciento media superior, 22.9 por ciento superior y 19.6 por ciento básica. Estos crecimientos se dieron también bajo un incremento del PIB y, como se nota, los crecimientos fueron diferenciados, incluso podemos decir que los mayores incrementos se dieron en superior, media superior y básica, en ese orden.

GRÁFICA 5

Evolución del costo por alumno (pesos de 1993) de educación básica, media superior y superior



En el sexenio de transición nuevamente se vuelve a manifestar la sensibilidad, por la vía del indicador de costo por alumno, a los ambientes económicos de recesión y crisis. De esta manera, disminuyen los costos por alumno; el costo por alumno de básica cae en -42.5 por ciento, el de media superior en -40.5 por ciento y el de superior en -3.9 por ciento. La mayor caída se dio en el costo por alumno de educación superior.

El segundo periodo, cuyo entorno es de una economía abierta y la pérdida del gasto público educativo como motor del crecimiento del gasto nacional educativo, se caracteriza por un incremento del gasto por alumno en educación básica de 155.6, en media superior de 40.4 y 87.6 por ciento en educación superior durante el sexenio del licenciado Carlos Salinas de Gortari. Sin duda, la educación básica pasa ser el nivel educativo de mayor atención del gobierno federal y vale la pena resaltar que esta tendencia no representa un dato casual del sexenio, a partir de ahí se manifiesta una corriente hacia atender fundamentalmente el nivel de educación básica. Los siguientes datos son reveladores de esta política.

Durante el sexenio del doctor Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), y habiendo instrumentado ya las reformas estructurales al campo, al sector bancario, a Teléfonos de México y a otros sectores, el proceso de reforma al sistema educativo se da por la vía del financiamiento educativo público. Al término de este sexenio los incrementos en el costo por alumno, en términos reales, se distribuyen de la siguiente manera: educación básica, 29.4 por ciento; media superior -16.4 por ciento, decrece; y educación superior -7.1 por ciento, decrece. En lo que va del sexenio del licenciado Vicente Fox (2000-2005), la tendencia se mantiene, y en todo caso los incrementos económicos en el costo por alumno son aún inferiores respecto a otros sexenios, en términos porcentuales: educación básica 8.9 por ciento; media superior -5.1 por ciento, decrece nuevamente y en educación superior, 0.8 por ciento, se mantiene casi igual. Aunque esto último se debe fundamentalmente a la participación de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados que logró incrementar el subsidio a las universidades públicas, en contra de la posición del gobierno federal de disminuir dicho presupuesto.

Conclusiones

El paso de la economía cerrada a una economía abierta representó un cambio en la política de financiamiento educativo público, cuyos mayores rasgos se manifiestan en:

a) Aun cuando el gasto público educativo sigue siendo mayoritario y crece en términos reales, la participación del gasto privado a partir de 1995 pasa a ser un componente fundamental para mantener el crecimiento del gasto nacional educativo.

De 1970 a 1982, periodo de la economía cerrada en este análisis, el gasto público educativo pasó de representar 2.4 a 5.0 por ciento del PIB y el gasto nacional educativo pasó de 2.8 a 5.3 por ciento del PIB. El motor del gasto nacional educativo era el gasto público durante ese periodo.

Durante el periodo de la economía abierta (1988-2005), el gasto público educativo pasó de 3.1 a 5.5 por ciento del PIB y el gasto nacional educativo pasó de 3.4 a 7.2 por ciento del PIB. Las diferencias representan la participación del gasto de los particulares y muestran cómo el incremento en la participación del PIB se debe fundamentalmente a la participación de los particulares. El motor del crecimiento tuvo un giro.

Del valor del gasto público educativo de 1982, 5.0 por ciento del PIB, al valor de 2005, 5.5 por ciento del PIB, el gasto público únicamente se incrementó en 0.5 puntos porcentuales. La insuficiencia del gasto público educativo sigue siendo un asunto pendiente.

Otro elemento relevante en el cambio de la política educativa es la distribución porcentual del presupuesto público educativo.

En los últimos 11 años, la educación básica ha ido consolidando su papel fundamental dentro de la política educativa gubernamental, los recursos económicos públicos se han ido incrementando, aun con los resultados desastrosos que se han obtenido en las pruebas internacionales. La calidad es uno de los problemas en este nivel.

La educación media superior ha sido el nivel educativo de mayor deterioro, el costo por alumno ha ido disminuyendo de manera constante y nominal desde 1995 hasta la fecha, propiciando una crisis en

la calidad y recursos materiales en este nivel, además de bajos salarios para los profesores.

CUADRO 3

Distribución porcentual del gasto federal educativo

<i>Año</i>	<i>Gasto federal</i>	<i>Básica</i>	<i>Media superior</i>	<i>Superior</i>	<i>Otros</i>
1970	100	75.2	7.0	13.6	4.2
1976	100	57.4	7.2	17.6	17.8
1982	100	45.1	11.3	17.4	26.2
1988	100	42.6	12.8	17.9	26.7
1994	100	51.9	9.9	16.7	21.5
2000	100	64.8	9.6	18.1	7.5
2005	100	63.8	10.1	18.6	7.4

Parte de la nueva política educativa de financiamiento se refleja en esta falta de apoyo económico, en inducir a través del examen de admisión un flujo de estudiantes reprobados hacia las instituciones privadas de este nivel y evitando todo tipo de regulación de precios y calidad por los distintos servicios educativos ofrecidos por los particulares a esta población demandante. El panorama es más que halagador para la realización de fraudes por parte de algunas de estas instituciones privadas, que en número se han incrementado hasta llegar a ser 40 por ciento del total nacional de este nivel y muchas de ellas no cuentan con la infraestructura necesaria y el personal calificado para ofrecer servicios de calidad.

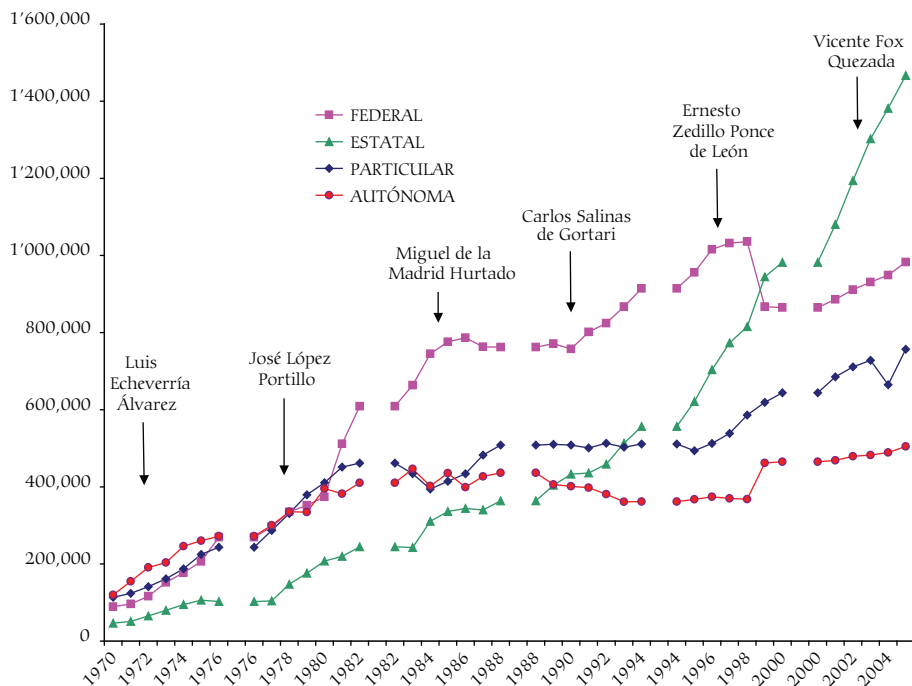
La política educativa federal ha tenido que realizar algunas medidas que regulen el crecimiento de la matrícula de este nivel educativo entre las que se encuentran:

- a) Control de la matrícula autónoma a partir de 1982.
- b) Disminución del crecimiento de la matrícula federal, a partir de 1997, después de la crisis de 1994.
- c) Fomento de la matrícula de control estatal como vía fundamental para el crecimiento de educación media superior.

En términos de calidad académica este nivel presenta los siguientes rasgos de deterioro, producto de los escasos recursos económicos:

GRÁFICA 6

Evolución de la matrícula de educación media superior por tipo de control



b) Una creciente participación sindical, que extiende los vicios del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el nivel básico, como son:

- Mayor participación sindical en los asuntos de promoción y evaluación académica, privilegiando los aspectos sindicales por encima de los aspectos académicos.
- Participación en los asuntos de la designación de directores de planteles.
- Crecientes cursos de regularización de materias, como medidas correctivas y temporales, que se convierten en formas regulares y permanentes en demérito de la calidad académica y privilegiando el aumento de la eficiencia terminal, por encima del verdadero aprendizaje. Una manera fácil de trasladar los problemas de un nivel a otro.

c) La falta de recursos económicos hacia este nivel educativo, repercute fundamentalmente en los ingresos de los profesores, en el

material y recursos necesarios para la enseñanza de la ciencia y la tecnología y en el necesario acceso a las nuevas tecnologías de información, por lo que la diferencia entre la educación media superior de algunas escuelas privadas y las escuelas públicas, crece y deja en desventaja a un porcentaje muy grande de jóvenes que no pueden seguir sus estudios de licenciatura por carecer de los conocimientos mínimos necesarios para pasar el examen de admisión.

El nivel de educación media superior adolece de acceso, calidad y recursos económicos. La combinación de estos tres elementos se da de forma tal que las distintas instituciones públicas de este nivel presentan deterioros más profundos y diferenciados; por ejemplo, los colegios nacionales de educación profesional (Conalep) que representaban en sus inicios instituciones que contaban con tecnología de punta para preparar a los técnicos medios para que se integraran rápidamente al mercado laboral, hoy muchos de sus equipos presentan obsolescencia tecnológica y por tanto falta de competitividad para enseñar las habilidades necesarias que los mercados laborales solicitan, su extensión curricular hacia estudios de licenciatura presenta grandes retos por resolver para garantizar que sus alumnos realmente tengan opciones reales de integrarse adecuadamente al siguiente nivel educativo.

Los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) presentan un número creciente de cursos sabatinos, una vía temporal para aumentar la eficiencia terminal, que no la calidad, y que amenazan convertirse en cursos permanentes sin una metodología adecuada para garantizar un mayor aprendizaje de los alumnos.

La profesionalización de la enseñanza media superior no ha encontrado caminos y un objeto claro de investigación docente para expresarse como una medida que eleve el nivel académico y mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que los últimos beneficiados de los trabajos de los maestros de tiempo completo, en este nivel, son los alumnos, cuando llega a ser el caso de que algún trabajo tenga aplicación práctica.

Por último, existe un sentimiento no declarado por parte de muchos sujetos que participan en este nivel educativo, de que se está aplicando la máxima no escrita de educación básica: "No se vale re-

probar". Bajo ese sentimiento, que esperemos no se generalice, el problema se trasladará al nivel de educación superior, otro nivel educativo que adolece de recursos económicos. La bola de ineficiencias, inequidades, falta de responsabilidad, puede crecer y abortar el sistema educativo público en su conjunto.

Los retos que se nos presentan en un futuro inmediato es asumir la responsabilidad de crear un sistema educativo integrado, donde los científicos, filósofos, escritores y tecnólogos más importantes, entre muchos otros, participen en la vida educativa nacional en todos los niveles; con un sistema de evaluaciones que convalide el paso de un grado escolar a otro, sin necesidad de realizar otro examen para optar por otro nivel educativo; lograr una mejor redistribución de los recursos públicos y mejorar la calidad de la enseñanza pública. Además, es necesario elevar la inversión pública en educación, mínimo a 8 por ciento del PIB, como fue aprobado por la Cámara de Diputados.

Mercado editorial y fomento a la lectura: la iniciativa de precio único del libro

Bernardo Bolaños*

Durante 2005, se discutió en las más altas esferas del Estado y entre los círculos de la industria editorial mexicana la posibilidad de instaurar el régimen jurídico de precio único de los libros. Consensuada al interior del sector cultural, la iniciativa de Ley de Fomento a la Lectura y el Libro fue objeto de disputa entre las autoridades del sector económico, por un lado, y los profesionales que forman la llamada “cadena del libro” junto con las dependencias del sector cultural, por el otro. La iniciativa no fue aprobada debido a la oposición de la Secretaría de Hacienda, la Secretaría de Economía y, en particular, debido al rechazo tajante de la Comisión Federal de Competencia (Cofeco) adscrita a la primera dependencia. No obstante, la redacción, la presentación y la negociación de ese proyecto de ley fueron en sí mismos acontecimientos importantes en la política cultural y educativa durante ese año, además de haber sido un desafío a las posiciones de economistas ortodoxos de tendencia neoclásica en el gobierno.

Antecedentes de la iniciativa

El anteproyecto de Ley de Fomento a la Lectura y el Libro fue impulsado por editores, autores y por el Consejo Nacional para la Cultura

*Abogado y doctor en Filosofía por la Universidad de París (Panthéon-Sorbonne). Profesor investigador titular “C” en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (UAM-C), México, D.F.

y las Artes (Conaculta). En abril de 2005, fue presentado oficialmente como iniciativa de ley por el presidente de la Comisión de Educación y Cultura, Tomás Vázquez Vigil, del Partido Revolucionario Institucional (PRI). En el número de agosto de ese año de la revista *Letras Libres*, el prestigiado intelectual Gabriel Zaid publicó un artículo influyente al respecto.¹ En él, Zaid afirmaba que los remates de libros en tiendas de autoservicio y los descuentos inmoderados en las grandes librerías eran los culpables de la extinción progresiva y alarmante de las pequeñas y medianas librerías mexicanas, y que la vacuna contra dicho mal debía ser la reinstauración de un precio fijo.

Según Zaid, a mediados del siglo xx, el precio de los libros mexicanos era fijo, sin necesidad de una ley que así lo exigiera. Los editores fijaban el precio y los libreros no tenían derecho de devolver los libros comprados, de modo que eran los libreros y no los editores quienes ocasionalmente ofrecían un descuento menor a algunos clientes y remataban los libros que llevaban muchos años sin venderse. Como resultado, los lectores encontraban una gran variedad de libros en sus puntos de venta favoritos y podían comprarlos meses o años después de haberlos identificado. Hoy, en cambio, uno de los problemas sería que la mercancía se exhibe solamente unos cuantos meses y luego se devuelve (en realidad, Zaid exagera, pues la posibilidad de devolver libros no vendidos al proveedor tiene muchos límites y puede costarle caro al librero).

El libro era una manufactura mexicana con potencial exportador, se lamenta Zaid, pero el Estado mexicano la arruinó al no permitir la importación de papel y acabar progresivamente con la exención del impuesto sobre la renta a la edición. La creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), en 1959, distorsionó el mercado editorial junto con el auge del libro español. Los editores privados también se pusieron la soga al cuello al tolerar políticas de descuentos agresivos de las grandes librerías como Gandhi. El resultado es un país casi desierto de librerías.²

¹Gabriel Zaid, "Librerías y precio fijo", *Letras Libres*, agosto de 2005. Edición electrónica. Consultada el 3 de septiembre de 2006 en <http://www.letraslibres.com/index.php?art=10633>

²*Idem.*

Frente a tales antecedentes nacionales, los promotores de la iniciativa voltearon hacia lo que consideraban un ejemplo a seguir: la llamada “Ley Lang” de Francia que instauró en ese país el precio único obligatorio del libro (modelo que luego se difundió ampliamente).

El contenido de la iniciativa

Las autoridades encargadas de aplicar la ley, de acuerdo con la iniciativa presentada, serían los tres órdenes de gobierno, aunque la iniciativa atribuye obligaciones muy vagas y discrecionales al Estado. Cuando se trata del papel de cada autoridad, abundan en el texto verbos que no contienen imperativos claros, como impulsar, promover, estimular, facilitar, coadyuvar. Se prevén actividades consultivas, de concertación y de asesoría a través del llamado Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura (CNFLL). En ese sentido, el contenido casi no se diferencia de la ley aprobada bajo la administración de Ernesto Zedillo, la cual fue en buena medida inoperante.

Entre las escasas normas innovadoras de la iniciativa, destaca el polémico artículo 15 que establecía la obligación de las instituciones públicas de destinar 4 por ciento de su presupuesto para la adquisición de libros, a la formación de profesionales que atendieran a los lectores. En el capítulo 4 del proyecto de ordenamiento se establece la obligación de que toda persona física o moral dedicada a editar o a importar libros esté obligada a fijar un precio de venta al público para los libros que edite o importe (artículo 22). En los términos de la iniciativa, el CNFLL tendría el deber de registrar en una base de datos dichos precios, los cuales estarían disponibles para consulta pública (artículo 23).

De acuerdo con la iniciativa, los vendedores de libros al menudeo tendrían que aplicar el precio único de venta sin variación alguna, salvo en los siguientes casos: 1. cuando las compras las hiciera el Estado, las bibliotecas que ofrecieran atención al público o préstamo, los establecimientos de enseñanza, de formación profesional o de investigación (artículo 25); y 2. cuando se tratara de libros editados o importados tres años atrás y cuyo abasto más reciente datara un año o más, cuando se tratara de libros antiguos, usados, descatalogados, agotados o artesanales (artículo 26).

Por lo que toca a la vigilancia de la aplicación de la ley, se preveía que cualquier editor, librero o autor pudiese denunciar la violación al precio único. En efecto, en el artículo 27 se plantea autorizar a competidores, profesionales de la edición y difusión del libro, autores y organizaciones de defensa de autores a emprender las acciones para detener y reparar las violaciones al precio único.

Los avatares de la iniciativa de ley

Luego de ingresar oficialmente al Senado, el gobierno federal se dividió. En particular, se enfrentaron los criterios de funcionarios de los sectores educativo y cultural –que apoyaron el proyecto–, principalmente el secretario de Educación Pública (SEP), Reyes Tamez y la presidenta del Conaculta, Sari Bermúdez, contra los criterios de aquellos del sector económico, en particular el titular de la Cofeco, Eduardo Pérez Mota.

Pérez Mota había sido designado en el cargo en septiembre de 2004. Doctor en economía por la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), dicho funcionario había ocupado antes el cargo de embajador representante permanente de México ante la Organización Mundial de Comercio (OMC). El 7 de septiembre de 2005, un año después de que fuese designado Pérez Mota, la Cofeco recibió una solicitud de opinión acerca de la iniciativa por parte de uno de sus promotores, el ingeniero José Ángel Quintanilla d'Acosta, presidente de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. El 6 de octubre, la Cofeco rechazó de manera categórica el establecimiento del precio único del libro (*El Universal*, 15 de noviembre de 2005).³ De acuerdo con la Cofeco, establecer el precio único:

tendría un efecto equivalente a una práctica monopólica absoluta prohibida por la Ley Federal de Competencia Económica, consistente en la fijación de precios, se eliminaría la competencia en precios en la venta de libros al menudeo [...] Con el establecimiento de un precio único, los editores e importadores tendrían incentivos para garantizar sus márgenes.

³El texto completo del oficio PRES-10-096-2005-104 de la Cofeco puede leerse en la página electrónica de la institución: <http://www.cofeco.gob.mx> La hemerografía referente al año 2005 que respalda este ensayo puede ser consultada en el Banco de Datos <http://anuario.upn.mx>

nes de ganancia y establecer precios altos en perjuicio de otros participantes de la cadena productiva y de los consumidores finales. En otras palabras, el precio único tiene como objeto proteger algunos agentes de la cadena productiva, pero a costa de suprimir los beneficios que los consumidores obtienen del proceso de competencia y libre concurrencia: menores precios, mayor calidad, y mayor disponibilidad y variedad de productos.

La Cofeco afirmaba también que al limitarse la competencia en el precio de venta al menudeo de libros, se afectaría supuestamente el desarrollo de formatos de venta que ofrecen portafolios de servicios acordes a las necesidades de distintos grupos de consumidores, como son librerías genéricas, especializadas, con cafetería, como parte de tiendas departamentales, entre otras. El razonamiento de los miembros de la Cofeco era que los servicios asociados con cada uno de estos formatos posee atributos propios y diferenciados, y que los costos de distribución y comercialización de los libros a través de cada uno de ellos se alteraban por esa misma razón. Así, por ejemplo, tratándose de las librerías en Internet, el ahorro en costos de venta permite a los librereros electrónicos ofrecer descuentos a los consumidores que no persiguen un servicio personal. En cambio, para la Cofeco las librerías tradicionales se caracterizan por atraer lectores que prefieren adquirir los títulos haciendo uso de un servicio personalizado.

Por lo anterior –concluía el dictamen de la Cofeco dirigido a Quintanilla pero con copia a los senadores–, la fijación de un precio único y obligatorio causaría graves daños al funcionamiento eficiente del mercado del libro: incrementaría los precios; distorsionaría los incentivos para que los oferentes proporcionen servicios diferenciados a los usuarios; y reduciría y eliminaría opciones a los consumidores obligándolos a adquirir paquetes de servicios que no son de su preferencia.

Como resultado del rechazo oficial de los economistas del gobierno de Fox, la fracción del Partido Acción Nacional (PAN) en el Senado consideró que “mientras hubiese dudas, particularmente sobre las posibles implicaciones monopólicas de establecer un precio único al libro, el proyecto no pasaría” (*El Universal*, 23 de noviembre de 2005). El senador Guillermo Herbert Pérez, responsable de los asuntos de

cultura en el grupo parlamentario del PAN, advertía que “no se puede obligar a leer por ley” (*El Universal*, 23 de noviembre de 2005).

La discusión acabó centrándose en el establecimiento o no del precio único del libro (*La Crónica*, 25 de mayo de 2005; *El Universal*, 23 de noviembre de 2005). Para atenuar la oposición de los senadores del PAN y de la Cofeco, los senadores del PRI y del PRD eliminaron el artículo 15 que, como hemos dicho, fijaba un presupuesto obligatorio para servicios de apoyo al lector en las instituciones públicas y que también había sido rechazado por la Cofeco. Con esa medida y la presión de intelectuales, editores y libreros, los senadores del PAN decidieron considerar la aprobación de la iniciativa. Dos puntos clave que el PAN exigió que fuesen esclarecidos eran la manera de fijar el precio unitario (quién lo pondría y bajo qué criterios) y el hecho de que no hubiesen sido consultados “todos los libreros de México”.⁴ En efecto, la gran mayoría de estos últimos eran impulsores entusiastas de la iniciativa, pero existían, pese a todo, opositores aislados, en particular un importante editor especializado en coediciones con instituciones: Miguel Ángel Porrúa. Para él, la manera de salvar del colapso a la industria editorial y a las librerías no consistía en el control de precios, sino en la aplicación de incentivos fiscales a toda la cadena del libro. Según Porrúa, el precio único no garantizaría la igualdad del consumidor en todo el territorio nacional y, a cambio, sugirió establecer obligaciones a cargo de los servicios de correos y de mensajería para que otorgasen tarifas preferenciales en el sector editorial.⁵ En efecto, en otros países existen estas reglas y no producen un grave perjuicio a las compañías de correos y de mensajería, pues se imponen de manera uniforme a todos los prestadores de esos servicios. De esta manera, las editoriales europeas a diferencia de las nacionales se ven estimuladas para distribuir sus publicaciones.

De acuerdo con Porrúa, de aprobarse el precio único bajo el actual régimen fiscal, “el IVA que causa el envío incrementará su costo de

⁴Y el legislador Herbert Pérez agregaba: “y cuando digo «todos los libreros de México» son todos, y ninguna ley puede obligar a los libreros a vender al mismo precio”, (*El Universal*, 23 de noviembre de 2005).

⁵Miguel Ángel Porrúa, “Algunas apreciaciones en torno a la iniciativa para la Ley de Fomento para el Libro y la Lectura (el precio único)”, *A pie. Crónicas de la Ciudad de México*, año 4, núm. 12, junio-agosto de 2006, p. 107.

operación, si es que este gasto lo cubre el librero, como actualmente ocurre, reduciendo aún más su margen de utilidad”.⁶ Sin embargo, como única respuesta de los legisladores a esta clase de inquietudes sólo se pospuso indefinidamente la aprobación de beneficios fiscales a la industria editorial (*La Jornada*, 27 de abril de 2005). Al concluir 2005, la ley no había sido aprobada ni siquiera en la cámara de origen, la de senadores, y su discusión se pospuso para el segundo periodo ordinario de sesiones (*El Universal*, 15 de diciembre de 2005).

Análisis económico y análisis cultural del derecho

El artículo 28 de la Constitución mexicana censura los monopolios, las prácticas monopólicas y las prohibiciones a título de protección a la industria. La Carta Federal señala que la ley castigará *severamente* todo acuerdo que los productores, industriales, comerciantes o empresarios de servicios hagan

para evitar la libre concurrencia o la competencia entre sí y obligar a los consumidores a pagar precios exagerados y, en general, todo lo que constituya una ventaja exclusiva indebida a favor de una o varias personas determinadas y con perjuicio del público en general o de alguna clase social.

Como desarrollo oficial del artículo 28 constitucional, el artículo nueve de la Ley Federal de Competencia define como prácticas monopólicas absolutas los arreglos entre agentes económicos competidores entre sí, cuyo objeto o efecto sea fijar el precio de venta o compra de bienes o servicios que son ofrecidos o demandados en los mercados, o intercambiar información con el mismo objeto o efecto.

Ambos artículos constituyen el fundamento que las autoridades del sector económico arguyeron para rechazar la iniciativa. Cabría preguntarse por qué ciertas atribuciones de los poderes legislativos en países tan diferentes como Japón, Alemania, Francia o España, en México están supuestamente vetadas de manera amenazadora por la Constitución, o si, por el contrario, son los economistas que enarbo-

⁶Miguel Ángel Porrúa, *A pie. Crónicas...*, op. cit., p. 104.

lan esas interpretaciones quienes van más allá de la interpretación jurídica. O bien el régimen jurídico mexicano ha transformado un puñado de postulados neoliberales en nuestra ley fundamental y esos postulados prohíben, entre otras cosas, leyes como la del precio único del libro, o bien el rechazo categórico a esas medidas es parte de la versión dogmática y extrema que del sistema jurídico tienen economistas como Eduardo Pérez Mota, presidente de la Cofeco.

Tal parece que ocurre la segunda hipótesis. A pesar de la acumulación de una serie de enmiendas liberalizadoras en los últimos 20 años, la Constitución Mexicana no apoya ni rechaza iniciativas como la de la Ley de Fomento a la Lectura y el Libro, sino que es un marco que deja abierta al juego democrático la definición precisa de los límites a la capacidad de regulación del mercado. La ley exige que las prácticas monopólicas absolutas se manifiesten como arreglos *entre agentes económicos competidores entre sí*, lo cual no es el caso cuando el Congreso de la Unión decide instaurar como regla general y abstracta la fijación de un precio de venta. Por otro lado, compete al legislador elegir entre adoptar leyes de competencia libre que en el largo plazo produzcan la concentración del mercado editorial en unas cuantas librerías (en México, el caso de las librerías Gandhi), o bien adoptar leyes de regulación de la competencia (como la del precio único del libro). Ambas estrategias están permitidas por el marco constitucional.

Otro ejemplo de la libertad del legislador es que éste puede optar entre establecer, por un lado, el precio único y favorecer así los puntos de venta, y por el otro, desregular el mercado editorial, pero acabar inyectando subsidios para garantizar una oferta y una distribución editoriales de calidad (como ha ocurrido en países que han suprimido el sistema de precio único, en particular Finlandia). En ambos casos, no es el mercado por sí solo el que cumple con el objetivo de dar a la población acceso a la cultura y al libro.

El postulado neoliberal según el cual “si el mercado editorial en nuestro país fuera eficiente y altamente competitivo, el precio resultante en el mercado estaría cercano al óptimo y todos saldríamos ganando” (*El Universal*, 2 de mayo de 2006), pertenece a la teoría económica (o una interpretación de la misma) y no es un postulado constitucional. La llamada “cadena del libro” puede analizarse desde una perspectiva

económica y es entonces “mercado del libro”, o desde la dimensión cultural como circuito organizativo que haga posible la práctica social de la lectura. Vistas bajo la primera perspectiva, como comerciantes, los libreros son minoristas y suelen ser tratados como tales por el sistema jurídico. Bajo la segunda perspectiva, las librerías forman parte de la red de distribución cultural, pues canalizan el trabajo de los autores y la producción de los editores al público lector. En pocas palabras, las librerías son actores culturales y el sistema jurídico así los trata. Creer que el sistema jurídico solamente considera a los libreros como comerciantes minoristas es desconocer nuestras leyes, donde el acceso a la cultura y el derecho a la educación son fundamentales.

La Cofeco parece creer que el mercado del libro no se diferencia de otra clase de ventas al menudeo. Sin embargo, incluso a partir de un análisis estrictamente en términos económicos, la muy liberal Comisión Europea y el Consejo de Europa, así como comisiones de competencia de otros países, opinan lo contrario. Por una parte, las librerías tienen problemas especiales: la línea de productos que se espera que tenga una buena librería es enorme, sólo comparable con la diversidad en la industria de los medicamentos.

Otra dificultad genérica del negocio del libro proviene del hecho de que el valor promedio de cada libro sea bajo en relación con el costo de su almacenamiento. La inversión en nuevos títulos por parte del librero es muy riesgosa y requiere de un gran talento, del cual pueden prescindir en México las grandes librerías –como Gandhi– que en vez de seleccionar minuciosamente su oferta compran indiferenciadamente a las grandes editoriales y, sobre todo, negocian con ellas descuentos, como lo hacen las grandes tiendas de autoservicio. El inversionista-librero no es cualquier inversionista.

Dado el gran número de autores y editores que un espacio editorial sano debe poseer, el librero debe contar con conocimientos que le permitan seleccionar libros y recomendarlos a través de estantes especializados o de pequeñas reseñas. Cuando el empresario-librero no atiende por sí mismo su empresa, la contratación de personal requiere un esfuerzo y recursos superiores a los de otras líneas de productos, pues no se capacita a un individuo para vender libros igual que si fuera a vender embutidos o teléfonos celulares.

La Cofeco en defensa de un consumidor inexistente

Se ha afirmado que, aun en el caso de que la ley hubiese producido efectos positivos en otras latitudes, no es lo mismo establecer el precio único de los libros en la mayoría de los países de Europa continental o Japón que en México. Ahora bien, cuando la mayoría de los integrantes de la cadena del libro en México (representantes de autores, editores, distribuidores, librerías y lectores) se han puesto de acuerdo para redactar una iniciativa de ley es extraño que la autoridad los diferencie respecto a sus pares extranjeros. Es un gesto de paternalismo el hecho de que un tercero se oponga al proyecto en nombre de los intereses de esa misma cadena, excepto cuando, como la Cofeco, se pretende actuar en beneficio de los consumidores y en contra de una práctica supuestamente monopólica. Pero, en este último caso, la Cofeco defiende a un lector actual cuya existencia es casi anecdótica (en número) y, en cambio, sabotea la formación de nuevos lectores ahí donde éstos podrían crearse, como existen en aquellos países. La Cofeco defiende el bolsillo de los consumidores, pero no piensa en crearlos. La Cofeco defiende un mercado editorial que existe sobre todo en los pizarrones de la teoría económica, cuando la iniciativa de ley lo que pretende es crear ese mercado en la realidad mediante el aumento de libros, lectores y puntos de venta.

La Cofeco actúa como si el único interés del lector fuese la reducción del precio de los libros (en contra de la propia opinión de asociaciones de lectores que buscan, también, crear nuevos lectores, mejorar la oferta editorial y acceder a ella a través de mecanismos que no necesariamente implican la compra individual sino colectiva de libros, mediante clubes de lectura y bibliotecas públicas). La actitud paternalista que defiende los intereses *económicos* del consumidor contra los intereses de la industria editorial, ignora con ello los intereses *culturales* del primero; e ignora también que la salud de las industrias editoriales es una condición necesaria de la existencia de los lectores. El consumidor mexicano bien podría preferir sacrificar los descuentos de supermercado a favor del fortalecimiento de la industria editorial y, de hecho, lo hace a través de sus representantes legítimos: los legisladores.

Editores institucionales, comerciales y alternativos

Si bien las grandes librerías gozan actualmente del peso suficiente para negociar frente a las editoriales la reducción de precios en favor de sus clientes, ellas son espacios privilegiados ubicados en ciudades grandes y medianas del país. Del medio millar de librerías del país, 40 por ciento se concentra en el Distrito Federal y únicamente 6 por ciento de los municipios del país goza de una o más librerías.⁷ Sacrificar las ofertas en las grandes librerías de las escasas ciudades que cuentan con ellas sería un mal menor frente a las ventajas obtenidas a cambio, como son el aumento de la oferta editorial, del número de lectores y la creación de nuevos puntos de venta.

Los países desarrollados donde se aplica el modelo del precio único no son anglófonos. Así, en Japón, Alemania, Austria, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Italia, Noruega, Suiza y Portugal están vigentes leyes de precio único. En dichos países, la supervivencia de una oferta editorial doméstica y, por tanto, de la cultura vernácula, está fuertemente asociada al derecho de los editores locales de fijar el precio de sus libros, pues este privilegio los salva frente a las editoriales inglesas, estadounidenses y australianas que gozan de la ventaja competitiva de publicar en una lengua prácticamente universal, con tirajes mucho más grandes. Por ello, no debería sorprender la cifra que alarma a la Cofeco: si efectivamente los libros costaran entre 20 y 35 por ciento menos en donde no se aplica el régimen de precio único, ello no es solamente una consecuencia del libre mercado sino de la geopolítica lingüística. Ciertamente, también existe una razón microeconómica: careciendo del incentivo para negociar caso por caso el *precio* con los editores, las librerías sujetas al régimen de precio único deben competir ofreciendo un *mejor catálogo* de ventas que sus competidoras. Así, el consumidor no obtiene descuentos puntuales sino catálogos atractivos. Pero ello es precisamente lo que busca el legislador que opta por este sistema: establecer un círculo *virtuoso* en materia de diversidad de títulos. Las reglas del juego del precio

⁷Entrevista a José Ángel Quintanilla, presidente de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.

único prohíben que el atractivo de una librería sea su capacidad para vender más barato y, como consecuencia natural, la competencia se dirige hacia la riqueza editorial. Pero que el sistema de precio único promueve la diversidad de puntos de venta y viceversa (que su cancelación la inhibe) no son sólo hipótesis teóricas: en Finlandia, la abolición del régimen de precio único precede al cierre de 40 por ciento de las librerías en tan sólo 20 años.

El caso de Suecia, donde el precio único no es obligatorio, debe considerarse aparte, pues el mercado editorial en ese país está limitado por la hegemonía de las publicaciones institucionales. La analogía con México no es despreciable. En nuestro país, el Estado y las universidades llevan a cabo una labor editorial intensa que constituye una primera desviación respecto a la competencia editorial libre y perfecta. En el mediano y largo plazos, la coexistencia de la ley del precio único del libro y de este intervencionismo estatal no será necesariamente armónica, lo cual explica que editores especializados en la coedición con las instituciones públicas, como Miguel Ángel Porrúa, pero no solamente él,⁸ rechacen la iniciativa de ley. Pero la decisión sobre el precio único del libro debe darse con el objetivo de beneficiar al mayor número de participantes en la cadena del libro y fortalecer así el sector, más allá de proteger esquemas particulares de publicación (como los de Porrúa). La mayor parte de los sellos editoriales institucionales adolece actualmente de graves problemas de distribución (incluso las publicaciones de las instituciones más poderosas, como la UNAM y la UAM) y si en el futuro se llegase a transformar la política editorial de las instituciones públicas para mejorar su distribución comercial, ello sería en beneficio de la lectura y de la educación en México. Es previsible que, bajo un esquema de precio único, académicos, investigadores, intelectuales y otros autores de textos especializados recibirán ofertas atractivas por parte de editores y distribuidores también especializados, pues el objetivo de la ley es precisamente fortalecer y diversificar la actividad editorial y los puntos de venta. Lo que hoy constituyen simples *egotecas* (publicaciones institucionales cuyo tiraje a veces es distribuido por el autor de mano

⁸Curiosamente, el esquema de coedición del presente anuario, bajo los sellos de La Jornada y la Universidad Pedagógica Nacional, responde a la misma fórmula.

en mano a manera de tarjetas de presentación), se incorporarían a la competencia dentro de un espacio público editorial, cuyos participantes serán editores, libreros y lectores.

Un debate que no se ha dado hasta ahora es, por tanto, si México requiere prioritariamente un esfuerzo destinado al abaratamiento de los títulos o un esfuerzo de estímulo a la publicación de nuevos títulos. Es cierto, ambas metas no tendrían por qué ser necesariamente excluyentes y, por el contrario, es ilusorio un aumento de la producción editorial si viene acompañado de una depresión en las ventas, producto del encarecimiento del producto impreso. Los editores que defienden la iniciativa del precio único del libro buscan lograr la viabilidad comercial de su actividad, pero el hecho de que puedan fijar el precio de venta no significa que impondrán precios económicamente irracionales, es decir, inaccesibles. Además, los estímulos fiscales u otras medidas que permitiesen reducir el precio final de los libros no serían incompatibles con la medida del precio único. Así, el dilema “abaratamiento o diversificación de la producción editorial” que insinúan los impugnadores de la iniciativa es falso a mediano y largo plazos (cuando los precios de los libros, aun fijados por los editores, terminarán reflejando un equilibrio influenciado por la demanda).

Pero aun suponiendo que el dilema deba ser abordado como una decisión inevitable, tampoco es claro que deba resolverse a favor de la libre competencia y del supuesto abaratamiento que ella produciría. Así como no hubo revolución de la lectura en México con la tentativa vasconcelista de hacer leer a los mexicanos un puñado de clásicos preseleccionados en lugar de abrir las compuertas de la creatividad al libre escrutinio del lector, tampoco la habrá si el *corpus neoliberal* es, esta vez, un puñado de títulos rebajados.

Las librerías como espacios públicos literarios

Sería imposible analizar integralmente los propósitos de la iniciativa de ley sin antes enriquecer nuestro vocabulario técnico de otras ciencias sociales, además de la economía. Los conceptos de “espacio público literario” y “espacio público editorial” son nociones técnicas que

nos ayudan a comprender las consecuencias probables de la iniciativa en ámbitos que rebasan el monto de los precios de los volúmenes, para tomar también en cuenta el número de autores y lectores, así como la intensidad de la comunicación escrita. A partir de los años sesenta, la noción sociológica y filosófica de “espacio público” (que no debe ser confundida con la noción homónima en arquitectura y en urbanismo) adquirió gran importancia.⁹ Este concepto hace referencia a las condiciones que hacen posible la “opinión pública”. Sin una arena de discusión propicia, con suficiente libertad de expresión y numerosos participantes, entre otros elementos, difícilmente podría hablarse de la existencia de una opinión colectiva y pública. Ya en la Edad Media “había cada vez más espacios de lectura, donde se practicó la lectura silenciosa: en un principio únicamente dentro de los monasterios, después en el mundo de las escuelas y de las universidades y, más tarde en el de las aristocracias laicas”.¹⁰ Las bibliotecas modernas nacen como espacios colectivos *silenciosos*, salas destinadas a la comunicación a través del lenguaje escrito, ágoras de discusión diferida del autor con los lectores. Este modelo de lectura silenciosa desencadena una verdadera revolución de la lectura, pero nuevas prácticas del leer surgen siglos más tarde. En particular, el modelo cortesano de lectura propio de las aristocracias europeas eruditas. Se propaga la lectura de entretenimiento y se consagran estancias *ad hoc* en las mansiones señoriales para el descanso y el goce a través de los libros. Pero dicho placer aristócrata y, luego, burgués, no es una práctica individualista sino profundamente social, que produce una segunda revolución en la manera de leer en occidente. La discusión en los cafés y en los salones acerca de un escritor o de una novela de moda crean, precisamente, lo que Roger Chartier llama el “espacio público literario”:

[...] fue en el momento mismo de la “revolución de la lectura” cuando, con Rousseau, Bernardin de Saint Pierre, Goethe o Richardson, se desple-

⁹En particular, con la publicación de la tesis doctoral de Jürgen Habermas, titulada en castellano *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, México-Barcelona, Gustavo Gili, 1986.

¹⁰Alberto Cué (ed.), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 49.

gó la más “intensiva” de las lecturas, aquella mediante la cual la novela se apoderó de su lector, le vinculó a su letra y le gobernó como anteriormente lo hacía el texto religioso. La lectura de *La Nueva Heloísa*, de *Pablo y Virginia*, de *Las tribulaciones del joven Werther* o de *Pamela* desplaza hacia una forma literaria inédita ciertos gestos antiguos. La novela se releía constantemente, se aprendía de memoria, se citaba y recitaba. Su lector quedaba invadido por un texto en el que habitaba; se identificaba con los personajes y descifraba su propia vida a través de las ficciones de la intriga.¹¹

La creación de espacios públicos literarios es tan importante que Chartier afirma la preeminencia de la historia cultural sobre la historia política: “el espacio público literario en Inglaterra y Francia fue anterior al espacio público político”.¹² La democracia y el Estado modernos son, así, deudores de la revolución de la lectura. Junto a la lectura “intensiva” surge una lectura “extensiva” entendida como rabia de leer, lectura más allá del *corpus* oficial de la tradición, furor de análisis crítico y de duda metódica que se dirige hacia una copiosa diversidad de títulos, muchos de ellos efímeros y polémicos. Esta enfermedad colectiva de la lectura no deja de asustar a algunos porque “desempeñó sin lugar a dudas un cometido esencial en la indiferencia que, por doquier en Europa y muy particularmente en Francia, alejó a los súbditos de su príncipe, y a los cristianos de sus iglesias”.¹³

Hubiese sido imposible esta revolución sin ciertas condiciones estructurales del mundo editorial: en particular, la profusión de autores, editores y libreros. Por ello, cuando los funcionarios ultraliberales mexicanos quieren comprender la totalidad del mundo del libro y de la edición a partir del estrecho argot que habla de “productores”, “consumidores”, “precios óptimos” y “competencia”, ignoran buena parte del mismo.

Hoy, frente al dogmatismo de esos economistas habría que defender, si no la preeminencia, al menos la igualdad de importancia de las políticas culturales frente a las políticas económicas. Rebajar los pre-

¹¹Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, “Introducción”, en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (directores), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, México, Taurus, 2006, p. 41.

¹²Alberto Cué (ed.), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones...*, op. cit., p. 96.

¹³Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectura...*, op. cit., p. 42.

cios de los libros es importante para conseguir que éstos lleguen al lector, pero lo es más garantizar su diversidad, su disponibilidad a través de librerías especializadas y accesibles, su especialización gracias a la existencia de pequeños, grandes y medianos editores. Existen mecanismos alternos a la compraventa para acceder a la lectura, señaladamente las bibliotecas públicas y los clubes de lectura, pero no hay otro modo de crear un intenso y extenso espacio editorial, una revolución de la lectura, excepto fortaleciendo la cadena del libro. Un autor lo escribió claramente en agosto de 2005:

Los darwinistas ven todo esto filosóficamente. Si la ley de la selva destruye el medio ambiente en vez de mejorarlo, y convierte la selva en un desierto, el resultado (por definición) es óptimo, inmejorable. Cualquier intervención para que no se extienda el desierto, o para que reverdezca, sería antinatural. Si los bosques, el agua y la vida desaparecen, no hay que lamentarlo: no eran competitivos.

Lo competitivo de una librería está en el surtido (amplitud, foco), el lugar (agradable, de fácil acceso), el personal (conocedor, cumplidor, ayudador, sin ser metiche) y, desde luego, el precio, si no es igual en todas partes.¹⁴

Pero cuando la autoridad pretende inferir sus decisiones a partir de unos cuantos axiomas de la teoría económica, no necesita leer, ni siquiera a Gabriel Zaid.

¹⁴Gabriel Zaid, "Librerías y precio fijo", *op. cit.*

Situación actual de la telesecundaria

Annette Santos del Real*

Contribución de la telesecundaria en la ampliación de las oportunidades para cursar la secundaria

Los orígenes de la telesecundaria se remontan a 1965, enmarcados en una campaña de alfabetización que se proponía aprovechar los avances tecnológicos de la época para extender la cobertura del servicio educativo. Ante la insuficiencia de escuelas secundarias convencionales, comenzó a desarrollarse un modelo alternativo para ofrecer educación secundaria a través de la televisión. En 1968 la telesecundaria se establece como parte del sistema educativo nacional e inicia su operación con 300 “teleaulas” en siete entidades federativas.

Al final del sexenio de Luis Echeverría, la telesecundaria atendía a poco más de 15,000 alumnos en 556 planteles. Para el ciclo escolar 1976-1977, esta modalidad constituía ya un subsistema de educación formal y se le había dotado de una estructura administrativa similar a la de las secundarias convencionales, con plazas de base para sus maestros, directores y supervisores. La Secretaría de Educación Pública (SEP) era responsable de la producción y transmisión de las leccio-

*Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Directora general adjunta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

nes televisadas, así como de la operación y administración de las escuelas hasta entonces creadas; por su parte, las entidades federativas debían hacerse cargo de las telesecundarias de nueva creación.¹

Durante los últimos años de la administración de López Portillo y el sexenio de Miguel de la Madrid, la telesecundaria experimentó una expansión sin precedentes. En el ciclo escolar 1988-1989 se contabilizaban 7,995 escuelas federales y estatales que en conjunto brindaban servicio a 447,599 estudiantes.

Como se muestra en la tabla 1, a partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria (1993), la telesecundaria ha tenido un crecimiento considerablemente mayor que el de las modalidades general y técnica. Los datos indican que de cada 100 alumnos que ingresaron al nivel secundaria durante los últimos 11 años, 42 lo hicieron vía telesecundaria. Para el ciclo escolar 2004-2005, una de cada dos escuelas secundarias del país (53.8 por ciento) era telesecundaria y la quinta parte de la matrícula total del nivel cursaba sus estudios en esta modalidad.²

TABLA 1

Incremento de matrícula, escuelas y docentes por modalidad de educación secundaria (1993-1994/2004-2005)

<i>Modalidad</i>	<i>1993-1994</i>	<i>2004-2005</i>	<i>Incremento</i>
Matrícula			
general	2'573,417	3'019,812	17.3
Técnica	1'209,728	1'659,711	37.2
Telesecundaria	558,779	1'214,835	117.4
Total	4'341,924	5'894,358	35.8
Escuelas			
general	8,094	10,182	25.8

¹Para más información sobre el surgimiento y desarrollo de la telesecundaria, cfr. Martínez Rizo "La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual", México, colección Cuadernos de Investigación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005.

²A fin de que el lector pueda apreciar la importancia que tiene la telesecundaria en algunas de las entidades federativas menos desarrolladas, vale la pena mencionar los siguientes datos: en Durango y Guanajuato 70 por ciento de las secundarias son telesecundarias; en Hidalgo, Oaxaca, Chiapas y Veracruz, tal proporción fluctúa entre 72.5 y 74 por ciento; en San Luis Potosí y Zacatecas la participación de la modalidad alcanza los valores más altos con 78 y 83 por ciento de las escuelas respectivamente.

<i>Modalidad</i>	<i>1993-1994</i>	<i>2004-2005</i>	<i>Incremento</i>
Técnica	3,362	4,235	26.0
Telesecundaria	9,339	16,800	79.9
Total	20,795	31,217	50.1

A 37 años de existencia de la telesecundaria es indudable que ésta ha contribuido de manera extraordinaria a la ampliación de las oportunidades de los jóvenes para completar su educación básica y, por tanto, al incremento de los años de escolaridad de los mexicanos.³ Desde mi perspectiva, tal contribución adquiere especial relevancia pues la modalidad brinda atención fundamentalmente a jóvenes que habitan en zonas rurales marginadas. Los datos de las tablas 2 y 3 muestran que es precisamente en ese tipo de comunidades donde la telesecundaria está más presente: a) nueve de cada 10 escuelas de esta modalidad se ubican en localidades menores a 2,500 habitantes; y, b) casi 70 por ciento de las telesecundarias brinda servicio en localidades de alta y muy alta marginación. Como puede observarse, la participación de las secundarias generales y técnicas en localidades rurales marginadas es considerablemente menor.

TABLA 2

Distribución porcentual de escuelas secundarias por modalidad según el tamaño de la localidad donde se ubican

<i>Modalidad</i>	<i>Total de escuelas</i>	<i>Proporción de escuelas ubicadas en localidades</i>					
		<i>De 1 a 99 habitantes</i>	<i>De 100 a 249 habitantes</i>	<i>De 250 a 499 habitantes</i>	<i>De 500 a 2,499 habitantes</i>	<i>De 2,500 a 14,999 habitantes</i>	<i>De 15,000 y más habitantes</i>
General	9,817	2.2	0.6	1.2	9.2	15.5	71.3
Técnica	4,235	1.9	0.6	1.6	20.9	24.4	50.5
Telesecundaria	16,800	4.7	12.1	25.4	48.0	5.2	4.6
Nacional	30,852	3.6	6.8	14.4	32	11.1	32.1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE.

³En todo el mundo existen evidencias sólidas respecto del impacto que tiene el incremento de los años de escolaridad en la vida de los estudiantes y en la de sus familias, pues conlleva la ampliación de oportunidades en otros ámbitos (una mejor crianza de los niños pequeños, mejor cuidado de la salud, mejores empleos, etcétera).

TABLA 3

Distribución de escuelas secundarias por modalidad según el nivel de marginación de la localidad donde se ubican

Nivel de marginación	General		Técnica		Telesecundaria	
	Escuelas	%	Escuelas	%	Escuelas	%
No especificado	156	1.6	46	1.1	305	1.8
Muy bajo	4,790	48.8	1,431	33.8	354	2.1
Bajo	3,140	32.0	1,319	31.1	1,347	8.0
Medio	1,055	10.7	700	16.5	3,319	19.8
Alto	642	6.5	625	14.8	9,499	56.5
Muy alto	34	0.3	114	2.7	1,976	11.8
Total escuelas	9,817	100.0	4,235	100.0	16,800	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE.

Un indicador más de que la telesecundaria brinda oportunidades de escolarización a poblaciones no atendidas por otras modalidades, refiere a la extraedad con la que ingresa una proporción importante de su demanda. A nivel nacional, uno de cada 10 estudiantes de telesecundaria inicia el primer grado a los 14 años de edad y casi 6 por ciento a los 15 años o más.⁴ En la tabla 4 se ha incluido a las siete entidades federativas con los índices más altos de extraedad al ingreso; cuando éstos se presentan en contextos fundamentalmente urbanos o suburbanos –como el Distrito Federal, Yucatán, Colima y Quintana Roo– podrían estar indicando que la telesecundaria recibe a jóvenes con experiencias previas de fracaso escolar (repetición en primaria, por ejemplo) que no han sido aceptados por otro tipo de escuelas. Pero cuando la extraedad se registra en contextos rurales de alta dispersión poblacional –como Chiapas, Oaxaca y Guerrero– es razonable pensar que una parte de ella esté asociada con transiciones tardías entre primaria y secundaria.⁵

⁴Idealmente, los niños deberían iniciar la primaria a los seis años de edad. Si no hubiese reprobación ni deserción y se transitara oportunamente de primaria a secundaria, los estudiantes completarían su educación básica al cumplir los 14 o 15 años.

⁵Aunque por norma la telesecundaria puede recibir a jóvenes hasta de 16 años de edad cumplidos (las otras modalidades hasta 15), el índice de rezago grave refiere a la población que rebasa por más de dos años la edad ideal de ingreso a secundaria (12 años).

TABLA 4

Proporciones de nuevos ingresos a primer grado de secundaria por modalidad, según gravedad de rezago por extraedad. Ciclo escolar 2004-2005

Entidad federativa	Rezago moderado (14 años)			Rezago grave (15 años o más)		
	General	Técnica	Telesecundaria	General	Técnica	Telesecundaria
Quintana Roo	7.5	7.3	12.1	1.7	2.6	8.0
Colima	7.9	9.3	17.5	2.0	2.7	8.6
Oaxaca	9.0	8.6	14.6	4.5	4.1	9.2
Yucatán	8.5	10.4	14.0	4.1	3.4	9.2
Chiapas	7.3	10.9	13.6	3.4	6.0	10.9
Distrito Federal	3.3	3.2	15.9	0.2	0.3	11.3
Guerrero	8.8	11.2	15.7	4.8	7.7	11.5
Nacional	4.3	5.1	10.4	1.0	1.6	5.9

La tabla incluye las siete entidades federativas con los mayores índices de rezago grave. Los datos sólo refieren a las escuelas de sostenimiento público.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEE.

Hasta aquí es posible afirmar que la telesecundaria ha cumplido cabalmente con su cometido original: llevar educación secundaria a millones de egresados de primaria que de otra forma no hubiesen podido continuar estudiando.⁶ No obstante, garantizar el derecho de los jóvenes mexicanos a recibir una educación básica de calidad implica mucho más que generalizar el acceso a los niveles que la componen; la oportunidad de cursar el último tramo de escolaridad obligatoria ha de significar, necesariamente, la oportunidad de lograr los aprendizajes establecidos en el currículo nacional. El notable esfuerzo del Estado por ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a los sectores más desfavorecidos de la población mediante la expansión de la telesecundaria, cobra verdadero sentido social y educativo si el paso por la escuela representa para todos los estudiantes, la posibilidad de aprender. ¿Qué juicio es posible emitir respecto de las oportunidades de aprendizaje que la telesecundaria está brindando a sus estudiantes?

⁶“Para que sus hijos que terminan la primaria continúen sus estudios, habitantes de El Frijolar, un poblado localizado aproximadamente a 100 kilómetros de El Quiriego, demandan la apertura de una telesecundaria [...] La falta de una secundaria ha motivado que muchos niños no puedan proseguir sus estudios, obligándolos a trabajar en el corte de leña, la siembra de temporal o emplearse como vaqueros en algunos de los ranchos aledaños” (*El Imparcial*, 20 de septiembre de 2005).

Logro de aprendizajes en telesecundaria

Las evidencias disponibles son consistentes en mostrar que los estudiantes de telesecundaria alcanzan más bajos resultados de aprendizaje que los estudiantes que asisten a secundarias generales y técnicas. En los siguientes párrafos se presentan sintéticamente los resultados de dos evaluaciones relativamente recientes.

PISA 2003

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment) hace énfasis en la evaluación de las habilidades que los estudiantes necesitarán en su vida diaria; se centra en el dominio de los procesos, la comprensión de conceptos y la capacidad de desenvolverse en diferentes situaciones de lectura, matemáticas y ciencias. Puesto que la población objetivo del PISA son los estudiantes de 15 años, en la muestra mexicana participan alumnos de educación secundaria y de media superior.⁷

En la aplicación de 2003, el PISA puso énfasis en la evaluación de la aptitud para matemáticas.⁸ Sus resultados indican que ocho de cada 10 estudiantes de telesecundaria lograron puntajes que los ubican en el nivel cero de la escala global de matemáticas y 14 por ciento más alcanzó el nivel 1. Ningún alumno de esta modalidad logró rebasar el tercer nivel. En la tabla 5 se presenta la distribución de resultados para cada una de las modalidades de educación media superior y de secundaria, de manera que el lector pueda apreciar la distancia entre los bajos logros de los alumnos de telesecundaria y los de otros estudiantes.

⁷Cfr. Rafael Vidal y María Antonieta Díaz, *Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003 en México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2004.

⁸La aptitud para matemáticas se entiende como “la capacidad de identificar, comprender y practicar matemáticas, así como de hacer juicios bien fundamentados acerca del papel que éstas desempeñan en la vida privada actual y futura de un individuo, su vida laboral, su vida social con parientes y colegas o iguales, y su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo” (*ibidem*, p. 20).

TABLA 5

Resultados en la escala global de matemáticas, PISA 2003

Modalidades	Proporciones de estudiantes en categorías de desempeño Escala Global de Matemáticas						
	0	1	2	3	4	5	6
Bachillerato general	18.9	30.2	30.6	28.3	8.0	0.2	0.0
Bachillerato técnico	18.3	29.4	30.7	16.6	4.7	0.5	0.0
Capacitación trabajo	26.6	36.2	25.5	11.2	0.4		
Profesional técnico	22.0	34.2	27.1	13.7	3.0		
Secundaria general	43.1	27.9	16.7	8.7	3.2	0.4	0.0
Secundaria técnica	52.0	30.7	13.6	3.4	0.2		
Secundaria para trabajadores	67.9	26.3	5.2	0.5			
Telesecundaria	80.4	14.0	4.2	1.2			

Estudio comparativo de la educación básica en México, 2000-2005

Con el fin de evaluar el avance o retroceso en el rendimiento escolar de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria, en 2005 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplicó las mismas pruebas nacionales empleadas por la Dirección General de Evaluación en el año 2000, para evaluar comprensión lectora y matemáticas. La comparación de los resultados de estas dos mediciones constituye la primera aproximación consistente al estudio de la evolución de la eficacia de la educación básica.⁹

La tabla 6 presenta las proporciones de alumnos de tercer grado de secundaria ubicados en cada nivel de desempeño de comprensión

⁹Cfr. el informe de resultados completo en Backhoff *et al.*, *Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005.

lectora, en los dos años de comparación. Aunque sólo en la modalidad general se observa un cambio estadísticamente significativo (que impacta favorablemente al conjunto del nivel), vale la pena hacer notar que durante el periodo, no sólo se incrementó el porcentaje de alumnos de telesecundaria ubicados en el nivel más bajo, sino que además se amplió la distancia que esta modalidad guarda respecto de las proporciones registradas en los niveles extremos (1 y 4) por las secundarias públicas, generales y técnicas.

TABLA 6

Porcentaje de estudiantes de tercero de secundaria ubicados en cada nivel de comprensión lectora 2000-2005, por modalidad educativa

<i>Modalidad</i>	<i>Nivel 1</i>		<i>Nivel 2</i>		<i>Nivel 3</i>		<i>Nivel 4</i>	
	<i>2000</i>	<i>2005</i>	<i>2000</i>	<i>2005</i>	<i>2000</i>	<i>2005</i>	<i>2000</i>	<i>2005</i>
General	28	21	30	30	23	25	19	25
Técnica	29	27	28	28	23	23	20	22
Telesecundaria	33	42	35	31	23	19	9	9
Privada	4	5	12	10	18	21	66	64
Nacional	27	26	29	28	23	23	21	24

En párrafos anteriores hemos mostrado que las telesecundarias focalizan su atención en localidades rurales pequeñas de alta y muy alta marginación, mientras que las escuelas técnicas y generales tienden a concentrarse en localidades de mayor tamaño y menor marginación. Si sabemos que la *pobreza* pesa sobre el aprovechamiento escolar, ¿es justo comparar los logros de sus estudiantes?, ¿qué pasaría si “iguallamos” esas condiciones de pobreza y sólo entonces contrastamos resultados de aprendizaje? Tal es el propósito del siguiente análisis.¹⁰

En todas las aplicaciones del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (Exani-I), los sustentantes de telesecundaria han obtenido puntajes de acierto significativamente inferiores

¹⁰Este ejercicio analítico forma parte de un estudio más amplio realizado por Carmen Noriega Ramírez y Annette Santos del Real, “Un acercamiento a las Telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el Exani-I”, *Evaluación de la educación en México*, México, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, 2004.

a los de sus pares de las modalidades general y técnica. La tabla 7 compara los resultados promedio obtenidos en dicho examen¹¹ en el año 2000 por grupos equiparables de estudiantes en términos del nivel de ingresos familiar y la escolaridad de la madre. También registra la cantidad de sustentantes que se ubica en cada uno de estos grupos.

TABLA 7

Resultados en el Exani-I por grupos equiparables de sustentantes, según el ingreso familiar per cápita y escolaridad de la madre

Escolaridad de la madre	Ingreso familiar per cápita	Modalidad secundaria de procedencia					
		General		Técnica		Telesecundaria	
		N	Media	N	Media	N	Media
Menor a secundaria	Menos de 100	13,558	39.4	8,304	39.1	7,702	36.7
	De 100.1 a 500	47,753	44.1	26,460	44.0	12,176	40.5
	De 500.1 a 1,000	19,834	47.1	10,882	47.4	2,798	42.2
	De 1,000.1 a 2,000	10,312	47.9	5,658	47.7	1,212	40.9
	Más de 2,000	2,667	47.9	1,355	47.7	323	39.8
<i>Total menor a secundaria</i>		<i>94,124</i>	<i>44.6</i>	<i>52,659</i>	<i>44.4</i>	<i>24,211</i>	<i>39.5</i>
Secundaria	Menos de 100	3,395	40.9	1,783	40.8	857	39.8
	De 100.1 a 500	19,598	45.3	10,231	45.9	2,308	42.9
	De 500.1 a 1,000	12,618	48.7	6,549	49.1	901	44.5
	De 1,000.1 a 2,000	8,261	50.1	4,330	50.6	415	44.8
	Más de 2,000	2,384	50.9	1,278	51.3	121	44.1
<i>Total secundaria</i>		<i>46,256</i>	<i>47.0</i>	<i>24,171</i>	<i>47.5</i>	<i>4,602</i>	<i>42.8</i>
Mayor a secundaria	Menos de 100	1,548	42.3	778	42.7	246	40.0
	De 100.1 a 500	13,719	47.9	6,719	48.2	1,075	44.2
	De 500.1 a 1,000	15,151	51.7	7,405	52.4	699	46.9
	De 1,000.1 a 2,000	17,834	54.6	8,783	54.8	672	49.3
	Más de 2,000	9,989	57.2	4,888	58.3	274	53.4
<i>Total mayor a secundaria</i>		<i>58,241</i>	<i>52.4</i>	<i>28,573</i>	<i>52.9</i>	<i>2,966</i>	<i>46.5</i>

¹¹Es preciso hacer dos advertencias sobre las limitaciones del Exani-I para este análisis. En primer lugar, el examen no ha sido diseñado para evaluar resultados de aprendizaje al término de la educación secundaria, sino para seleccionar a quienes aspiran a ingresar al nivel medio superior. En segundo lugar, es altamente probable que los alumnos de telesecundaria estén subrepresentados pues se sabe que una proporción importante de los egresados de esta modalidad no continúa estudiando.

Los resultados de este ejercicio revelan que:

a) En general, al interior de los tres grupos de escolaridad y para las tres modalidades, los promedios globales de aciertos mejoran conforme se incrementan los niveles de ingreso. En términos más sencillos esto quiere decir que hay una clara relación entre la pobreza de los estudiantes y su desempeño en la prueba.

b) Las mejorías de logro asociadas con el nivel de ingresos se incrementan conforme aumenta el nivel de escolaridad de la madre, pero éstas siempre son menores en la telesecundaria.

c) En todos los grupos de escolaridad e ingresos, los alumnos de telesecundaria obtienen puntajes promedio inferiores a los de sus pares de las otras dos modalidades. Las distancias entre los promedios de los estudiantes tienden a ampliarse conforme aumenta el nivel de ingresos, especialmente al interior de los grupos de escolaridad igual y mayor a secundaria.

d) Los alumnos de telesecundaria con “altos ingresos” y madres con “alta escolaridad” obtienen un promedio superior a la media teórica y mayor al que logran los sustentantes de secundarias generales y técnicas con madres de escolaridad equivalente pero ingresos per cápita menores a 1,000 pesos.

En conclusión: los alumnos de telesecundaria obtienen consistentemente peores resultados que sus pares de otras modalidades aun *igualando* algunas condiciones de pobreza/riqueza. ¿Puede la telesecundaria *compensar* las desventajas de sus estudiantes para garantizarles igualdad de oportunidades de aprendizaje?

Carencias y problemas en el funcionamiento regular de las escuelas

La respuesta a la pregunta anterior se torna harto difícil pues en muchas escuelas los componentes básicos del modelo no están presentes o se han desvirtuado y, por tanto, no operan como el modelo dice que deberían hacerlo. En los párrafos siguientes se ofrece un panorama de algunas de las carencias y problemas en el funcionamiento regular de las telesecundarias que, al menos en teoría, afectan su capacidad para garantizar que sus alumnos aprendan.

La rápida expansión de esta modalidad hacia comunidades donde el número de egresados de primaria es muy reducido ha dado pie a una relativa proliferación de escuelas en las que no hay un número suficiente de docentes para atender los tres grados del nivel y operar el modelo pedagógico como está previsto.¹²

En el ciclo escolar 2004-2005, 10.2 por ciento de las telesecundarias sólo contaba con un profesor (unitarias) y 13.8 por ciento más sólo disponía de dos maestros (bidocentes). Este 24 por ciento de escuelas multigrado daba servicio a 9.1 por ciento de la matrícula total de la modalidad. Como puede verse en la tabla 8, en algunas entidades federativas las proporciones de telesecundarias unitarias y bidocentes son extremadamente altas y atienden a porcentajes importantes de estudiantes.

TABLA 8

Porcentaje de escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes y proporción de matrícula que atienden, 2004-2005

Entidad federativa	Unitarias		Bidocentes		Total multigrado	
	Escuelas	Matrícula	Escuelas	Matrícula	Escuelas	Matrícula
Durango	49.9	26.7	18.0	16.1	68.0	42.9
Sonora	38.7	12.0	20.3	12.6	59.0	24.6
Zacatecas	34.5	13.6	21.6	15.9	56.1	29.5
Baja California	29.2	4.4	19.4	6.9	48.6	11.3
Baja California Sur	26.0	7.6	28.0	13.8	54.0	21.4
Chihuahua	24.7	10.1	30.2	20.6	54.9	30.7
San Luis Potosí	23.1	8.8	23.3	14.9	46.4	23.6
Guerrero	16.4	8.7	22.3	19.2	38.7	27.9
Nacional	10.2	2.7	13.8	6.4	23.9	9.1

Sólo se reportan las ocho entidades con los porcentajes más altos de telesecundarias multigrado.
Fuente: *Panorama educativo de México*, 2005, INEE.

¹² Tanto los programas de estudio como los componentes del modelo (programas de televisión, guías de aprendizaje y libros de conceptos básicos) están diferenciados por grado escolar. El modelo prevé que cada grado inicie sus sesiones de aprendizaje con un programa de televisión que dura aproximadamente 15 minutos y trabaje durante 35 minutos más con el profesor, las guías de aprendizaje y los libros de conceptos básicos.

Cuando el modelo pedagógico de telesecundaria trata de operarse en situación multigrado, la tarea del maestro se dificulta enormemente. Carvajal (2003)¹³ reporta que los profesores despliegan todo tipo de soluciones intuitivas que van desde la dosificación y selección de los contenidos, hasta el manejo homogéneo de los mismos sin diferenciación de grados, pasando, por supuesto, por la decisión de apagar el televisor o dejarlo prendido como ruido de fondo.¹⁴

Algunas de estas escuelas son muy pequeñas (65 por ciento de las unitarias y 17 por ciento de las bidocentes tienen cuando más 20 alumnos) y, por tanto, asignarles un número suficiente de maestros podría no ser la solución más eficiente para todas ellas; sin embargo, el tamaño no parece ser justificación razonable en un número importante de casos: casi la mitad de las telesecundarias bidocentes y 12.5 por ciento de las unitarias tienen más de 30 estudiantes. Sin duda, la falta de maestros guarda relación con el enorme gasto financiero que implicaría crear las plazas docentes necesarias en un contexto de presupuesto limitado (*Milenio Diario*, México, 23 de septiembre de 2005).¹⁵

Movilidad de maestros

Según datos de una encuesta nacional aplicada a docentes de escuelas secundarias públicas en el año 2003,¹⁶ los profesores de telesecundaria han laborado en un número mayor de escuelas (3.5 en promedio) que los maestros de secundarias generales (2.1) y técnicas (2). La comparación resulta significativa pues los docentes de telesecundaria tienen menos años de experiencia (11.4) que sus colegas de las otras modalidades (16 y 15). La movilidad de los docentes de telesecundaria

¹³Cfr. "Una mirada a las aulas de Telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico. El caso de matemáticas". Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie, del 20 al 22 de noviembre de 2003, Guadalajara, Jalisco.

¹⁴Sin embargo, no deja de sorprender el esfuerzo de adaptación que los docentes de estas escuelas realizan para atender más de un grado a la vez sin "desprenderse" de la metodología convencional.

¹⁵Tómese en cuenta que las plazas de telesecundaria son altamente cotizadas pues equivalen a 30 o 35 horas semanales. Como dice una nota de prensa: "Muchos maestros buscan su cambio para el nivel de telesecundaria porque los salarios son más altos", *Milenio Diario*, México, 23 de septiembre de 2005.

¹⁶Reportados por el INEE en *Panorama Educativo de México 2005*, México, 2005, p. 184.

resulta bastante aguda en algunas entidades y, sin duda, afecta la consolidación de experiencias y equipos en las escuelas.

TABLA 9

Promedio de escuelas en las que han laborado los docentes de secundaria desde su ingreso al servicio, por modalidad educativa

<i>Entidad federativa</i>	<i>General</i>	<i>Técnica</i>	<i>Telesecundaria</i>
Zacatecas	2.2	2.3	4.5
Quintana Roo	2.0	2.0	4.1
Nayarit	1.7	1.8	4.0
Hidalgo	1.9	2.0	4.0
Querétaro	2.2	2.0	3.9
Durango	1.7	2.0	3.8
San Luis Potosí	2.0	2.3	3.8
Nacional	2.1	2.0	3.5

Se reportan las siete entidades con los promedios más altos en telesecundaria.
Fuente: *Panorama educativo de México*, 2005, INEE.

Conviene mencionar también que, aunque la normatividad sobre los cambios de escuela establece que los movimientos de maestros debieran ocurrir antes de que comience el ciclo escolar, una proporción considerable de maestros de telesecundaria (17 por ciento) cambia de plantel una vez iniciadas las clases. Tal proporción es más alta que la registrada por los profesores de escuelas generales y técnicas (4.6 y 5.5 por ciento respectivamente).¹⁷

Finalmente deben mencionarse las carencias de infraestructura y equipamiento: telesecundarias sin energía eléctrica, sin televisores, decodificadores o antenas; aulas habilitadas, insuficientes guías de aprendizaje y libros de conceptos básicos para la cantidad de estudiantes; pupitres en mal estado... Sólo dejó señalado que, entre más pobre es la comunidad en donde se ubica la telesecundaria, más abandono sufre por parte del sistema.

Los siguientes ejemplos aparecidos en la prensa nacional ilustran las carencias a las que se enfrentan las telesecundarias a lo largo y ancho del país:

¹⁷*Idem.*

Un grupo de estudiantes de la telesecundaria 597 [...] con gritos se dirigieron al alcalde pidiendo que se les construya una pared que hace falta en su plantel escolar [*El Cambio de Michoacán*, 26 de mayo de 2005].

Las aulas son dos reducidos cuartos contruidos sobre un terreno particular con tablas y lámina de cartón, donde los estudiantes de tercer grado comparten espacio con los de primer año [...] Se supone que somos una telesecundaria y no tenemos televisores [*El Sur*, 1o. de abril de 2005].

Educandos y educadores de esta telesecundaria [...] con sus propias manos, ayudados por los padres de familia, tiraron a marrazos una parte de la pileta para acondicionar la puerta, encalaron las paredes y pusieron plásticos, láminas viejas y costales para hacer un techo y comenzar a recibir educación [*Hidrocálido*, 2 de enero de 2005].

Carencias como las que aquí se han señalado dificultan la posibilidad de emitir juicios sobre las bondades de la telesecundaria. La pregunta obligada es por las oportunidades de aprendizaje que tienen los alumnos de aquellas escuelas en las que sí están dadas todas las condiciones que el modelo presupone para su buen funcionamiento; es decir, ahí donde sí se ven con regularidad los programas de televisión, donde los maestros son suficientes y están profesionalmente preparados, donde los equipos docentes son estables y cuentan con el apoyo de un director para concentrarse en las tareas de enseñanza, donde la infraestructura es adecuada, etcétera.

Preguntas como la anterior llevaron recientemente a un grupo de investigadoras a registrar lo que sucedía en los salones de clase de escuelas que funcionaban regularmente. Sus hallazgos son desalentadores: el modelo pedagógico de la telesecundaria tiene debilidades sustantivas, pues se caracteriza por una aguda dependencia del uso de los componentes didácticos previstos por la modalidad (programas de televisión, guías de aprendizaje y libros de conceptos básicos), cuya estructura y contenido ofrecen pocas oportunidades para que los alumnos –y sus maestros– profundicen, reflexionen, discutan y realicen actividades complejas de aprendizaje.

Reflexiones finales

Reitero que sin la telesecundaria no hubiera sido posible llevar el servicio de educación secundaria a las localidades rurales, marginadas y

dispersas, y ésta es, sin lugar a dudas, su mayor fortaleza. La contribución que ha hecho al incremento de los años de escolaridad de los mexicanos es invaluable.

Sin embargo, es preciso reconocer que la telesecundaria fue creada en un momento donde la preocupación fundamental del sistema era llevar al servicio a las comunidades marginadas, al costo más bajo posible; en aquel entonces, las metas de política educativa poco o nada aludían a la equidad. Por tanto, los rasgos distintivos de la modalidad no fueron definidos con base en las características socioeconómicas y necesidades educativas de sus “destinatarios potenciales”. Es decir, no se preguntaron cómo es que la telesecundaria se las vería con la pobreza de sus alumnos, ni cómo le haría para compensar sus desfavorables puntos de partida de manera que lograsen los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum nacional, ni cómo atendería sus diferencias lingüísticas y culturales. Creo sinceramente que a 37 años de su creación, es inaplazable el cuestionamiento por la capacidad compensatoria de la telesecundaria y por los recursos de enseñanza, humanos y financieros que deben acompañar su operación.

En esta administración, la Secretaría de Educación Pública se ha propuesto fortalecer el modelo pedagógico de estas escuelas; entre otras cosas, se asegurará una mayor riqueza de recursos tecnológicos y materiales para la enseñanza, la diversificación de situaciones de aprendizaje, así como una mejor preparación y capacitación de sus docentes, a fin de enriquecer las interacciones en el aula. Ojalá que estos cambios también se propongan reconocer la diversidad de la población a la que atienden; ojalá vean de frente la pobreza de sus destinatarios y asuman que es necesario trabajar con ella para poder compensarla. De otra forma, será muy difícil mejorar las oportunidades presentes y futuras de sus estudiantes cuyo número, a todas luces, se incrementará en los próximos años.

La reforma de la secundaria al debate. ¿Una reconfiguración de la política pública?

Aurora Elizondo Huerta*

La necesidad de reformular el nivel

Todos coinciden en las dificultades que enfrenta el nivel de educación secundaria para asegurar una oferta de calidad con equidad. Sería difícil no coincidir con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) cuando sostiene que “en secundaria la cobertura sigue siendo baja y la deserción es todavía grande en el nivel” además de que “en la perspectiva de ofrecer una educación de buena calidad a todos los mexicanos, el principal reto del sistema educativo mexicano es, en este momento, universalizar efectivamente la secundaria”.¹ Después de 10 años de obligatoriedad de la educación secundaria, no se ha logrado generalizar las oportunidades para que todos los jóvenes completen su escolaridad básica. Podemos advertir que las tres modalidades de la educación secundaria (generales, técnicas y telesecundarias) presuponen que todos los jóvenes están en posibilidades de asistir a la escuela en horarios, calendarios y condiciones en vigor, de tal manera que aquellos que se encuentran en situación de marginalidad –quienes a menudo contribuyen al ingreso familiar– quedan fuera de la posibilidad de acceder a la oferta vigente. Las oportunidades de acceso se distribuyen de manera muy desigual, en asociación con la marginación, el género y la condición de habla indígena. Los datos duros

*Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México, D.F.

¹INNE, *La calidad de la educación básica en México*, México, INNE, 2003, p. v.

así lo dejan ver. De acuerdo con la información proporcionada por la Dirección General de Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el periodo 2003-2004 había un total de 5'291,002 alumnos cursando alguna de las modalidades de la secundaria, atendidos por 280,050 profesores y ubicados en 26,529 escuelas. Para ese mismo periodo, la cobertura era de 89.9 por ciento, la eficiencia terminal de 81.5 por ciento, la deserción de 6.0 por ciento y la absorción de 96.1 por ciento. Esta información nos lleva a sostener que con la oferta actual es imposible atender la demanda existente, lo que permite deducir que la tendencia a la expansión de la cobertura está llegando a su límite y que la universalización de este nivel, su obligatoriedad, no es factible en las condiciones presentes.

Frente a este panorama, la Subsecretaría de Educación Básica decidió elaborar un diagnóstico en el que involucró a las autoridades estatales, señala el director del Área de Desarrollo Curricular, Francisco Miranda,² con la intención de dar cuenta de la magnitud del problema y ofrecer insumos para orientar la toma de decisiones a nivel local y nacional. Para marzo del año 2003 se contaba con 31 informes estatales y un informe nacional sobre la educación secundaria. Los informes dejan ver que 1'644,265 jóvenes no asisten a la escuela, es decir 19.4 por ciento de la población total, y que el rezago en educación básica alcanza 16.82 por ciento. Asimismo se sostiene que la desigualdad se presenta como el factor central que caracteriza la distribución de oportunidades; en 11 entidades del país más de dos terceras partes de los municipios presentan índices de rezago mayores a la media estatal y en tres de estas entidades esto es cierto para ocho de cada 10 municipios. También se advierte que aun cuando a nivel nacional el rezago en la población femenina es de sólo un punto y medio mayor que en los varones (17.6 y 16 por ciento respectivamente), las mujeres presentan desventaja respecto de los hombres en 20 entidades; en siete de ellas, el índice de rezago femenino es, al menos, tres puntos mayor que el masculino, y en lo que se refiere a la condición étnica, cuatro entidades registran diferencias mayores a 40 puntos entre los índices de rezago de quienes hablan y no hablan

²Cfr. Presentación en Flacso "Reforma integral de la educación secundaria: un ejercicio de política y gestión", 24 de septiembre de 2005.

lengua indígena. El análisis de la trayectoria de una generación de educación básica, por ejemplo la generación 1995-1996/2003-2004, muestra que hay un porcentaje significativo de estudiantes que enfrentan serias dificultades para terminar la educación básica en el tiempo estipulado.

CUADRO I

*Estimación de la trayectoria de una generación de educación básica
(1995-1996/2003-2004)*

Iniciaron primaria en 1995-1996	2'475,452	100%	–	No terminó en seis años 24.5%
Egresaron de sexto grado en 2000-2001	1'867,898	75.5%	607,554	
Iniciaron secundaria en 2001-2002	1'744,616	70.5%	123,281	
Promovidos a segundo en 2002-2003	1'625,982	65.7%	118,634	No terminó en tres años 22.1%
Promovidos a tercero en 2003-2004	1'478,018	59.7%	147,964	
Egresaron de secundaria en 2003-2004	1'359,777	54.9%	118,241	
Terminaron su educación básica en seis años				

Fuente: Área de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

Respecto al funcionamiento del sistema y de las escuelas se identificaron los siguientes problemas: a) sobrecarga de temas en programas de estudio y asignaturas; b) excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos) no ligadas a prioridades curriculares; c) limitadas posibilidades de interacción del maestro con sus alumnos por el gran número de grupos que atiende; d) poco tiempo docente para profundizar en las tareas de enseñanza y en la reflexión de lo que su función significa; e) disociación al interior de la escuela, con poco trabajo colegiado y con preeminencia de la fragmentación y el aislamiento –puede observarse que a menudo los maestros que atienden un mismo grupo no se conocen ni intercambian puntos de vista sobre sus alumnos–; f) falta de articulación entre niveles, modalidades e instancias que conforman el servicio de la educación básica.

En conclusión, para la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) era necesario realizar acciones en distintos órdenes con la finalidad de cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria en el menor tiempo posible, obligatoriedad entendida no sólo como una ampliación sustantiva de la cobertura hasta conseguir la universalización, sino también como una reducción sensible en los niveles de deserción y reprobación y el incremento de los logros en materia de aprendizaje. Para ello, se propuso revisar sus modelos y diseñar nuevas formas de abordaje curricular para atender las distintas demandas y necesidades, incorporando la dimensión intercultural y la articulación entre niveles. Al mismo tiempo asume que habría que hacer ajustes necesarios en sus modelos de gestión. Estos dos componentes, la gestión y el currículo, se plantan como elementos que pueden crear condiciones para transformar el ambiente de la escuela y lograr despertar el interés e implicación de maestros y alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En síntesis, se argumenta, se busca lograr la cobertura con calidad, equidad, pertinencia, sin descuidar la necesidad de lograr de la educación básica un tramo unificado de la formación inicial.

La SEB frente a las necesidades de cambio

Con este diagnóstico la SEB se propone generar una reforma integral de la educación secundaria (RIES) con el fin de fortalecer la capacidad de las escuelas para constituirse en espacios de aprendizaje efectivo para todos los jóvenes. Para ello recupera elementos importantes de la pedagogía contemporánea, con base en los cuales busca: a) asegurar que la escuela posibilite el trabajo colegiado entre profesores, así como el establecimiento de acuerdos para apoyar y fortalecer el aprendizaje de los alumnos; b) elaborar estrategias y esquemas de continuidad con los niveles para facilitar la transición entre los mismos; c) favorecer y promover la formación permanente y el mejoramiento continuo de la planta docente; d) centrar la actividad docente en el logro de los propósitos educativos, y e) optimizar el tiempo destinado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En forma paralela, reconociendo que hay jóvenes que no pueden asistir a la escuela de manera regular, se propone promover y forta-

lecer estrategias y acciones en marcha que hayan mostrado ser exitosas, así como la aplicación de modelos mixtos y semiescolarizados, hasta ahora vigentes sólo para los mayores de 15 años, como el Sistema Educación Abierta (SEA) (Educación para la Vida, Cursos comunitarios, etcétera). Finalmente busca acompañar su propuesta con la definición de normas que mantengan la flexibilidad necesaria para asegurar el ingreso y permanencia de los estudiantes.

La reforma curricular que la SEB presenta parte del supuesto de que el currículo es el elemento articulador de la vida de la escuela y por tanto puede ser el dispositivo de cambio en la organización de la institución. Bajo esta premisa, la SEB se planteó como orientación de cambio del currículo los siguientes componentes: *a)* el logro del perfil de egreso de la educación básica; *b)* enfatizar el desarrollo de competencias (saber y saber hacer); *c)* el reconocimiento de la realidad de los adolescentes, su diversidad sociocultural y sus estilos de aprendizaje; *d)* asegurar la relevancia y pertinencia de los contenidos; *e)* la profundización en conceptos fundamentales como ejes del trabajo de aula; *f)* promover el trabajo colaborativo entre maestros; *g)* tener un currículo nacional con espacios de decisión para las entidades, los maestros y los alumnos; *h)* identificar lo común entre las diferentes asignaturas y, finalmente *i)* la incorporación de las TIC transversalmente en el trabajo de aula.

¿Qué significan estas modificaciones centrales respecto al Plan 1993? En primer lugar, se disminuye el número de asignaturas a impartir por grado, en el primer grado se proponen nueve contra 11 que actualmente comprende el currículo; para segundo se establecen nueve en lugar de las 12 actuales y para tercer grado se proponen nueve asignaturas frente a las 11 hoy vigentes. Se incluye un espacio para actividades de orientación y tutoría; se incrementa el número de horas a decidir por la entidad, en concordancia con los lineamientos nacionales; se incluye la formación tecnológica en la asignatura ciencia y tecnología, de tal manera que los talleres no quedan incluidos en el currículo nacional, teniendo la posibilidad de verse incorporados en las franjas de opcionalidad que corresponden a las distintas entidades y se integra la carga horaria de algunas asignaturas en un solo grado: geografía, historia de México; historia universal y las disciplinas del área de ciencias.

CUADRO 2

Primera etapa de implementación. Mapa curricular, 2005

	Hr	Primer grado	Hr	Segundo grado	Hr	Tercer grado	Total
							05 93
A	5	Español 1	5	Español II	5	Español III	15 15
A	5	Matemáticas 1	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	15 20
A	6	Ciencia y tecnología 1 (énfasis en biología)	6	Ciencia y tecnología II (énfasis en física)	6	Ciencia y tecnología III (énfasis en química)	18 14
A	5	Geografía	4	Historia I	4	Historia II	13 8
A			4	Formación cívica y ética	4	Formación cívica y ética	8 9
A	3	Lengua extranjera 1	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	9 6
A	2	Educación física I	2	Educación física II	2	Educación física III	6 6
B	2	Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	2	Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	2	Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	6 12
C	6	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	3	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	3	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	12
D	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	3
Total	35		35		35		

Contenidos comunes definidos bajo normatividad nacional.

A: Profesores de asignatura susceptibles de ser coordinadores de grupo y de encargarse del trabajo de orientación y tutoría.

B: Normatividad nacional con flexibilidad de la escuela para determinar número de opciones que se imparten.

C: Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Flexibilidad de la escuela para determinar tipo y número de opciones que se imparten.

D: Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Espacio para la atención de las y los adolescentes según sus intereses o las necesidades que provengan de los temas de las asignaturas.

Fuente: Área de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

Pensado como dispositivo, se parte del supuesto de que el mapa curricular y los programas de estudio propuestos promueven una serie de transformaciones en la organización escolar para favorecer la permanencia y el logro educativo, transformaciones que se ubi-

can en tres grandes ámbitos: a) mejores condiciones para que los alumnos estudien y los profesores enseñen; b) mejores condiciones para que los profesores compartan sus experiencias; c) mayor flexibilidad curricular con mayores posibilidades de elección. En relación con el primer aspecto, mejores condiciones de enseñanza-aprendizaje, se busca que los alumnos trabajen con un menor número de maestros y los maestros con un número menor de alumnos; se den mayores oportunidades para profundizar en la comprensión de los conceptos y articular los contenidos de las distintas disciplinas; que la propuesta pedagógica centre el trabajo docente en la comprensión, mediante el uso de estrategias, tales como la elaboración de proyectos e investigaciones; promover una jornada escolar menos fragmentada que permita concentrar la atención de los alumnos en menos temas y con mayor profundidad; dar atención a los alumnos mediante el espacio designado como orientación y tutoría para dar seguimiento a su formación y apoyarlos con los obstáculos que enfrentan en sus estudios.

CUADRO 3

Estudiantes por grupo y asignatura. Planes 1993 y 2005

<i>Asignatura</i>	<i>Plan 1993</i>		<i>Plan 2005</i>		<i>Diferencias</i>	
	<i>Grupo</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Grupo</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Grupo</i>	<i>Alumnos</i>
Historia	11	374	8	272	3 menos	102 menos
Formación cívica y ética	13	472	8	272	5 menos	170 menos
Geografía	14	476	7	238	7 menos	238 menos
Biología	14	476	5	170	9 menos	306 menos
Física	11	374	5	170	6 menos	204 menos
Química	11	374	5	170	6 menos	204 menos

En relación con las condiciones del trabajo docente, el arreglo curricular se propone concentrar las horas docentes en una sola escuela (de acuerdo con la encuesta que la SEB aplicó, 77 por ciento de los docentes de secundarias generales y técnicas laboran en una escuela y 17 por ciento en dos) y promover la organización de colectivos docentes

por grado y por grupo y no sólo por asignatura, al igual que para el Consejo Técnico. Respecto a la flexibilidad curricular, destaca el hecho de las entidades federativas y las escuelas cuentan con más espacios curriculares y cocurriculares para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje que parta del reconocimiento de las diferencias socio-culturales. En síntesis, la reforma se plantea en la SEB como integral en la medida en que el nuevo mapa curricular se ve como un dispositivo que, dadas sus características, impacta distintos ámbitos de la vida escolar que en forma articulada propician condiciones para mejorar los procesos de eficacia de la escuela secundaria.

Este supuesto ha sido fuertemente cuestionado sobre la base de que la cultura institucional requiere de otro tipo de intervenciones complementarias para tener condiciones reales de transformación, en particular las formas de regulación laboral del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por lo que se empezó a hablar de la RIES, es decir de una reforma del plan de estudios que idealmente era interesante, pero que partía de un desconocimiento de las condiciones reales de la escuela para poder echarla a andar.

Es cierto que el currículo opera como dispositivo pero también es cierto que hay factores que pueden obstaculizar su función, de ahí que cabe preguntarse qué pasó con los otros componentes. ¿En qué medida puede perder un plan de estudios su capacidad como dispositivo en la reorganización de tareas y actividades?, ¿si es así, qué factores intervienen para restar el poder de reordenamiento que puede tener un programa curricular?

Los actores sociales y la participación social en la política pública

La presentación en un foro académico de la RIES trajo consigo un conjunto de conflictos y tensiones que puso en discusión la forma en que la SEB operó en la construcción de la reforma de la educación secundaria.³ ¿Qué es lo que se ponía en cuestión? Puede sostenerse la hipótesis de que ante las diversas posiciones que articulan el debate en

³Rosalía Martínez Barragán, *Memorias*, México, Morelos, Secundaria General núm. 5 “Lic. Adolfo López Mateos”, pp. 33-34.

torno a la reforma, subyace un proceso social, inscrito en la federalización y democratización del país, que pone en discusión las formas del hacer de la política pública. Conviene aquí describir algunos aspectos centrales que construyeron la discusión y sus diferentes portavoces con la finalidad de dar sustento a la hipótesis propuesta.

Podemos hablar de seis actores sociales que desde distintos foros se pronunciaron frente a la oferta de cambio curricular que hizo la SEB: 1. La Comisión de Educación de la Cámara de Diputados; 2. los secretarios de Educación de las entidades estatales; 3. el SNTE; 4. la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación (CNTE); 5. la comunidad académica y 6. los profesores de las escuelas secundarias, quienes buscaban operar como interlocutores efectivos en el diseño de la oferta educativa. Dichos pronunciamientos fueron abiertos al público a través de los medios principalmente los periodísticos, en particular *La Jornada* y *el Reforma*:⁴

La RIES provocó una fuerte polémica en el 2004 cuando *La Jornada* dio a conocer que el plan incluía la desaparición de 10 asignaturas, así como de contenidos educativos, entre los que se encontraban historia prehispánica, aspectos de geografía, astronomía y formación cívica y ética. El SNTE también manifestó su rechazo, porque los docentes no habían sido tomados en cuenta. A partir de esta controversia, grupos de académicos y de intelectuales fueron convocados por la SEP para que corrigieran el proyecto presentado por el subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez Morín; sin embargo, los resultados no se han hecho públicos. El SNTE tampoco ha informado cuándo se realizaría la consulta (*La Jornada*, 19 de mayo de 2005).

Los diputados de la Comisión de Educación del Congreso en sus distintos pronunciamientos y más allá del sentido político partidario, pusieron en la mesa de la discusión la necesidad de incluir a diversos sectores para plantear cómo reformar la educación secundaria:

Diputados de la Comisión de Educación coincidieron ayer en que la RIES será un fracaso. Por esta razón pedirán el próximo jueves 18 de agosto, en la comparecencia del titular de la SEP, Reyes Tamez, cancelar el plan piloto... Legisladores del PRI y el PRD señalaron que la SEP debería convo-

⁴La hemerografía referente al año 2005 que respalda este ensayo puede ser consultada en el banco de datos <http://anuario.upn.mx>

car a un consejo de especialistas para trabajar en una reforma al plan de estudios de secundaria, porque el que proponen es improvisado y demuestra que no están preparados para ejecutarlo [...] Le pediremos que se cancele el proyecto y se convoque a los sectores para discutir en serio lo que la educación secundaria requiere, dijo el perredista Salvador Martínez de la Rocca, presidente de la Comisión de Educación del Congreso (*Reforma*, agosto 16 de 2005).

Los secretarios de educación de los estados se pronuncian también señalando fuertes problemas de comunicación que dificultan los acuerdos políticos, sobre todo en relación con el SNTE, además de señalar el impacto laboral y financiero que la reforma trae consigo para cada una de las entidades, situación que les permite abrir el debate que mantienen con la federación respecto a la distribución del gasto público:

Para Guillermo Martínez Mora, titular de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ), a las autoridades del ramo a nivel nacional se les ha olvidado conciliar con el sindicato magisterial y prever el costo económico de este ejercicio [...] el aspecto político pudiera ser el punto clave de este asunto, a mi me parece que en esta participación se inició con un buen trabajo comunitario [...] lo que hay que superar es la vía política que hay que aclararla con toda prontitud y resolver el aspecto económico [...] el acuerdo político con el sindicato es fundamental (*El Informador*, 16 de marzo de 2005).

Más adelante sostiene:

El gasto asignado a la SEJ no alcanza para reparar y construir escuelas, reconoció ayer el titular de la dependencia [...] el problema es el inequitativo reparto de recursos que hace la federación respecto de los estados y es un tema que tendremos que insistir para que se de un trato más equitativo a Jalisco (*Milenio Público*, Guadalajara, 18 de octubre de 2005).

En forma paralela, el SNTE se pronunció exigiendo el reconocimiento de su lugar como interlocutor central de la SEP para la toma de decisiones en el sector. El tono de sus declaraciones deja claro el lugar político que reclama, que ubica como indispensable para lograr consensos en la puesta en marcha de la reforma:

En la discusión sobre la Reforma Integral a la educación Secundaria (RIES) aún no hay punto de acuerdo; la Secretaría de Educación Pública sigue tomando decisiones unilaterales y de implementarse un plan piloto para el próximo ciclo escolar sin contar con la aprobación del magisterio, se incurriría en una acción ilegítima más, aseguró el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Rafael Ochoa, secretario general del CEN del SNTE) [...] simplemente lo dejo correr porque quien tiene la palabra empeñada para formular el plan a seguir es Reyes Tamez (Secretario de Educación Pública) (*La Crónica*, 14 de marzo de 2005).

No se pondrá en marcha la RIES hasta que haya un acuerdo entre la SEP y el SNTE para realizar una consulta a nivel nacional sobre el tema (*El Universal*, 14 de marzo de 2005).

La CNTE por su parte abre un discurso de corte ideológico contra las políticas neoliberales que considera están expresadas en el nuevo plan de estudios, desconociendo con ello que el equipo que lo diseñó entró a la subsecretaría antes de que llegara el PAN al poder, de tal manera que la “autonomización” o “feudalización” de las distintas áreas que conforman su estructura, habla de una lógica de tensión y contradicciones entre los distintos actores y posiciones político partidarias que intervienen en el diseño de las políticas públicas al interior de la Secretaría de Educación, así como en su puesta en marcha. Más allá de esta discusión de corte ideológico difícil de seguir,

la CNTE declara como ofensiva del gobierno contra la escuela pública, recorte de presupuesto educativo, profundización del perfil instrumentalista, conductista, mecanizado, enajenante, con una carga de información fragmentada, con la reforma curricular neoliberal y su Enciclopedia [...] (*El Cambio de Michoacán*, 19 de mayo de 2005).

colocan en el debate dos cuestiones de orden sustantivo no resueltas, en primer lugar la necesaria reforma del plan de estudios de la escuela normal superior y en segundo lugar las condiciones de formación y contratación de los profesores de secundaria:

El doctor Enrique Ávila Carrillo, profesor de la Escuela Normal Superior, señala que esta reforma no responde a la mejora de la calidad, sino a intereses económicos y de mercado [...] está basado en competencias, una palabra confusa que sustituye términos como eficacia, valor y calidad, para enseñar al alumno a ser egoísta e individualista. Presentó datos

sobre los maestros de secundaria: el 79 por ciento no tiene estudios de normal superior, 83.96 por ciento tiene formación en otros campos y sólo 0.11 por ciento son doctores con grado. Hay un grupo numeroso con estudios técnicos y en el Valle de México sólo 4.37 por ciento de los maestros tiene cursos de actualización (*El Financiero*, 3 de octubre de 2005).

Distintos grupos académicos se pronunciaron también abriendo la discusión en torno a las formas en que la SEB había establecido su vínculo con este sector, que se caracterizó en la lógica de la asesoría y sólo con determinadas instituciones o grupos cuya trayectoria de trabajo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) había sido larga. Advertimos una discusión de tribus académicas y de procesos de inclusión y exclusión en el proceso, acompañada de visiones que tienen que ver no sólo con los posicionamientos de orden teórico sino también con procesos de identidad profesional que se reflejan en el currículo. En forma paralela, encontramos también una incipiente discusión de cómo entender la identidad nacional, en un contexto globalizado y multicultural, en la formación básica de niños y jóvenes, discusión más intensa en las materias de historia y geografía:

La Red de Geógrafos de México lamentó, al igual que el SNTE que se eche a andar la RIES sin los consensos y acuerdos suficientes. La red reiteró que la propuesta de eliminar la materia de geografía de México que se imparte en segundo grado, y su compactación dentro de la asignatura de geografía general de primer año, carece de sustento científico y pedagógico e incluso atenta contra lo estipulado en el artículo tercero constitucional [...] se debe hacer una convocatoria abierta e incluyente, en la cual, a través del diálogo, se tenga la posibilidad de analizar y valorar las propuestas de los directamente involucrados en la educación en dicha reforma (*La Crónica*, 31 de enero de 2005).

Rosa María Farfán del departamento de matemáticas educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) señala que en el plan vigente el programa de matemáticas presenta un listado de contenidos alrededor de cinco temáticas [...] la propuesta curricular para matemáticas consiste en una acertada reorganización del programa vigente, pero carece de ejemplos didácticos que permitan a los alumnos de secundaria utilizar las matemáticas en situaciones cotidianas. Antonia Candela del Cinvestav-DIE sostiene que la propuesta curricular de las

asignaturas de biología, química y física sigue centrada más en la adquisición de conocimientos a través de contenidos disciplinarios que en el desarrollo de competencias como lo propuso la SEP (*Tabasco Hoy*, 6 de junio de 2005).

La Academia Mexicana de Ciencias (AMC), frente al debate que se abrió con la SEB, fue incorporada en la discusión del currículo bajo un procedimiento que abre camino para establecer la conformación de grupos plurales con representación de diversas instituciones dedicadas a la disciplina, en el diseño evaluación y seguimiento del currículo de educación básica, transitando de la asesoría a petición, a procedimientos más cercanos a la participación social:

La Academia Mexicana de Ciencias (AMC) concluyó la nueva propuesta de reforma curricular a la educación secundaria, cuya fecha para darla a conocer está aún por definirse, informó su presidente Octavio Paredes López [...] Comentó que esta propuesta, elaborada a petición de la SEP por la AMC y de un grupo institucional de Investigaciones Históricas, dejará satisfechos a aquellos que en su momento se opusieron. Hubo modificaciones, fue un trabajo exhaustivo, bonito e interesante (*A. M.*, Guanajuato, 22 de abril de 2005).

Los profesores de la escuela secundaria, muchos de ellos participantes de la prueba piloto, hablan también expresando su fascinación y sus temores frente a la instrumentación masiva de la reforma. En términos generales se habla de cuatro factores centrales que debieron tomarse en cuenta: la situación laboral y el impacto en la contratación y los salarios; la capacitación a los profesores, tanto en la Escuela Normal Superior como a los profesores de aula; las condiciones, físicas y materiales, así como de infraestructura para soportar una propuesta curricular como la RIES; y finalmente los talleres que se ofrecen actualmente en la escuela secundaria técnica. Una discusión significativa que atraviesa el discurso de los maestros, son los problemas de la cultura escolar que se caracteriza como una cultura corporativa, vertical y autoritaria muy fomentada por la lógica de operación del SNTE, el profesor Renato Rosas sostiene:

no se puede hablar de jóvenes participativos, etcétera, si no se cambia el ambiente en que se está en la escuela... es un ambiente antidemocrático por

verticalista e intolerante en el que memorizar es lo importante y el conocimiento es cerrado y acabado; una escuela en la que parece que estorba la legalidad... el cambio debe plantear la apropiación de la lógica de cada disciplina... es necesaria la redefinición de las relaciones del SNTE con la estructura educativa. Tiene el control de la contratación, selección y promoción y ahí se reparte el botín que la SEP o los gobiernos estatales conceden al sindicato. No es la profesionalidad sino la disciplina al dirigente lo que se entiende como una formación sindical correcta [...] el cambio de la secundaria requiere cirugía mayor ¿habrá voluntad política para realizarla? [...] Para cambiar la cotidianeidad de la escuela secundaria se requiere formar y reformar las relaciones internas en la escuela (*El Diario de Chihuahua*, 9 de junio de 2005).

Comentan los profesores que participaron en grupos focales realizados en la segunda reunión de capacitación a los equipos técnicos de la RIES:

Tenemos una gracia para pervertir las cosas en educación [...] y comentábamos aquí que son las condiciones de la escuela, que son situaciones sindicales, situaciones laborales, es el conflicto en la estructura educativa [...] hay una persona que trabaja en una escuela particular muy trabajadora, la maestra muy trabajadora, se cambió a una secundaria y ya no hace nada, se queja el director, se queja el subdirector y yo le dije “oiga maestra yo la conocí allá en el instituto, llevaba material didáctico, llevaba esto, lo otro, y aquí no hace nada, pues aquí nadie hace nada, me dijo [...] existen estos virus de que a los maestros se les protege a aquel que no trabaja, a aquel que no cumple, a aquel que falta muchísimo a la escuela y a aquellos maestros que están dedicados a su trabajo, que son muy pocos, no se les apoya”.⁵

No quiero cerrar este apartado sin señalar algunas de las cuestiones que más impactaron a los profesores que vivieron la reforma a través del piloteo que se hizo en distintas secundarias en todo el país y que ponen en la mesa tres cuestiones que parecen sustantivas para pensar la reforma: la primera de ellas remite al acompañamiento que devuelve al profesor una mirada de reconocimiento de su saber y le permite recuperar su lugar como planificador del proceso de enseñanza-aprendizaje; la segunda hace referencia al libro de texto y la nece-

⁵Realizados el día 8 de diciembre de 2005 por los doctores López y Mota, Ducoing, Flores Macías y Elizondo Huerta.

sidad de pensarlo de otra manera, discusión que no se ha abierto y que me parece sustantiva. La tercera de ellas, remite a las tareas colectivas guiadas mediante instrumentos de reflexión y de recuperación y sistematización de información que permiten tomar posición sobre lo que sucede y cómo enfrentarlo, actividad inscrita en el proyecto de Renovación y Organización de las Escuelas Públicas de Educación Secundaria que acompaña a la instrumentación del nuevo plan de estudios. Escuchemos algunos comentarios al respecto:

Para cambiar la actitud, crear una necesidad a través del acompañamiento, a través de escuchar las necesidades, a través de retroalimentar los nuevos o por pequeños que sean, me parece que lo que ustedes han hecho, no tanto imponer la necesidad, sino retroalimentar y crear una necesidad de actuar de manera diferente [...] y ahorita afortunadamente no hay libro de texto, el maestro está obligado a leer el programa, a conocer los propósitos y ya no está guardado desde 93, ya no podemos estar en el cajón de los recuerdos y que era el propósito del año siguiente porque teníamos un libro de texto [...] yo incluso me compré una mesa de trabajo porque ahí los fines de semana lo uso como soporte con libros, periódicos, con la computadora, porque tengo interés [...] creo que eso que llaman actualización debe de cambiar y hacer como ahora: planeación del trabajo docente, vamos a cambiar la metodología de la clase, nada más [...] los datos nos llegaban como avalancha porque no nos habíamos puesto a pensar cómo las actividades extracurriculares dañaban nuestro trabajo [...] pero ahora sabíamos que podíamos mejorar si nos dedicábamos a lo importante de nuestro trabajo.⁶

¿Cuál es el futuro de la RIES?

El debate y la situación actual nos dejan ver tres posibles futuros. Uno de ellos remite a su cancelación, los tiempos políticos abren esta posibilidad. Es un futuro previsible pero, desde mi perspectiva, erróneo si hemos de hablar de política pública y no de políticas gubernamentales. Hay mucho trabajo realizado y muchos recursos invertidos en ello para tirarlos a la basura. Otro futuro factible es la reforma postergada, y dejar que la próxima administración tome las decisiones necesarias para echarla a andar posteriormente. Es una

⁶*Idem.*

posibilidad que saca a la reforma del debate político y le permite tomar un ritmo propio, quizás demasiado lento y con rupturas significativas en el proceso de su instrumentación en el aula para modificar la situación actual de la educación secundaria. Una tercera posibilidad nos habla de una reforma negociada, en donde los sectores involucrados puedan hacer a un lado lo político para hacer política pública.⁷ ¿Será posible?

Cabe aquí recuperar lo que nos dijo un maestro en los grupos focales:

La reforma ya empezó en muchos lugares desde hace muchos años y sigue y en otros probablemente no ha empezado porque seguimos estancados en prácticas también de mucho atraso, en otras palabras, la reforma es un proceso que empieza a partir de que empezamos a trabajar colegiadamente, a partir de que empezamos a intentar prácticas distintas de lo que tradicionalmente hacíamos y entenderlo como un proceso de mejora continua que si empieza no terminará nunca porque además así es la educación.⁸

Es cierto que si hablamos de una reforma negociada habrá que cuidar algunas cuestiones que el plan piloto hace patentes, entre ellas el mantenimiento del acompañamiento que la SEB dio a los maestros y el compromiso que las autoridades del sector tienen respecto a la necesidad de mejorar la educación secundaria:

El paso de la muerte de este plan de estudios va a ser cuando se masifique, ahí va a ser el paso de la muerte porque el maestro no va a poder ser acompañado y va a regresar a sus viejas prácticas... yo tengo miedo a eso... a las autoridades estatales no les interesa mucho... yo estoy poniendo de mi bolsa, ¿qué va a pasar cuando sea en todas las secundarias?⁹

El derrotero que toma la reforma de la escuela secundaria depende de la voluntad política de los actores involucrados por hacer política pública y no sólo por participar en la política. Habrá que reconocer que es una reforma esperada.

⁷Cfr. Fernando Bazúa y Giovanna Valenti, "Política pública y desarrollo", *Políticas públicas y desarrollo municipal*, Carlos E. Massé Narváez y Eduardo Andrés Sandoval Forero (coords.), México, El Colegio Mexiquense/Universidad Autónoma del Estado de México, 1995.

⁸Cfr. nota 5.

⁹*Idem*.

Se tuvieron que adecuar muchísimas cosas para dar inicio al cambio curricular [...] es satisfactorio saber que este año escolar, en el que se empieza a hablar mejor de nuestra escuela, vamos recuperando parte de los alumnos que habíamos perdido [...] ha habido experiencias amargas y difíciles, otras buenas y satisfactorias, pero experiencias al fin [...] Esto es lo que el personal de la escuela secundaria núm. 5 “licenciado Adolfo López Mateos” tiene que contar sobre su participación en “El proyecto de Renovación Pedagógica y Organizativa de las Escuelas Públicas de Educación Secundaria” y “La nueva propuesta curricular”.¹⁰

¹⁰*Idem.*

El deterioro de la educación básica se revierte al confiar en los maestros y poner a su alcance la capacitación que necesitan

Gabriel Cámara*

Deterioro e ineficacia del remedio convencional

El deterioro de la educación pública en el nivel básico se manifiesta en el bajo aprovechamiento escolar de los egresados, en el desaliento generalizado entre maestros y alumnos con el trabajo escolar y en la inconformidad de muchas familias que no tienen a su alcance mejores alternativas para sus hijos. El deterioro de cualquier servicio se da cuando no logra lo que promete, por el modo como se ofrece o por incapacidad de los servidores; lo que a su vez genera desinterés o frustración en los beneficiarios y en todo caso desperdicio.

El Estado emplea un remedio inadecuado cuando intenta revertir los males de la educación básica confiando en su poder jerárquico. El diagnóstico que hacen los administradores centrales lleva invariablemente a renovar programas y materiales, a multiplicar las capacitaciones masivas –iguales para todos o en paquetes temáticos diversos que se transmiten por la línea de mando– y a introducir nuevas tecnologías en los salones de clase. Lo característico de este remedio es que se decide arriba confiando que sus efectos llegarán hasta la base. El remedio, se piensa, debe venir de los directivos e imponerse a los maes-

*Doctor en Planeación Educativa por la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Actualmente trabaja en Convivencia Educativa, A.C.

tros, porque no se confía que éstos solos sean capaces o estén dispuestos a realizar el cambio.

En la presente administración las innovaciones educativas que canalizaron el grueso de los recursos disponibles para educación básica se diseñaron desde la óptica central. Las cuatro innovaciones principales han sido 1. el Programa Oportunidades, 2. el Programa Escuelas de Calidad, 3. el Programa Enciclomedia y 4. la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

- El Programa Oportunidades da becas de estudio a hijos de familias pobres a condición de que asistan a la escuela. Se decide que la simple asistencia es benéfica, aunque hay sobrada evidencia de que la permanencia en escuelas de baja calidad es de poco provecho para los estudiantes pobres.
- Con el Programa Escuelas de Calidad se decidió dar un apoyo selectivo porque el presupuesto no alcanzaba para mejorar las instalaciones en todas las escuelas de educación básica. El programa apoya únicamente a las escuelas que formulan un plan de trabajo según un protocolo detallado y es aprobado por comités estatales, pero sólo 30 o 20 por ciento del financiamiento que recibe la escuela beneficiada puede dedicarse directamente a tareas educativas; el resto se asigna a adquisiciones y mejoras materiales. La capacitación de maestros se hace sin diagnóstico preciso, por lo que su eficacia es más que dudosa.
- El Programa Enciclomedia amplía el contenido de los textos escolares con referencias cruzadas y animaciones que el maestro y los alumnos pueden consultar a través de un programa de computadora. Se supone que el maestro conoce bien los textos y sabe aprovechar la información adicional, que las escuelas reúnen las condiciones necesarias para operar los equipos y que Enciclomedia es el remedio que está haciendo falta en el sistema de educación básica.
- La Reforma Integral de la Educación Secundaria es un ejercicio de planeación central para reducir el número de asignaturas, compactar horarios, reacomodar contenidos y generar nuevos textos escolares. Ninguno de estos aspectos responde a un diagnóstico de fondo de las dificultades que enfrenta la educación secundaria, porque no contempla la subordinación profesional de los maestros, la masificación del servicio y la falta de motivación genuina en los adolescentes.

La manera en que la autoridad central busca promover el cambio revela la desconfianza que se tiene en la capacidad de los maestros. Al no confiar en los operadores, la confianza se tiene que poner en las

medidas de control externo –programas y materiales estándar, dosificación de contenidos, horario de clases, calendario anual, paquetes electrónicos– que suplan la incapacidad de los maestros para proceder en sus salones de clase con autonomía profesional. Sin embargo, es evidente que estas medidas no nos han sacado de la mediocridad y el desperdicio que se constata en educación básica. No podrán hacerlo porque la buena educación intencional depende de establecer relaciones entre quien sabe y quien desea aprender. Si el maestro no demuestra saber lo que dice enseñar, si no procede con autonomía profesional, no podrá despertar el entusiasmo del alumno por aprender, por más buenos que sean en abstracto los textos, los programas y las tecnologías que decide el centro.

Remedio eficaz

Nosotros decimos que si el fracaso se da en el salón de clase, es ahí donde tiene que darse el cambio, no en los programas ni en los textos que obviamente están bastante bien hechos, se distribuyen en todos los salones del país y representan una inversión considerable de recursos. Esa parte de la tarea ya está hecha. La estrategia que proponemos es confiar razonablemente tanto en maestros como en estudiantes, persuadidos de que el cambio está en sus manos y que lo que toca al centro es dar los apoyos necesarios para propiciar acciones creativas a la base. Cuando se ofrece apoyo efectivo a los maestros, en las circunstancias concretas en las que trabajan, la mayoría de ellos preferirá actuar con autonomía profesional a ser simples ejecutores de programas que se diseñaron al margen de ellos, que son impuestos y que no toman en cuenta sus necesidades verdaderas. Confiar razonablemente es una actitud, pero para ser eficaz debe poder concretarse en la operación ordinaria de un salón de clase.

La justificación de los programas y las dosificaciones que se imponen a todos no es únicamente que se desconfía de lo que los maestros pueden hacer solos en sus salones, sino que un organismo piramidal es incapaz de atender personalmente a cada uno de ellos y ofrecerles capacitación a la medida de su necesidad. De ahí la estandarización y las capacitaciones en cascada, aun cuando se sabe que las relaciones

de aprendizaje siempre son particulares. Los administradores del sistema cumplen su propia profecía, porque entre más masificado es un programa más desconfianza se genera y menor es el margen de autonomía profesional para establecer relaciones de aprendizaje. A nivel del salón de clase, la misma desconfianza en que los estudiantes querrán aprender subordina el avance del grupo a las decisiones del maestro, con lo que las ocasiones de aprender se reducen, en la práctica, a los intercambios del maestro con todo el grupo. Al forzar relaciones impersonales entre el maestro y un grupo numeroso de alumnos se induce la rutina y la memorización. El remedio eficaz, por tanto, debe satisfacer la necesidad particular de cada maestro y alentar el interés personal de cada estudiante.

El cambio a la base y la Comunidad de Aprendizaje

La Comunidad de Aprendizaje es un arreglo docente que parte del supuesto de que el aprendizaje nunca termina, sino que continúa siendo un desafío para todos, incluyendo al maestro. Si nadie domina completamente todos los temas, la tarea común es aprender a aprender para continuar aprendiendo. El maestro justifica su papel por haberse adelantado a explorar los temas que ofrece a sus estudiantes y los ofrece libremente a quien desea aprenderlos. La relación de aprendizaje se establece entre quien sabe algo porque lo aprendió con interés, lo aprecia y lo quiere enseñar, y quien lo quiere aprender de la misma manera. Esto que vale para el maestro deberá valer para todos y cada uno de los estudiantes, quienes también son tutores de otros compañeros que quieren aprender lo que ellos ya aprendieron. En la Comunidad de Aprendizaje todos pueden enseñar y aprender.

Pero la Comunidad de Aprendizaje no puede decretarse para todas las escuelas, sino que debe generarse desde la base, en cada una de ellas y en cada maestro en particular. El cambio radical empieza con el maestro y se extiende a los alumnos, después a otros maestros y a la escuela en su conjunto. Incluso otros maestros que perciben los cambios buscan recibir este tipo de capacitación. La Comunidad de Aprendizaje tiene que vivirse primero en pequeño, en el proceso de tu-

toría con un asesor externo, donde el maestro aclara dudas y profundiza en los contenidos del programa que maneja. La profesionalización del oficio viene de manejar con seguridad los temas de estudio y ser conciente del modo en que se aprenden. Esta capacitación artesanal, de aprendiz a maestro, no tiene desperdicio porque parte de lo que cada maestro en particular necesita saber de su programa y no se interrumpe hasta que el maestro satisface su necesidad. La motivación del esfuerzo es interior, no impuesta, y esto explica el éxito del trabajo de capacitación. Cuando el maestro maneja ya con seguridad profesional –el contenido y el modo en que se aprenden temas relevantes del programa, puede atender las necesidades particulares de sus estudiantes y alentar el interés de cada uno de ellos por aprender. El que aprendió a aprender por cuenta propia ya sabe lo mejor de la pedagogía; más que enseñar un tema particular, muestra con su ejemplo un modo independiente de aprender.

Ahora el maestro debe encontrar la manera de multiplicar las relaciones artesanales de aprendizaje entre sus alumnos a fin de que reciban la atención personal que hace posible el aprendizaje independiente. La masificación del grupo empieza a romperse al dar tutoría en tiempos especiales a los alumnos más interesados en aprender y conforme estos alumnos van dominando temas y demuestran en público que los saben bien, pueden auxiliar al maestro para extender cada vez más la tutoría personal al resto de los estudiantes. Los lineamientos generales de la Comunidad de Aprendizaje son: 1. oferta de temas que el tutor domina, 2. elección por parte del aprendiz del tema que le interesa aprender, 3. diálogo tutorial para encauzar el estudio independiente y responder dudas, 4. esfuerzo continuo del aprendiz y presencia del tutor hasta satisfacer el deseo de entender, 5. reflexión sobre el proceso de aprendizaje, 6. demostración y discusión pública del proceso, 7. tutoría a otros compañeros que deseen aprender lo mismo.

Aceptando que la Comunidad de Aprendizaje resuelve dos de los problemas más agudos que enfrentan los maestros de educación básica (la inseguridad profesional para manejar los contenidos del programa y la imposibilidad práctica de dar atención a cada uno de los alumnos), la pregunta es ¿qué tutor está dispuesto a dar el tiempo

necesario para capacitar al maestro y multiplicar la tutoría al resto de la clase? Una respuesta la dan los asesores de Convivencia Educativa, A.C. (CEAC) que han estado ayudando a transformar el salón de clase ordinario en una Comunidad de Aprendizaje.

Logros y obstáculos de la tutoría del CEAC

Partir de la base significa de entrada aceptar la organización que norma las escuelas y define tanto el perfil como el desempeño de los maestros. También significa trabajar en profundidad, no en extensión a los principios. Esto no descarta estar dando continuamente a conocer a través de presentaciones y textos los resultados del trabajo, pero sí descarta presentarlo como un programa que en breve resolverá las deficiencias de la educación básica y será el logro de un sexenio. Partir de la base significa, sobre todo, dialogar con cada maestro, saber lo que necesita y esperar que libremente acepte capacitarse y transformar su salón de clase. El paso no lo marca una decisión de la autoridad, sino la de cada maestro dentro de sus posibilidades laborales.

Al principio hay que invertir tiempo en demostraciones breves a los maestros para que descubran la conveniencia de probar la capacitación tutorial y habiéndola probado puedan comprometerse con el tutor externo para implantar en su salón de clase la Comunidad de Aprendizaje. El proceso requiere que el maestro logre encontrar tiempo para su capacitación y que el tutor esté disponible para que la capacitación sea efectiva. En la medida en que el maestro experimenta la satisfacción de aprender con interés y manejar el programa con autonomía profesional, contagia el entusiasmo a sus alumnos y juntos empiezan a transformar el salón de clase. Se inicia entonces un proceso expansivo, porque los buenos resultados se difunden a través de los mismos maestros y en otras escuelas sus compañeros desean recibir el apoyo de los tutores externos.

Desde hace años CEAC viene promoviendo la Comunidad de Aprendizaje, como puede verse sintéticamente en su currículo institucional (véase anexo I); lo ha hecho desde organismos nacionales como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), y desde 2003 como organización independiente que contrata la tutoría a maestros con

dependencias oficiales, organismos internacionales y con fundaciones. Los convenios con las autoridades permiten ofrecer abiertamente el servicio a las escuelas y en ellas a los maestros que voluntariamente lo acepten. Al mismo tiempo se mantiene informados a los funcionarios y cuerpos técnicos acerca del progreso de dicha tutoría. Con ocasión de encuentros y congresos los resultados se exponen y debaten en auditorios más amplios.

La experiencia del último año y medio en escuelas públicas¹ demuestra invariablemente que la Comunidad de Aprendizaje responde con éxito a necesidades básicas de los maestros, pero la estructura escolar tiene que dar lugar a más oportunidades de capacitación. La razón es que el maestro procede en la práctica como trabajador asalariado al que se le marca la hora de entrada y de salida. Todavía dentro de ese horario estrecho el maestro no maneja el tiempo con autonomía profesional porque está obligado a atender continuamente al grupo de alumnos que le asignan y seguir las dosificaciones bimensuales en sus clases. La relación contractual del maestro supone una plaza permanente, aunque con remuneración bastante exigua que se compensa con beneficios sindicales y la seguridad de que no se le pedirá trabajar fuera de las cinco horas del turno. Si a las dosificaciones de contenido se añaden las actividades extracurriculares tan frecuentes en las escuelas, las posibilidades de capacitación se reducen todavía más.

Los asesores de CEAC se contratan para apoyar a los maestros en su lugar de trabajo durante una semana completa cada mes, tanto en el horario de clases como en tiempos extra, según la disponibilidad de maestros y alumnos. Los logros que se obtienen en el poco tiempo disponible revelan sin lugar a dudas lo que se debería cambiar, precisamente para lograr el propósito que justifica el sistema de educación básica en el país. Menciono los temas que nos parecen más relevantes.

- Peculiaridad en vez de masificación. A lo largo del ciclo escolar un asesor de CEAC dedica aproximadamente 400 horas de tutoría personal a los maestros y estudiantes de cada escuela que acepta la Comunidad de Aprendizaje. Es claro que CEAC sólo puede atender un pequeño número de escuelas. En la Tarahumara, por ejemplo, se trabaja desde septiembre de 2005 en 15 escuelas primarias, apenas 2 por ciento de los maestros, entre particu-

¹Véase el libro *Enseñar y aprender con interés*, México, Siglo XXI Editores, 2006.

lares y oficiales de la Dirección General de Educación Indígena en la Sierra. En Zacatecas se trabajó con cuatro telesecundarias uni y bidocentes durante el ciclo 2004-2005 y ahora se trabaja en 10 telesecundarias de la casi 500 telesecundarias incompletas. Los funcionarios no esperan por lo pronto garantizar a cada escuela 400 horas de capacitación tutora, aun cuando el convenio que se firmó con las autoridades y el sindicato incluye capacitar a asesores técnicos pedagógicos. El sistema educativo no requiere depender permanentemente de CEAC, porque cuenta con todo lo necesario (institución, personal técnico, equipamiento, presupuesto) para hacer lo que hacen los asesores externos y poder ofrecer a cada maestro en cada escuela 400 horas de capacitación durante el año. Lo que se necesita es percibir la conveniencia de reacomodar tiempos y funciones.

- Avances según lo que cada maestro domina del programa general, en vez de la dosificación uniforme de contenidos. Independientemente de lo que dicte el plan de estudios, un maestro sólo podrá enseñar bien los temas que domina, por lo que la dosificación mensual no puede ser sino indicativa de lo que conviene proponer a los alumnos. Al marcar el tiempo en el que debe aprenderse un tema se está suponiendo, contra toda evidencia, que los estudiantes de un grupo comparten el mismo interés por el tema asignado, avanzan al mismo ritmo, aprenden con la misma profundidad y todos quedan satisfechos. Si algo descalifica profesionalmente al maestro y lo disminuye ante sus alumnos es limitar su trabajo únicamente a las dosificaciones del centro en los tiempos señalados, porque atropella el interés y la idiosincrasia –la cultura particular y el modo en que aprenden– de cada uno de sus alumnos. Igualmente la dosificación estándar descalifica los apoyos técnicos y supervisores porque los reduce a fiscalizar el cumplimiento externo de lo que ni diseñaron ni demuestran manejar con competencia profesional.

- Autoevaluación en vez de sólo evaluaciones externas. Correspondiendo a la dosificación estándar que revela desconfianza en la capacidad del maestro, las evaluaciones externas revelan desconfianza en el interés de los estudiantes por aprender lo que se ordena. Para evaluar el aprendizaje se pregunta lo que a juicio del evaluador debe saber el aprendiz; aunque el aprendizaje auténtico tiene lugar cuando el aprendiz responde preguntas que él mismo se hace, no cuando responde preguntas que le hacen otros por oficio. Las evaluaciones estándar registran a lo más las respuestas con las que el aprendiz intenta dar gusto a los encuestadores, no la originalidad con la que alguien aprende lo que verdaderamente le interesa. El evaluador más riguroso es el mismo aprendiz cuando juzga satisfecho su interés, cuando reflexiona sobre su proceso, da cuenta en público de lo aprendido y puede ayudar a otros a aprenderlo.

- Empeño académico y actividades extracurriculares. Los resultados de investigaciones que han medido el poco tiempo efectivo de clase en las

escuelas, coinciden con la percepción de cualquier observador atento en el aula. Lo sorprendente no es el tiempo que absorben las actividades no académicas, sino que estas actividades se hacen todavía con menor empeño, orientadas más a entretener que a hacer algo bien. Festivales, desfiles, juegos deportivos, concursos, se caracterizan por la ligereza con la que se preparan y la superficialidad con la que se ejecutan. No se ve dominio de algo, muy rara vez hay excelencia. En ausencia de un trabajo académico serio, las actividades extraescolares devienen, más que pasatiempo, justificación aparente de un trabajo que en el fondo no es profesional porque no muestra resultados.

- En vez de libertad y variedad de opciones, confinamiento escolar. Entre más inseguro se reconozca un maestro, más inclinado estará a seguir ciegamente la dosificación de contenidos y procurará que ningún alumno se salga del programa. Entre menos comprometidos estén con la profesión de aprender, los supervisores y técnicos insistirán en confinar a los estudiantes en grupos homogéneos, separados de otros grupos por edad y por programa. Pero sin libertad no hay interés y sin variedad de situaciones no hay aprendizaje. En la organización actual, una alumna de segundo grado, por ejemplo, que se interese en ver fracciones está confinada a lo poco que trae su libro de texto, y se descarta absolutamente que explore el tema en los libros de grados superiores. En salones de clase homogéneos se mortifica por igual al alumno que se queda sin entender, como al que se aburre porque lo que se está viendo no le interesa y no hay manera de estudiar otra cosa que sí querría aprender.

- Comunidad de profesionales o comunidad administrativa de maestros. Desde hace varios años el Estado, siguiendo una corriente internacional, viene promoviendo que la escuela se organice como comunidad, no sólo como unidad administrativa, y en el gobierno actual se renovó el impulso con el Programa Escuelas de Calidad. El margen de autonomía para decidir el destino de recursos frescos y el proceso de análisis y propuestas que lleva a las escuelas a merecer el apoyo, han hecho avanzar la comunidad escolar, pero falta que se constituya en Comunidad de Aprendizaje. Los maestros, como gremio, necesitan afirmar en los hechos su autonomía para enseñar solamente lo que manejan profesionalmente y alentar así el interés de los alumnos que desean aprender. En la medida en que actúen con autonomía podrán orientar tiempos, temas y recursos hacia la enseñanza y el aprendizaje con interés.

- La tarea de aprender y la tarea de hacer que se aprenda. Los funcionarios no objetan la eficacia de la Comunidad de Aprendizaje, sino su limitado alcance para satisfacer las responsabilidades que tienen como directores del sistema educativo. Pero uno se responsabiliza de aquello que controla, como es en educación pública distribuir el presupuesto equitativamente, proporcionar la infraestructura, los programas, los textos,

los salarios, hacer registros, etcétera. Del aprendizaje de maestros y alumnos los funcionarios no pueden responsabilizarse porque eso es responsabilidad exclusiva de quien aprende. A nivel de escuela lo más que puede hacer el centro es asegurar que existen libertad y variedad de situaciones sin las cuales no hay verdadero aprendizaje. La Comunidad de Aprendizaje es una manera concreta de asegurar estas dos condiciones básicas y suplir la anomalía del sistema educativo que no mantiene la homogeneidad profesional básica de otros sistemas, como sería el de salud o el de comunicaciones y transportes. Es impensable que en estos sistemas los directores y cuerpos técnicos no sean médicos o ingenieros con experiencia en las principales tareas que se hacen a la base. En el sistema educativo son pocos los directivos que tienen experiencia directa a la base. Pocos podrán demostrar con el ejemplo la factibilidad de cumplir cabalmente lo que ellos o sus antecesores han dispuesto se aprenda en educación básica. Sólo redefiniendo responsabilidades es posible reacomodar funciones y lograr que tengan lugar, en los salones de clase, las relaciones de aprendizaje que propone el ideario educativo del país.

Evidencias

En CEAC se han acumulado evidencias que prueban la factibilidad y la conveniencia de la Comunidad de Aprendizaje, en prácticamente cualquier escuela de educación básica. Las evidencias son incluso más valiosas puesto que han tenido lugar en las condiciones que se estiman menos favorables para el cambio, como son las pequeñas comunidades dispersas, las primarias multigrado, las escuelas de la Dirección General de Educación Indígena, las telesecundarias incompletas en zonas rurales y aun completas en zonas urbanas marginales. La acumulación ha sido posible porque el diálogo tutor lleva a reflexionar y registrar el proceso de aprendizaje. Los asesores de CEAC registran los procesos de tutoría que establecen con maestros y estudiantes, así como las condiciones externas que favorecen o impiden el trabajo. Se tienen, así, tantos reportes como visitas de trabajo se han hecho a las escuelas. De estos reportes han salido ya varias publicaciones y otras más están en preparación.²

²Se pueden consultar: *Comunidad de Aprendizaje, cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México, Siglo XXI Editores, 2004; y el que ya se mencionó antes,

Estrategia emergente

Formalmente el sistema educativo tiene los elementos para poder capacitar a sus maestros y hacer lo que ahora está haciendo CEAC, pero hace falta demostrar con mayor evidencia las ventajas de la Comunidad de Aprendizaje para que los supervisores, los equipos técnicos y directores de escuela actúen como aprendices y tutores. Demostrar con mayor evidencia significa intensificar la capacitación del maestro y esto significa sacar más tiempo dentro del horario regular para aprovechar mejor la tutoría externa.

La capacitación que necesita un maestro para iniciar en su salón de clase una Comunidad de Aprendizaje puede darse, como sabemos por experiencia, en tres o cuatro semanas intensivas de trabajo; pero es necesario conseguir un sustituto para atender al grupo, mientras el maestro titular se capacita. Por lo pronto, esto implica un recurso extra para pagarle al sustituto al tutor que capacita al maestro. La capacitación más sencilla se daría en la misma escuela, con la ventaja de que el maestro se mantendría en contacto con su grupo, incluso podría empezar a impartir, a su vez, la tutoría que recibe. Otras capacitaciones más en forma implicarían salir a otro lugar y trabajar de tiempo completo, mañana y tarde, cosa que no todos los maestros podrían hacer debido a otros compromisos laborales o de trabajo en el hogar. En cualquier caso se buscaría siempre capacitar a más de un maestro para empezar a vivir la Comunidad de Aprendizaje en la escuela o entre colegas cercanos. Después de la capacitación intensiva, el mejor seguimiento vendrá de la comunidad incipiente que formen los compañeros con apoyo periódico del tutor externo.

La estrategia que se propone intensifica una capacitación que debería ser práctica habitual en el sistema educativo, con las personas y los recursos con los que ya cuenta, pero que por ahora hay que apoyar con recursos extraordinarios. Es invertir una cantidad relativamente pequeña para después dejar que el sistema asuma el proceso con todas sus implicaciones, pero ya como una operación regular. Se trata de “purgar” la bomba (*to prime the pump*), diría un plomero, para que

Enseñar y aprender con interés, logros y testimonios en escuelas públicas, México, Siglo XXI Editores, 2006.

después de la inversión inicial el mecanismo continúe funcionando con normalidad.

Una ventaja de cubrir los costos de capacitación de cualquier maestro interesado es que no será necesario iniciar negociaciones complejas con las autoridades superiores, porque en la mayoría de los casos será el mismo maestro quien negocie con sus colegas y autoridades el apoyo que necesita para salir a capacitarse. Difícilmente un directivo se opondría a que mejore la calidad educativa de su escuela o de su supervisión.

Etapas posteriores

No es posible decir con seguridad por dónde debería continuar el cambio conforme los salones de clase se transforman en comunidades de aprendizaje, pero es posible anticipar que maestros y estudiantes que aprendieron a aprender y continúan interesados en seguir aprendiendo necesitarán algo más que textos y programas de estudio. Bibliotecas, intercambios y proyectos personales o comunitarios harán que el aprendizaje deje de ser institucional y pase a otro plano, más real y más productivo. Aún está por verse el significado de estos cambios en la organización escolar, en la preparación y constitución de colegios profesionales de maestros, así como en la redefinición de la educación básica y sobre todo la relación entre la educación formal y la comunidad en la que se forman las generaciones jóvenes.

Orígenes, sistematización y resultados del trabajo de CEAC

La mayoría de quienes conformamos CEAC nos reunimos inicialmente para diseñar y dirigir la posprimaria en el Conafe, de 1996 a 2003. La visión y audacia del director general a finales de los años noventa, la holgura presupuestal de los programas compensatorios y el campo abierto a la experimentación en las pequeñas comunidades dispersas permitió rediseñar el servicio con un mínimo de restricciones. Lo novedoso no fueron las ideas –cambios en educación básica que se han venido proponiendo y argumentando desde hace tiempo–, sino la

oportunidad de ponerlas en práctica, no como diseño de un grupo de expertos que otros deben ejecutar, más bien como experimento que ejecutan los mismos diseñadores hasta demostrar resultados. Como se explica en las publicaciones mencionadas, el diseño de la posprimaria incorporó una larga tradición de innovaciones a la base en las que la constante fue alentar intereses y multiplicar opciones. La posprimaria respondió a la necesidad de dar educación básica completa en las pequeñas comunidades donde el Conafe sólo ofrecía primaria. Había que dar secundaria a un grupo heterogéneo en un pequeño salón y con jóvenes instructores temporales. La situación extrema forzó las innovaciones. El propósito central de aprender a aprender por cuenta propia con los textos, y la práctica de establecer relaciones personales de capacitador a instructor, de instructor a estudiante y de éstos entre sí, dieron continuidad a un largo proceso que tenía que ser de ensayo y error y supuso diversas adaptaciones hasta que cobró forma lo que hemos descrito como Comunidad de Aprendizaje.

El grupo de posprimaria dejó el Conafe cuando operaban ya 360 centros en 27 estados y el modelo había pasado la prueba de varias evaluaciones; una externa, a solicitud del Banco Mundial, que realizó el doctor inglés David Turner en el año 2000, a raíz de la cual y tras las visitas de sus representantes, el propio Banco Mundial declaró: "Tal vez el programa piloto con más éxito desarrollado durante el programa fue el que se enfocó en encontrar formas innovadoras de impartir la educación posprimaria en pequeñas áreas rurales aisladas." La Dirección General de Evaluación de la SEP aplicó las pruebas de estándares nacionales en comprensión lectora y matemáticas a todos los estudiantes de posprimaria en dos estados, Hidalgo y México, con resultados que sorprendieron a los investigadores, porque en matemáticas (518.9) superaron la media nacional (511.6) de todas las secundarias, urbanas y rurales, públicas y privadas. En comprensión lectora quedaron debajo (499.1), aunque no por mucho, de la media nacional (511.8). Finalmente la Universidad Veracruzana, por mandato del Congreso de la Unión evaluó los programas del Conafe e hizo el siguiente señalamiento:

Es posible afirmar, a partir de la descripción de la valoración de los Instructores comunitarios de los tres niveles educativos (preescolar, cursos

comunitarios y posprimaria), que los mecanismos de capacitación puestos en práctica durante el desarrollo del ciclo escolar son más pertinentes en la modalidad de posprimaria, desde la óptica de los instructores comunitarios, que en las otras dos modalidades. En este sentido, la propuesta de capacitación artesanal que se desarrolla en la posprimaria parece proporcionar una mayor atención a las necesidades concretas que se plantean durante la propia práctica de los Instructores.³

Ya como organización independiente, durante el ciclo escolar 2004-2005, CEAC se comprometió con dependencias oficiales a experimentar la Comunidad de Aprendizaje en escuelas indígenas de Hidalgo y Puebla, en telesecundarias incompletas de Chihuahua y Zacatecas y en telesecundarias completas del Distrito Federal. Una condición de los convenios fue que al principio y al final del experimento se hicieran evaluaciones independientes, pero ni en los estados ni a nivel nacional se superaron obstáculos –exigencias técnicas o deficiencias administrativas– para llevar a cabo las evaluaciones. Quedan los testimonios de maestros y alumnos satisfechos con el trabajo, además de los resultados de evaluaciones regionales en las que algunas de las escuelas participantes pasaron de los últimos lugares a los primeros. También se mencionan en los reportes casos notables de estudiantes que salieron del rezago y se entusiasmaron por aprender. Otra manera de evaluar el avance de la Comunidad de Aprendizaje es que continúa en comunidades indígenas en la Sierra Tarahumara y en el estado de Zacatecas donde los maestros que vivieron la experiencia durante el ciclo 2004-2005, la continuaron y promovieron en el 2005-2006, y en éste que empieza (2006-2007) la han extendido a más escuelas con pleno apoyo de la Subsecretaría de Educación Básica estatal.

Como la base del contrato educativo es el interés, la capacitación que ofrece CEAC a los maestros siempre es libre, nunca impuesta por la autoridad. Se establecen contratos de asesoría con dependencias estatales, con fundaciones y, como en el caso de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, con organismos internacionales. Se hacen exposiciones de lo que ofrecemos

³Véase fuentes en Gabriel Cámara *et al.*, *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México, Siglo XXI Editores, 2004, pp. 30 y 31.

y después las escuelas deciden si participan o no en el programa. En las escuelas que optan por participar, el apoyo se ofrece únicamente a los maestros que deseen recibirlo y se continúa hasta que ellos lo decidan. El libre encuentro de asesores externos y maestros se sostiene sobre la base de resultados que, evidentemente, deben satisfacer a los participantes, es decir, directivos, maestros, estudiantes y padres de familia. No es raro que al principio sean pocos los maestros que se animan a experimentar la Comunidad de Aprendizaje, pero conforme se ven los resultados el resto de los profesores se va incorporando. Es frecuente que para el segundo ciclo escolar toda la escuela participe. No ha sido fácil encontrar el justo medio entre la necesidad de contratar con las agencias un servicio definido –en tiempos y monto– y la necesidad de ofrecerlo en libertad, individualmente, a los maestros que lo deseen. Se ensaya, por ejemplo, ofrecer un paquete de apoyo a las escuelas y albergues indígenas que incluye remodelación física, equipamiento y el apoyo nuestro. El compromiso académico consiste en recibir la capacitación de los asesores de CEAC y probar por unos meses en los salones la Comunidad de Aprendizaje, pero con la salvedad de que a mediados del ciclo escolar cada maestro queda en libertad de continuar el apoyo o dejarlo. Continuamente confirmamos el valor de la Comunidad de Aprendizaje, porque vemos que el maestro afirma su autonomía y los estudiantes aprenden por cuenta propia; pero también vemos que conforme los estudiantes, maestros, directores y asesores técnico-pedagógicos viven relaciones tutoras, CEAC se convierte en observador de un proceso de innovación que sobrepasa las expectativas iniciales. El cambio se da en el único lugar donde es posible, a la base, en el intercambio de quienes saben y quienes desean aprender.

Avatares de una noble aspiración: la gratuidad de la educación pública obligatoria

Rodolfo Ramírez Raymundo*

Presentación

En este documento se analiza la información publicada en la prensa mexicana, durante el año 2005, respecto a la participación económica de los padres y las madres de familia en el sostenimiento de las escuelas y, en algunos casos, aun en su establecimiento.

El documento tiene como referencia la revisión de 77 notas de prensa de diverso género (noticias, entrevistas, reportajes) incluidas en 26 diarios estatales y tres publicados en la ciudad de México, pero de circulación nacional.¹ La selección de notas, clasificadas bajo el rubro “cobro de cuotas”, denota el interés del mencionado grupo, permite dar seguimiento al cumplimiento de las normas legales y los principios que orientan el sistema educativo nacional, establecidos en el artículo 3o. constitucional y la Ley General de Educación.

A primera vista las notas periodísticas incluyen información reiterativa respecto a uno de los hechos que los ciudadanos, particularmente quienes tienen hijos en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) conocen suficientemente: la educación y las escuelas públicas no se sostienen exclusivamente con recursos presupuestales

*Maestro en ciencias, con especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE Cinvestav-IPN). Director de la revista educativa *Cero en Conducta*.

¹La hemerografía referente al año 2005 que respalda este ensayo puede ser consultada en el Banco de Datos <http://anuario.upn.mx>

públicos; las familias contribuyen a su sostenimiento material mediante las cuotas que anualmente se establecen en cada escuela por medio de las asociaciones de padres de familia. Y en efecto, confirman esta aseveración general. Además, informan acerca de las necesidades que se atienden con las cuotas en las escuelas públicas, los motivos por los que las madres y los padres de familia se inconforman y las reacciones de las autoridades educativas frente a tales inconformidades; asimismo, nos permiten atisbar la frecuencia con la que se presenta este problema y los montos de las cuotas.

Así, la información hemerográfica nos introduce al conocimiento de los hechos sociales porque es en el espacio de los medios informativos, impresos o electrónicos, donde conflictos circunscritos a una institución o a una localidad cobran existencia ante la “opinión pública” y obligan a algún tipo de intervención a las autoridades, como ocurre en el tema que se revisa en este texto. Ahora bien, la lectura sistemática de las notas es sólo una puerta de entrada al estudio de ciertos hechos sociales porque, por una parte, es evidente que no todos los sucesos o conflictos alcanzan visibilidad en la prensa, aunque el hecho de que alcancen la difusión pública puede ser indicativa de su mayor extensión; por otra parte, es sabido que los medios realizan una selección de noticias en función de diversos intereses y contextos de acción.

A partir de la información publicada es necesario recurrir al análisis de diversas fuentes; los documentos legales e históricos, reportes o ensayos de investigación educativa respecto al tema en cuestión. Ambos elementos nos permiten tener un panorama del estado actual del principio de gratuidad de la educación pública obligatoria, mismo que se expone a continuación.

Entre la ley y la historia: retrospectiva histórica

La gratuidad de la educación pública elemental alcanzó rango constitucional en 1917, cuando, tras largos e intensos debates –que versaron principalmente sobre la laicidad, el carácter nacional de la educación y las responsabilidades de la federación, los estados y municipios en la tarea educativa– el Congreso Constituyente incluyó en el texto

del artículo 3o. el siguiente enunciado: “En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”. Esta formulación tenía ya sus antecedentes desde las leyes de instrucción pública promulgadas por Benito Juárez en 1867 y 1869, cuando se consumó el triunfo liberal sobre el partido conservador y, con la derrota de la invasión francesa, se logró el restablecimiento de la soberanía nacional y la restauración del régimen republicano.² A esas leyes –consideradas por destacados historiadores³ como el origen de la organización del sistema público– se sumaron varios proyectos legislativos, además de los acuerdos de los congresos pedagógicos, realizados en las tres últimas décadas del siglo XIX y en la primera década del siglo XX.

Desde entonces, y antes, si consideramos los debates realizados en el Congreso Constituyente de 1856–1857, la idea de que la educación impartida por el Estado o en “establecimientos oficiales” debe ser gratuita no ha sido materia de controversias importantes, como otros principios y normas de la educación pública: laicidad y libertad de enseñanza, carácter nacional y función educativa de estados y municipios, intervención de particulares y alcance de la regulación estatal, por ejemplo. Por el contrario, en diferentes momentos del siglo XX, y hasta la fecha, los preceptos de gratuidad y obligatoriedad han sido objeto de precisiones y –paulatinamente– se ha ampliado su alcance, tanto en el texto del artículo 3o. constitucional, como en sus sucesivas leyes reglamentarias.

En la reforma constitucional realizada en 1934, justo en el comienzo del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, se estableció la “orientación socialista” de la educación, y el precepto de gratuidad fue formulado en los siguientes términos: “La educación primaria, será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente”. En 1946, ya durante el sexenio presidencial de Manuel Ávila Camacho, se ratificó la obligatoriedad de la educación primaria y se extendió el alcance del

²La Ley de 1867 establecía en uno de sus artículos últimos: “La educación primaria es gratuita para los pobres, y obligatoria en los términos que dispondrá el reglamento de esta ley”. La Ley de 1869 amplió las facultades del Estado en materia educativa al establecer además la educación laica, prohibir a los ministros de culto el ejercicio de la enseñanza, ordenar la clausura de los conventos, además de mantener los principios de educación gratuita y obligatoria.

³Entre otros, Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, primera reimpresión, 1997.

precepto de gratuidad: “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita...” (artículo 3o., fracción VII).⁴

El ciclo educativo obligatorio también ha sido extendido paulatinamente. En 1942 se estableció en la Ley Orgánica de la Educación Pública, la obligatoriedad de la educación primaria de seis grados, en 1993 la de la educación secundaria y, finalmente, en 2002 se declaró la obligatoriedad de la educación preescolar de tres grados.

Los preceptos de *gratuidad* y *obligatoriedad* se encuentran estrechamente relacionados: el principio de gratuidad abarca a *toda la educación impartida por el Estado*, y éste se obliga a *promover* todos los tipos educativos, incluyendo la educación inicial, media, superior y de posgrado; en cambio, está obligado a *garantizar acceso gratuito* de todos los niños y todas las niñas a los niveles educativos obligatorios que les corresponda según su edad; ello implica poner a disposición de la población los recursos materiales y humanos necesarios a tal fin.

La democratización del acceso a la escuela ha tenido en las normas jurídicas un impulso y una orientación ideológica de primera importancia. Si las formulaciones legales se tradujeran automáticamente en hechos, el sistema educativo público habría sido exclusivamente una obra gubernamental; la historia, sin embargo, muestra que la construcción de este sistema ha sido también una *obra social*, no sólo porque el presupuesto con el que se sostienen los servicios educativos es público, sino también porque en su construcción el aporte efectivo de los ciudadanos ha sido decisivo, más el de los sectores pobres de la población.

Así, por ejemplo, el maestro Rafael Ramírez Castañeda, notable impulsor de la educación rural en los años veinte y treinta del siglo XX, describe la dimensión de la aportación que los habitantes de las poblaciones rurales hicieron en esas décadas para la construcción y sostenimiento de las escuelas primarias.

A finales de 1928 existían cerca de 4,000 escuelas rurales, pero para satisfacer “medianamente” las necesidades del México rural

⁴Ernesto Meneses Morales –con base en las memorias de Jaime Torres Bodet– sostiene que esta formulación “fue producto de una negociación entre el presidente Manuel Ávila Camacho y Vicente Lombardo Toledano. A cambio de la aceptación del artículo por parte de éste y los sindicatos, don Manuel concedió la adición de la fracción VII [...]” (Luis Morfín y otros, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, Centro de Estudios Educativos, México, 1995).

(mayoritario entonces) se requerían alrededor de 25,000, para lo cual el presupuesto del gobierno federal, “por muy generoso que se le supusiera”, era insuficiente. Para extender el servicio educativo a las pequeñas comunidades rurales fue necesario poner en marcha una estrategia basada en la participación de los pobladores, incluyendo su aportación para el pago de los maestros:

En cada una de tales comunidades se abría [...] una escuela que se sostenía [...] con las contribuciones voluntarias de los vecindarios respectivos. [...] La aportación comunal para el sostenimiento de este tipo de escuelas variaba de comunidad a comunidad, según sus posibilidades. En vista de eso y a fin de asegurar un salario mínimo de dos pesos diarios a los maestros se vio obligada la Secretaría de Educación, a partir de 1930, a aportar cuotas mensuales complementarias de 30 o 45 pesos, según los casos.

Sin duda, la hazaña educativa de aquella época no hubiera sido posible sin el aporte social. El propio profesor Ramírez, agrega:

Ya se ha dicho que eran las comunidades mismas las que pagaban a los maestros de esas escuelas, pero creemos conveniente agregar ahora que eran también ellas mismas las que edificaban el plantel, las que lo equipaban de muebles y los surtían de libros de texto y útiles de enseñanza, las que cedían los terrenos para los anexos y para los trabajos agrícolas. Ellas lo hacían todo, y como todo lo que los moradores de los pequeños y pobres poblados hacen significa privaciones y enormes sacrificios, ellos mismos estaban muy pendientes de que nadie faltara a la escuela y de que toda la comunidad sacara de la institución el mayor provecho posible. Hacían muy bien.⁵

Pero el incumplimiento del precepto de gratuidad provocaba retrasos en la acción educativa, inconformidades y conflictos locales. Tal vez por ello, el artículo 22 de la Ley Orgánica de la Educación Pública –promulgada en 1942– incluyó enfáticamente la prohibición de cobrar cuotas regulares a los educandos o a sus representantes, en los siguientes términos:

La educación primaria, secundaria y normal, y la de cualquier grado o tipo para obreros y campesinos que imparta el Estado será gratuita; por

⁵“El gran periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la Revolución”, en Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana* (antología), México, México, Ediciones El Caballito-SEP, 1986.

lo tanto, salvo la ayuda voluntaria que proporcionen particulares para el beneficio de los planteles, no sólo está prohibido cobrar cuotas regulares a los educandos o a sus representantes, sino toda exacción, así sea a título de compensación extraordinaria.

La inobservancia de la prohibición establecida en el párrafo anterior, sujetará a los responsables, en sus casos, a las sanciones que señalan las leyes penales por los delitos de violación de garantías individuales o de concusión.

Y, además, extendía la gratuidad a los materiales educativos: “El Estado proporcionará gratuitamente a los educandos, dentro de las posibilidades del presupuesto, la ayuda necesaria para facilitar su educación y los útiles y libros indispensables para la enseñanza”.

Esta definición de la gratuidad de la educación pública ha sido la de mayor alcance y precisión hasta la fecha;⁶ pero su cumplimiento íntegro demandaba una gran inversión pública que no tuvo correspondencia con el presupuesto federal destinado a la educación en aquella época.

Durante los años veinte y treinta se lograron avances muy importantes en la extensión de la educación primaria; sin embargo, a principios de los años cuarenta, el porcentaje de población infantil sin acceso a este nivel educativo seguía siendo muy grande, y los recursos públicos destinados a la educación notoriamente insuficientes. En esta situación, pese a esa disposición legal, el aporte de los padres de familia para la construcción y mantenimiento de las escuelas primarias y, aun, para el sueldo del personal docente (como en el caso de las escuelas municipales) seguía siendo, también, imprescindible. Así lo recuerdan maestras y maestros que laboraron en diferentes regiones del país entre los años veinte y finales de los cuarenta.⁷

Como se recordará, la Ley de Educación promulgada en 1942 precisaba los alcances de la gratuidad y la extendía hasta los útiles escolares, aunque en función “de las posibilidades del presupuesto”. Esa

⁶Esta amplia formulación sustituyó a la contenida en la fracción I del artículo 7 de la Ley de 1940 que establecía, entre las “facultades” del Estado: “Impartir el servicio público de educación en todos sus grados y tipos en forma gratuita”.

⁷Véase Engracia Loyo *et al.*, *Los maestros y la cultura nacional*, México, Museo Nacional de Culturas Populares y Dirección General de Culturas Populares, SEP, cinco volúmenes, primera edición, 1987.

ley fue vigente hasta 1973, cuando –en el sexenio presidencial de Luis Echeverría– se promulgó la Ley Federal de Educación (LFE); en esta nueva disposición la amplia definición del precepto de gratuidad contenida en la ley de 1942 fue sustituida por una más escueta: “La educación que imparta el Estado será gratuita. Las donaciones destinadas a la educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo” (artículo 12).

De este modo quedó establecido que las donaciones (cuotas y otras aportaciones de los padres de familia, principalmente) no son condición para recibir el servicio educativo; en términos jurídicos, con esta formulación, se garantizaba la gratuidad de la educación pública. Simultáneamente, en la LFE se enfatizó –a diferencia de su precedente inmediato– la obligación y “derecho” de los padres de cooperar con la escuela; esta obligación y “derecho” se consignó casi como el único “objeto legal” de las asociaciones de padres de familia, con lo cual se legitimó el cobro de cuotas en todas las escuelas públicas, como veremos más adelante.

A partir de mayo 1992 se inició un proceso de cambio estructural en el sistema educativo mexicano con la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); con este acuerdo la Federación transfirió la administración de los centros escolares de educación básica y de formación de profesores a las entidades federativas; junto con ello, los recursos para su operación, destinados principalmente al pago de la nómina del personal docente y otros trabajadores de la educación.

Como consecuencia de este acuerdo, en 1993 se promulgó la Ley General de Educación (LGE), hoy vigente. En materia de gratuidad esta ley mantuvo, en su artículo 6o., intacta la formulación de la LFE: “La educación que el Estado imparta será gratuita. Las donaciones destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo.”

En el marco de la estrategia de federalización, que consistió en promover que cada uno de los tres niveles de gobierno asumiera responsabilidades en el sostenimiento y regulación de los servicios de educación básica y formación de maestros, se inscribió el artículo 26

de la nueva LGE: “El gobierno de cada entidad federativa, de conformidad con las disposiciones aplicables, proveerá lo conducente para que cada ayuntamiento reciba recursos para el cumplimiento de las responsabilidades que en términos del artículo 15 [de la LGE] estén a cargo de la autoridad municipal” (artículo 26).

La Ley General de Educación fue promulgada –entre otras razones– para dar rango jurídico a las medidas establecidas en el ANMEB, pero también fue motivo para precisar los alcances de éste. Así, en los “convenios de transferencia” de los servicios educativos se había establecido que

[...] el gobierno estatal promoverá las medidas necesarias para que sea responsabilidad directa de cada municipio dar mantenimiento y proveer de equipo básico a las escuelas públicas ubicadas en el territorio de su jurisdicción, con los recursos que al efecto le transfiera el propio gobierno federal.

Así se revitalizaba la idea de “distribución de la función educativa” entre la Federación, los estados y los municipios establecida en la Constitución, desde 1917. Sin embargo, como se observa en este párrafo, la posibilidad de que los municipios asumieran la responsabilidad del sostenimiento material de los planteles dependía, en última instancia, de los recursos federales transferidos. El argumento básico para cambiar la formulación del ANMEB fue la obligación del Estado de promover la equidad (misma que ocupa todo el capítulo III de la LGE) y, en forma específica, evitar la profundización de la desigualdad entre escuelas de municipios con mayores recursos y las de municipios más pobres. Tal vez por ello la formulación jurídica de este enunciado del ANMEB atribuyó esa responsabilidad –en el artículo 26 de la LGE– a los gobiernos estatales.

En realidad se reconocía, de ese modo, que la vieja aspiración de que los municipios participen en el sostenimiento de los servicios educativos seguía siendo inviable.⁸ Por una parte, porque la recaudación fiscal sigue siendo centralizada y, por otra, porque los ayuntamientos prefieren destinar los recursos disponibles a la satisfacción de otras

⁸La idea de que la educación debía ser sostenida por los ayuntamientos, promovida por Venustiano Carranza, se estableció en el artículo 3o. de la Constitución de 1917.

necesidades, siempre “más apremiantes” y también más rentables en los procesos políticos locales. Así, en la práctica, en el ANMEB y en la Ley General de Educación de 1993 quedó pendiente la solución de uno de los principales problemas cotidianos que enfrentan los profesores y directores de las escuelas: la carencia de recursos para materiales de trabajo, equipo y mantenimiento del edificio escolar.

Ha sido en el terreno de la política educativa, y no el de la legislación, donde la gratuidad de la educación básica ha ido avanzando paulatinamente; entre los hechos más notables de esta línea se halla la edición de los libros de texto gratuitos para la educación primaria, a partir de 1959; en la década de los noventa esa política se extendió a la educación secundaria.

Por otra parte, en 1992, inició el Programa para Abatir el Rezago Educativo, dirigido a apoyar con recursos materiales y técnicos a escuelas primarias del sistema regular, ubicadas en localidades rurales pobres. Entre otras acciones, este programa incluye la entrega de útiles escolares para los alumnos, material de trabajo para el maestro y material de oficina; además, a partir de 1998 comenzó a entregarse una partida presupuestal –administrada por los padres de familia– para gastos de operación y mantenimiento de los planteles escolares. Este esquema de atención compensatoria se extendió en menos de seis años a las 31 entidades federativas.

Paradójicamente, en las modalidades de educación preescolar, primaria y secundaria, destinadas a los sectores más pobres de población, se considera como una condición para el establecimiento del servicio el aporte económico de los padres de familia, tales son los casos de la educación comunitaria y la telesecundaria.

La educación comunitaria comenzó su operación a partir de 1975, con los Cursos Comunitarios de Primaria, como una opción para atender a pequeñas localidades aisladas (rurales e indígenas) donde no era “costeable” establecer la educación primaria regular (general o indígena), dada su escasa población en edad escolar. En 1981 inició el programa de Preescolar Comunitario. Posteriormente se diseñaron otros programas de corte similar. Este conjunto de programas es dirigido y administrado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), creado por decreto presidencial en 1971.

Desde un principio esta modalidad opera con una fuerte aportación, en especie y en efectivo, de los pobladores de las localidades. De hecho, para que en una comunidad se establezca un servicio de educación comunitaria, los pobladores –generalmente, padres de familia– deben integrar una Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), misma que suscribe un convenio, cada dos años, con el Conafe. Ese convenio se compone de dos partes:

- a) El Conafe se compromete a “enviar al instructor comunitario, debidamente capacitado y formado para llevar a cabo su función docente... también aporta mobiliario, material escolar para cada alumno, material didáctico para la instructora o instructor...”
- b) “La APEC interviene en el establecimiento del horario de clases, proporciona un local para la instalación del aula o participa en la construcción de la misma –con apoyo económico de los programas compensatorios– y está a cargo de la seguridad, alimentación y hospedaje del instructor. También controla la asistencia del docente...”⁹

La gratuidad de la educación impartida por el Estado –como es notable en este recuento histórico– nunca ha estado en cuestión en el debate político y legislativo: se asume como una condición necesaria para lograr la extensión de la educación, siempre considerada como motor del progreso económico y social del país y factor para alcanzar la justicia y la equidad social. La definición de sus alcances, en cambio, ha mantenido una gran ambigüedad: ¿qué incluye la gratuidad de la educación básica?, ¿sólo el pago del personal docente?, ¿el pago del personal docente y la construcción del edificio escolar?, ¿y los materiales que maestros y alumnos requieren para su trabajo?, ¿qué instancia debe hacerse cargo del mantenimiento del edificio y del equipamiento de cada escuela?, ¿qué obligaciones y derechos tienen los padres de familia al respecto?

⁹Según el propio Conafe, en el conjunto de la modalidad el porcentaje de aulas construidas o aportadas por la localidad llega a 67 por ciento: en una encuesta aplicada a integrantes de las APEC, en el ciclo escolar 1997-1998 se encontró lo siguiente: “En cuanto a las aulas escolares, 45 por ciento de las madres y los padres manifestó que éstas fueron construidas por ellos mismos; 22 por ciento comentó que el servicio se proporciona en un local prestado por algún miembro de la comunidad; 10 por ciento señaló que se emplea un aula construida por el Conafe, y 10 por ciento más dijo que las aulas son de la SEP (Conafe, 2000, *Memoria de la gestión 1995-2000*, pp. 50-52).

Más allá de la imprecisión del precepto de gratuidad, la insuficiencia de los recursos públicos destinados a la educación ha hecho indispensable la aportación de los habitantes del país y, en particular, de los padres de familia para la construcción del sistema educativo; esta situación reconocida antes, y hoy, ha tenido una solución jurídica en la ley reglamentaria del artículo 3o., a partir de 1973, precisamente en los artículos referentes a los derechos y obligaciones de los padres de familia. Por una parte señala enfáticamente que las donaciones no serán condición para acceder al servicio educativo, pero por otra establece la obligación de los padres de “cooperar” con la escuela. Veremos enseguida cómo ha evolucionado esta formulación a lo largo del siglo xx.

La ley de 1942 incluía entre las obligaciones de “las personas que ejercen patria potestad, tutela o representación delegada de menores” la de “cooperar con las autoridades escolares y con los educadores para coordinar la educación que el menor reciba en el hogar con la que le sea impartida en los establecimientos educativos” (artículo 112). Y entre las “facultades” de las personas y de las “organizaciones de padres de familia” se encontraban las siguientes:

Velar por la estricta observancia en los planteles de las disposiciones legales y reglamentarias y de la más absoluta moralidad (artículo 114).

Promover ante las autoridades escolares y educativas y colaborar con ellas, en cuanto se relacione con el mejoramiento cultural, moral y material de los planteles y de los educandos... (artículo 116).

Esos derechos tenían la siguiente limitación: “las organizaciones de padres de familia no tendrán intervención alguna en la dirección, administración y labores docentes de los planteles educativos” (artículo 117). Es decir, al tiempo que se reconocía la legitimidad de los padres de familia para vigilar el adecuado funcionamiento de los planteles, promover la queja frente a “a las altas autoridades educativas” por violaciones a la integridad de los menores u otras irregularidades, se dejaba abierta la posibilidad de la cooperación con la escuela.

En la LFE de 1973 los derechos de los padres fueron acotados. Se sustituyó la facultad de “elevar la queja frente a las altas autoridades educativas” por la de “participar a las autoridades escolares

cualquier problema relacionado con la educación de sus hijos o pupilos, a fin de que aquellas se aboquen a su solución”, pero se mantuvo la de “cooperar con las autoridades escolares en el mejoramiento de los educandos y de los establecimientos” (artículo 52, fracciones II y III). Entre las obligaciones de los padres o tutores, en forma reiterativa, se apuntó: “colaborar con las instituciones educativas en las actividades que éstas realicen” (artículo 53). Esta colaboración es casi el único “objeto” de las asociaciones de padres de familia:

- II. Colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar y proponer a las autoridades las medidas que estimen conducentes; y
- III. Participar en la aplicación de las cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las asociaciones hagan al establecimiento escolar.

Finalmente, en cuanto a este tema, la LFE ratificó la prohibición a las asociaciones de padres de intervenir “en los aspectos técnicos y administrativos de los establecimientos educativos” (artículo 55).

Se creó así un espacio legal de indefinición que permite recurrir a la solicitud de cuotas para el mantenimiento del edificio escolar y otras necesidades escolares, pero la consecución de este fin se depositó en las asociaciones de padres de familia. De esta manera se mantiene formalmente a las autoridades de las escuelas al margen del cobro de cuotas, pero al mismo tiempo les otorga una base –el acuerdo de la asamblea de padres de familia– para poner en marcha una serie de mecanismos de persuasión, presión y negociación para conseguir los recursos que son indispensables para la operación cotidiana de las escuelas, tarea que ocupa un lugar importante entre las funciones reales del personal directivo.

Al respecto son ilustrativas las conclusiones de una investigación realizada por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, a finales de los años setenta y a principios de los ochenta, concentrada en el estudio de la institución escolar y sus significados locales:

En el relato popular la escuela no aparece como una oferta exclusiva del Estado; se desmienten las fechas y los montos registrados oficialmente. Se recuerdan con precisión el costo –en animales, terrenos, jornadas, pleitos, cuotas y multas– que significó para la población local, a lo largo de varias décadas, el logro de esta escuela “gratuita”.

La negociación en torno a la continua ampliación del espacio físico de la escuela implica intereses encontrados. [...] En las poblaciones más rurales opera una rotación entre todos los habitantes, a la manera de la organización tradicional de las fiestas, para asumir los cargos y las altas cuotas correspondientes al comité proconstrucción; esa organización es desplazada por una asociación de padres de familia, establecida conforme a las normas escolares y generalmente dirigida por los vecinos más ricos, quienes dicen sacrificar su tiempo para cobrar las cuotas al resto de los habitantes.

Dentro de este contexto, muchos padres tratan de obtener la educación gratuita a la que tienen derecho sus hijos. Dado que la cuota es voluntaria oficialmente, optan por no pagarla; sin embargo, enfrentan medidas de control vigentes en cada escuela, como la expulsión o la retención de boletas, o se exponen a la presión de otros padres, quienes, capaces de pagar la cuota, asumen como propia la consigna de colaborar con la escuela.¹⁰

Los derechos y obligaciones de los padres de familia y sus asociaciones establecidas en la LFE de 1973 fueron ratificadas casi íntegramente en la LGE de 1993. Esta nueva ley –hoy vigente– creó los consejos escolares, municipales, estatales y nacional de participación social; a estos nuevos organismos que –según la exposición de motivos– harían posible “una red social de interés y participación propositiva en torno a la participación de los hijos”, fueron acotados en sus facultades respecto al funcionamiento de las escuelas.

Las funciones del consejo escolar, distintas de las asociaciones de padres de familia, se refieren al derecho a la información, tales como conocer el calendario escolar, las metas educativas y el avance en las actividades escolares “con objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización” o tomar nota de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas. En lo que propiamente se puede considerar participación éstas se limitan considerablemente: “podrá opinar en asuntos pedagógicos”. Las demás se refieren a la colaboración con autoridades y maestros, en particular: “estará facultado para realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares, respaldará las labores cotidianas de la escuela y, en

¹⁰Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, “Escuela y clases subalternas”, en *Cuadernos políticos*, núm. 37, México, Ediciones Era, julio-septiembre de 1983, p. 74.

general, podrá realizar actividades en beneficio de la propia escuela” (LGE, artículo 69).

En los siguientes niveles –además de las funciones enunciadas para los consejos escolares– se esperaba una participación más directa en el sostenimiento de las escuelas del municipio o del Estado, tanto mediante la gestoría como en la obtención directa de recursos:

Este consejo gestionará ante el ayuntamiento y ante la autoridad educativa local el mejoramiento de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas y demás proyectos de desarrollo educativo [...] procurará la obtención de recursos complementarios para el mantenimiento físico y para proveer de equipo básico a cada escuela pública y, en general, podrá realizar actividades para apoyar y fortalecer la educación en el municipio (LGE, artículo 70).

Desde la perspectiva de la participación social el análisis de las facultades de los consejos de participación social podría extenderse. Para los fines de este ensayo basta señalar que su formulación solamente amplió un poco el estrecho margen legal para la intervención social en los asuntos educativos, pero la mantuvo concentrada en la cooperación con los centros escolares. Además, ya en el año 2001, la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) consideró que la “operación efectiva” de estos organismos había sido “pobre”.¹¹

Una mirada a la situación actual: gratuidad y cuotas en la prensa mexicana, 2005

En los orígenes del actual sistema educativo, cuando en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública se emprendió el esfuerzo gubernamental sistemático para extender –principalmente– la educación primaria, los padres de familia participaron mediante aportación económica, en especie y mano de obra en la construcción

¹¹El Programa Nacional de Educación, 2001-2006 señala que “en su forma, sin embargo, el Conapase (Consejo Nacional de Participación Social), no responde suficientemente al reto de la participación, y su operación efectiva ha sido pobre, y más todavía la de sus homólogos en estados y municipios, lo que corrobora la idea de que la composición misma de tales organismos no es la adecuada, especialmente en la perspectiva de rendición de cuentas”, SEP, 2001, p. 69.

y mantenimiento de los edificios escolares y aun en el sostenimiento de los salarios del personal docente.

Actualmente –y después de que durante el siglo xx el país logró establecer una vasta red de escuelas en todo el país– la aportación económica de los padres sigue siendo necesaria, aunque ya no para la manutención o sueldo del personal docente o la construcción de edificios escolares, con la excepción de la modalidad de educación comunitaria, como hemos visto. “Sin nuestras aportaciones las escuelas se caerían”, sostienen varios padres de familia citados en las notas periodísticas; “la participación de los padres es indispensable porque no hay recursos para el mantenimiento de las escuelas”, reconocen varios secretarios de educación de los estados. Frente al problema que implica el cobro de cuotas algunos directores de escuela se preguntan: ¿de dónde pueden venir los recursos para el mantenimiento y conservación del edificio escolar y para servicios elementales para los niños –como agua para beber o papel sanitario– si no contamos con apoyo presupuestal?

Una aportación indispensable: “sin nuestras cuotas las escuelas se caerían”

Un padre de familia declara: “sin las supuestas cuotas voluntarias las escuelas se caerían” (*El Diario de Nuevo Laredo*, 28 de junio de 2005). La presidenta de la Asociación de Padres de Familia de la escuela primaria de San José del Barro denuncia las pésimas condiciones materiales y la falta de recursos para mantenimiento de muebles y aulas: “la escuela subsiste con los 120 pesos por alumno que se cobran como cuota de inscripción” (*Pulso de San Luis Potosí*, 15 de julio de 2005). El presidente de la Asociación de Padres de Familia de la secundaria técnica 271 advierte que “si los padres de familia dejáramos de pagar las cuotas, supuestamente voluntarias, las escuelas se caerían” (*Tabasco hoy*, 12 de junio de 2005). Ese tipo de afirmaciones se reiteran en declaraciones de los representantes de organizaciones que asumen formalmente la representación de los padres de familia a nivel estatal o nacional:

Jalisco. La representante estatal señaló que las cuotas reflejan la incapacidad “que tienen el gobierno federal y estatal para mantener

la educación básica en el país y cumplir con lo que dice la Constitución: que la educación es gratuita” (*Tabasco hoy*, 12 de junio de 2005).

Morelos. La representante estatal señala que “sin las cuotas los planteles no tendrían mantenimiento alguno: los edificios están en pie porque los padres de familia los mantenemos [...] no sabemos dónde están los recursos que manda la federación para el mantenimiento y construcción de escuelas” (*Idem*).

Campeche. El presidente de la Asociación Municipal de Padres de Familia señaló que “

as cuotas de los padres se necesitan para cubrir los gastos de mantenimiento en los baños que son el principal problema de los profesores, así como de algún personal de intendencia [...] y debería quedar muy claro que dichas cuotas son necesarias debido a que la Subsecretaría de Educación, Cultura y Deporte solamente paga los salarios de los profesores (*El Sur de Campeche*, 13 de junio de 2005).

Las notas permiten una aproximación más específica acerca del uso de las cuotas. Las cuotas se cobran en general para el mantenimiento del edificio escolar, para compra de material didáctico de uso en el salón de clases (gises, pizarrones, materiales para los alumnos) o para la escuela en general (material deportivo, por ejemplo). Las cuotas las establecen las asociaciones de padres de familia, para atender necesidades no atendidas por la Dirección de Educación, Cultura y Recreación, las cuales, según informa un profesor, van desde “reparaciones de cercas perimetrales, hasta techos, paredes, pisos [...] de las escuelas” (*Tabasco hoy*, 24 de junio de 2005).

En la escuela secundaria 3020 (*sic*) la cuota es de 600 pesos por alumno. El dinero recaudado por concepto de “aportaciones voluntarias” se destina a las necesidades que tienen los planteles, tales como reparación de baños, salones, instalación de aparatos de aire acondicionado, así como calefactores” (*El Diario de Chihuahua*, 28 de junio de 2005).

Padres de familia de la escuela primaria “Ricardo Flores Magón” de la comunidad Progreso denunciaron que por instrucciones del director del plantel, todos deberían pagar una cuota de 50 pesos para la compra de artículos de limpieza de la institución (*Pulso de San Luis*, Río Verde, San Luis Potosí, 26 de agosto de 2005).

Ocho notas incluyen denuncias motivadas por el pago de servicios públicos (agua, energía eléctrica, recolección de basura) o desayunos y útiles escolares aportados por gobiernos estatales que se exige a las escuelas públicas. Por ejemplo:

Genera inconformidad una circular del ayuntamiento (de Tizimín, Yucatán) dirigida a los directores de las escuelas en las que se le indica que “a partir de ahora deberán pagar por el servicio de recolección de basura; el monto es de 22 pesos, mismo que aumentará según la cantidad de basura que genera cada plantel”. La tesorera del ayuntamiento informa –al día siguiente– que “el cobro se hace desde hace varios años y que sólo 18 de 40 escuelas no han pagado el servicio” (*Diario de Yucatán*, 20 y 21 de marzo de 2005).

Padres de familia de la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez” denuncian que los maestros de tercer y sexto grado condicionan la entrega de útiles escolares que envía el gobierno del Estado al pago de una cuota de 100 pesos (*El Cambio de Michoacán*, 15 de septiembre de 2005).

Hay también nuevos motivos, como el pago de vigilancia para proteger a los niños de primaria o muchachos de secundaria en zonas urbanas marginadas o el pago de clases especiales:

La presencia de vándalos y la falta de vigilancia en algunas instituciones educativas ha obligado a padres de familia de Tuxtla Gutiérrez a pagar una cuota adicional de 100 pesos mensuales por concepto de seguridad, al año invierten 1,200 pesos mensuales cada uno para pagar un custodio que cobra entre 2,500 y 3,000 pesos mensuales (*Cuarto Poder*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 11 de septiembre de 2005).

Alumnos de la primaria “Miguel Hidalgo” de Toluca deben pagar una cuota de 30 pesos mensuales para utilizar el laboratorio de cómputo de la escuela [...] Una representante de la empresa privada Pissa, aclaró que “nosotros firmamos un convenio con las autoridades educativas de la primaria “Miguel Hidalgo” para equipar y entregar el salón de cómputo para atender a 400 alumnos (*El Universal*, Toluca, estado de México, 18 de abril de 2005).

Finalmente, todavía subsisten casos de aportación para el establecimiento de escuelas de nueva creación, sobre todo en zonas urbanas marginadas:

Ante la falta de infraestructura educativa en la ciudad, madres y padres de familia (de la sección “Las Almeras”), en coordinación con las autoridades educativas, han improvisado una escuela primaria en viviendas que no reúnen las condiciones... los niños comenzaron a trabajar sin mobiliario... la escuela se sostiene con apoyo de las madres y de los profesores, a pesar de las difíciles condiciones (*El Diario de Ciudad Juárez*, 26 de agosto de 2005).

Para atender a los alumnos de quinto y sexto grado, en una escuela de nueva creación –en Torreón, Coahuila– hubo que rentar una vivienda; los otros grados toman clases en aulas móviles: “[...] se utilizó el dinero de las cuotas escolares para pagar una renta mensual de 800 pesos y para comprar dos ventiladores porque las casas son muy calientes [...] otro problema es que no nos han llegado los maestros [...]” (*El Siglo de Torreón*, 8 de septiembre de 2005).

Las aulas de la escuela primaria “Rafael Curier Gallegos” son de madera y techadas con lámina:

[...] los improvisados salones fueron construidos por los padres de familia para que los niños tuvieran un espacio en donde estudiar... A los padres de familia les indigna sobremedida que este año les hayan cobrado por concepto de cuota voluntaria 500 pesos y que, aún así, la Secretaría de Educación del gobierno del estado no sea capaz de por lo menos enviarles maestros suplentes [...]” (*Pulso de San Luis*, San Luis Potosí, 9 de septiembre de 2005).

Varios funcionarios de los sistemas educativos, en respuesta a preguntas de los reporteros, formuladas generalmente a raíz de denuncias o declaraciones públicas de otros agentes reconocen la necesidad de las aportaciones de los padres:

El director de educación básica del Instituto de Educación de Aguascalientes reconoció que las cuotas escolares han servido mucho a las autoridades para prestar el servicio educativo, pues “sin ellas no se hubieran adquirido equipos, comprado vidrios, alimentos y hasta gises, pero ningún padre de familia está obligado a pagarlas [...]” (*Hidrocálido*, 28 de junio de 2005).

El secretario de Educación de Jalisco informa que la Secretaría de Educación de ese estado envió una circular a las mesas directivas de las

asociaciones de padres de familia en la que se les sugiere que “en ningún caso se pidan más de 250 pesos como aportación voluntaria para el mantenimiento de los planteles” (*Milenio Diario*, 12 de agosto de 2005).

La secretaria de Educación de Tamaulipas es elocuente:

[...] Yo sí quiero decirles algo, porque hay que hablar con la verdad: las aportaciones que dan los padres de familia son necesarias, siempre son necesarias; el gobierno de la escuela, da el edificio y le paga a los maestros, que es la carga más pesada... pero si nosotros queremos tener a nuestros hijos más cómodos, con aire acondicionado o tener agua de garrafón (para beber) pues ya nos tiene que costar (*Milenio Diario*, 28 de septiembre de 2005).

El cobro de cuotas: hecho general, problemas localizados

Todas las notas seleccionadas se refieren a la gratuidad de la educación básica,¹² pero no todas incluyen denuncias directas al respecto; generalmente, a partir de la publicación de una denuncia siguen respuestas u opiniones de diversas instancias, especialmente de autoridades educativas, asociaciones estatales de padres y legisladores:

Treinta y una notas contienen declaraciones de padres de familia afectados o sus representantes, dirigidas fundamentalmente hacia autoridades de las secretarías estatales de educación, en las cuales se denuncian acciones de presión de directivos escolares o de profesores para obligarlos a pagar la cuota, formalmente voluntaria, acordada por las asociaciones de padres de familia para apoyar las labores escolares; en siete de esos casos se incluyen denuncias específicas de suspensión de algún alumno(a) o retención de sus documentos escolares por no pagar la cuota correspondiente, y en seis se incluyen denuncias por actos de corrupción (malos manejos o falta de información) sobre su aplicación:

Los padres de familia de la escuelas secundaria técnica No. 1 acusaron, en el Congreso del Estado, al director y al contralor de no rendir cuentas del uso de 300,000 pesos recaudados por concepto de cuotas, a razón de 300

¹²La selección incluyó 86 notas. En este documento se analiza sólo la gratuidad de la educación básica sostenida con recursos públicos; por esta razón no se toman en cuenta las que se refieren a los costos de la educación básica de sostenimiento privado (5) y las que se refieren a la educación superior pública y privada (4).

pesos por alumno. Antes se había presentado una queja similar del Centro de Atención Múltiple, ante la Comisión de Educación (*Diario de Yucatán*, 16 de junio de 2005).

Padres de familia demandaron la intervención de la Secretaría de Educación y de la Comisión Estatal de Derechos Humanos para investigar “abusos en el cobro de cuotas”. Señalaron que los profesores “exigen dinero a cambio de la entrega de documentos y certificados mientras que el estado de la infraestructura escolar es pésima” (*Tabasco Hoy*, 24 de junio de 2005).

Padres de familia que llevan a sus hijos a planteles educativos de nivel básico, tanto federales como estatales, denunciaron que les han condicionado la inscripción al pago de las cuotas que exigen las sociedades de padres. En la escuela secundaria 3020 la cuota es de 600 pesos por alumno [...] Algunos planteles no inscriben a los niños si no presentan la ficha de depósito bancario a la cuenta de la asociación (*El Diario de Chihuahua*, 28 de junio de 2005).

Padres de familia de la escuela secundaria técnica No. 47 realizaron un plantón en protesta porque, según señalan, el director de la escuela incremento sin previo aviso la cuota de inscripción a 550 pesos por alumno, mientras que para lo que cursan segundo y tercero a 150 pesos. Un padre de familia expresó: “estamos cansados de que nos obliguen a pagar [...] el simple hecho de que no te acepten al menor si no pagas la cuota es atentar contra el derecho a la educación [...]” (*El Diario de Nuevo Laredo*, Nuevo Laredo, 29 de junio de 2005).

Como éstas encontramos denuncias de casos específicos en los estados de Aguascalientes, Jalisco, Durango, San Luis Potosí, Guanajuato, Baja California, Morelos, estado de México, Coahuila y Chiapas.

El resto está formado por entrevistas breves, declaraciones o reportajes que contienen declaraciones de las autoridades educativas, autoridades municipales, legisladores, asociaciones estatales de padres y dirigentes sindicales que reaccionan ante la información publicada: comentan sobre los hechos, explican la legislación vigente, informan a la opinión pública sobre sus acciones o intenciones relacionadas con el tema y opinan sobre la situación de los planteles, etcétera veamos algunos casos:

- El contralor del Estado anunció el inicio de una averiguación respecto al condicionamiento de inscripción por pago de cuotas en una secundaria de Hermosillo: “En este caso, en particular, hubo recibos con la leyenda

cuota para inscripción, así como testimoniales de padres de familia, donde al parecer hay evidencias de condicionamiento en el pago” (*El Imparcial*, Sonora, 24 de junio de 2005).

- El titular de la Secretaría de Educación de Puebla reconoció que algunos supervisores escolares, directores de escuelas y hasta presidentes de los comités de padres de familia incurrían en abusos al cobrar cuotas excesivas a los tutores; sin embargo, consideró que estas prácticas anómalas son difíciles de erradicar porque fueron incorporadas desde hace varios años [...] Señaló que las cuotas son necesarias porque “el gobierno federal no destina recursos para apoyar a dichos funcionarios, a pesar de que de los 1,000 que hay en Puebla, 600 de ellos pertenecen a la Federación” (*La Jornada de Oriente*, 21 de abril de 2005).

- Diputados del PRI, PAN y PT demandaron una investigación exhaustiva respecto al destino de las cuotas que se calculan en 60 millones de pesos anuales, mismos que deberían ser otorgados por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Un diputado del PAN consideró que “estas cuotas se han convertido en obligatorias porque el IEA permite descaradamente que se condicione al pago de estas aportaciones a la inscripción o entrega de boletas y certificados a los alumnos”; agregó que “cómodamente el IEA le ha endosado a la ciudadanía la tarea de mantener y reparar los planteles, a un costo muy alto [...] lo que viola el artículo 3o. y la Ley Estatal de Educación. Frente a esta denuncia el director de Educación Básica del Instituto de Educación de Aguascalientes reconoció que las cuotas escolares han servido mucho a las autoridades para prestar el servicio educativo... pero ningún padre de familia está obligado a pagarlas y mucho menos que sus hijos no reciban el servicio en las instituciones por no haber hecho el pago correspondiente (*Hidrocalido*, 28 y 29 de junio de 2005).

- Un diputado, integrante de la Comisión de Educación del Congreso de Jalisco, anuncia que “El Congreso del Estado aprobará una iniciativa de reforma de ley para evitar que las cuotas voluntarias se pidan al inicio o final del periodo escolar: que no quede fuera del periodo comprendido entre el 15 de noviembre y 15 de diciembre, con esto se atacan dos aspectos fundamentales, pues no se hace ni en el tiempo de inscripción, ni de entrega de documentación, que representan una medida de presión para los padres [...]” Además, en ese periodo las familias pueden pagar más fácilmente puesto que cuentan con más recursos por el pago de los aguinaldos” (*El Informador*, Jalisco, 9 de agosto de 2005). El secretario de educación de Jalisco informa que en los tres últimos años se han presentado 18 denuncias penales en contra de presidentes y tesoreros de las mesas directivas escolares por incurrir en malos manejos de las cuotas voluntarias; la dependencia no puede intervenir en el tema. Informó

que la Secretaría ha sugerido a las asociaciones que “en ningún caso se pidan más de 250 pesos como aportación voluntaria para el mantenimiento de los planteles” (*Milenio Diario*, 12 de agosto de 2005).

Como se observa, en general, las quejas se dirigen a las autoridades educativas locales, y éstas tienen una respuesta constante, compuesta de los siguientes elementos:

- El problema no les atañe en virtud de que las cuotas son acordadas libremente por las asociaciones de padres de familia.
- Reiteran su indicación para que los directores y maestros no se inmiscuyan en la solicitud y cobro de cuotas.
- Las cuotas, decididas voluntariamente por las asociaciones de padres de familia, no deben ser condición para la inscripción o permanencia de los menores en las escuelas.
- Reiteran que se sancionarán los casos en los que se demuestre que el pago de la cuota es condición para inscripción o entrega de documentos.

En relación con el número de escuelas del sistema de educación pública, el número de escuelas al que se alude en cada nota es realmente ínfimo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la prensa documenta aquellos casos a los que tiene acceso y que, según los criterios editoriales “dan nota”, es decir, cuando puede ser de interés general para el público lector, y esto sucede cuando surge un conflicto o intervienen en los casos agentes políticos o figuras públicas: autoridades, legisladores, instancias de protección como las comisiones estatales de derechos humanos.

De acuerdo con este recuento sería fácil concluir que pese a que el cobro de cuotas es una práctica general en el sistema educativo, éste no se convierte automáticamente en un problema generalizado porque esta aportación es asumida por la mayoría de los padres como necesaria para el mantenimiento de las instalaciones o para introducir mejoras. El cobro de cuotas se convierte en problema cuando el monto rebasa la capacidad económica de las familias, cuando no hay información y evidencias suficientes (obras y materiales visibles) acerca de su aplicación y, especialmente, cuando se condiciona la ins-

cripción de los alumnos o la entrega de documentación escolar a su pago previo.

La intervención de los funcionarios de las secretarías estatales de educación, el hecho reconocido de que año con año envíen oficios a los directores y supervisores en el que se les exhorta a abstenerse de intervenir en el cobro y administración de cuotas, confirma que este hecho es generalizado, aunque pocos casos se conviertan en problema y alcancen por ello la nota periodística.

La aportación social al sostenimiento de la tarea educativa

El costo de la educación asumido por las familias no se refiere sólo a las cuotas; con las cuotas se cubren, por lo general, los gastos relativos al mantenimiento del plantel y los materiales de uso general en la escuela. Las familias asumen otros gastos, como los de útiles y uniformes escolares, actividades extraescolares (visitas, excursiones, concursos fuera del plantel) etcétera, como lo reportan algunas de las notas.

El monto de las cuotas varía por escuela. En su determinación influye el nivel de vida de la población que atiende y desde luego la capacidad de negociación de los directivos escolares. Los datos reportados en la prensa nos informan que en zonas urbanas con población de “ingresos medios” la cuota puede llegar hasta 1,000 o 1,500 pesos; en zonas urbanas pobres, las cuotas oscilan entre 200 y 500 pesos, y en zonas rurales pobres esta aportación es menor, puede llegar hasta 20 o 30 pesos por padres de familia o por alumno.

Una investigación periodística realizada por Aarón Martínez Jiménez en *La Jornada de Oriente* (Puebla, 1o. de agosto de 2005) logra documentar los montos a los que ascienden las cuotas escolares:

- En preescolar cada tutor gasta más de 1,700 pesos por alumno: la inscripción promedio es de 450 pesos, 900 pesos en útiles escolares y 350 pesos por concepto de uniforme único. En algunos jardines les piden una aportación bimestral extra de 100 pesos.
- En primaria la cuota asciende a 1,000 pesos en promedio, 400 pesos en útiles escolares y entre 1,000 y 1,300 pesos por concepto de uniformes. Además de que en algunos se pide uniforme de gala.

- En secundaria el pago de inscripción es de 1,000 pesos, los útiles escolares ascienden a 800 pesos, uniformes a 600 pesos.

La Asociación Nacional de Padres de Familia (Anpaf) estima que los padres de familia aportan anualmente entre 5,000 y 6,000 millones de pesos para el sostenimiento de las escuelas públicas. Sólo en el Distrito Federal, la misma asociación calcula que se recaudan al año más de 500 millones de pesos por concepto de cuotas (*Tabasco hoy*, 12 de junio de 2005).

La política educativa 2000-2005: ¿de la gratuidad hacia la corresponsabilidad y el cofinanciamiento?

Durante la actual administración federal (2000-2006) no sólo se ha mantenido la vieja tendencia de descargar mayores costos del servicio en las poblaciones más pobres, sino que se produjo un retroceso en materia de gratuidad de la educación obligatoria, ya sea porque surgieron retos imprevistos o porque deliberadamente –en el discurso oficial y en normas operativas– la *participación social* devino en *corresponsabilidad* y “cofinanciamiento” de la educación preescolar, primaria o secundaria. El primer caso se encuentra en la obligatoriedad de la educación preescolar; el segundo se refiere a los objetivos y operación de los programas “estelares” más publicitados de la administración foxista.

La obligatoriedad de la educación preescolar

En noviembre de 2002 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto de reforma a los artículos 3o. y 31 de la Constitución, por la cual se establece la obligatoriedad de la educación preescolar. En síntesis la reforma consistió en incluir a la educación preescolar como parte de la educación básica obligatoria, lo cual implicaba, por una parte, la ratificación de la obligación del Estado de proporcionar este servicio educativo a toda la población de tres a cinco años de edad, medida establecida desde 1993; por otra parte, la obligación de los

padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.

El decreto establecía plazos muy cortos para hacer efectiva esta medida en los casos del tercer grado (al que asisten niños de cinco años de edad) y el segundo grado (para niños de cuatro); los niños de tres años deben asistir obligatoriamente al nivel en el ciclo escolar 2008-2009. Ni el Poder Ejecutivo ni el Poder Legislativo impulsaron acciones para el crecimiento del sistema en la medida en que lo requería la proporción de la población no atendida; por esta razón, en los hechos, la obligatoriedad de la educación preescolar se ha “resuelto” con el aumento del número de alumnos por grupo, lo que dificulta una adecuada atención pedagógica y, especialmente, hace extraordinariamente difícil la implantación de la reforma curricular puesta en marcha a partir del ciclo escolar 2005-2006. Pero por otra parte –en contradicción con la medida de obligatoriedad, que implica la gratuidad del servicio– se ha alentado la *privatización* de este nivel educativo, pues ante la falta de cupo en los planteles públicos, los padres se ven obligados a recurrir al servicio privado.

El propio decreto legislativo, en su artículo sexto transitorio, preveía un trato desigual para los menores que habitaran en localidades pobres:

Para las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura para la prestación del servicio de educación preescolar, las autoridades educativas federales en coordinación con las locales, establecerán los *programas especiales* que se requieran y tomarán las decisiones pertinentes para asegurar el acceso de los educandos a los servicios de educación primaria (*Diario Oficial de la Federación*, 22 de noviembre de 2002).

Los casos del Programa Escuelas de Calidad y el de Enciclomedia

Estos programas del sexenio 2000-2006, a los que se ha acompañado con un gran despliegue propagandístico en medios de comunicación masiva, ponen en evidencia la concepción dominante en la actual administración que considera que la participación social debe manifes-

tarse como “corresponsabilidad” en el sostenimiento de los servicios educativos.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) consiste en el financiamiento de los proyectos de mejoramiento educativo elaborados en las escuelas, aunque en realidad una gran proporción de esos recursos (80 por ciento) debe destinarse al mejoramiento de las instalaciones escolares y a la compra de equipo y materiales para el trabajo docente. La escuela recibe un financiamiento, con un monto máximo posible, en proporción de tres a uno; es decir, por cada peso que la escuela aporte, el fideicomiso del programa –constituido con recursos federales y estatales– aporta tres pesos. Este mecanismo representa en los hechos un mecanismo de “cofinanciamiento” del servicio educativo, consiguado entre los objetivos del PEC, lo que contradice directamente el principio de gratuidad; además de que obliga a intensificar las actividades de recaudación (como *kermesses* y cobro de cooperaciones), genera, por otra parte, una desigualdad en el acceso a los recursos públicos: las escuelas de zonas pobres pueden acceder a menos recursos que las escuelas situadas en zonas con población de mayores ingresos.

En el caso del Enciclomedia los gastos que implica el acondicionamiento de la instalación eléctrica, el acondicionamiento de las aulas son adjudicados a “la escuela”; para solventar esos gastos, los directores y supervisores recurren como en otros casos a la cooperación de los padres. Una investigación realizada en Nuevo León durante el año 2005,¹³ nos informa que el gasto “por adecuaciones”, según los supervisores oscila entre 3,000 y 5,000 pesos por aula. Pero además un director informa:

[...] procedimos a reunir a los padres de familia e informarles tan agradable noticia [la instalación del Enciclomedia] y solicitarles su apoyo económico y material para llevar a cabo las adecuaciones requeridas por el programa. Fue necesario que ambos turnos solventaran con sus propios recursos escolares 1,900 pesos en la instalación eléctrica, 2,200 en cortineros y cortinas, 500 en el cambio de cerraduras en los salones.¹⁴

¹³Ismael Vidales Delgado, *El programa Enciclomedia en las escuelas primarias de Nuevo León, México*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, Santillana, 2005, pp. 95-99.

¹⁴*Idem*.

En este rubro las respuestas (de los directores) coinciden con las de los supervisores, y cinco difieren en los gastos, pues hablan desde 9,000 hasta 30,000 pesos, como gasto total. Lo cual se puede explicar porque la pregunta se haya respondido en función de un salón, dos o cuatro, por la calidad de las cortinas, herrajes y pintura, o por el proveedor.

En las escuelas de escasos recursos económicos, es una constante la inquietud sobre el mantenimiento de los equipos, ya que estos centros educativos no podrán solventarlos. Una directora expresa: “Es también una gran incógnita de cómo se va a solventar el gasto en un momento determinado, como es el caso del grupo de sexto año, en el que a la pizarra desde el mes de febrero se le dañó la tarjeta y ya no se puede trabajar con ella como es su objetivo [...]” (la información se recogió al finalizar el mes de marzo 2005).

Estas actividades tienen repercusión en el uso del tiempo. Al preguntar a los directores: “¿cuáles actividades debe realizar ahora en su cargo, derivadas del Enciclomedia? Señalan que la respuesta de mayor frecuencia fue la siguiente: “[...] más actividades recaudatorias como rifas y cooperaciones directas de padres de familia para prevenir posibles gastos que advierten fuera de su presupuesto anterior”.

A modo de conclusión

La gratuidad de la educación obligatoria ha sido efectiva sólo en forma parcial: con el gasto público se sostiene, generalmente, los sueldos de los trabajadores de educación, principalmente del personal docente y de apoyo, así como la construcción de los edificios escolares. En cambio, el costo de los materiales del trabajo educativo y el mantenimiento del edificio escolar ha quedado como responsabilidad de los habitantes –específicamente, las madres y los padres de familia– de las localidades donde se instalan los servicios de educación preescolar, primaria o secundaria. Pero además, esa gratuidad parcial de la educación pública obligatoria ha sido vigente, a lo largo de la historia del sistema educativo, sobre todo en las zonas urbanas; los habitantes de localidades rurales pobres siempre han aportado muchos más recursos para establecer y sostener los centros escolares de educación básica.

Pese a la ambigüedad de su definición y, más aún, a los déficit en su aplicación, el alcance del principio de gratuidad se ha ampliado paulatinamente con las políticas de dotación de los libros de texto gratuitos en la educación primaria, y luego en la educación secundaria durante la década de los noventa, y la de útiles escolares. Sin embargo, un gran pendiente sigue siendo el sostenimiento de la operación cotidiana de los planteles escolares, motivo principal de las cuotas que aportan los padres de familia, como se muestra ampliamente en la información hemerográfica; la desatención de este rubro fomenta la desigualdad de condiciones de estudio y de trabajo; pues el mantenimiento de los centros escolares se deja a merced de la capacidad económica de las familias y las de negociación de los directores y profesores de las escuelas, lo que implica restar tiempo a las tareas sustantivas.

La solución de este problema no parece residir en las reformas legislativas sino en la consideración de este rubro en las partidas presupuestales del gasto público destinado a educación; sólo de este modo se podrá avanzar en el cumplimiento efectivo del precepto de gratuidad, base de la democratización del acceso a la educación básica. Las medidas de “cofinanciamiento” puestas en marcha durante la administración 2000-2006 no sólo no constituyen un avance hacia ese objetivo sino que operan en sentido contrario, erosionando un principio básico de la educación pública mexicana.

La propuesta de reforma al ISSSTE: implicaciones para las pensiones y jubilaciones del magisterio

Berenice Ramírez*
Odilia Ulloa**

Uno de los aspectos que más ha movilizad a los maestros, en el año 2005, es el de las implicaciones que tendría la reforma del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Diversas expresiones han derivado de dicha situación; desde los que señalan la inminente privatización de este instituto de seguridad social, hasta los que enfatizan la quiebra y por tanto la imposibilidad para obtener en el futuro atención médica y pensiones de retiro. De acuerdo con la perspectiva gubernamental, el déficit y la presión a las finanzas de este instituto, determinan la necesaria reforma. Desde las necesidades de los derechohabientes se requiere una mejor calidad en los servicios. Algunos sectores sindicales señalan la esencial construcción de una institución que responda a demandas orientadas a mejorar el bienestar social. En el ámbito nacional llama la atención que el ISSSTE registra tasas de crecimiento de 0.5 y 0.6 por ciento de nuevos cotizantes en 2004 y 2005, frente a crecimientos anuales de 7.2 y 8.8 por ciento de pensionados en los mismos años. Relación que presiona aún más a las finanzas de esta institución que muestra estancamiento en sus posibilidades de cobertura.

*Maestra en Estudios Latinoamericanos por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora del Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

**Licenciada en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Secretaria técnica de la Comisión de Seguridad Social de la Cámara de Diputados.

Pese a todas estas realidades el motivo que determina a la reforma es el que persigue nuevas formas de financiamiento, administración, así como requisitos para acceder a la seguridad social. Ante este contexto, el presente artículo pretende analizar los siguientes aspectos:

- a) Los motivos de la reforma.
- b) Los contenidos y alcances de los proyectos de reforma propuestos.
- c) Los efectos para los trabajadores del sector público.
- d) Las implicaciones para el magisterio.

Los motivos de la reforma

Desde la perspectiva gubernamental el aspecto primordial para reformar al ISSSTE es la imposibilidad financiera de la institución para responder a las obligaciones contraídas. Se ubica como principal responsable de dicha situación a la transición demográfica que enfrenta el país. El aumento en la esperanza de vida, desde la creación del ISSSTE en 1959 hasta la actualidad, ha sido de 25 años. Es decir, ha aumentado de 50 a 75 años la esperanza de vida, lo que es un dato indiscutible. Ya en 1997 el Consejo Nacional de Población (Conapo) señala que en 1930 menos de la mitad de los adultos mayores (48 por ciento) sobrevivió a los 60 años de edad; en cambio, para la generación de 1960 se espera que tres cuartas partes (75 por ciento) lo hagan; y se prevé que más de 90 por ciento de los nacidos en 1995 llegarán a esa edad.¹

Otro aspecto que también hay que observar es que las pensiones de retiro otorgadas por tiempo de trabajo, de carácter dinámico, percibiendo beneficios similares a los que obtienen los trabajadores activos como son los aumentos salariales y gratificaciones, sin la readecuación en las tasas de cotización, son parte también del problema. En muchas ocasiones se registran tiempos de cotización de 28 años y beneficios de pensión que superan en 1.3 dicho periodo de cotización si contamos a los beneficiarios. Sin embargo, consideramos que el factor que más ha presionado a las finanzas de los institutos de seguridad social es el estancamiento económico del país y la falta de creación de empleos formales. En el caso del empleo público primero

¹Conapo, *Situación demográfica de México*, México, 1997, p. 107.

sufrió los efectos de las privatizaciones de las empresas públicas, lo que se tradujo en despidos, retiros anticipados y, posteriormente, en la falta de creación de nuevas plazas. En 1980 se registraban 19 trabajadores activos por cada pensionado; en 2005, hay cuatro activos por pensionado. Si el sistema de pensiones es de reparto y solidario, en el que los activos financian a los pasivos y lo demás permanece *ceteris paribus*, las finanzas se agotan.

Con una perspectiva de saneamiento financiero, se ubica al sistema de cuentas individuales, administración privada y aportaciones definidas como la única opción posible para estructurar las pensiones de retiro. Además y acorde con el contexto macroeconómico del país, en un ambiente de liberalización y apertura del mercado, se vinculó las reformas en pensiones con la posibilidad de fortalecer el mercado financiero.

El Banco Mundial (BM) señalaba en su ya clásico informe de 1994 “Envejecimiento sin crisis”,² las necesarias reformas a la seguridad social a partir de modificaciones en el financiamiento. Con la difusión de ese estudio y la experiencia chilena, la sustitución del sistema de pensiones de reparto (beneficio definido) por otro basado en la capitalización individual (aporte definido), ha constituido la salida recomendada por el BM para la reforma de pensiones. Lo grave no es esta recomendación sino que las instancias de toma de decisiones en México la consideran como la única opción de reforma y, además, se han centrado en promocionar esquemas de un solo pilar, sin que a nueve años de funcionamiento hayan evaluado las características y efectos de su funcionamiento.

En julio de 2003, la Secretaría de Hacienda de México, apoyándose en un estudio del Banco Mundial³ expuso su diagnóstico del ISSSTE y consideró que una reforma similar a la instrumentada en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) daría la posibilidad de enfrentar el desequilibrio actuarial del ISSSTE así como de articular el paquete de políticas para lograr la sostenibilidad financiera que hace alusión al manejo de los pasivos del sector público. Aquí se incluye el desequi-

²Cfr. *Envejecimiento sin crisis*, Washington DC., Banco Mundial, 1994, p. 157.

³Cfr. World Bank, *Mexico: A Comprehensive Development Agenda for the Next Era* Washington DC., 2001.

libro actuarial del ISSSTE (el sistema federal público de pensiones), las operaciones financieramente no sostenibles del Instituto del Fondo Nacional para la Vivienda de los Trabajadores (Infonavit) y del Fondo de la Vivienda del ISSSTE (Fovissste) (los fondos públicos para la vivienda de los trabajadores del sector público) y la viabilidad de los 31 sistemas de pensión a nivel de estado.⁴

Con este discurso se han posicionado dos ideas: la crisis financiera del ISSSTE (particularmente, la posición deficitaria del fondo médico y del fondo de pensiones) y la necesidad de la reforma. El mensaje del gobierno es claro, sin una reforma profunda se pone en riesgo la viabilidad del ISSSTE como institución.

Desde la Exposición de Motivos del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal del año 2001 (noviembre de 2000), se advierte sobre el agotamiento del esquema financiero del régimen de pensiones del ISSSTE. A precios de 2001 el déficit de la nómina de pensiones pasó de 955 millones de pesos en 1990, a 9,975 en 2000, proyectándose un incremento a 17,147.1 millones de pesos en 2005 y a 27,139 en 2010. En dicho documento también se señala que

[...] para corregir el déficit del ISSSTE, originado por el esquema de financiamiento, sería necesario elevar las cuotas que pagan los trabajadores en cinco veces, de la tasa actual de 8 al 42 por ciento⁵ de sus sueldos; con lo cual se corregiría el pasivo correspondiente a las pensiones actuales y futuras, pero sería insuficiente para cubrir los costos crecientes de la atención médica dado el perfil epidemiológico.⁶

Es indudable que hay problemas financieros para la institución y que es necesario realizar una reforma, pero con la idea de fortalecerla mediante el incremento de su cobertura, el otorgamiento de mejores servicios médicos y prestaciones, así como buscando soluciones consensuadas al déficit en pensiones. Es decir, se requiere una reforma orientada a cumplir con los objetivos de un sistema de seguridad social que sea universal, equitativo y solidario.

⁴*Idem.*

⁵En las últimas evaluaciones se ha señalado que tendrían que subir a 52 por ciento.

⁶Cfr. http://www.shcp.sse.gob.mx/contenidos/presupuesto/presupuesto_egresos/temas/ppef/2001/temas/expo_motivos/

CUADRO 1

Cotizantes, jubilados, ingresos totales y gasto en nómina de pensionados del ISSSTE

<i>Ingreso-gasto (millones de pesos)</i>					
<i>Año</i>	<i>Cotizantes</i>	<i>Jubilados</i>	<i>Ingresos totales (A)</i>	<i>Gasto en nómina de pensionados* (B)</i>	<i>Déficit (B)-(A)</i>
1990	2'012,184	204,344	755.3	925.5	-170.2
1991	2'018,456	218,248	1,185.9	1,794.1	-608.2
1992	2'045,988	233,406	1,846.7	2,641.9	-795.2
1993	2'107,146	249,963	2,120.7	3,089.5	-968.8
1994	2'149,850	268,211	2,471.5	3,833.9	-1,362.4
1995	2'180,486	281,888	2,942.4	5,065.6	-2,123.2
1996	2'188,469	299,850	3,690.6	6,517.9	-2,827.3
1997	2'220,557	318,363	4,753.0	8,711.6	-3,958.6
1998	2'274,828	337,798	5,778.9	11,171.2	-5,392.3
1999	2'304,454	366,707	6,714.1	14,277.8	-7,563.7
2000	2'337,814	385,921	8,152.9	17,272.1	-9,119.2
2001	2'368,781	411,080	9,204.4	20,392.8	-11,188.4
2002	2'372,657	441,970	10,021.2	24,749.1	-14,727.9
2003	2'367,488	476,072	10,443.7	32,794.7	-22,351.0
2004	2'379,233	510,138	11,264.1	33,918.9	-22,654.8
2005	2'392,688	555,280	11,752.4	37,254.1	-25,501.7

*Incluye el servicio médico a cargo del ISSSTE.

Cifras estimadas al mes de diciembre.

Fuente: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

Información consultada en línea y trabajada por Cruz Álvarez el 31 de mayo de 2006 en <http://quinto.informe.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P129.pdf>

Contenidos y alcances de los proyectos de reforma propuestos

La Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP/DGSV) suscribe una presentación denominada “Una propuesta de Reforma al ISSSTE” (17 de julio de 2003), en la que se exponen tres puntos: 1. el diagnóstico, 2. la propuesta de reforma de pensiones y de financiamiento de salud, y 3. la estrategia de implementación de la reforma. Contiene además, una calendarización de las fases de implementación: regularización de las cuentas SAR92 (mayo-noviembre de 2003); negociación de la reforma del ISSSTE (septiembre-noviembre de 2003); reducción de comisiones (enero de 2004), y depósito de bonos de reconocimiento y depósito de SAR92 (marzo de 2004).

El diagnóstico se dio a conocer en 2001 en el documento del ISSSTE “Situación actual y orientación al cambio”,⁷ en el que se señala que tres fondos operaban deficitariamente: el Fondo Médico (cubierto con recursos de los fondos de prestaciones sociales y de préstamos personales); el Fondo de Pensiones (cubierto por el gobierno federal, de acuerdo con el artículo 177 de la Ley del ISSSTE),⁸ y en la operación de tiendas y farmacias. Por su parte, las características y estrategia de la reforma se dieron a conocer en la “Propuesta de reforma del ISSSTE” de julio de 2003, elaborada por la Dirección General de Seguros y Valores de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Aquí se establecen los criterios generales que se han considerado para la reforma del ISSSTE; adecuar los siete seguros y las 14 prestaciones y servicios que la institución otorga a sólo cuatro seguros. Éstos serían el de salud, cesantía y vejez, riesgos de trabajo e invalidez y vida.

En el caso de las pensiones, instrumentar un sistema de cuentas individuales obligatorio para los nuevos trabajadores. Respetar los derechos de los jubilados y trabajadores actuales, pero intentar que estos últimos migren al sistema de cuentas individuales mediante el ofrecimiento de un bono de reconocimiento por el tiempo que se ha cotizado. La Secretaría de Hacienda considera que es la única opción para equilibrar el sistema.

Nuestra perspectiva es que analizando lo que ha sucedido en el IMSS, no se observa equilibrio financiero ni mejora en las finanzas del instituto, aunque sí se agudiza la situación de inseguridad de los trabajadores. Si se instrumenta como único pilar un sistema de pensiones de aportes definidos, cuenta individual y administración privada por los niveles salariales, las altas comisiones que se cobran por la administración de las cuentas, la densidad de cotización referida al número de semanas que se aporta entre el número total de años que se trabaja, cerca de 50 por ciento de los ocupados con remuneración y seguridad social (37 por ciento de la población económicamente

⁷Benjamín González Roaro, *ISSSTE, situación actual y orientación al cambio*, presentación en formato PowerPoint, enero de 2001.

⁸Artículo 177. Si llegare a ocurrir en cualquier tiempo que los recursos del instituto no bastaren para cumplir con las obligaciones a su cargo establecidas por la Ley, el déficit que hubiese, será cubierto por las dependencias y entidades en la proporción que a cada una les corresponda.

activa) no podrá cumplir requisitos para acceder a una pensión y los que lo logren será con tasas de retorno menores a 30 por ciento.

Es muy probable que para aquellos cuyos ingresos van del uno a cinco salarios mínimos, que son 70 por ciento de la Población Económicamente Activa (PEA), prácticamente la mitad no reunirá los requisitos para tener derecho a una pensión. De esta manera 18 por ciento son candidatos a una pensión mínima garantizada y 38 por ciento podrá aspirar a una pensión mayor a la mínima.

Esto denota que la carga financiera no se aligera con estos sistemas porque habrá necesidad de otorgar pensiones mínimas garantizadas a una importante proporción de trabajadores y a ello se suma que los recursos que antes administraba el Estado son ahora especulación de entidades privadas, las que se quedarán con un porcentaje del orden de 25 por ciento del total de los recursos como comisión.⁹

La posibilidad de migrar a un sistema único de cuentas individuales, tiene sus cimientos así como posibilidades de expandirse con la aportación de 2 por ciento del salario base de cotización que desde 1992 se realiza al Sistema de Ahorro para el Retiro (SAR). Abonando a este propósito,

el 10 de diciembre de 2002 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el Decreto de reformas y adiciones a la Ley de los Sistemas de Ahorro para el Retiro (LSAR),¹⁰ que dispone en su Artículo 74 Bis, que los trabajadores inscritos en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) que así lo decidan –de manera voluntaria– podrán traspasar su cuenta de ahorro para el retiro (correspondiente al SAR-ISSSTE 1992) a la Administradora de Fondos para el Retiro (Afore) de su elección y también podrán hacer aportaciones adicionales. La reforma contempló, además de los trabajadores al servicio del Estado, que se extendiera el “derecho” a tener una cuenta individual capitalizable abierta en una Afore a otros grupos: trabajadores independientes y trabajadores de dependencias o entidades públicas de carácter estatal o municipal.¹¹

⁹Berenice Ramírez, Roberto Ham-Chande, Alberto Valencia, *Documento base discutido en el Taller de evaluación de los sistemas de pensiones en México*, junio de 2006, p. 9.

¹⁰Puede consultarse en: http://www.gobernacion.gob.mx/dof/2002/diciembre/dof_10-12-2002.pdf

¹¹Miguel Alonso Raya y Odilia Ulloa, *Ágora*, Boletín del Grupo Parlamentario del PRD en la Cámara de Diputados, núm. 1457, 11 de mayo de 2005.

El 30 de abril de 2004, se publicó el Reglamento de la Ley de los Sistemas de Ahorro para el Retiro. Posteriormente se crearon las Instituciones de Crédito Especializadas en Fondos de Ahorro del SAR-ISSSTE (ICEFAS) quienes realizarán el traspaso a la Administradora Privada.

Avanzado ya en el proceso de ir constituyendo nuevas bases para las pensiones de los trabajadores del ISSSTE, el 15 de diciembre de 2005, último día de sesiones del H. Congreso de la Unión, el senador del Partido de la Revolución Institucional (PRI), Joel Ayala, presentó una *iniciativa de Ley*¹² para el ISSSTE. Dicha iniciativa no difiere de la ya presentada por la Secretaría de Hacienda. Se enfatiza en que será una reforma estructural, es decir se reitera la sustitución de la ley vigente por una nueva ley. Al ser una ley similar a la que se instrumentó en el IMSS desde 1997 no parece responder al necesario fortalecimiento del instituto o que mejore los esquemas de atención; es decir, no va orientada a resolver los problemas básicos del ISSSTE ni de las finanzas públicas, ya que se plantea como una reforma muy costosa en el momento de su puesta en marcha, así como en el mediano y largo plazos.

De acuerdo con la comisión de seguridad social de la Cámara de Diputados, la ley modifica por completo al instituto: los seguros, esquemas de financiamiento, derechos y prestaciones, facultades y criterios operativos se modifican.

Efectos para los trabajadores del sector público

Hemos señalado la necesidad de que el ISSSTE sea reformado pero en la idea de fortalecer a la institución, de sanear sus finanzas, así como de ampliar su cobertura y ofrecer más y mejores servicios de calidad. Por tanto, requiere de un conjunto de cambios para mejorar finanzas, administración y servicios, aspectos que sólo se podrían alcanzar en el contexto de una economía en crecimiento. Se requiere además de una política económica interesada en la creación de nuevas plazas o al menos de regularizar a empleados sin contratos o prestaciones, para poder ampliar la base de los cotizantes.

¹²Las cursivas son de la autora.

Se ha dado una gran discusión en torno a que las jubilaciones y pensiones de los trabajadores afiliados al ISSSTE son bajas porque su cotización se realiza tomando en cuenta el salario básico, que no incluye prestaciones adicionales como pudieran ser los bonos de productividad, la antigüedad, etcétera. La propuesta es determinar la contribución del trabajador a la seguridad social mediante el salario de cotización; el límite inferior será de un salario mínimo y el límite superior de 10, aunque para determinar el monto de los beneficios se tomará el límite de 25 salarios mínimos. Evidentemente, las cotizaciones deberán ser actualizadas para darle viabilidad financiera, pero por la forma en que se señala da la impresión de un ajuste financiero que implica más costo para el trabajador, sin que se observe un fortalecimiento en las prestaciones.

En materia de servicios médicos, se propone reagruparlos en tres tipos de atención: medicina preventiva, atención médica curativa y maternidad, y rehabilitación física y mental. Incluye una tendencia internacional referida a la separación entre la función prestadora de servicios de la función de financiamiento de la salud, aspecto que ha sido considerado como la manera de introducir competencias y con ello la participación de agentes externos en la prestación de estos servicios. Las interrogantes ante estas consideraciones derivan de establecer los efectos reales de esta separación y si con ello realmente se fortalecerán las instituciones de seguridad social y si la competencia que se pretende introducir está considerando las diferencias que tienen de partida los agentes privados y públicos que participarían. Sin esta consideración es posible que la atención médica siga teniendo una fuerte participación del “gasto de bolsillo de las familias”, un encarecimiento de la atención a la salud y un desmantelamiento de las instituciones públicas de seguridad social.

Por lo que corresponde a las pensiones, lo que se propone es la sustitución del sistema solidario por el sistema de cuentas individuales. La jubilación, la indemnización global y el retiro por edad y tiempo de servicios desaparecen como seguros, mientras que las prestaciones sociales y culturales se limitan a la capacidad financiera del instituto. Se propone también limitar derechos. Los hijos serán considerados beneficiarios hasta los 16 años. Los ascendientes, para ser

considerados dependientes económicos, deberán vivir con el trabajador. Las pensiones se incrementarán de acuerdo con la inflación y no con el incremento salarial.

Revisando la forma en que fueron estructurados los sistemas de pensiones en México, con distintos esquemas de aportaciones y beneficios, se dio pie a una gran segmentación entre los esquemas dando la apariencia de beneficios extraordinarios en las pensiones del sector público. Si observamos estos beneficios frente al 50 por ciento de población que no cuenta con ningún esquema de seguridad, la primera conclusión es de gran inequidad económica y social. No obstante, para corregir y adecuar beneficios con cotizaciones y evitar pensiones de privilegio como las otorgadas a los ex presidentes, ministros de la Suprema Corte o directivos de la banca de desarrollo, así como para evitar desperdicios y abusos, la reforma debe ser asumida como resultado de un consenso basado en la reflexión colectiva. Los trabajadores deben estar informados para que puedan tomar decisiones orientadas a un real fortalecimiento de los esquemas de seguridad social. El principio debería ser el de asumir un compromiso colectivo en el cual Estado, empresarios y trabajadores compartieran aportaciones manteniendo el principio de solidaridad, mismo que tiene que ser reforzado mediante una combinación de ajustes entre cotizaciones y esquemas básicos de seguridad, con un fortalecimiento de incentivos.

Uno de los aspectos que más preocupan con los sistemas de pensiones de aportaciones definidas, cuenta individual y administración privada, es el alto cobro de las administradoras de pensiones que han desvirtuado las razones de la reforma. A partir de su puesta en marcha (julio de 1997), ha prevalecido más el interés de la rentabilidad financiera que el de reforzar la seguridad social. De cada peso ahorrado y con las altas comisiones que cobran las Administradoras de Fondos para el Retiro (Afore), 75 centavos pasan a integrar la cuenta y 25 centavos son para pago de comisión.

El registro histórico de las Afore en relación con la rentabilidad y los rendimientos, muestra la diferencia entre el rendimiento de las Sociedades de Inversión Especializadas en Fondos para el Retiro (Siefos) que es 7.6 por ciento, el margen que les toca a las Afore de 5.0 por ciento y el rendimiento neto al ahorrador de 2.6 por ciento. Dicha

situación frente a bajas densidades de cotización hará más difícil contar con una pensión, lo que contrasta con la alta rentabilidad que logra el sector financiero. Dicha situación, de no corregirse, augura mayor incertidumbre y pobreza para el sector de población que por edad saldrá del mercado laboral.

Se argumenta que los pasivos laborales pueden colapsar a las finanzas públicas, sin embargo, con reformas como la instrumentada en el IMSS a partir de julio de 1997, las finanzas públicas incrementan su vulnerabilidad por las siguientes razones: son reformas de alto costo fiscal, constituido éste por el pago de las pensiones en curso, el de la cuota social, el pago en el largo plazo de las pensiones mínimas garantizadas y el pago de la deuda pública relativa a los bonos que se generaron por el uso del ahorro de los trabajadores.¹³

Cabe recordar que el dinero del Estado proviene de las aportaciones que mediante impuestos realiza toda la población. En relación con las pensiones este costo fiscal generado para atender a 37 por ciento de la población ocupada, determina menores posibilidades para contar con recursos que se destinen a garantizar pensiones universales y una seguridad social, pero para 100 por ciento de la población. Instrumentando otro tipo de reforma y modelo de seguridad social, el costo fiscal puede ser menor con alcances mayores. Para ello se debe dejar de subsidiar al sector privado y dejar de apoyar reformas que sólo han beneficiado al sector financiero internacional.

Si se aceptara la propuesta que se ha estructurado para el ISSSTE,¹⁴ habría que sumar el impacto del bono de reconocimiento. Parte de las tareas pendientes consisten en contabilizar y comparar estos costos que por el diseño de la reforma no conducen a resolver los problemas básicos de la seguridad social, frente a los que derivarían de un rescate de ésta bajo una orientación y concepción distintas.

¹³Del total de ahorro de los trabajadores -9 por ciento del producto interno bruto (PIB)-, 82 por ciento está financiando al Estado mediante la emisión de bonos. Estos recursos en su mayoría se han transformado en gasto corriente, pero también en deuda a mediano plazo.

¹⁴Se calcula que el bono de reconocimiento representa de 1.1. a 1.6 billones de pesos. Las pensiones en curso de pago para el primer año representan 56,000 millones de pesos. La cuota social: en salud por 6,000 millones de pesos y en retiro, cesantía en edad avanzada y vejez por 2,300 millones (Miguel A. Raya, *Comentarios generales a la iniciativa de la Ley del ISSSTE*, enero de 2006, p. 3).

Implicaciones para el magisterio

La diversidad y heterogeneidad de regímenes de pensiones se observa también en los establecidos para maestros y docentes del país. En lo que concierne a los profesores de las universidades públicas, por normativa legal o por convenios establecidos, el IMSS, el ISSSTE o las direcciones de pensiones locales asumen la responsabilidad de otorgar las pensiones por jubilaciones laborales. El tema es muy complejo porque a veces dos instituciones intervienen, una otorgando el seguro de salud y otra otorgando las pensiones y las jubilaciones. En algunos casos se cuenta además con planes complementarios, lo cierto es que todos los esquemas tienen riesgo financiero por el agotamiento de las reservas. Las causas son muy similares a las que enfrentan las pensiones en general. La transición demográfica se observa mediante el creciente número de maestros que han cumplido los requisitos para acceder a una pensión, frente a una planta docente que no se ha renovado. Ante la falta de creación de plazas y de sustitución de personal en las que han quedado vacantes, el sistema de reparto profundiza su falta de recursos para hacer frente a sus obligaciones.

En los últimos años, diversas universidades han concluido sus reformas. Llama la atención, favorablemente, que una buena parte de las mismas han sido realizadas siguiendo los lineamientos de las denominadas “reformas paramétricas” destinadas a incluir modificaciones en el diseño de las prestaciones, con la finalidad de darle viabilidad a los sistemas. El objetivo es no abandonar el reparto y los principios de solidaridad. Entre los aspectos que más han sido corregidos se encuentran el aumento en las tasas de cotización, el estímulo a la permanencia en el trabajo y con ello el ir aumentando la edad de jubilación, así como que éstas sean otorgada por edad y no por tiempo de trabajo.

De las universidades que han realizado reformas se encuentran las siguientes: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS), Universidad Autónoma de

Ciudad Juárez (UACJ), Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO); Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad de Guanajuato (UGTO), Universidad de Sonora (USON), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).¹⁵

Sin embargo, a pesar del predominio de la perspectiva paramétrica, diversos problemas no se han resuelto. Algunos referidos al desfinanciamiento del seguro de salud y a su limitación en algunos casos.

Nuevamente los aspectos de inequidad se muestran en los esquemas de seguro social que tienen los profesores universitarios, ya que sólo los de tiempo completo cuentan con cobertura de pago de pensiones y jubilaciones. Desafortunadamente, los profesores de asignatura, el personal de confianza y a contrato no han sido incluidos en estos beneficios. De 34,803 académicos que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) registró en 2004, 23.1 por ciento eran de asignatura, además sólo eran definitivos 12,502 académicos que representan 35.9 por ciento. Los interinos y a contrato sumaban 21,897, es decir 74 por ciento. Estos trabajadores tienen derecho a la atención médica, pero es muy incierto que logren cotizar para una pensión.

Cabe hacer notar que “las resistencias al cambio” se han minado mediante la puesta en marcha de la reforma a la ley de la Comisión Nacional de Ahorro para el Retiro (Consar), reseñada líneas arriba, con la cual los trabajadores afiliados al ISSSTE puedan abrir su cuenta individual. La respuesta hasta este momento ha sido de muy baja participación, pero se han dado estos traspasos. Para mayo de 2006 lo acumulado en el traspaso SAR-ISSSTE AFORE sumaba los 32.5 millones de pesos (0.005 por ciento de los ahorros registrados en las Afore).

¹⁵Francisco Miguel Aguirre, *Valuaciones actuariales*, México, 2005.

Es necesario enfatizar que en el caso del ISSSTE, las administradoras irán por la afiliación de 2.5 millones de trabajadores cotizantes.

Aquellos que se inclinen por esta opción estarán perdiendo una rentabilidad que puede ser más adecuada que la que ofrecen las Afore. La ley vigente del ISSSTE establece un régimen de rendimiento mínimo real garantizado por la inversión de los recursos de los trabajadores. La afiliación a las Afore, representará menores rendimientos y mayores comisiones; sin embargo, para Hacienda adelantar la afiliación a las Afore es uno de los caminos para vencer la oposición a la reforma.

Es necesario que los profesores se interesen por contar con mayor información acerca de las características de sus derechos y obligaciones, así como de las modalidades e impactos que tendrán las reformas que se pretende instrumentar. Es necesario superar las visiones de corto plazo y catastróficas relacionadas con la inminente quiebra de los sistemas, porque ello agudiza más el problema ya que los trabajadores están optando por jubilaciones y retiros anticipados antes que por cuidar su espacio de trabajo, con lo que agudizan más el problema financiero.

Debe quedar la certeza de que sí se requiere una reforma, pero para poder construir un sistema de seguridad social que permita un aseguramiento universal, que deje de lado las prebendas corporativas heredadas de regímenes autoritarios. Superar inequidades y privilegios con el fin de construir una seguridad social para todos debe estar sustentado en la aportación de todos los sectores. Y esto es posible si se instrumenta como una política de Estado, con una perspectiva de ahorro colectivo previsional, de reparto y de solidaridad intergeneracional, ya que por los niveles salariales y las transformaciones del mercado de trabajo, la perspectiva de la cuenta individual tendrá los resultados de la rentabilidad individual y en ésta la mayoría no logrará acceder a una pensión.

Al ser la universalización una tarea inconclusa, el modelo de pensiones para México debe integrar lo contributivo y lo no contributivo. Entre lo ejes que debe conducir esta discusión es necesario reflexionar que el empleo no basta para universalizar la cobertura y que la solidaridad debe reforzarse con la instrumentación de incentivos.

La compleja situación de México ante la sociedad de la información y el conocimiento

Alma Rosa Alva de la Selva*

Los primeros años del siglo XXI han presenciado el avance de un proyecto, la progresiva aceptación de un término que busca marcar el arribo a una nueva etapa para la comunidad mundial, “la sociedad de la información”.

Se anuncia, inevitable, la llegada de una nueva sociedad, necesariamente más progresista y democrática, en continuo ascenso y con las tecnologías de la información como fuerza motriz. Se trata de una noción de sociedad presentada como sinónimo de progreso, y en torno a la cual se ha venido erigiendo un relato, impulsado tanto por los organismos internacionales como por los grandes consorcios asociados a las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, las TIC), como la base sobre la cual habrá de construirse la organización social del futuro.

En las líneas que siguen se revisa brevemente el concepto de sociedad de la información (SI) y su diferencia con la noción de sociedad del conocimiento (SC), al igual que el propuesto en estas líneas, el de sociedad de la información y el conocimiento (SIC), para después abordar, desde una visión general, la problemática de la construcción de dicha organización social en nuestro país.

*Doctora en Comunicación por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora e investigadora en la FCPYS, UNAM.

Sociedad de la información, sociedad de la información y el conocimiento

El discurso de la sociedad de la información la presenta como la utopía alcanzada: se trata de la sociedad perfecta, la promesa cumplida de un universalismo que, con una perspectiva lineal de la historia, después de siglos de esfuerzos infructuosos, asegura que esta vez logrará llevar a la especie humana al tan ambicionado progreso, con la realización de ideales milenarios.

La construcción de la llamada *SI* constituye un fenómeno con interpretaciones varias, que por razones de espacio no abordaremos aquí. Baste señalar que, desde un enfoque de economía política –el cual, según nuestra opinión, es el que revela las razones de fondo del mismo–, la *SI* constituye una salida a la difícil etapa por la que atraviesa el sistema económico prevaleciente, el capitalismo en su etapa actual, la globalización, que se enfrenta a la necesidad de una reestructuración.

Entre los estudiosos que han examinado la problemática de la *SI* se encuentra el sociólogo español Manuel Castells, quien afirma que la revolución de la tecnología de la información –que se incubó a partir de la Segunda Guerra Mundial, con un veloz desarrollo en los ochenta–, ha sido útil para vigorizar dicho sistema económico.

Ha comenzado a construirse así tal estructura social, expresada de diversas formas y que está asociada, de acuerdo con Castells, a un “nuevo modo de desarrollo”, denominado por dicho autor “informacionalismo”, y que “se orienta hacia la acumulación de conocimiento y hacia grados más elevados de complejidad en el procesamiento de información”.¹

Es importante hacer notar las precisiones del mencionado sociólogo español sobre los factores característicos de la *SI* frente a otras perspectivas sobre este punto, al subrayar que los elementos fundamentales de la revolución tecnológica actual no son sólo el carácter central del conocimiento y la información –mismos que, resalta, ya sobresalían–, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de conocimiento y procesamiento de la información y la

¹Manuel Castells, *La era de la información*, México, Siglo XXI, 1999, p. 107.

comunicación “en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos”, proceso que se traduce en lo que Castells denomina “el paradigma de la tecnología de la información”.

Por su parte, Bernard Miége, otro importante investigador que se ha dedicado a estudiar el tema, señala que en el orden económico actual, la producción de riquezas está en estrecha relación con el acceso a la información, de manera que ésta no sólo constituye una fuerza productiva importante, sino que también se convierte en generadora de valor.²

A partir de lo anterior, el enfoque de Miége se concentra en considerar a la información como un paradigma que cruza ya prácticamente todas las actividades humanas, ahondando en lo que llama el proceso de “infocomunicacionalización” de la sociedad, centrado en la circulación de la información y sus modalidades de comunicación y que, a juicio de dicho estudioso, resulta importante pues “hace hincapié en un nuevo agenciamiento y ordenamiento de la información” en la vida social.

Llegado este punto, procede hacer notar que en el contexto de la globalización, la SI se perfila como un proyecto que, impulsado fundamentalmente por los países centrales e industrializados en mayor grado, resulta altamente funcional para la restructuración del orden económico capitalista, impulsada a partir de los ochenta y que se apoyó de modo importante en los frutos de la revolución de la tecnología de la información para optimizar sus procesos económicos. Sin embargo, esto conlleva dejar en segundo término la atención a otras necesidades y aspiraciones que podrían verse cumplidas en una sociedad del futuro más equitativa en muchos sentidos.

Ante tal evidencia, desde nuestro punto de vista, la noción de SI amerita ser reformulada teórica y empíricamente, de frente a las nuevas articulaciones entre lo social, lo económico, lo político y lo comunicacional que se han registrado hoy en día y que la hacen aparecer como un concepto sesgado y distante de la evolución de una serie de procesos sociales que están tomando cuerpo en el escenario mundial contemporáneo.

²Véase Bernard Miége, “La Société de l’Information: Toujours Aussi Inconcevable”, en *Révue Européenne des Sciences Sociales*, núm. 123, tomo XL, París, 2002, pp. 41-54.

En este sentido de búsqueda de una definición más pertinente sobre lo que debe entenderse como el rumbo a seguir para la construcción de la sociedad del futuro, el concepto de sociedad de la información y el conocimiento (sic) se presenta como una opción viable.

Dicha noción, de acuerdo con la propuesta de Delia Crovi,³ basada en la perspectiva de P. Levy, como el tipo de sociedad “cuyo capital básico es la inteligencia colectiva y la información distribuida en todos lados, continuamente valorizada y puesta en sinergia en tiempo real”, tiene a la llamada sociedad del conocimiento como antecedente. Es preciso, aun brevemente, ofrecer algunos puntos de reflexión sobre este tema.

Si bien en los inicios de la discusión sobre la cual surgiría el término de sociedad de la información, la noción de “conocimiento” aparecía como fuente nutricia de la “sociedad posindustrial”,⁴ aunque sin trasladarla a la denominación misma del proceso, algunos pensadores habían comenzado a configurar un corpus teórico sobre el asunto que no llegó a formular una definición contundente sobre lo que podría ser la sc. Lo que surgió fue una serie de interpretaciones sobre la sc a veces ambiguas o con una visión incompleta sobre la problemática respectiva, sin arrojar una definición concreta que ejerciese influencia suficiente como para denominar la estructura social a erigirse en el futuro. A partir de lo anterior, hasta el momento no puede decirse que exista la claridad necesaria sobre el tema como para permitir dilucidar sin problemas las fronteras y/o vinculaciones entre ambos conceptos.

De este modo se encuentran, por una parte, quienes desde lo que consideramos el “discurso promocional” de la si, o acriticamente, no consideran la noción de sc como posible componente de la misma, o simplemente la conciben o aplican casi como sinónimo de aquélla. Por otro lado están quienes, explícita o implícitamente y desde un enfoque con visos filosóficos, consideran a la sc como un estadio superior a la si.

³Delia Crovi Druetta, “Sociedad de la información y el conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles”, *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2004, p. 43.

⁴Véase Daniel Bell, *La sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza, 1976.

Podría ubicarse en esta última postura a Peter Drucker,⁵ quien señaló, en un momento de inicio de las discusiones teóricas sobre el tema, que la llamada “revolución de la información” constituía en realidad una “revolución del conocimiento”, y adjudicó a éste un rol crucial en la etapa de cambios que se desencadenarían en los años futuros.

Otro de los autores que ha reflexionado sobre la sc es el pensador francés Pierre Levy, cuya interpretación presenta ciertos puntos de contacto con las perspectivas que de cierto modo entienden tal estructura social como una suerte de aproximación a algunas de las utopías históricas, donde la sociedad era dirigida por las ciencias.⁶

El concepto de inteligencia colectiva de Levy se relaciona directamente con las visiones sociales sobre la sc, al señalar que consiste en “una inteligencia distribuida por todos lados, valorizada sin cesar, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias”.⁷

Cabe destacar que para Levy el conocimiento no es sólo el saber científico, pues

cada vez que un ser humano organiza o reorganiza sus respuestas a sí mismo, a sus semejantes, a las cosas, a los signos, al cosmos, está comprometido con una actividad de conocimiento, de aprendizaje. El saber [...] es un saber-vivir, un vivir-saber, un saber coextensivo a la vida.⁸

Por último consideramos útil citar a Armand Mattelart, quien entiende la sociedad del conocimiento como “una sociedad que sea propia de los saberes para todos y por todos [...], una sociedad que sea propia del nuevo arsenal de las nuevas tecnologías”.⁹

Así pues, a partir de lo anteriormente planteado, ante el progresivo reconocimiento y asimilación del término SI, tanto en escenarios

⁵Peter Drucker, *The Age of Discontinuity*, New York, Harper & Row, 1968, pp. xi y 379.

⁶Véase Jean Servier, *La utopía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

⁷Pierre Levy, *La inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*, París, Editions Le Découverte, p. 29.

⁸*Idem.*

⁹Armand Mattelart, “Sociedad de la información y el conocimiento”, *El reto de México ante la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información*, México, Senado de la República, mayo de 2002, p. 82.

locales como mundiales, y sin dejar de tomar en cuenta la necesidad de recuperar la dimensión de la participación y de la inteligencia colectiva que aporta el concepto de SC, en este trabajo se adopta para nombrar el fenómeno el concepto de sociedad de la información y el conocimiento (SIC), propuesto por Delia Covi¹⁰ como denominación para la organización social que se ha comenzado a erigir.

Se considera útil tal concepto debido a que, apartándose del determinismo tecnológico, concibe tal estructura social como “una sociedad atravesada en todas sus actividades (industria, entretenimiento, educación, organización, servicios, etcétera), por procesos comunicativos”, y “cuyo capital básico es la inteligencia colectiva y la información”.¹¹

En este orden de ideas, salta a la vista la importancia de la educación para el surgimiento de la “inteligencia colectiva”, elemento nuclear de la SIC y que, desde nuestra perspectiva, de frente a su proceso de construcción, habrá de ir más allá de la “alfabetización digital”. Volveremos más adelante a este punto.

La construcción de la SIC en México

Desde finales de los ochenta, a través de proyectos a nivel nacional o regional, los gobiernos de numerosos países están poniendo en marcha acciones para desarrollar la nueva estructura social, en muchos casos en el marco del discurso prevaleciente, es decir, el de la llamada “sociedad de la información”.

En el caso de nuestro país no fue sino hasta 2001 cuando salió a la luz el primer proyecto gubernamental para tal fin: el Sistema Nacional e-México, la propuesta de la administración de Vicente Fox para incorporar al país a dicha órbita. Antes de proceder a una revisión a grandes rasgos del proyecto mencionado, es necesario plantear en términos generales las condiciones del país en los rubros involucrados con el proceso que aquí interesa, vía los datos arrojados por algunos de los indicadores considerados entre los más significativos sobre el tema.

¹⁰Delia Covi, *op. cit.*

¹¹*Ibidem*, p. 43.

En el contexto de la instauración progresiva del modelo neoliberal impulsado a partir de 1982 por los sucesivos regímenes de gobierno, y en medio de una creciente debilidad del Estado en la ruta económica del país, el diagnóstico y definición del estado actual de la construcción de la *SI* en México es una tarea que amerita un trabajo exhaustivo y con un amplio caudal de información que excede el espacio de este trabajo. Por tal motivo, aquí se hará mención de ciertos datos de algunos de los rubros considerados relevantes para los sistemas de indicadores existentes sobre el tema de mayor aplicación a nivel mundial, así como referencias ilustrativas en cuanto a la situación del país, en lo económico y lo social, que habrán de condicionar el desarrollo de un proceso de tal naturaleza.

Así, por ejemplo, en el marco del estancamiento de la economía mexicana, presionada por el pago de intereses y deuda, si bien nuestro país ha sido ubicado en los últimos años en la lista de naciones con desarrollo humano “medio alto” y “alto” a escala internacional, a nivel interno las desigualdades no sólo persisten sino que se amplían en una serie de renglones que comienzan con el ingreso y que llegan a expresarse hasta las cifras sobre mortandad social, pasando, entre otros tópicos por la alfabetización. Como lo muestran las estadísticas del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), particularmente en salud y educación, la desigualdad se agudiza, sobre todo en el sureste del país.¹²

En el ámbito de la educación, de importancia crucial para el proceso de construcción de la *SIC*, en el país existen grandes rezagos. Así, por ejemplo, desde la perspectiva de uno de los organismos de mayor relevancia para las naciones desarrolladas, como lo es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a la cual está adscrito México, la situación educativa de nuestro país se encuentra muy por debajo de los promedios alcanzados por los 30 países miembros de dicho organismo, tanto en términos de inversión por estudiante como en resultados de desempeño.

¹²Véase *Índice de desarrollo humano 2004*, en www.undp.org. En el informe correspondiente se señala, por ejemplo, que los estados con mayor rezago en desarrollo humano son Guerrero, Veracruz, Oaxaca, Chiapas y Puebla. Se subraya también que la Delegación Benito Juárez, en el D.F., cuenta con un nivel de desarrollo similar al de Italia, mientras que el municipio más atrasado, Metlatónoc, en Guerrero, se equipara al de Malawi, África.

Así, de acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, aplicado en 2004, México se ubica en último lugar en calidad educativa entre los países adscritos a dicho organismo, al igual que en otros renglones, como número de libros leídos por estudiante y número de usuarios de Internet. Asimismo, el estudio señala que el desempeño de los alumnos mexicanos en matemáticas, lectura y ciencias ha descendido respecto a las evaluaciones realizadas por el organismo en 2002.¹³

Por otra parte, una investigación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), arroja resultados preocupantes sobre la calidad de la educación que se imparte en nuestro país. Elaborado con cifras de los últimos 20 años, el estudio señala, entre otros aspectos, que la tercera parte de los mexicanos se encuentra en situación de rezago educativo (una de cada tres personas no logró terminar la secundaria). Advierte además que uno de los grandes problemas en este campo es el hecho de que en lo relativo al nivel y uso del conocimiento, el “mexicano promedio” presenta escasa capacidad para comprender lo que lee y para expresarse con claridad.¹⁴

Un dato significativo más de la investigación mencionada establece que, en promedio, el aprendizaje de la población “descansa en el conocimiento audiovisual, y está lejos de poder participar en la revolución del aprendizaje, propiciada por las tecnologías de la información y la comunicación”.¹⁵

Es posible remitirse a un vasto acervo de cifras sobre una variedad de rubros y temas relacionados con el insuficiente impulso y generación, en nuestro país, de uno de los insumos centrales de la SIC, la “inteligencia colectiva”, para proyectar un panorama preocupante en cuanto a las tareas pendientes en tal sentido.

Baste señalar unos cuantos datos más sobre la desventajosa situación en que se encuentra el país para construir una organización social con el conocimiento, como uno de los ejes neurálgicos: el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) destinado a la investigación

¹³En www.ocde.org

¹⁴Ceneval, *La inteligencia colectiva en México. Una estimación de los niveles de conocimiento en la población*, México, 2005, p. 12.

¹⁵*Idem.*

científica en México (de por sí menor al recomendado por los organismos internacionales, de 1 por ciento del PIB), es actualmente el menor desde 1995, al haber sido reducido por la actual administración. Se estima que para 2006 los recursos habrán sido inferiores a 0.35 por ciento del mismo (*El Universal*, 4 de julio de 2005). Por otro lado, el presupuesto del país para el desarrollo de tecnología de información, del orden de 1.31 por ciento del PIB, es uno de los menores no sólo frente a los países de la OCDE, sino incluso entre países con nivel de desarrollo similar.¹⁶

En cuanto a otro indicador relevante en el contexto de la construcción de SI, es decir, el número de usuarios de Internet, de acuerdo con datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), México ocupa una posición baja en comparación con los países de la OCDE: frente al índice de 9.8 usuarios de la red por cada 100 habitantes (ciberdensidad) que se registra en el país, en Alemania existe un promedio de 41.2, contra 42.3 del Reino Unido, 50.3 de Noruega, 51.3 de Canadá y 55.1 de Estados Unidos.¹⁷

A nivel latinoamericano, la posición de nuestro país tampoco es de liderazgo en la materia: Chile encabeza la lista de naciones con mayor penetración de Internet, con un índice de 23.8, seguido de Uruguay con 11.9 y Argentina con 11.2. El cuarto sitio es para México, con el ya mencionado índice de 9.8.¹⁸

Tampoco son alentadoras las estadísticas relacionadas con el equipamiento informático en el sector educativo, o con la formación en el país de profesionistas en tecnologías de información o en informática.¹⁹ En cuanto a la disponibilidad de infraestructura de telecomunicaciones e informática en los hogares, las cifras de los últimos años registran un bajo porcentaje de los que cuentan con computadora (18 por ciento), de los cuales menos de la mitad tiene conexión a Internet (8.7 por ciento).²⁰

¹⁶En www.inegi.gob, con datos del Worlwide Blackbook.

¹⁷Con datos de 2003. Véase "Comparativo Internacional de Penetración de Internet. Usuarios por cada 100 habitantes", en www.cft.gob.mx/html/5_est/graficas/com

¹⁸*Idem*.

¹⁹Véase los *Indicadores del Sector Social del Sistema ITIC* del INEGI. En www.inegi.gob.mx.

²⁰Véase "Equipamiento de tecnología de información y comunicaciones en los hogares, 2004", *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de información en los hogares*, www.inegi.gob.mx (las cifras disponibles son de 2004).

Así pues, en el contexto de los rezagos y las asignaturas pendientes que hemos intentado reseñar aquí de forma por demás sintética, se puso en marcha el proyecto del gobierno del presidente Vicente Fox para incorporar a México a la llamada sociedad de la información. El apartado siguiente es un breve análisis del mismo.

El Sistema Nacional e-México

No obstante que el proyecto del Sistema Nacional e-México amerita un análisis a fondo por sus múltiples implicaciones, que por razones de espacio no se abordarán aquí, es posible apuntar algunas consideraciones críticas sobre el mismo.

Presentado como uno de los proyectos más relevantes del sexenio 2000-2006, el Sistema Nacional e-México surgió en 2001 como “una iniciativa del Presidente de la República que busca generar un salto cuántico (*sic*) en el desarrollo, particularmente de las comunidades más marginadas”²¹ del país.

El sistema marcaba entre sus objetivos “una rápida integración de la población mexicana a la sociedad de la información y el conocimiento”,²² aunque con un planteamiento que proyectó un perfil instrumental y donde la vertiente educativa ocupaba un papel secundario. Tal condición se apreció también en los planes de acción específicos establecidos para la puesta en marcha del proyecto, con tres ejes fundamentales a aplicar, mismos que “deberían mantenerse coordinados como un todo” y que son los siguientes: la conectividad (oferta de sistemas integrales de comunicación a las poblaciones del país); los contenidos (datos, información, conocimiento y servicios), traducidos en “un beneficio manifiesto” y los sistemas de programación, mediante los cuales “se integrarán los contenidos y sus aplicaciones”, a través de un “portal de portales” que habría de integrar “todos los contenidos que cada entidad, dependencia u organismos, entre otros, tengan disponibles en su propia plataforma”.

²¹Secretaría de Comunicaciones y Transportes, “Sistema Nacional e-México”, *Programa sectorial 2001-2006*, p. 229.

²²*Idem.*

Cabe hacer notar, en el conjunto de los tres ejes articuladores del sistema, la notable ausencia de un eje en materia educativa. Otro dato ilustrativo de la ya mencionada condición secundaria de la educación y la cultura en el Sistema Nacional e-México es la dependencia designada como institución coordinadora del mismo, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en segundo término y la ausencia del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt) entre los organismos participantes.

En tal orden de ideas, cabe mencionar las metas a corto y mediano plazo del Sistema Nacional e-México, que consisten en incrementar la “teledensidad” fija²³ de 13 a 25 por ciento y el porcentaje de hogares con acceso a una línea telefónica fija, de 36.2 a 52.6 por ciento. Además, el Sistema contempla “aumentar significativamente el porcentaje de gente (*sic*) con acceso a Internet”.²⁴

Para el logro de las metas establecidas para el Sistema, según se señalaba en el programa sectorial de la SCT ya citado, se requeriría de “la instrumentación de acciones complementarias fundamentales”, entre las que se mencionaba el incremento de infraestructura de telecomunicaciones, “de tal suerte que permita alcanzar la teledensidad y el número de viviendas con línea telefónica fija anteriormente propuestas, además de eliminar barreras y diferencias socioeconómicas y culturales”, así como “cerrar no sólo la brecha digital, sino también la de educación, salud, acceso a los mercados y la existente con el gobierno”. Para ello, se señalaba, “se deberá crear una red de centros comunitarios digitales (CCD) que sirvan para dar conectividad y acceso a las familias que por diversas razones no cuenten con este servicio”.²⁵

No pretenderemos en estas líneas documentar las evidentes vinculaciones de los planteamientos del Sistema Nacional e-México con la tesis de la modernización (según la cual, como se sabe, la ciencia y la tecnología, por sí mismas, pueden “impactar” a las sociedades al actuar como disparadores de una mayor productividad y competitividad económicas, y en consecuencia, de un mayor progreso so-

²³Teledensidad: número de líneas telefónicas, en este caso fijas por cada 100 habitantes.

²⁴SCT, *Programa Sectorial*, op. cit., p. 232.

²⁵*Idem*.

cial), dado que dicha tarea, sin duda interesante, resultaría extensa. En lugar de ello es preciso reiterar la visión instrumental del sistema, con la conectividad y el acceso a Internet como aspectos centrales y su falta de imbricación con el proyecto educativo nacional, así como su carencia de referentes culturales para apoyar procesos de apropiación social de la tecnología, a partir de los cuales los ciudadanos la utilicen para la satisfacción de sus propias y particulares necesidades.

De hecho, en el planteamiento general del sistema ni siquiera el único rubro del proyecto que involucra acciones directamente relacionadas con el ámbito de la educación, es decir, el funcionamiento de los CCD, ofreció un desarrollo mínimo al respecto, como se aprecia en el contenido del mismo que señala escuetamente como uno de sus objetivos específicos el de “brindar [...] nuevas opciones de acceso a la educación y la capacitación que estimulen el aprendizaje como un medio para el desarrollo integral de los mexicanos, promoviendo que la educación sea accesible para cualquier persona, respetando su identidad y su entorno cultural”.²⁶

Igualmente, en los “propósitos” del sistema, se cita el de “capacitar en el uso de las nuevas tecnologías de la información y difusión del conocimiento” a las comunidades, “con énfasis en su autosuficiencia para consultar y generar contenidos vía Internet en apoyo a sus particulares necesidades de educación, cultura, salud y desarrollo económico”. Para la instrumentación de tales actividades, cuya complejidad y alcance exigían planteamientos de fondo, así como consideraciones sociales y culturales, no se ofrecían las acciones respectivas a seguir.

Sería más adelante, en un momento en el cual el proyecto contaba ya con cierto avance (sobre todo en cuanto a la instalación de los CCD), cuando con la participación del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), así como del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), se diseñaron acciones de carácter pedagógico y otras, tendientes al conocimiento de los posibles usos de la tecnología

²⁶SCT, *Resumen ejecutivo del Sistema Nacional e-México*, en www.enmexico.gob.mx/wb2/eMex-Resumen_ejecutivo.

y los procesos de apropiación de la misma de las comunidades. Dichas funciones, de importancia estratégica y de considerable complejidad recayeron en el “facilitador”, una figura que por lo regular no ha contado con la preparación pedagógica y de informática necesarias para asumir responsabilidades de tal envergadura.

Por tal razón, entre otras muchas, el funcionamiento de los CCD ha venido presentando serios problemas, entre los que se cuenta la frecuente improvisación de los recursos humanos que intervienen en los procesos de capacitación, como el desconocimiento, por la ausencia de estudios previos, de los usos y necesidades particulares de las tecnologías por la comunidad en cuestión.

Así pues, hacia el fin de la actual administración, el proyecto gubernamental para la SI muestra serias insuficiencias (incluidas las de orden financiero y tecnológico), por lo que resulta indispensable una revisión a fondo de su situación, incluso su reestructuración integral.

La educación y el camino hacia la SIC

El tránsito hacia la SIC, desde nuestra perspectiva, habrá de incluir, como uno de sus ejes fundamentales, estrategias educativas y socio-culturales capaces de activar procesos de apropiación de la tecnología por los grupos sociales, uno de los factores para la configuración de la inteligencia colectiva. Pero además de ello, avanzar en el camino de la SIC exige desplazar la tesis de la modernización como la corriente de pensamiento que predomina en los planteamientos para desarrollar la nueva organización social, y por el contrario, inscribirse en la perspectiva de una visión social de las TIC en el marco del desarrollo de la nación.

Referirse a una visión social de las TIC –enfoque presente en muchos de los proyectos actuales para la utilización de las mismas en los países emergentes–, remite al principio central de que, para arribar a una nueva estructura social más equitativa en el futuro, es preciso ir más allá de la conectividad, que además es una condición necesaria pero insuficiente para impulsar el tránsito hacia una nueva ruta social. Como señala Ricardo Gómez, para obtener mayores beneficios “de las oportunidades y posibles resultados positivos” de la revolución

de la tecnología de la información, “se necesita acceso equitativo, uso con sentido y apropiación social de las TIC”.²⁷

Desde nuestro punto de vista, los principios de la “visión social” de las TIC, arriba anotados, podrían formar parte de los contenidos de las políticas de Estado en materia de construcción de la SIC en México, acompañándose de acciones estratégicas emanadas de la vertiente educativa, como la alfabetización digital (que provea al ciudadano de las habilidades necesarias para convertir la información en conocimiento, desarrollando sus capacidades de acción en el ciberespacio) y la capacitación de los grupos sociales para el “uso con sentido” de las TIC, a partir de lo cual pueden surgir en las comunidades procesos de apropiación de la tecnología impulsores de la transformación social.

Así entonces, el papel de la educación en el proceso de construcción de la SIC en nuestro país tiene múltiples retos por delante que habrán de asumirse si se quiere construir en México una ruta para el desarrollo nacional más equitativa y con una perspectiva social.

²⁷Ricardo Gómez y Juliana Martínez, *Internet... ¿para qué? Pensando las TIC's para el desarrollo en América Latina y el Caribe*, San José, Costa Rica, Fundación Acceso, 2001, en www.acceso.or.cr/docs.

La legislación del patrimonio cultural de México: entre la tradición y la globalización

Bolfy Cottom*

Introducción

El título de este trabajo, refleja un hecho inédito en la historia de la nación mexicana; difícilmente en alguna época anterior se había notado tal contraste y contradicción entre dos proyectos de nación reflejados en un tema que resulta toral para la existencia de la nación, por eso me parece adecuado el título para el tema y el enfoque que pretendo desarrollar, no porque los términos “tradición” y “globalización” los ubique perfecta y químicamente puros en una arena confrontados me lleva sin ningún problema a plantear las cosas en blanco y negro o de manera maniquea a hablar de los buenos por un lado y de los malos por otro, sino porque ambos términos reflejan fenómenos sociológicos que en la realidad crean tendencias que en este momento significan, para nuestro país, tensión, conflicto y confrontación y, en suma, crisis; la cual como todos sabemos nos hace ver que probablemente algo esté mal pero que, sin duda, algo bueno puede surgir de este momento histórico.

A esto quiero referirme en el presente trabajo, el cual refleja algo que es difícil, complejo y en buena medida incierto. Este es el problema de la cultura y más en concreto del patrimonio cultural.

*Maestro por la División de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

Un problema multifactorial

En el problema que se refiere a la legislación del patrimonio cultural en general del país, múltiples factores han tenido que ver para que se esté viviendo la problemática actual; varios de estos factores son por ejemplo:

1. Las ideas provenientes del ámbito internacional, consecuencia de la dinámica de difusión que ha traído consigo la era globalizadora de los medios de comunicación. Esta dinámica no necesariamente debe verse como negativa, ya que ha permitido acceder al conocimiento y a realidades diversas que en otras circunstancias no habríamos siquiera imaginado; el problema ha estado cuando ciertos sujetos sin un criterio suficiente de objetividad, deslumbrados por estos conocimientos, de manera acrítica, los han asumido como verdad plena y se han empeñado en aplicarlos a nuestra realidad. Lo anterior se refleja en muchas de las propuestas que pretenden reformar el marco jurídico y las instituciones que tienen que ver con la cultura y el patrimonio cultural de nuestro país.

Sin duda, tal falta de criticidad deriva en buena parte de la pérdida de la memoria histórica, del desconocimiento de nuestra historia, de la defensa o consecución de intereses particulares o de plano de las incapacidades personales o intereses de varios funcionarios de instituciones.

2. Otro factor lo constituye el interés económico que deriva de una visión economicista y mercantilista de la cultura, sin negar que en ciertos ámbitos de la producción cultural es inaplazable no sólo entender claramente esa relación entre economía y cultura, sino que hay que dar la batalla, de lo contrario permaneceremos no sólo a la zaga, sino como un país eternamente dependiente del desarrollo tecnológico de las grandes potencias y, lo que es peor dejando que se apoderen de nuestra riqueza cultural y nuestra capacidad creadora. En tal sentido es altamente preocupante lo que sucede en industrias que producen bienes y servicios de corte educativo cultural como la industria editorial o la comunicación vía Internet, ámbitos en los cuales se refleja una enorme asimetría la cual va acompañada de la hegemonía norteamericana, europea y ahora asiática. Así, resulta alar-

mante, por ejemplo, que mientras en los Estados Unidos cuentan con más de 20 millones de sitios y son usuarios de la red 25 por ciento de la población, en América Latina, países como Brasil y México, que cuentan con 117,200 y 41,659 sitios respectivamente, los usuarios no alcanzan siquiera 2 por ciento, y, tal circunstancia significa dinero, ganancias.¹

Por otra parte es altamente preocupante el dato de que ahora las grandes empresas que se dedican al comercio armamentista en el mundo cada vez controlan más industrias editoriales. Como señalaría Marcelo Uribe, destacado editorialista, ahora estas industrias armamentistas, también están controlando la palabra.²

Como quiera que sea, lo que me interesa señalar aquí, es que sí hay ámbitos en los que no sólo es importante, sino urgente, atenderlos y tomar medidas por parte del Estado. Pero esto, desde mi perspectiva no implica aceptar que bajo el pretexto y el discurso de la sustentabilidad convirtamos bienes que son parte de nuestra memoria histórica en mercancías que se rijan por las reglas del mercado. En tal sentido, como señala Bernardo Subercaseaux,³ aun cuando el mercado en algunas circunstancias puede contribuir al desarrollo cultural, los productos artísticos no deben medirse únicamente en términos económicos ni quedar sujetos al libre juego (que nunca es tan libre) de la oferta y la demanda. En el caso de México radicalizaría tal planteamiento en el sentido de que dichos productos, no sólo los artísticos, sino los arqueológicos e históricos, no tienen por qué medirse ni entrar al juego del libre comercio, pues su función primordial es ser fuente de conocimiento histórico, cultural y científico y si los perdemos significaría en buena parte el inicio de la muerte de la conciencia identitaria que no depende únicamente de estos bienes, pero sí constituye una buena base.

En tal sentido el propio discurso de la autosustentabilidad debe verse con detenimiento y en ocasiones con sospecha, pues está demos-

¹Cfr. Néstor García Canclini, *La globalización imaginada*, Buenos Aires, 1999.

²Conferencia que dictó Marcelo Uribe en el Seminario Patrimonio Cultural: Antropología, Historia y Legislación, de la Dirección de Estudios Históricos del INAH, 7 de noviembre de 2005.

³Bernardo Subercaseaux, *Nación y cultura en América Latina...*, Santiago de Chile, LOM ediciones, 2002.

trado que en muchos casos, si no es que en todos, tal discurso y su aplicación en programas sólo termina beneficiando a quienes controlan dichos programas y a los grandes inversionistas.

3. Otro factor es el político. Si bien, este caso tiene varias expresiones, aquí sólo me refiero a tres de éstas. Por una parte una lucha prácticamente constante en la historia de nuestro país que ha sido la relación entre el gobierno federal y las entidades federadas; lucha que por lo menos a partir de los sexenios del presidente Salinas y Ernesto Zedillo se consolidó, trascendiendo hasta nuestros días, bajo los *slogans* de “nuevo federalismo” y “auténtico federalismo”, que independientemente de que nos plantea un problema histórico serio y real, no deja de ser confuso y por ende ambiguo, pues hasta donde alcanzo a entender no hay acuerdos ni consensos de lo que realmente significan ambos planteamientos, digo esto porque para algunos significa debilitar al gobierno federal y fortalecer los estatales, mientras que para otros significa fortalecer al gobierno federal sin que esto implique debilitar a los estados.

Este problema, como quiera que sea, ha repercutido en el ámbito de la cultura en buena medida de manera poco seria e incluso colateralmente. Demuestro tal afirmación en dos sentidos, por un lado la frivolidad e incluso irresponsabilidad de varios gobiernos estatales de querer disputar al gobierno federal, por ejemplo, el control y la administración de las zonas arqueológicas o los monumentos históricos, con el objeto de obtener recursos económicos. En esta vertiente puedo mencionar con conocimiento de causa, a los gobiernos de Oaxaca, Veracruz y Yucatán, entre otros. De ahí, por ejemplo, que en el caso de Oaxaca se quejaron de que el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), estuviera restringiendo la realización de bodas en dichos bienes inmuebles.

Por otra parte en la Conferencia Nacional de Gobernadores (Conago), hasta donde tengo entendido existe una comisión de cultura que francamente poco ha trascendido y que en todo caso ha centrado su visión en hablar de lo evidente, que se refiere a la diversidad cultural y el fortalecimiento de las identidades locales, corriendo el riesgo, eso sí, de debilitar el nivel identitario nacional, que si alguna fortaleza tiene, es precisamente su diversidad que encuentra la unidad en la

idea de nación mexicana. He de decir que es un secreto a voces que esta comisión, sí ha participado en la legitimación de un proyecto de ley como ha sido el que presentó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) en septiembre de 2005. Legitimación y actuación que me parece ha sido desafortunada porque al reflejarse en una de las versiones del predictamen de Ley de Desarrollo Cultural, ha mostrado lo frágil y poco serio que han sido no sólo sus argumentos, sino su propio conocimiento de la historia en este ámbito.⁴ Aunque en honor a la justicia, también sé que posiblemente luego de ver el manejo tramposo que se le ha dado al cabildeo y construcción del dictamen de ese proyecto de ley, también ha recapacitado e incluso ha elaborado un documento donde demanda al próximo Presidente de la República, convocar al diálogo para legislar en materia cultural, lo que sin duda desautoriza a quien a nombre de este órgano respaldó dicho proceso y que en este texto menciono.

No hay duda de que es preciso, también, reconocer el proceder prepotente, arrogante, desdeñoso e incluso irrespetuoso de los funcionarios federales con relación ya ni siquiera con los gobiernos estatales, sino con la propia población local. Ha sido alarmante en varios casos, los señalamientos de corrupción o en el mejor de los casos de ignorancia de tales funcionarios. Dicha circunstancia ha repercutido en el descontento no sólo de los gobiernos estatal y municipales, sino de la misma población. Pero dicha circunstancia es muy concreta y específica y tampoco es problema únicamente de las instituciones culturales sino un vicio prácticamente de toda la administración pública, en este caso de orden federal.

Aquí se requiere distinguir el problema y no enfocarlo como si fuera el justificante para alentar un supuesto desmoronamiento de marcos jurídicos e instituciones que han tenido funciones históricas clave en la construcción de la identidad o conciencia nacional.

En tercer lugar, está la expresión política generada en la acción del Poder Legislativo, que da entrada con todo respeto, casi de manera

⁴Hasta donde sabemos, Alejandro Villaseñor ha sido el agente enviado por la Conago, para “representarla” ante una comisión extraña presidida por Alejandro Sandoval. Aunque sé que también ha habido gente seria y sensata en la propia Comisión de Cultura de la Conago, que ha cuestionado dicha actuación, apuntalando una actitud crítica y responsable.

permanente ha tenido problemas para actuar adecuadamente. Me parece que, no sólo en el ámbito de la cultura, sino en general, la conformación de las comisiones deja mucho que desear, pues para empezar quienes llegan a éstas, en la mayoría de los casos no alcanzaron lugar en “comisiones importantes”, y la consecuencia es grave porque evidentemente no tienen idea de dónde están. La formación que tienen en la mayoría de los casos, nada tiene que ver con el sector cultural, pero en última instancia esto se perdonaría si se asesoraran adecuadamente.

Aquí encontramos otro problema, el problema de sus asesores, que generalmente son sus amigos que no tienen trabajo y que ahí pueden resolver ese problema. Y en el mejor de los casos, asesora quien ha echado raíces y tiene relación con quien en ese momento tiene poder, como es el caso actual, en el que uno de los secretarios técnicos de la Comisión de Educación y Cultura del Senado, es prácticamente el ideólogo y ejecutor de la estrategia de la Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados. Esto no necesariamente es negativo a no ser por su proceder tendencioso, tramposo y truculento que a fin de cuentas ha puesto en predicamento la credibilidad de dichos órganos en el Poder Legislativo.

Pero para nuestra mayor desgracia la asesoría realmente se ha desequilibrado pues las instituciones públicas han quedado prácticamente de lado y se ha privilegiado la presencia de instituciones privadas que francamente tienen otros intereses que en la mayoría de los casos nada tienen que ver con el interés nacional, en tal sentido me parece que esta circunstancia es grave y en buena medida esto explica la crisis no sólo de credibilidad sino de funcionamiento de estos órganos que forman parte del Poder Legislativo.

Para rematar esta dinámica, es lamentable la falta de criterio y compromiso de los propios legisladores que se contradicen a sí mismos, que muestran su ignorancia públicamente y se prestan a jugadas francamente lamentables como es el caso que vivimos con la mentada iniciativa de ley del Conaculta, organismo que, con todo respeto, está mal en su concepción de las cosas y en su proceder. Un proceder que en este momento ha metido en un serio problema a las comisiones de ambas cámaras, porque las ha hecho pasar por enci-

ma de sus propias formas de consulta, las ha obligado a crear foros expresos para discutir exclusivamente su iniciativa y en una de éstas hasta violar su propia reglamentación. Si hacemos un análisis riguroso de los supuestos trabajos en conferencia de las comisiones de ambas cámaras, confrontado con las atribuciones que les dan la Ley Orgánica y el Reglamento del Congreso General, difícilmente pueden demostrar que han cumplido con las disposiciones de dichos instrumentos legales. Ha caído en el engaño de que les ha presentado un documento nuevo, distinto del que se filtró en los medios hace ya tiempo y que fue duramente criticado y descalificado no sólo por su forma de construcción sino por su contenido. Para fortuna de las propias comisiones ha habido legisladores que se han deslindado y se han comprometido con los acuerdos asumidos por dichos órganos en el célebre Parlamento de Cultura que organizaron ambas cámaras.

4. Otro factor lo constituyen las instituciones y sus respectivas organizaciones laborales. En términos generales, no existen posiciones únicas por el simple hecho de que no existen instituciones homogéneas. Si partimos de la elemental clasificación de autoridades y trabajadores, de entrada tendremos dos visiones distintas de las cosas, aunque es verdad que no necesariamente tienen que ser visiones contrarias o contradictorias. Pero en el caso de nuestras instituciones culturales, por lo menos las de carácter federal, en la mayoría de los casos ni siquiera llegamos a visiones, porque hay un enorme desinterés de parte de la mayoría de los integrantes de las mismas. Hay una carrera desenfadada de individualismo, de conformación de grupos o guetos, hay una evidente apatía, probablemente generada por la brutal competencia en la que el sistema nos ha metido con la desesperada idea de la consecución de puntos o promociones laborales. Además en buena medida, la problemática que vivimos en el momento actual de incertidumbre legislativa e institucional es sólo la concreción de un proceso que tiene ya prácticamente en términos duros 15 años, a partir de los cuales sucedió, como el cuento del lobo, que se decía que venía y no llegaba, hasta que llegó y está entre nosotros; quizás por eso mucha gente pensó que otra vez no llegaría y por eso aún no reacciona.

Pero veamos dos cuestiones más que integran este factor. Uno es el referente a sus autoridades. Si hacemos un análisis serio, en la mayoría de los casos no se salvan de una gestión administrativista, técnica, altamente burocratizada, con mucha ignorancia e incapacidad de entender la problemática, menos de resolverla. Se advierte en la mayoría de los funcionarios un afán contralor, fiscalizador y sin visión institucional de su trabajo. También vemos un afán mesiánico en el que se piensa que con la llegada de ellos todo va a cambiar y a ser bueno, que los anteriores fueron malos y corruptos; no consultan, no preguntan sobre asuntos especializados, se rodean de aduladores, de gente a la que en muchos casos le gusta desempeñar puestos importantes, pero son los que menos han destacado en su compromiso con las instituciones.

Muy probablemente esto ha generado una forma peculiar de proceder de varios funcionarios en el sentido de que pareciera ser que les interesa más conservar su cargo y sus beneficios que ejercer sus funciones como cabezas de instituciones y apegarse a la normatividad; difícilmente encontramos ahora funcionarios con idea o proyecto claro de institución y menos de cuál es el papel que su institución juega en el proyecto de nación; se acomodan, se callan, obedecen la línea del de más arriba hasta que se dan cuenta de que todo está mal, lo hicieron mal, o son despedidos por entrar en conflictos personales con quien les llevó a ese puesto y se van sin pena ni gloria. Sólo entonces hablan y critican a los funcionarios de más alto nivel, pero prácticamente no sirve de nada.⁵

Como he dicho esto sucede en la mayoría de los casos pero, como en todo, hay sus excepciones. Me refiero a aquellos que calladamente han llevado a cabo gestiones dignas con el objetivo claro de fortalecer su institución, de trabajar colectivamente, de tomar en cuenta el parecer de los integrantes de su institución, de dar batallas frontales ante imposiciones o líneas perjudiciales. Estos funcionarios han dejado testimonio de lo que ha sido su trabajo y normalmente terminan

⁵Son contados los funcionarios que a su salida públicamente denuncian las razones de su cese o renuncia, la mayoría mientras les va bien ahí se mantienen y, cuando tienen alguna diferencia o confrontación personal se van aduciendo problemas de salud o familiares y en los pasillos o tertulias empiezan a despotricar contra personas o funcionarios concretos, lo que hace poco creíble su compromiso con las instituciones.

su gestión con razones contundentes y denunciando las distintas tropelías cometidas desde el poder.

Pero también nosotros, como trabajadores, investigadores, técnicos y administrativos, sindicalizados o no, hemos contribuido a conflictuar más la dinámica del sector o subsector cultura. Desde hace tiempo hemos conformado o dejado que se conformen cúpulas dirigentes corruptos, protagónicos, revanchistas, conflictivos y que han entrado en componendas con autoridades o intereses de otro tipo; cada dirigencia que llega se siente especialista en todo y con capacidad de decidir por sí misma, es decir, hemos olvidado los intereses primarios de nuestras instituciones y los hemos desplazado por intereses secundarios de grupos.

Este factor resulta elemental porque ha tenido un impacto en la visión que la gente tiene de nuestras instituciones, de tal forma que nos llegan a clasificar, repercutiendo negativamente en las luchas o proyectos que de ahí derivan, ya que no hay que olvidar que en muchas ocasiones, los apoyos respecto a causas justas se dan por parte de la sociedad y si la visión que ésta tiene de las organizaciones es negativa, nulo será su apoyo.

Estos son apenas algunos de los factores que conforman el escenario en donde ahora se debate el asunto de la legislación que, como se deduce, no puede ser simplista y descontextualizado, como para pensar que no moviendo nada o reformando el texto constitucional o las leyes todo se arreglará.

La legislación cultural: su dinámica y sus perspectivas

La legislación actual que ahora doctrinariamente se conoce como derecho cultural, no podría entenderse sin lo que propiamente ha sido la historia de la nación mexicana, privilegiando desde luego dos aspectos que son la identidad nacional y la función educativa.

El aspecto que contribuyó a transitar de la mera instrucción a la educación pública fue el cultural, entendido éste como la necesidad de tener una identidad propia y reconocer los valores construidos a lo largo de la historia, aprendiendo de otros pueblos. En toda esta diná-

mica de construcción del marco jurídico, de eso que ahora se conoce como patrimonio cultural, se partió de la base de una idea de nación que asumía sus grandes etapas con todas sus contradicciones y matices; se le pensó como un *continuum* cultural, no como una suma de historias, de ahí que interesen tanto los bienes de cada etapa histórica, sobre todo aquellos que dan razón de nuestro más antiguo origen.

Es preciso aclarar y desmitificar ciertas críticas que se refieren a esta legislación, que dicen todavía algunos, es una legislación monumentalista que deja de lado muchos otros patrimonios. Al respecto, como ya hemos aclarado múltiples veces, en México seguimos una tradición surgida por propia necesidad histórica que tiene ya más de 200 años en su más antiguo antecedente desde finales del siglo XVIII y más de 100 como Estado independiente.

Esta legislación protege aquellos bienes considerados monumentos de interés nacional, que son valorados y apreciados no por su grandeza arquitectónica, sino por ser fuente de conocimiento histórico y científico. En esa lógica, no se legisla el patrimonio cultural como tal, porque esa terminología llegó a nuestro país apenas en el siglo XX, desde luego con toda su complejidad, ambigüedad e incluso confusión. Por esta circunstancia, la crítica no se sostiene, a pesar de que muestre otra cara del problema que es la existencia y preocupación de nuevas formas o manifestaciones de valores culturales fundamentales para la existencia de la nación, pero en todo caso ese es otro problema.

Es necesario señalar que en la historia de nuestro país, como Estado independiente, han existido ocho legislaciones de carácter federal, mismas que a su vez han sido herederas de una tradición de construcción de una identidad nacional fundada en sus más antiguas culturas. En mucho, las legislaciones se han mantenido en la idea de que esta nación tuvo su origen en tiempos precolombinos, pero desde el propio siglo XIX hasta nuestros días eso implica, asumir otras etapas que, aunque pudieran no gustarnos, también forman parte de nuestro ser nacional.

Esta legislación ha privilegiado el interés público y el uso social de aquellos bienes sobre el interés particular, quedando claro que dichos bienes son de uso común y están destinados a un servicio público que es el de carácter educativo. Por razones de orden constitucional y de

carácter histórico, la legislación vigente consideró necesaria la uniformidad de criterios en lo referente a la protección legal de aquellos bienes que son considerados de interés nacional, por ello fue fundamental establecer la competencia federal sobre ellos. Tal decisión estuvo motivada, además por la enorme ola de tráfico clandestino, saqueo y exportación de piezas arqueológicas y piezas de arte colonial hacia los Estados Unidos y países europeos, con la complacencia de varios gobiernos locales. Hasta la fecha esto sigue ocurriendo, y, es ampliamente conocido que incluso las cadenas televisivas más poderosas del país, han presentado reportajes de este tipo de comercio ilícito que ahora se ha agravado por su asociación con el crimen o la delincuencia organizada. Pero en todo caso lo anterior no es un problema de la legislación que prohíbe este tipo de actividad, sino de la voluntad política para aplicarla. Este problema, además, está relacionado ya con otros de orden estructural como la corrupción, la seguridad nacional y la extrema pobreza.

Debe reconocerse que un problema de la ley vigente tiene que ver con lo que sería su flexibilidad o falta de contundencia en el monto de las multas o tipo de sanciones aplicables a la comisión de faltas administrativas o comisión de delitos; aunque me parece que también este problema se ha agudizado con el escaso criterio de algunos juzgadores que, en el desconocimiento de la materia, no han sabido aplicar suficientemente de manera supletoria el contenido del Código Penal Federal, pero eso es posible corregirlo sin mayor problema, de hecho se está trabajando ya en ello, aunque mi insistencia ha sido que la solución no parta sólo de la base imaginativa de los legisladores y sus asesores, sino que tenga el sustento sólido de la experiencia de las instituciones competentes y la opinión en este caso de fiscales y penalistas serios.

No hay condiciones para entrar aquí en mayores detalles, sólo diré que analizar la legislación en esta materia también implica analizar los aportes de las entidades federadas, las cuales en pleno uso de sus competencias, también han dado pasos importantes, sobre todo en lo que respecta a otras formas de manifestaciones culturales que se consideran de interés local, como pudieran ser la música, las fiestas, representaciones simbólicas, etcétera, lo que nos indica que estas legislaciones complementan lo hasta ahora legislado a nivel federal. Es

necesario señalar también que en ambos tipos de legislaciones la investigación científica ocupa un lugar destacado, así como otras actividades profesionales como la conservación, la restauración, la catalogación, el registro y desde luego la difusión. En los tiempos recientes, también está cobrando cada vez mayor presencia una tendencia aparentemente teórica de la gestión, tendencia de la que personalmente he sido crítico por dos razones:

- a) La primera es que esta tendencia difícilmente puede considerarse de carácter científico, y más bien es de carácter práctico administrativo, por tanto su esencia radica en una formación técnica que aprovecha contenidos de las distintas disciplinas científicas como pudieran ser la antropología, la historia, la ciencia política, la economía y la administración, pero de una forma pragmática.
- b) La segunda razón es que parte de un concepto eminentemente economicista de los bienes que conforman la cultura y en particular el patrimonio cultural, de tal forma que los ve como recursos que además de no ser aprovechados económicamente generan gastos al presupuesto del Estado.

Esta visión es entendible en otras circunstancias y en otros contextos en donde los bienes tienen una función meramente de carácter turístico o de mercancía comercializable en donde la propiedad no corresponde al Estado. Pero en el caso nuestro, las circunstancias son distintas por el tipo de bienes y la valoración que de ellos se tiene, como lo he explicado antes en el caso de los bienes arqueológicos, artísticos e históricos de interés nacional.

He de decir, sin embargo, que mi criticidad no llega a la oposición, en todo caso he planteado que tenemos que ser capaces de tipificar los problemas que tenemos en nuestro contexto que se relacionen con estos aspectos y tomando sólo como referencia este modelo, construir uno propio que nos lleve a trabajar por una integración mayor de la sociedad en estas tareas, o una acción mejor coordinada de las autoridades competentes, sin olvidar que mucho de este campo lo ha abordado ya la antropología social. De ahí a, simplemente copiar los modelos franceses, españoles o ingleses, hay mucha diferencia.

Este punto resulta muy importante porque tiene que ver con el último aspecto que deseo plantear, relacionado con los cambios que

se quieren hacer en una idea mercantilizadora, privatizadora de aquello que por tanto tiempo se ha logrado preservar.

El proceso legislativo reciente

Existen en este momento en el H. Congreso de la Unión, más de 30 iniciativas de ley que tienen relación o repercusión no sólo con el campo de la cultura, sino específicamente con el ámbito del patrimonio cultural. Prácticamente todas (con sus contadas excepciones) fueron elaboradas con ideas equivocadas, con una ignorancia y desdén de nuestra experiencia nacional, con el tipo de asesoría antes descrita y con un oportunismo de algunos supuestos especialistas en el tema.

Los académicos realmente especializados quedaron fuera, las instituciones públicas fueron ignoradas y se privilegió la copia mecánica de modelos de otros países. En contados proyectos se tomó en cuenta el proceso histórico propio, por lo menos en su exposición de motivos. Prácticamente hubo que estar a la caza de dichos proyectos para el colmo de todo fue que en una ausencia de técnica legislativa no se discutían y los que sí pudieron ser discutidos fue por iniciativa de los interesados o afectados. Tal fue el caso del Seminario de la Dirección de Estudios Históricos, en donde con toda modestia pudimos comprobar la frivolidad de aquellos documentos. Pero tal circunstancia fue el preámbulo de dos acontecimientos realmente importantes, uno por su carácter de consulta y, otro por su opulencia y perversidad.

El primero referido a los foros de consulta del H. Congreso de la Unión, evidenció su falta de seriedad, su mala organización y su espíritu tendencioso que, afortunadamente, logró por lo menos convocar a diversos sujetos e instituciones interesados en la temática. Sin detallar el desarrollo, es importante decir que una idea que prevaleció fue que no podía legislarse sin antes contar con un diagnóstico serio de la problemática cultural en este país. Tal camino evitaría que se emitieran legislaciones al vapor y sobre todo demostrar que en este país los temas referidos realmente reflejaban problemas reales y no ficciones que convertirían a la ley en letra muerta o mera demagogia como el llamado derecho a la cultura que, me parece se argumentó

suficiente, así planteado no sólo no aportaba nada, sino que no resolvía ningún problema real.

De hecho la propuesta provenía del propio Seminario de Patrimonio Cultural de la Dirección de Estudios Históricos y del Parlamento Alternativo de Cultura y así fue discutido con los presidentes de las comisiones de Cultura y Educación y de Cultura de la H. Cámara de Diputados y del Senado, respectivamente. Fue asumido que era necesario dar ese paso antes de legislar. Hubo acuerdos prácticos en el sentido de intercambiar la información dura en términos de las ponencias de ambos parlamentos para luego en una mesa de trabajo definir el camino de concreción de dicho diagnóstico. El plazo había sido tentativamente la tercera semana del mes de septiembre, en la que los legisladores se acercarían al Parlamento Alternativo, hecho que nunca ocurrió. Es más ni siquiera un compromiso asumido por el propio parlamento oficial de los legisladores se cumplió en el sentido de que en su propio parlamento se darían a conocer las relatorías de los foros regionales de consulta, lo que nunca ocurrió y sólo después empezaron a circular vía electrónica.

La estrategia del Conaculta

Como quiera que sea la expectativa estaba ahí, en el sentido de poder cumplir con aquellos compromisos, hasta que el célebre Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, hizo llegar su Iniciativa de ley a la Cámara de Diputados el mismo día (20 de septiembre) de una muy accidentada y tensa comparecencia de la presidenta de aquel Consejo ante la Comisión de Cultura de la H. Cámara de Diputados.

Dicho documento se hizo presentar como un documento novedoso que no afectaba a las instituciones federales que desempeñaban funciones de fomento y difusión de la cultura en el país, y menos a las leyes vigentes como la federal de monumentos, la de cinematografía, la autoral o la de los institutos. De igual forma se presentó, de acuerdo con su exposición de motivos, como reglamentaria de la fracción V del artículo 3o. constitucional.

El escenario cambiaba para mal, pues para entonces el Conaculta había contratado a una especie de operador político o responsable de

enlace legislativo, que contaba para entonces con escasos dos o tres meses de desempeñar dicha función y que había sido el único que había participado en el foro de consulta realizado en Guadalajara y en el parlamento convocado por los legisladores, en donde afirmó que él representaba la posición oficial de dicho órgano. Pero lo más increíble es que más tarde (si no me equivoco), sería el martes 11 de octubre, se presentaría ante legisladores de la Comisión de Cultura de la H. Cámara de Diputados como parte del grupo redactor junto con el presidente de la Sociedad General de Escritores Mexicanos (Sogem) (que no alcanzó a llegar por razones de tráfico a dicha reunión) y el director del Instituto Nacional de Bellas Artes. Lo trascendente de este dato es que se dijo primero que aquel documento era nuevo y luego que era parte del grupo redactor, cuando aquel documento era prácticamente el mismo que se había filtrado más de un año antes, en un medio de circulación nacional. Es decir estaban mintiendo, y eso queda demostrado con dos datos. El primero es que ese documento había sido elaborado por el despacho del licenciado Roberto Ortega Lomelín el cual ya había estado en una comparecencia anterior de la presidenta del Conaculta ante los legisladores diputados y ahí el señor Ortega Lomelín había defendido la construcción de ese proyecto. El segundo dato es que lo único que hicieron con este último documento (“el grupo redactor del Conaculta”) fue plagiar las ideas que se vertieron fundamentalmente por parte de los miembros del Parlamento Alternativo de Cultura y Educación y plasmarlas en la exposición de motivos de su proyecto (desde luego descontextualizados y desarticulados) y cambiar de orden y suprimir los artículos del documento original que se había filtrado.

Con estos elementos, supongo de buena fe, ignorados por dos de los legisladores de la Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados tanto del Partido Revolucionario Institucional (PRI) como del Partido Acción Nacional (PAN), los señores legisladores Filemón Arcos y José Antonio Cabello, asumieron, entiendo que fue así, la tarea de impulsar aquel proyecto y por ende, el paso a seguir era organizar una mesa redonda express nada menos que en el Salón Verde de aquella H. Cámara para “discutir” aquel proyecto de ley, con el argumento esgrimido, entiendo que por uno de los secretarios técnicos de la Comi-

sión de Educación y Cultura del Senado y asesor fundamental del presidente de la Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados, el señor Alejandro Sandoval, de que dicho evento se hacía para que el Ejecutivo no dijera que su proyecto no se había discutido.

Tal decisión era obviamente contradictoria con las formas de consulta que los legisladores habían organizado antes y hasta donde sé a ninguna otra iniciativa le habían organizado ningún foro de discusión. Esto sin duda evidenciaba acuerdos ocultos a los que varias personalidades se prestaron a legitimar, entre ellos el presidente del Colegio Nacional de Abogados, el presidente de la Academia para la Educación, el Derecho y la Cultura, el presidente de la Sogem y un representante de la Barra de Abogados, que con todo respeto mostraron gran desconocimiento no sólo de aquel proyecto de ley, sino del subsector de la cultura y sus instituciones.

Además tuve información de que la presidenta del Conaculta estaba haciendo invitaciones a los medios de comunicación a comer para informarles las bondades de su proyecto de ley. Para tal tarea, se conformó una comisión en la cual participaban como promotores de aquella Iniciativa, el propio director general del INAH, Luciano Cedillo, el director del Centro Nacional de las Artes (Cenart), Moisés Rosas y el director del Festival Cervantino, Ramiro Osorio, entre otros.

Pudiera ser una evidencia el hecho de que un evento siguiente fue que el Canal 22 organizó una mesa de debate que prácticamente lo hizo para favorecer al Conaculta, pues de los cuatro invitados dos eran funcionarios de aquel órgano y otro un diputado de Acción Nacional que se ha encargado de impulsar el proyecto. El punto más álgido de todo esto es que, a decir de otros legisladores, la idea era que a partir de este supuesto foro de discusión organizado de manera express, se enviaría dicho proyecto a la comisión respectiva para su dictamen y aprobación en el presente periodo ordinario de sesiones.

La etapa final del proceso legislativo

Así fue como el propio Alejandro Sandoval, en su calidad de asesor de la Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados (según me lo confirmó en conversación telefónica el 17 de abril, el licenciado Fede-

rico del Real, secretario técnico de la Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados), habiendo conformado una extraña comisión fuera de ambas cámaras, en la que participaron Ricardo Fuentes, Alejandro Villaseñor, Enrique Vargas y uno de los secretarios técnicos del Conaculta, Raúl Zorrilla, se abocaron a construir algunas de las versiones de predictamen del proyecto de ley de Fomento y Difusión de la Cultura.

En algún momento el propio presidente de la Sogem, Víctor Hugo Rascón, reconoció públicamente haber sido parte de ese grupo y haber redactado el primer proyecto de dictamen, el cual fue duramente combatido en los medios de comunicación sobre todo por los escritos. El resultado de ese proceso fue que surgieron por lo menos tres versiones cada una con distinto nombre, las cuales únicamente cambiaron en la exposición de motivos y algunos artículos, que evidenciaban las intenciones del Conaculta, pero además la enorme incongruencia de aquellos que habían pretendido imponer dicho proyecto en comisión expresa.

El mayor punto de algidez se dio durante el periodo vacacional de Semana Santa (17 al 21 de abril) cuando se pretendió aprobar vía *fast track* el disfraz de dictamen de tres iniciativas (que finalmente era la llamada Ley Bermúdez), lo que generó una fuerte movilización de los trabajadores del subsector cultura en la Cámara de Diputados.

El proyecto de dictamen que se pretendía aprobar en comisión llamado ahora Ley de Coordinación para el Desarrollo Cultural, había sido elaborado por Ricardo Fuentes, quien fue asignado expresamente a dicha tarea; éste retomó varias de las observaciones que la fracción parlamentaria del Partido de la Revolución Democrática (PRD) había hecho a la segunda versión de ese proyecto de dictamen en el Senado. Dicho partido hizo una gran cantidad de observaciones de carácter técnico, las cuales, en mi perspectiva, eran muy difíciles de corregir; sin embargo, prácticamente con el mismo texto que tenían, lo recomodaron de tal manera que se ajustara a una nueva estructura de dictamen según lo había señalado el PRD.

Aquella reunión de la Comisión de Cultura en la H. Cámara de Diputados fue convocada para el 17 de abril, sin embargo, no pudo llevarse a cabo, por dos razones: porque no había de hecho comisión

ya que varios miembros habían dejado de serlo al renunciar a su partido el Revolucionario Institucional, y porque la movilización de los trabajadores del subsector cultura, quienes en una accidentada y corta entrevista con el presidente de la Comisión, el diputado Filemón Arcos, le habían exigido que retirara de la agenda dicha Iniciativa, así como aquellas que pretendían reformar la Ley Federal de Monumentos. El compromiso del legislador fue que se reuniría con la comisión de los trabajadores el siguiente martes 25, con la idea de discutir el problema demandado, asumiendo mientras tanto que no se presentaría por parte de los legisladores dicho proyecto de dictamen para su aprobación.

Varias situaciones se generaron en ese lapso, como el hecho de que el presidente de la comisión legislativa, el diputado Arcos, decidió aprobar por firmas dos minutas, una que provenía del Senado, la correspondiente a la nueva Ley de Fomento al Libro y la Lectura y la otra correspondiente a reformas a la Ley de Derechos de Autor, esta última propuesta del propio diputado Arcos.

Este proceder, reglamentariamente válido, sin embargo, entiendo que era con el compromiso de sacar de la agenda de la Comisión Legislativa el mentado proyecto de dictamen, así como aprobar en sentido negativo las que reformaban a la Ley de Monumentos.

Entiendo que las presiones políticas fuertes para que se aprobara aquel dictamen venían del Partido Acción Nacional e incluso del propio PRI, mientras que el PRD había logrado construir y mantener una oposición fuerte, de tal manera que la aprobación de los dos dictámenes antes mencionados, por parte de esta última fracción parlamentaria no era una mera negociación sino una posición argumentada, lo que llevó a que se reunieran las suficientes firmas para aprobar aquellos dictámenes.

Esta situación ponía, entonces como nueva fecha fatal el martes 25 de abril, en la cual estaba ya convocada la Comisión para sesionar. Hasta donde sé, por lo pronto aquel proyecto de dictamen estaría fuera de la agenda, de manera expresa, sin embargo, el temor giraba en torno a que en el punto planteado como asuntos generales, el PAN intentara que aquel proyecto de dictamen se tratara y, en su caso, se aprobara.

Previo a la fecha de reunión de la Comisión de Cultura, un nuevo problema se generaba, pues la secretaría técnica de dicha Comisión “había decidido” agendar una nueva minuta venida del Senado que reformaba la Ley Federal de Monumentos, en aspectos referentes a recomendaciones de la Cruz Roja, en casos de conflictos armados o huelgas de los trabajadores, en cuyos casos debían tomarse medidas especiales de protección de los sitios arqueológicos. Por cierto esta minuta resultaba muy polémica por su repercusión en los derechos laborales.

La fecha fatal llegó y ese día se organizó un nuevo mitin de protesta de los trabajadores del subsector cultura, quienes mediante una comisión entraron a dialogar con miembros de la Comisión de Cultura, obteniendo el compromiso del presidente de dicha Comisión, el diputado Filemón Arcos, de no agendar para su aprobación aquel proyecto de dictamen, compromiso que manifestó ante los asistentes al mitin. Se acercaba el final de aquel periodo ordinario de sesiones y el último de la LIX legislatura federal y a pesar del compromiso del presidente de la Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados, de no agendar aquel proyecto de dictamen, era evidente el coraje e inconformidad de los diputados de Acción Nacional, quienes por versiones distintas, se presumía que habrían de intentar una nueva maniobra con una fracción del PRI, para aprobar por firmas y subir al pleno aquel proyecto de dictamen, aprovechando la última y maratónica sesión en aquella Cámara, lo que finalmente no sucedió.

El desenlace del proceso legislativo

Como he expresado, finalmente se detuvo aquel intento de legislar de una manera irresponsable en aquella materia, lo que significaba un triunfo de la razón, en el sentido de que no se trataba de una oposición a legislar, sino que se pedía que se hiciera con conocimiento de la problemática y privilegiando el interés nacional.

Pero prácticamente nadie se imaginaba una acción desafortunada y en contra de los intereses nacionales y sobre todo en contra del ser federal de la República que se preparaba en el Senado. Justo ese día de la última sesión del jueves 28 de abril, aquel órgano legislativo

aprobaba alrededor de las seis de la tarde una serie de reformas constitucionales de los artículos, 73, 115, 116, 122 y 124.

Lo devastador en el caso que nos interesa, era que reformaban la fracción XXV del artículo 73 constitucional, trasladándolo al 124 de la Carta Magna, quitándosele así la facultad exclusiva de la Federación para legislar en materia de restos fósiles, monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, materia que a partir de aquella reforma sería concurrente entre la Federación y los estados, lo que significaba el desmantelamiento de aquel patrimonio de interés nacional, así como la abrogación de la ley federal en la materia y desde luego la probable desaparición de las instituciones federales que para ello habían sido creadas, INAH e Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

Al término de este texto, apenas empezaban a generarse reacciones sobre esta acción cuestionable del Senado de la República, ello porque empezó a manejarse un dictamen que parece ser distinto de lo que se aprobó en la sesión correspondiente, el cual ahora se fundaba en reformas al artículo 27, en lo referente a la administración concurrente del patrimonio nacional.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

Ernesto Díaz Couder Cabral*

El 15 de diciembre de 2002 el H. Congreso de la Unión aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas luego de más de dos años de debates y numerosas reuniones y foros de consulta a diversos sectores. Finalmente, el 13 de marzo de 2003 fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación*. Entre muchas otras cuestiones de gran relevancia para las comunidades de habla indígena del país, dicha ley prevé, en su artículo 4o., la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), así como sus facultades y responsabilidades. Entre los principales propósitos de este instituto está el de vigilar el cumplimiento de lo establecido en la ley mencionada, así como proteger y fortalecer los idiomas indígenas y asesorar a los distintos niveles de gobierno en cuestiones de política lingüística.

El anuncio de la creación de este nuevo instituto se dio el 21 de febrero de 2004 dentro de las celebraciones del Día Internacional de la Lengua Materna.¹ Se eligió una fecha de gran significación para el nuevo instituto (*La Jornada*, 21 de febrero de 2005; *El Imparcial*, Oaxaca, 22 de febrero de 2005). De hecho, a partir de entonces el INALI seguramente será uno de los principales promotores para recordar esa fecha, pero más importante es que a partir de ese momento contamos por primera vez

*Maestro en Antropología por la Universidad de California en Berkeley, Estados Unidos. Coordinador del Área Académica de Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México, D.F.

¹Esta celebración fue acordada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1999.

con una institución específicamente dedicada a atender la problemática de las comunidades lingüísticas indígenas del país.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, y el INALI mismo, son instrumentos indispensables para manejar la diversidad lingüística nacional. Es algo así como la contraparte nacional de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos² o de la Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias.³ Si bien el alcance de nuestra Ley General no es tan amplio como los mencionados documentos, su importancia para las comunidades lingüísticas indígenas del país no debe subestimarse.

El INALI es parte de la estructura institucional creada durante el sexenio del presidente Vicente Fox para dar curso a las políticas gubernamentales dirigidas a los pueblos indígenas (*El Universal*, 22 de febrero de 2005). Otras instituciones relevantes son la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), creada en 2001 y el Instituto Nacional Indigenista (INI) transformado en 2003 en Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

El INALI viene a llenar un vacío institucional largamente señalado por agrupaciones indígenas y por expertos en el campo. Ya desde las reuniones de Barbados en los setenta del siglo pasado se demandaba la creación de una institución dedicada a la protección y promoción de las lenguas indígenas. Pero no sería sino hasta 1990, por iniciativa de Arturo Warman, entonces director general del Instituto Nacional Indigenista y de José del Val, subdirector de investigación del mismo instituto, que se programó la creación de un Centro Nacional de Lenguas Indígenas como uno de los proyectos estratégicos del Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994. Este Centro de Lenguas Indígenas preveía facultades y responsabilidades similares a las del actual INALI. Sin embargo, pocas semanas antes de la fecha prevista para la firma del decreto de creación del Centro de Lenguas Indígenas en 1992, movimientos en el gobierno federal lle-

²*Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos e Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, Barcelona, 1998. Disponible en <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>

³*The European Charter for Regional or Minority Languages*. Disponible en http://www.coe.int/t/e/legal_affairs/local_and_regional_democracy/regional_or_minority_languages/1_The_Charter/_summary.asp#TopOfPage, Estrasburgo, 1992.

varon al director general del INI a la titularidad de la Secretaría de la Reforma Agraria y el proyecto se pospuso indefinidamente.

No obstante, en 1991 se instituyó la maestría en lingüística indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) como una primera etapa del proyectado Centro Nacional de Lenguas Indígenas. En su formulación original la maestría se habría de impartir en el CIESAS durante una o dos promociones y pasaría posteriormente al Centro Nacional de Lenguas Indígenas el cual, a diferencia del INALI actual, estaría facultado para expedir diplomas de nivel superior.

Al momento de su creación la maestría en lingüística indoamericana tenía como propósito la formación de profesionales indígenas con las competencias necesarias para conducir el Centro de Lenguas Indígenas y para contribuir, más en general, a lo que entonces eran expectativas de mayores demandas de servicios lingüísticos por parte de los pueblos indígenas, como de hecho ha venido ocurriendo. La creación misma del INALI es muestra de esas demandas.

El proyecto mismo del Centro de Lenguas Indígenas de 1991 era parte de las demandas de asociaciones indígenas profesionales que reclamaban la falta de medios institucionales para proteger y promover sus idiomas, los cuales eran considerados como instrumentos indispensables para la continuidad de sus culturas y su identidad como pueblos. Durante la década transcurrida entre el proyecto del Centro de Lenguas Indígenas de 1991 y la creación del INALI por el Congreso de la Unión, hubo otros intentos por instrumentar ese proyecto pero ninguno fructificó hasta que, en 2000, nuevamente el Instituto Nacional Indigenista, ahora bajo la dirección de Marcos Matías, retomó el proyecto de un Centro Nacional de Lenguas Indígenas y en colaboración con el CIESAS se puso en marcha un proyecto para la creación del INALI que contó con el financiamiento de la Fundación Ford. El convenio respectivo fue firmado por el ya entonces presidente Vicente Fox y la ingeniera Xóchitl Gálvez.

En ese momento (2000-2001) prevalecía la intención de que el INALI fuera creado por decreto presidencial considerando las generalmente largas y difíciles deliberaciones para conseguir un decreto de ley en el Congreso de la Unión. Sin embargo, y por fortuna, el INALI

fue finalmente constituido, mediante Ley del Congreso, como un instrumento necesario para dar seguimiento a la Ley de Derechos Lingüísticos. De esta forma el INALI no puede desaparecer por un decreto presidencial, sino por una ley del mismo Congreso de la Unión. Buena parte de las dificultades del Ejecutivo para la creación del INALI provenía de la renuencia a programar un presupuesto propio para la institución, aunque no era ésa la única cuestión y quizás tampoco la más importante. En todo caso, incluso en las deliberaciones en las comisiones conjuntas de Educación y de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados, donde se elaboró el dictamen que daría lugar a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la dotación de un presupuesto propio fue uno de los obstáculos aducidos, sobre todo por la fracción del PAN, contra el proyecto de ley. En esas circunstancias no es de sorprender que la propuesta de ley haya sido turnada al Senado sin el que sería, finalmente, el capítulo cuarto que establece la creación del INALI. Afortunadamente en el Senado se corrigió el proyecto de ley y se incluyó el capítulo cuarto, no obstante, la creación del INALI fue aprobada sin monto presupuestal.

Como puede verse la idea de una institución como el INALI tiene una más bien larga y azarosa historia. Por ello, la creación de esta institución tiene que ser entendida en el contexto nacional de las políticas indigenistas para comprender correctamente su papel. La transformación del INI en una Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas expresa un cambio de paradigma en las políticas indigenistas, que por lo demás no es privativo de nuestro país. Baste recordar la creación del Fondo Iberoamericano para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas que si bien no ha sustituido formalmente al Instituto Indigenista Interamericano, en los hechos este último ha visto sus funciones reducidas al mínimo. La sustitución de institutos indigenistas (el mexicano y el interamericano) por instancias para el desarrollo de los pueblos indígenas muestra una nueva orientación en las políticas continentales. La actual orientación está más interesada en canalizar financiamiento para el desarrollo que en la atención a las necesidades sociales de los pueblos indígenas. Sin embargo, en este punto no me interesa discutir si una política es mejor que otra, solamente resaltar el cambio de paradigma en las políticas indigenistas.

La CGEIB, por su parte, es el instrumento encargado de consolidar la planeación y los consensos para una nueva estrategia educativa nacional con enfoque intercultural. Aunque continúa en funciones la Dirección General de Educación Indígena (creada en 1978), como instancia responsable del Ejecutivo federal para operar la educación básica de los pueblos indígenas y, si bien, desde 1992 ha procurado un enfoque intercultural para sustentar su actividad, ha sido necesario crear una nueva instancia para coordinar la introducción de una perspectiva intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. No es difícil ver que tal tarea rebasa por mucho el alcance de la Dirección General de Educación Indígena, abocada como está a la educación primaria y preescolar de los niños indígenas, lo que la limita para introducir el enfoque intercultural a todo el sistema educativo. Para ello se necesitaba una nueva institución: la CGEIB.

Es en este contexto de cambio de paradigma en las políticas indigenistas que surge el INALI como una institución necesaria para una nación que se reconoce como lingüística y culturalmente plural.

Como decía antes, el instituto viene a cubrir una antigua demanda de organizaciones indígenas y académicos. En los años setenta las demandas indígenas estaban orientadas a fortalecer la educación escolarizada de sus lenguas en los niños y jóvenes indígenas. Para ello hacía falta mayor conocimiento de las mismas tanto en el campo de los estudios gramaticales para elaborar materiales de referencia (alfabetos prácticos, gramáticas y diccionarios), como en cuestiones de antropología lingüística y sociolingüística para comprender la estructura de la cultura indígena y su vinculación con sus formas de organización social y su aplicación en la educación. Las necesidades principales eran contar con métodos y materiales de enseñanza y con elementos para la revaloración cultural de las lenguas indígenas. Para comprender estas demandas debemos recordar que en ese momento se trataba de contrarrestar las políticas de integración socioeconómica impulsadas desde los años cincuenta y que buscaban la aculturación y la castellanización de la población indígena para facilitar su integración a las estructuras políticas, económicas y sociales de la nación mexicana. La estrategia consistía en afirmar la herencia cultural de los pueblos indígenas como un recurso y un horizonte para el

desarrollo propio, es decir, formas de desarrollo sustentadas en la “matriz cultural” propia. Es lo que habría de conocerse como “etno-desarrollo”. En ese tiempo y para esos retos se creó la Dirección General de Educación Indígena.

Al inicio de la década de los noventa comenzaron a consolidarse las reformas estructurales para reorientar toda la estructura nacional hacia una economía de mercado libre. Ello significó una profunda transformación de las relaciones de todos los sectores sociales con el Estado, entre ellos los pueblos indígenas, y significó también el fin de las políticas para el etnodesarrollo.

En 1992 se reconoció en el artículo 4o. constitucional el carácter pluricultural de la nación mexicana, al tiempo que también se modificó el artículo 27 para permitir la libre participación de las comunidades indígenas en relaciones comerciales privadas. Es decir, se trató de integrar también los recursos naturales de las comunidades indígenas al libre mercado. Fue en esos mismos años que tuvo lugar el primer proyecto para la creación de un Centro Nacional de Lenguas Indígenas, como se menciona más arriba; lo cual era consistente con el reconocimiento de los pueblos indígenas como parte constitutiva de la nación.

Pasaron, sin embargo, 11 años entre esa propuesta y la creación del INALI. ¡Y qué 11 años! La transformación de la sociedad mexicana ha sido enorme y vertiginosa. Aquí menciono sólo algunos aspectos directamente relacionados con el tema que nos ocupa: el levantamiento zapatista de 1994 y el consecuente fortalecimiento político de los sectores indígenas; un enorme incremento de profesionales e intelectuales indígenas; procesos de migración indígena en escalas sin precedentes; diversificación y fortalecimiento de proyectos etnopolíticos indígenas.

Todo lo anterior ha conducido a un cambio en las demandas de los pueblos indígenas. Ahora aspiran a mayor autonomía para la conducción de sus asuntos. En este sentido quizás el INALI ha nacido un tanto tardíamente en la medida en que se trata de una institución que no está directamente bajo la responsabilidad de los pueblos o de las organizaciones indígenas, aunque participan algunos de ellos en calidad consultiva (*La Jornada*, 21 de febrero de 2005).

Existen al menos dos grandes proyectos etnopolíticos indígenas a favor de la autonomía:⁴ el comunalista en el que la comunidad constituye la unidad de la autonomía, y el de regiones multiétnicas, donde la unidad de la autonomía reside en la región, un poco al estilo de las áreas autónomas de Nicaragua. Existe un tercer proyecto, aunque quizás menos integrado políticamente: el proyecto etnicista que busca la consolidación de la identidad étnica y política de los pueblos indígenas con base en una lengua y una cultura comunes. Este tercer proyecto no se contrapone a los otros dos, aunque sí tiene énfasis distintos.

En cualquier caso, tanto el INALI como otras instituciones gubernamentales no están del todo orgánicamente vinculadas con el debate etnopolítico indígena. Por otra parte, quizás no tengan por qué estarlo. Lo cierto es su carácter “externo”, por llamarlo de algún modo, puede propiciar una relación más bien instrumental con el instituto por parte de las organizaciones indígenas, en lugar de ser un organismo estructuralmente vinculado a ellas.

En otras palabras, el sustento teórico e ideológico para la creación del INALI no proviene principalmente del debate indígena (aunque lo incluye), sino del debate acerca de las responsabilidades del Estado para con los pueblos indígenas. El propósito fundamental de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas es evitar la utilización de la diferencia lingüística para la discriminación. Los derechos reconocidos en la ley mencionada tienen ese propósito básico. Y en ello encontramos expresado el centro de las políticas indigenistas actuales: no discriminación e igualdad de oportunidades (*La Jornada*, 7 de noviembre de 2006) lo cual no corresponde al núcleo del debate indígena: autonomía para conducir sus propios asuntos.

Para pueblos que aspiran a mayor autonomía, una oferta de no discriminación lingüística y de igualdad de oportunidades no parece suficiente. Sin duda, crear las condiciones para no discriminar por razones lingüísticas, como pide la Ley de Derechos Lingüísticos, es ya una tarea inmensa y difícil, pero resulta un tanto tangencial para las aspiraciones indígenas.

⁴Francisco López Bárcenas, *Los movimientos indígenas en México. Rostros y caminos*, MC Editores-Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas A.C., México, 2005.

Por ello, uno de los grandes retos de esta nueva institución es, en buena medida, conciliar o coordinar las expectativas de diversos sectores acerca de su operación.

Existen tres polos principales que definen la acción del INALI. En primer lugar, los hablantes de lenguas indígenas, quienes mediante sus múltiples y variadas formas de organización demandan apoyo de todo tipo (económico, técnico, humano, material) para acciones de fortalecimiento y protección de sus idiomas. En segundo lugar están los organismos gubernamentales que esperan del INALI el apoyo u orientación en múltiples cuestiones en materia de normatividad lingüística, tanto en el sentido de normalización como de normativización, para utilizar la terminología de la tradición sociolingüística catalana. Pero sin entrar en tecnicismos podríamos decir que del INALI se espera orientación acerca de políticas institucionales para el uso de las lenguas indígenas, así como orientación respecto a la escritura de las mismas, a fin de sustentar los programas de atención a estas poblaciones en términos de capacitación y certificación de su personal, producción de materiales, etcétera. El tercer polo está constituido por los expertos, científicos y académicos en lenguas indígenas. De este sector se requiere la generación de conocimientos necesaria para atender las demandas de los dos polos anteriores. La participación indígena en este sector, aunque deseable, es aún insuficiente. Pero de todas maneras parece difícil que el INALI pueda costear y conducir, con sus propios medios, la generación de conocimientos para atender las necesidades que se le piden.

Desde mi punto de vista, coordinar las demandas y expectativas de esos tres sectores, sin sustituirlos, es parte esencial del perfil institucional del INALI. En efecto, no se trata de una institución científica, ese es el papel de universidades y centros de investigación; tampoco es una institución principalmente operativa (como podría ser la Dirección General de Educación Indígena, por ejemplo) o de gestión, como parece ser la actual Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.⁵ Como se desprende de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la tarea principal del INALI es garantizar la no discriminación lingüística.

⁵Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, *Actividades de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2003-2004*, CDI, México, 2005.

Sin embargo, corre el riesgo de ser vista como una institución cuya función principal es proteger a las lenguas autóctonas, es decir, revitalizarlas o que no desaparezcan. La distinción no es trivial. Existen desde hace tiempo instituciones en el sector Cultura que tienen como propósito difundir y promover las lenguas indígenas, como la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas o los institutos estatales de cultura. El INALI, en cambio, tiene la misión de contribuir a la equidad política y social para los hablantes de lenguas indígenas. Es decir, su tarea corresponde más a la equidad política que a la preservación cultural.

En pocas palabras, el INALI es un instrumento institucional para contribuir a hacer realidad el pluralismo cultural y lingüístico reconocido en la Constitución y en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En este sentido la creación del INALI abre una afortunada oportunidad para incidir en una política de identidades más equitativa, aprovechando el importante papel que juegan los idiomas indígenas en la identidad étnica de sus hablantes. Por eso es tan importante que el INALI vaya alineado a los proyectos etnopolíticos indígenas. No se trata solamente de fomentar el habla en lengua indígena, sino de propiciar la consolidación de una institución que sirva a los proyectos políticos de los propios pueblos autóctonos. Más precisamente, el reto es el de llegar a ser, al mismo tiempo, una institución al servicio del Estado y al servicio de los pueblos étnicos.

Que sea una institución al servicio del Estado no tiene absolutamente nada reprochable. El Estado está obligado a responder a las necesidades de sus ciudadanos. En el caso de los pueblos indígenas eso implica ocuparse de sus idiomas y para ello requiere de instrumentos institucionales adecuados. Por otra parte, estar al servicio de estos pueblos no necesariamente tiene connotaciones positivas. Todo depende de qué se entienda por “estar al servicio de...”. Por ejemplo, es muy fácil caer en un activismo superficial atendiendo proyectos sin trascendencia alguna pero promovidos por agrupaciones indígenas, creyendo en la ilusión de que de esa manera se está trabajando al servicio de los pueblos indígenas.

En realidad, esto nos lleva a la cuestión de cuál o cuáles de los proyectos etnopolíticos, expresan mejor los intereses de los pueblos

indígenas: ¿el fortalecimiento de las comunidades indígenas y el reconocimiento de sus autoridades tradicionales?, ¿quizás las asociaciones y federaciones productivas indígenas o, más bien, las agrupaciones profesionales e intelectuales indígenas?

Por supuesto, ésa no es una cuestión que me corresponda contestar a mí, o al INALI. Pero si el INALI aspira a propiciar políticas lingüísticas que contribuyan a fortalecer el pluralismo de la nación, entonces más vale tender puentes con los agentes de los proyectos etnopolíticos indígenas: ¿normativizar lenguas autóctonas?, ¿fomentar la oralidad?, ¿lenguas indígenas en los medios o en la administración pública?, ¿concentrarse en los ámbitos familiares?, ¿oficializar las lenguas indígenas?, ¿publicaciones bilingües o monolingües?, ¿apoyar pequeños proyectos comunitarios, grandes proyectos nacionales?, ¿ombudsman de los hablantes de lengua indígena? La respuesta a cualquiera de estas preguntas, o a muchas otras, depende del objetivo general al que pretenden contribuir. No hay respuestas correctas o incorrectas en sí mismas. Las estrategias adecuadas no dependen de encontrar soluciones *técnicas* (presuntamente correctas), sino en encontrar soluciones *políticas* (adecuadas al contexto). Si los pueblos indígenas, como quiera que los entendamos, no participan activamente en el diseño de esas soluciones políticas, se corre el riesgo de caer en una especie de tecnocracia lingüística, donde unos cuantos expertos toman decisiones, en lugar de los pueblos mismos. Desde mi punto de vista las soluciones técnicas de los expertos deberían estar al servicio de las decisiones políticas (nos gusten o no) de los pueblos y no al revés.

Como quiera que sea, la creación del INALI representa un importante paso hacia la institucionalización de una relación más justa y equitativa del Estado mexicano con los pueblos autóctonos. Esta nueva institución es parte de una reciente generación de instituciones necesarias para materializar la nueva relación del Estado y la sociedad con los pueblos indígenas, resultante de las transformaciones hacia un proyecto económico liberal para el país.

Como es bien sabido, todo periodo de cambio es también una oportunidad para reorientar los procesos sociales. En el caso particular del INALI me parece que el momento ideal para su acción fueron los

años noventa, cuando la nueva relación del Estado y la sociedad con los pueblos indígenas estaba apenas tomando forma. Como mencioné antes, quizás su creación es ahora un poco tardía. Pero aún así, es tanto el rezago en materia de equidad lingüística que no podemos sino dar la bienvenida a una institución indispensable para la inclusión de los pueblos indígenas, y en particular de sus numerosos y variados idiomas, en la vida de la nación.

Finalmente, es importante señalar dos tareas fundamentales establecidas por ley como responsabilidad del INALI: la elaboración de un catálogo de lenguas indígenas del país, y realizar un censo sociolingüístico. Ambos instrumentos permitirán dar certeza jurídica a las comunidades lingüísticas indígenas reconocidas, y serán también fuente de información esencial para la planeación, programación y aplicación de políticas lingüísticas en todos los sectores de la administración pública; ya sea en cultura, salud, procuración e impartición de justicia y, lo que más nos interesa aquí, en educación.

El programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior: una respuesta a la equidad e inclusión social en la educación superior

Angélica Castillo Salazar*

Introducción

La población indígena en México está conformada por más de 12 millones de personas,¹ de un total de 97 millones que tiene el país, ubicada en 871 municipios indígenas o con presencia de población indígena² de los 2,443 que constituyen la República Mexicana.

Históricamente los pueblos indígenas han sido marginados en sus oportunidades de acceder a los servicios más elementales, entre ellos la educación. En su formación educativa enfrentan limitaciones estructurales que determinan y refuerzan procesos de exclusión. Su ingreso se ve obstaculizado debido a la centralización de la infraestructura educativa en las zonas de mayor desarrollo urbano, lo cual dificulta la continuación de sus estudios. Sólo 3 por ciento de los jóvenes que viven en sectores rurales pobres de entre 19 y 23 años de edad ingresan a instituciones de educación superior, siendo mínima la participación de los estudiantes indígenas.³

En su proceso educativo los estudiantes indígenas enfrentan problemas que impiden su permanencia y la conclusión de sus estudios, algunos de los más significativos son los siguientes:

*Licenciada en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Directora de Cooperación Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

¹Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002.

²Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas, 2002.

³SEP, Programa Nacional de Educación, p. 189.

- a) Falta de infraestructura educativa adecuada en sus regiones de origen.
- b) Necesidad de migrar hacia los estados (nivel básico) o al Distrito Federal y área metropolitana (bachillerato y licenciatura) para la continuación de sus estudios.
- c) Serias limitaciones económicas, por lo que ante la falta de otorgamiento de becas se ven obligados a incorporarse al mercado de trabajo a muy temprana edad.
- d) Pérdida de la identidad durante su proceso educativo.

En México, desde finales de la década de los noventa, la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades educativas tanto en el acceso como en sus resultados en la educación superior, se convierte en uno de los objetivos principales de la política educativa.

El Plan Nacional de Educación 2001-2006 plantea, como uno de sus objetivos estratégicos, lograr la equidad educativa a través de la ampliación de la oferta en zonas y regiones con alta marginación social que permita incrementar las posibilidades de acceso a los estudios de nivel superior a los grupos sociales en condiciones de desventaja, así como a la población indígena.

La etapa de gestación

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)⁴ en colaboración con la Fundación Ford, implementó en 2001 el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), con la finalidad de promover actividades interinstitucionales que contribuyeran a la exigencia nacional de aseguramiento de la equidad en el acceso y distribución de las oportunidades educativas en el nivel superior de los jóvenes indígenas.

El programa ha tenido como objetivo fundamental fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior públicas afiliadas a la ANUIES, ubicadas en entidades federativas con alta y mediana presencia de hablantes de lenguas indígenas, para responder

⁴Asociación no gubernamental, conformada por 144 instituciones de educación superior del país, tanto públicas como privadas, que atienden a 80 por ciento de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y posgrado.

a las necesidades académicas de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de desempeño académico en el nivel de licenciatura.

Ante la falta de información estadística nacional del número y ubicación de los jóvenes indígenas inscritos en las universidades e instituciones de educación superior en estos estados, se realizaron tres convocatorias (2001, 2002 y 2005) para la presentación de un proyecto con la propuesta de integración de la Unidad de Apoyo Académico,⁵ quedando seleccionadas 15 instituciones ubicadas en 14 entidades federativas del país,⁶ de las cuales 10 operan desde 2002 y cinco programaron su inicio de actividades para 2006.

Implementación y desarrollo

El arranque del programa al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) se convirtió en una etapa difícil y lenta debido a:⁷

- a) Instalación incipiente y coyuntural de las Unidades de Apoyo Académico (UAA).
- b) Inexistencia de mecanismos institucionales para la identificación de los alumnos indígenas a atender.
- c) Colaboración y coordinación de las Unidades de Apoyo con las otras áreas de la institución.
- d) Amplia difusión del programa al interior y exterior de la institución.
- e) Definición de criterios y mecanismos de selección de tutores.

La identificación de los alumnos indígenas inscritos en las instituciones fue el primer obstáculo que se tuvo que enfrentar. Las IES no

⁵Se define a la Unidad de Apoyo Académico como la responsable de promover y coordinar un conjunto de actividades de soporte académico, de asistencia y de orientación profesional, dirigidas a los alumnos indígenas participantes en el programa, para su desempeño escolar. De los servicios ofrecidos por la Unidad, la tutoría académica constituye un factor importante.

⁶Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji (2001); Universidad de Guadalajara, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad de Quintana Roo, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (2002); Universidad de Occidente, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nayarit y Universidad de Sonora (2005). Entidades federativas: Hidalgo, Distrito Federal, Estado de México, Veracruz, Puebla, Jalisco, Sonora, Chiapas, Quintana Roo, Sinaloa, Michoacán, Oaxaca, Guerrero y Nayarit.

⁷Ana Rosa Castellanos, *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior, Memoria de experiencias (2001-2005)*, México, ANUIES, 2005, p. 29.

tenían información precisa del número y perfil de los estudiantes, por lo que fue necesario aplicar cuestionarios y entrevistas para la identificación de la población estudiantil. Actualmente la matrícula identificada en las 10 instituciones públicas asciende a 4,509 alumnos (244.5 por ciento más que en 2001) y 71.2 por ciento se encuentra concentrada en tres IES: la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); 16.9 por ciento del total de los alumnos son atendidos por la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji (UTTT), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES), la Universidad de Quintana Roo (UQROO) y la Universidad de Guadalajara (udeg), mientras que el restante 11.9 por ciento es atendido por la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach).

CUADRO 1
Matrícula de estudiantes indígenas

IES	2001	2002	2003	2004	2005
UTTT	64	63	117	180	166
UPN	112	115	109	111	133
UAEM	184	530	716	778	1,107
UACH	747	698	686	801	1,161
UV	167	65	137	257	236
ITTGTZ	35	40	34	0	0
BUAP		700	886	890	944
udeg		200	169	210	139
Cesues		47	92	122	129
Unicach		75	115	206	300
UQROO		109	131	142	194
Total	1,309	2,642	3,192	3,697	4,509

La rotación de la matrícula de los alumnos inscritos ha variado considerablemente, ya que en su inicio 72 por ciento se ubicaba en los primeros ciclos escolares (semestres, cuatrimestres, etcétera) de la licenciatura y en 2005 sólo 60 por ciento está concentrado en estos ciclos, por lo que podríamos afirmar que los estudiantes han podido continuar con sus estudios y se ha contribuido a evitar la deserción.

El programa ha cumplido con uno de sus objetivos académicos ya que, los alumnos inscritos en los últimos semestres lograron concluir con sus estudios.

El número de estudiantes egresados ha aumentado considerablemente desde 2002, de 136 alumnos registrados ese año. En 2005, 484 estudiantes concluyeron su nivel de licenciatura, lo que nos demuestra que los apoyos ofrecidos por el programa a los estudiantes en su trayectoria académica, incidieron en el incremento de la eficiencia terminal de los jóvenes indígenas en estas instituciones. El 54.8 por ciento egresó de la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji y de la Universidad Autónoma Chapingo.

Si bien es cierto que no se cuenta con un estudio de egresados, se tiene conocimiento de que algunos jóvenes han continuado sus estudios de posgrado. Es importante mencionar que de los 484 egresados, se han titulado 251 alumnos.

Desempeño académico

Cierto es que el aumento del promedio académico general de los alumnos no se debe únicamente a los apoyos otorgados por las Unidades de Apoyo Académico, sin embargo, los estudios de evaluación realizados, registran cambios significativos en el promedio académico de la mayoría de los jóvenes atendidos por el programa, principalmente entre el obtenido en el bachillerato y el alcanzado en la licenciatura, resultando mayor este último,⁸ de tal forma que en 2005 el promedio académico general del programa fue de 8.42, casi medio punto más que en 2001 (7.94).

Tutorías y asesores académicos

Académicamente, el programa está fundamentado en la tutoría como un instrumento de acompañamiento en la trayectoria escolar de los estudiantes y como un gran auxiliar para asegurar la permanencia y terminación de sus estudios.

⁸Pedro Flores Crespo y Juan Carlos Barrón Pastor, *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, México, ANUIES, Serie I investigaciones, Colección Biblioteca de la Educación Superior, 2006, p. 169.

A pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado para aumentar el número de tutores que atienden a los 4,509 jóvenes, 80 por ciento de las Unidades de Apoyo Académico enfrenta dificultades para conformar el equipo de tutores, debido a la falta de consolidación del programa de tutoría institucional y a la limitación de profesores con posibilidades reales de participación en cuanto a capacidad y disposición.⁹

En las 10 instituciones, el programa cuenta con un cuerpo de 281 tutores, 196 más que en 2002, en su mayoría formados en carreras del área de ciencias sociales y humanidades y con grado de licenciatura, maestría y doctorado. Idealmente el número de tutores que asisten al programa debe ser proporcional al tamaño de la matrícula atendida por las IES, sin embargo el comportamiento no es así.

A excepción de la UACH, las IES con mayor número de tutores son las que registran matrículas pequeñas: la Unicach (39) y la UPN (39) a diferencia de las que atienden un mayor número de alumnos: la BUAP (20) y la UAEM (25). El número de estudiantes que atiende cada tutor oscila entre cuatro (UPN) y 30 (BUAP). La frecuencia de atención de los tutores hacia los alumnos varía desde una vez por semana en la mayoría de las IES hasta una vez al mes.

Debido a la insuficiencia de tutores para la atención de los jóvenes en las IES, se ha recurrido a la solicitud de los asesores académicos¹⁰ quienes han dado resultados importantes. La orientación académica de los tutores y asesores se orienta a apoyar materias de mayor índice de reprobación: matemáticas, física, química y computación y algunas relativas al lenguaje oral y escrito.

Los resultados obtenidos de estas tutorías reflejan mejora en el rendimiento académico del estudiante, mayor participación en clase, más confianza y mejor exposición de ideas escritas; continuación en la obtención de becas y culminación del semestre con éxito. Desde el punto de vista psicológico, los tutores han apoyado a los jóvenes en pro-

⁹Alejandra Romo López, *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*, México, ANUIES, Serie I investigaciones, Colección Biblioteca de la Educación Superior, 2006, p. 196.

¹⁰Los asesores académicos son alumnos egresados o de los últimos semestres con calidad académica adscritos a las Unidades de Apoyo Académico que asesoran a estudiantes indígenas.

blemas de tipo sexual, depresión, autoestima, desfase cultural, problemas familiares y prevención y disminución de adicciones. Gracias a este apoyo se ha logrado que los alumnos se integren a la comunidad universitaria.

Becas

Uno de los motivos de abandono de los estudios que los tutores han detectado en los jóvenes, es la falta de recursos económicos. Una vez que ingresan, tienen que resolver los gastos que implican la permanencia en la institución y, en algunos casos, asumen responsabilidades económicas con su familia.

Desde el inicio se consideró al Programa Nacional de Becas (Pronabes) como el programa idóneo para apoyar a estos estudiantes, pues debido a su situación de desventaja económica y académica son candidatos naturales. En el año 2002, se solicitó a la Coordinación Nacional del Pronabes enfatizar la prioridad de atención de estos jóvenes en las reglas de operación, de tal forma que para el año siguiente quedó contemplada en el apartado de la población objetivo la prioridad de que “cuando el número de solicitudes de beca no pueda ser atendido con los recursos disponibles, los aspirantes serán seleccionados en función de su mayor necesidad económica, dando prioridad a los aspirantes que inicien o continúen estudios en instituciones públicas ubicadas en comunidades indígenas, rurales y urbano marginadas...”¹¹

A partir de la modificación, se ha trabajado conjuntamente con la Coordinación Nacional para que los estudiantes indígenas pertenecientes a este programa, con el debido cumplimiento de los requisitos, obtengan una beca, logrando resultados positivos, ya que si en 2002 se otorgaron 301 becas, en 2005 fueron 855 los jóvenes que gozaron de estas becas, en su mayoría alumnos de la BUAP (241) y la UV (155).

Del total de becas distribuidas en las IES, la mayoría está concentrada en los últimos ciclos escolares de la licenciatura, es decir están asignadas a alumnos inscritos del quinto al décimo semestre o ciclo

¹¹Pronabes, *Reglas de operación 2003*, <http://sesic3.sep.gob.mx>

escolar, lo que implica un mayor esfuerzo en mantener el promedio académico y continuar con los apoyos de tutoría, asesoría académica y cursos de nivelación.

Los alumnos en las IES cuentan con otras becas gestionadas por la institución desde alimenticias, de excelencia académica, deportivas, de exención de pago, etcétera, hasta las otorgadas por instituciones como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Teléfonos de México (Telmex), Comisión Nacional de Fomento Educativo (Conafe), fundaciones y organismos extranjeros.

Cursos

El número de cursos impartidos en las diferentes Unidades de Apoyo Académico en las IES ha variado considerablemente, ya que de 28 ofertados en 2002, en 2005 hubo 115. Además de los cursos relativos a materias de mayor índice de reprobación (matemáticas, química, física, computación) se han impartido algunos de lenguas indígenas, interculturalidad, autoestima, motivación, liderazgo, hábitos de estudio y actividades musicales.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones de los alumnos muestran que este apoyo los ha beneficiado directamente en su desempeño académico, en la elaboración de proyectos de tesis, mayor participación en los cursos y superación personal. Es importante atender la observación realizada por Pedro Flores y Carlos Barrón, en el sentido de que los cursos y talleres que ofrecen las Unidades resultan poco innovadores y reflexionan si con este beneficio no se están duplicando los esfuerzos institucionales.¹²

Vinculación con programas al interior de la institución

A pesar de la resistencia de la misma comunidad universitaria para la aceptación del programa en su etapa inicial, en todas las IES el programa ha sido vinculado con programas de la misma institución y se han es-

¹²Pedro Flores-Crespo y Carlos Barrón, *El programa de apoyo...*, op. cit., p. 171.

tablecido actividades conjuntas, tales como difusión cultural, movilidad estudiantil, tutoría institucional, administración escolar, becas, comunicación social, servicio social, deportes, biblioteca y normatividad.

La coordinación con estos programas institucionales ha traído como resultado mayor difusión del programa al interior de la institución, apoyo coordinado para la gestoría de becas, promoción para intercambios estudiantiles, obtención de información estadística (promedios y datos personales para identificación de alumnos indígenas) y acciones conjuntas para la realización de eventos culturales que organizan las Unidades de Apoyo Académico.

Vinculación con otras instituciones

La difusión del programa en los diversos foros y espacios de las IES, ha permitido generar vínculos de colaboración con instituciones públicas y privadas, dependiendo de las acciones y metas a cumplir.¹³

Es importante mencionar que ya se han establecido vínculos de colaboración con las universidades interculturales. Un estudiante de la UAEM se encuentra realizando sus prácticas profesionales en la Universidad Intercultural del Estado de México.

Vinculación con organizaciones y comunidades indígenas

Las IES han establecido acciones y convenios de colaboración con organizaciones indígenas para el seguimiento de actividades comunes.

Por su parte, la Universidad Autónoma Chapingo, ha difundido las actividades de las UAA a través del Centro Indígena Huichol, A.C.

¹³Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas A.C. (ELIAC), Coordinación para el desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Instituto Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Inca-Rural), Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Instituto Nacional de Psiquiatría (INP), Centro de Integración Juvenil (CIJ), Servicio Social Comunitario en las UNAUDER, Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), DIF, Secretaría de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Instituto Quintanarroense de Cultura (IQC), Escuela Estatal de Música, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Mérida) y la Dirección de Culturas Populares e Indígenas, Región Puebla.

para la creación de una sede de la UACH al interior del centro indígena. Con la Organización Grandeza Rarámuri está desarrollando líneas de trabajo para apoyar el desarrollo y la sobrevivencia del pueblo Rarámuri.

Cuatro alumnos de la Unicach están realizando trabajos de investigación orientados a sus trabajos de tesis con la organización Río Portamonedas Negro en el municipio de Cintalapa, Chiapas. En la UQROO, a través de la Casa del Campesino, se han obtenido hospedajes gratuitos y comida para los alumnos que asisten al Programa de Introducción a la Universidad.

Derivado del “Encuentro de Arte y Cultura Indígena” que la BUAP organizó en Puebla, se derivaron propuestas de colaboración orientadas a la artesanía, danza, medicina tradicional y poesía con las organizaciones Médicos Tradicionales del Estado de Puebla; Organización Indígena de Artesanas, Centro Cultural Santa Rosa y la Asociación de Estudiantes Zapotecas.

Para la promoción del ingreso de estudiantes indígenas del Distrito Federal al proceso de selección a la universidad, la UPN coordinó acciones con la Asamblea de Representantes Indígenas Migrantes del Distrito Federal. La UAEM, en colaboración con las organizaciones Temoaya, San Cristóbal Huichochitlán y San Cayetano Morelos, ha ofrecido cursos sobre la problemática comunitaria y de inducción a la universidad, beneficiando a 240 estudiantes de diferentes escuelas oficiales y preparatorias de las comunidades indígenas.

La udeg es la institución que más actividades de colaboración y vinculación ha desarrollado con organizaciones indígenas y con las comunidades mismas para el apoyo a los estudiantes indígenas: Consejo de Mayores; Autoridades Tradicionales Indígenas de Ayotlán; Sociedad de Solidaridad Social “Miguel Fernández” de Ayotlán; Comisariado Ejidal de Ayotitlán, Cuautitlán, Jalisco; Unión de Jóvenes Estudiantes Wixarikas (UJEW); Autoridades de Bienes Comunes de San Andrés Cohamiata; Santa Catarina Cuexcomatitlán, San Sebastián Teponahuaxtlán y Bancos de San Hipólito; Unión de Pueblos Indios de Mazatlán y la Organización de Comunidades Indígenas Campesinas de Tuxpan.

Impactos sociales

A cuatro años de su operación, el programa ha atendido el objetivo de equidad y cobertura, a través de la atención a 6,072 jóvenes indígenas inscritos en 15 instituciones de educación superior públicas, ubicadas en 14 entidades federativas del país; concentrándose 66 por ciento de los estudiantes en el estado de México, Puebla, Michoacán, Guerrero y Oaxaca.

En el ámbito de la interculturalidad, las UAA han generado espacios interculturales que han promovido nuevas maneras de convivencia, fortalecimiento del diálogo intercultural a través del conocimiento indígena e investigación sobre culturas indígenas. Las actividades culturales realizadas han promovido el respeto y el reconocimiento por la diversidad étnica y cultural en las IES y con la presencia de más de 37 grupos étnicos en la población estudiantil indígena, se ha detectado la diversidad lingüística.

La participación estudiantil constituye uno de los objetivos del programa y con esa finalidad se realizó, el año pasado, el primer encuentro nacional de estudiantes indígenas en la Universidad de Quintana Roo. El evento permitió la socialización de experiencias y la conformación de la red estudiantil nacional.

A nivel internacional, estudiantes del programa participaron en el “Primer Encuentro Internacional de Estudiantes Pathways”, en la Universidad de La Frontera en Temuco-Chile, en el cual tuvieron la oportunidad de intercambiar experiencias con jóvenes indígenas chilenos, peruanos y brasileños.

Perspectivas

Las metas a cumplir en el corto plazo son:

- Institucionalización del PAEIIES.
- Desarrollar un plan de acción y estrategia para que el PAEIIES incida en las plataformas y planes de educación en la administración 2006-2012.
- Otorgamiento y seguimiento de becas Pronabes al total de los estudiantes beneficiados. Obtener financiamiento adicional de organismos internacionales (Banco Mundial).
- Internacionalización del PAEIIES con un proyecto experimental-piloto en Canadá.

**Tercera
parte**

**Problemas
y procesos en la
vida universitaria**

Balance, perspectivas y agenda del financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología en México

Armando Labra Manjarrez*
*In Memoriam***

Presentación

A unos meses de concluir la administración federal, existen elementos suficientes para hacer un balance del grado de cumplimiento de los objetivos y metas comprometidos en el ámbito de la educación superior. El presente documento tiene como propósito aportar algunos elementos para evaluar los resultados de la política de financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología seguida en el periodo 2001-2006.

Se pretende dar respuesta a tres preocupaciones oportunas:

1. ¿cuál es el balance de la política de financiamiento a la educación superior, la ciencia y la tecnología del presente gobierno?; 2. con base en los saldos observados en los últimos seis años, ¿cuáles son las perspectivas más probables que enfrenta el país en la materia?; y 3. ¿cuáles son los elementos básicos a considerar en una nueva agenda del financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología?

*Licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Secretario técnico del Consejo de Planeación de la UNAM. El autor agradece la colaboración de los economistas Héctor Ramírez del Razo y Rubén Antonio Miguel. Este ensayo fue recibido el 28 de marzo de 2006.

**Publicamos este ensayo *In Memoriam* del maestro Armando Labra Manjarrez, quien nos lo envió el 28 de marzo de 2006, apenas algunas semanas antes de fallecer.

Balance 2001-2006. Propósitos y resultados

Tras cinco años concluidos y una vez aprobado el “paquete económico” para 2006,¹ existe información suficiente para realizar un balance del grado de cumplimiento de los compromisos asumidos por el gobierno federal para impulsar el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología.

A tal efecto se considera conveniente comparar los propósitos y metas oficiales con sus resultados, identificando los cambios cualitativos y cuantitativos registrados en el ámbito del financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología. En contraste con el criterio burocrático que separa la gestión de la enseñanza superior respecto de las políticas en materia de ciencia y tecnología, aquí se analiza, de manera conjunta, el análisis del financiamiento de ambas actividades, que en la realidad operan como una unidad en el proceso de generación, preservación, transmisión y aplicación del conocimiento.

Financiamiento a la educación superior: los propósitos

Partiendo de reconocer los enormes retos que enfrenta la educación superior para mejorar la calidad, diversificar la oferta, ampliar el acceso y la cobertura con equidad, elevar la eficiencia y mejorar la integración, coordinación y gestión del conjunto de instituciones de enseñanza superior en el país, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en adelante, el Pronae, el gobierno federal propuso articular esfuerzos para avanzar en una visión de la educación superior hacia el año 2025.

Para tal efecto se convocó a “actualizar el pacto social en torno a la educación superior, de manera que el esfuerzo gubernamental se multiplique a través de las acciones y los compromisos de las instituciones y de los individuos”.² En 2001, el gobierno federal señaló en el Pronae que,

¹Integrado por los Criterios Generales de Política Económica, la Ley de Ingresos y el Presupuesto de Egresos de la Federación.

²Textualmente el Programa Nacional de Educación 2001-2006 estableció que: “Para alcanzar los objetivos del subprograma se requiere del concurso y compromiso de los tres niveles de gobierno, de académicos, trabajadores, directivos, estudiantes, egresados, organizaciones profesionales, empresas y de la sociedad en su conjunto. En consecuencia, será necesario

pese a que en los últimos años ha habido un aumento real en las aportaciones financieras del gobierno federal y de los gobiernos de los estados a la educación superior pública, los recursos son aún insuficientes para atender satisfactoriamente el crecimiento con equidad y calidad de la oferta educativa, y las necesidades de las instituciones.³

Se planteó que para impulsar las transformaciones de la educación superior es necesario,

incrementar el financiamiento federal y estatal a la educación superior pública para consolidar su desarrollo, buscar fuentes alternas de financiamiento y establecer un nuevo modelo de subsidio simple, multivariado y equitativo, que considere las diferencias de costo por alumno en los diferentes niveles educativos y por áreas del conocimiento, y que tome en consideración criterios de desempeño institucional.⁴

En tal perspectiva, el gobierno federal estableció seis líneas de acción y tres metas estratégicas. Las líneas de acción son:

1. Incrementar la inversión en educación superior pública para lograr la expansión con equidad y la mejora de la calidad del sistema, así como para alcanzar las metas del programa.
2. Fortalecer presupuestalmente los programas federales que tengan como objetivos la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de la educación superior.
3. Acordar el establecimiento de un nuevo esquema de subsidio para las instituciones públicas de educación superior que sea equitativo, simple, multivariado, que considere las diferencias del costo por alumno en los distintos niveles y áreas del conocimiento, y que tome en consideración criterios de desempeño institucional.
4. Promover el uso de fondos internacionales de financiamiento para la realización de proyectos de superación de las Instituciones de Educación Superior (IES).

actualizar el pacto social en torno a la educación superior, de manera que el esfuerzo gubernamental se multiplique a través de las acciones y los compromisos de las instituciones y de los individuos". Poder Ejecutivo federal, Programa Nacional de Educación 2001-2006, pp. 184 y 185, México, 2001.

³*Ibidem*, p. 197.

⁴*Ibidem*, p. 198.

5. Fomentar en las instituciones públicas de educación superior la búsqueda de fuentes complementarias de financiamiento, en particular de aquellas que contribuyan a vincularlas con su entorno.
6. Impulsar que las instituciones de educación superior públicas rindan cuentas a la sociedad de la aplicación de los recursos asignados.

Las metas son:

1. Lograr que se incremente anualmente el financiamiento a la educación superior hasta alcanzar 1 por ciento del producto interno bruto en 2006.
2. Incrementar anualmente los recursos de los programas gubernamentales orientados a ampliar la oferta educativa y el fomento a la mejora de la calidad de la educación superior y su aseguramiento, tales como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (Proadu), el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), el Fondo de Inversión para Universidades Públicas con Programas Evaluados (Fiupea), etcétera, hasta alcanzar un incremento real total de 30 por ciento en 2006.
3. Operar a partir de 2004 un nuevo modelo de subsidio para las instituciones públicas de educación superior.

Cabe señalar que en el Programa Nacional de Educación (PNE), el gobierno federal subrayó que la planeación de la educación superior se elaboró “conjuntamente con el plan de ciencia y tecnología con el propósito de articular las políticas y líneas de acción de ambos programas, y así impulsar coordinadamente el desarrollo de la educación superior y de la ciencia y la tecnología en el país”.⁵

*Financiamiento a la ciencia y la tecnología:
los propósitos*

En el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 (en adelante PECYT) el gobierno federal justificó la importancia que tiene para el país la inversión en investigación científica y tecnológica, reconociendo que “la relación causal entre la inversión en ciencia y tecnolo-

⁵*Ibidem*, p. 185.

gía y el crecimiento económico y social de un país está ampliamente documentada".⁶

En el ámbito del financiamiento, el PECYT identificó como principales problemas que:

- No existe una estructura institucional que sustente una política de largo plazo, que articule los esfuerzos de los diversos actores involucrados ni asegure unidad de los procesos de planeación, programación y evaluación.⁷
- No existe un presupuesto nacional de ciencia y tecnología con orientación estratégica y programática.
- No se tiene una entidad que planifique, presupueste y coordine el gasto federal de una manera integral.
- El Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt) opera sólo una fracción pequeña (13 por ciento) del gasto federal en ciencia y tecnología, sin posibilidad real de orientar la política científica y tecnológica.
- Las tres funciones básicas del sector de ciencia y tecnología: 1. investigación y desarrollo experimental; 2. educación y enseñanza científica y técnica; y 3. servicios científicos y tecnológicos, enfrentan distorsiones y rezagos en sus mecanismos y niveles de financiamiento.

En consecuencia el PECYT planteó tres objetivos estratégicos:

- a) Contar con una política de Estado en ciencia y tecnología.
- b) Incrementar la capacidad científica y tecnológica del país.
- c) Elevar la competitividad y la innovación de las empresas.

El PECYT definió como política de Estado una "disposición adoptada por el Ejecutivo federal y el H. Congreso de la Unión, que cuenta con el apoyo de los sectores de la sociedad y que tiene vigencia sexenal". Asimismo, que en el ámbito de la educación superior "dicha política de Estado [...] básicamente se resume en la decisión de incrementar sistemáticamente la calidad de la educación, la inversión pública y el fomento de la inversión privada en investigación y desarrollo".⁸

⁶Poder Ejecutivo federal, "Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2005", *Diario Oficial de la Federación*, 12 de diciembre de 2002, p. 55.

⁷*Ibidem*, p. 51.

⁸*Ibidem*, p. 87.

El gobierno federal reconoció en el programa que “México requiere adoptar a la brevedad posible una política de Estado respecto a la educación, ciencia y tecnología que le permita elevar su inversión en investigación y desarrollo de su valor actual de 0.4 por ciento del PIB a por lo menos 1 por ciento en el menor plazo posible”. Y se advirtió que

el establecimiento de la política de Estado en ciencia y tecnología es urgente y del más alto valor estratégico para el país, y corresponde al Ejecutivo actual promoverla para que adopte el carácter de ley, respaldada por el Congreso de la Unión, para que tenga permanencia y vigencia transexenal.

Para avanzar en ese sentido, el PECYT estableció como metas para el año 2006, alcanzar 1.5 por ciento de inversión nacional en ciencia y tecnología: y 1 por ciento del PIB en gasto en investigación y desarrollo experimental.⁹

Tras cinco años de aplicación, es posible calibrar los principales resultados de tal política de financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología, tanto en términos *cuantitativos* como en sus cambios *cualitativos*.

Financiamiento a la educación superior: los resultados

Los diversos indicadores cuantitativos del financiamiento público a la educación superior muestran para el periodo 2001-2006 una situación general de estancamiento matizada por dos momentos: de 2001-2002 con un crecimiento moderado y, a partir de 2003, se inicia un proceso de involución que nos regresa a una posición similar a la del arranque de la presente administración, pero con la necesidad de enfrentar la atención de una matrícula pública 23 por ciento superior y una tasa de cobertura que tiende a mantenerse estancada en un nivel cercano a 23 por ciento de la población en edad de 19 a 23 años, incumpliendo, asimismo, el compromiso con-

⁹*Ibidem*, pp. 93-94.

signado en el Pronae de alcanzar una meta de cobertura para el año 2006 de 28 por ciento.

- En términos reales, entre 2001 y 2006 el gasto federal en educación superior aumentó en 8.5 por ciento. En el mismo periodo, la matrícula en instituciones de educación superior públicas creció en 23 por ciento, es decir, más del doble.¹⁰
- Entre 2001 y 2006 la participación del gasto federal en educación superior como porcentaje del gasto total del sector público y del gasto programable se mantuvo estancada, siendo en promedio de 2.6 por ciento y de 3.6 por ciento, respectivamente.
- Dentro del gasto en desarrollo social, el gasto federal en educación superior mantuvo una participación no sólo estática sino moderada y decreciente, pasando de 6.2 por ciento en 2001 a 5.7 en 2006.
- Como porcentaje del gasto educativo federal, entre 2000 y 2002 el gasto federal en educación superior registró un alza modesta, de 15.5 a 17.2 por ciento, para finalmente decaer, situándose en 15.1 por ciento en 2006.
- En el Pronae el gobierno federal comprometió alcanzar en 2006 una meta de gasto público en educación superior de 1 por ciento del PIB. Sin embargo, luego de aumentar de 0.58 a 0.65 por ciento entre 2000 y 2002, decayó a 0.57 por ciento en 2006.
- Como resultado del crecimiento de la matrícula escolar en instituciones de educación superior públicas a un ritmo superior al del gasto público federal en ese nivel, el gasto en educación superior por alumno,¹¹ a precios de 2006, se redujo de 36,583 pesos en 2001 a 31,094 en 2006 (véase cuadro 1).
- Aun el indicador de gasto nacional en educación superior por alumno, que incluye el gasto del sector privado, nos compara desfavorablemente en el contexto internacional (véase gráfica 1). En tanto que en los países más industrializados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) el gasto por alumno en educación superior es superior a 7,000 dólares, llegando en el caso de Estados Unidos a 18,574 dólares, en México equivale a 5,300 dólares.

¹⁰En el ciclo escolar 2000-2001 la matrícula en IES públicas, considerando la matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica y el posgrado, fue de 1,269.4 miles de alumnos, en tanto que para el ciclo 2005-2006 se estima en 1,559.2 miles de alumnos.

¹¹Calculado como el gasto público federal en educación superior entre la matrícula en instituciones públicas de educación superior, sin incluir la matrícula normal en licenciatura.

CUADRO 1

México: indicadores de gasto público federal en educación superior, 2000-2006

Concepto	2000	2001	2002	2003	2004	2005 ^e	2006 ^p	Promedio 2001- 2006
Millones de pesos de 2006	46,058	48,740	52,159	51,214	51,411	53,182	49,984	
Variación % real		5.8	7.0	-1.8	0.4	3.4	-6.0	1.5
% del PIB	0.58	0.62	0.65	0.63	0.61	0.61	0.57	0.61
% del gasto neto total	2.6	2.7	2.8	2.6	2.6	2.7	2.5	2.6
% del gasto progra- mable	3.7	3.8	3.8	3.5	3.6	3.7	3.5	3.6
% del gasto en desarrollo social	6.2	6.2	6.4	6.3	6.1	6.1	5.7	6.1
% del gasto en educación	15.5	15.3	17.2	16.3	16.3	16.1	15.1	16.0
GPES por alumno ¹² pesos de 2006	36,282	36,583	37,428	35,049	34,000	34,108	31,094	
Variación % anual real		0.8	2.3	-6.4	-3.0	0.3	-8.8	-2.5

Notas: e/ estimado al cierre del año de acuerdo con la exposición de motivos del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2006; p/ *Presupuesto de Egresos de la Federación* aprobado por la Cámara de Diputados; n.d. no disponible.

Fuente: Poder Ejecutivo federal, *V Informe de Gobierno, Anexo Estadístico*, septiembre 2005. Cuenta de la Hacienda Pública Federal, 2000-2004, Cámara de Diputados, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas.

Para 2005 tomado de la exposición de motivos del Proyecto de Presupuesto 2006, SHCP, septiembre de 2005. Las cifras de 2006 corresponden al *Presupuesto de Egresos de Federación 2006* aprobado por el Legislativo y publicado por la SHCP.

Como demuestran los datos, hasta ahora, durante la presente administración no se registraron cambios cuantitativos relevantes en el financiamiento público a la educación superior, como no sea para

¹²Corresponde al gasto público en educación superior respecto a la matrícula en instituciones públicas. Para 2006 se estimó considerando una tasa de crecimiento de la matrícula pública igual que en el periodo 2004-2005.

retroceder. A fin de ponderar los cambios cualitativos derivados de la aplicación de la política de financiamiento del gobierno federal, a continuación se analizan las cuatro principales líneas de acción propuestas en el Pronae:

Primera. Fortalecer presupuestalmente los programas federales que tengan como objetivos la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Los programas federales más relevantes son los que conforman el llamado “subsidio extraordinario”, que complementa al “subsidio ordinario” asignado a las instituciones de educación superior públicas (véanse cuadros 2 y 3).

CUADRO 2

México: programas que integran el subsidio extraordinario federal a la educación superior 2000–2006

<i>Concepto</i>	<i>(Millones de pesos de 2006)*</i>							
	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005^a</i>	<i>2006^{ap}</i>	<i>2000/2006¹⁴</i>
Total	5,053	3,589	5,974	5,502	4,933	4,054	4,320 ^e	-14
• Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. ¹³	2,176	1,568	1,816	1,688	1,420	1,601	1,549	-29
-Fondo para la Modernización de la Educación Superior.	1,536	1,003	1,282	1,181	1,100	957	926	-40
-Programa para el Mejoramiento del Profesorado.	581	545	508	470	438	404	390	-33
-Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario.	60	53	49	46	42	40	39 ¹⁵	-35
-Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales con programas evaluados y acreditados.		136	191	234	281	200	193	42

¹³El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional incluye a partir de 2001, total o parcialmente, recursos de Fomes, Promep, Proadu y Fiupea.

¹⁴Tasa de crecimiento del periodo 2000–2006.

¹⁵Cifra no identificada en el *Presupuesto de Egresos de 2006*. Sin embargo, en el periodo 2001–2005 se ha mantenido estable la asignación.

CUADRO 2 (Continuación)

Concepto	(Millones de pesos de 2006)*							
	2000	2001	2002	2003	2004	2005 ^p	2006 ^{ap}	2000/2006 ¹⁴
• Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.		337	723	811	842	879	850	152
• Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado.			313					
• Apoyos para infraestructura	2,877	1,515	1,715	1,591	1,448	1,574	1,522 ¹⁶	-47
• Fondo de apoyo Extraordinario a las universidades públicas para fomentar la atención de problemas estructurales de carácter financiero.			1,271	1,171	408		400	-69
• Programa Integral de Fortalecimiento de la educación media superior. ¹⁷					436			

Notas: */Cifras deflacionadas con el deflactor implícito del PIB.

^p Cifras preliminares de acuerdo con el *Presupuesto de Egresos de la Federación 2005*, publicado por la SHCP.

^{ap} Recursos identificados en el Presupuesto de Egresos de la Federación aprobado por la Cámara de Diputados.

^c Cifra estimada con información del *Presupuesto de Egresos de la Federación 2006* y recursos asignados en 2005.

Fuente: SEP, SESIC, Aspectos Financieros del Sistema Universitario de Educación Superior, abril de 2005. *Presupuesto de Egresos de la Federación 2006*. SHCP, SEP.

Mediante la creación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), en 2001, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó una reagrupación y reorientación de los recursos que anteriormente se asignaban de manera atomizada, lo cual no significó

¹⁶ Creado en 2004.

¹⁷ Cifra no identificada en el *Presupuesto de Egresos de 2006*, por lo que se mantiene la asignación de 2005.

recursos adicionales, sino su reasignación bajo un enfoque merced al cual las diversas instituciones públicas de educación superior quedan sometidas a un proceso de competencia, en ocasiones insana, por la misma bolsa de recursos, para financiar proyectos de mejoramiento de la calidad y el desarrollo de sus capacidades institucionales.

CUADRO 3

México: principales programas que integran el subsidio extraordinario federal a la educación superior 2001-2006

Concepto	(Variaciones reales)						
	2001	2002	2003	2004	2005 ^p	2006 ^{ap}	2001-2006
Total	-29.0	66.4	-7.9	-10.4	-17.8	6.6	1.3
• Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.	-27.9	15.8	-7.1	-15.8	12.7	-3.3	-4.3
-Fondo para la Modernización de la Educación Superior.	-34.7	27.8	-7.9	-6.8	-13.0	-3.3	-6.3
-Programa para el Mejoramiento del Profesorado.	-6.1	-6.9	-7.4	-6.8	-7.8	-3.3	-6.4
-Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario.	-11.6	-6.5	-7.9	-6.8	-5.2	-3.0	-6.8
-Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales con programas evaluados y acreditados.		40.3	22.8	-6.8	-8.3	-3.3	8.9
• Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.		114.5	12.1	3.9	4.3	-3.3	26.3
• Apoyos para Infraestructura	-47.3	13.2	-7.2	-9.0	8.7	-3.3	-7.5

Fuente: Cuadro 2.

Entre 2001 y 2006 el monto de los recursos asignados por el gobierno federal a las instituciones de educación superior públicas mediante los *fondos extraordinarios* registró, en términos reales, un balance negativo que explica los avances lentos y desiguales en los programas para superar los rezagos estructurales y mejorar la calidad del conjunto de instituciones de educación superior.

Medida a precios constantes estimados para 2006, la bolsa de recursos destinados a programas de financiamiento público extraordinario a la educación superior se redujo en -14 por ciento, pasando entre 2000 y 2006 de 5,053 a 4,320 millones de pesos (véanse cuadros 2 y 3). Tal resultado demuestra el incumplimiento de la meta comprometida en el Pronae de incrementar 30 por ciento en términos reales, los recursos para programas extraordinarios hacia el año 2006.¹⁸

El comportamiento irregular en la asignación de los fondos correspondientes a los programas que conforman el subsidio extraordinario, se expresó también en su pérdida de participación dentro del subsidio total, pasando de 9.2 por ciento en 2000 a 7.4 por ciento en 2006 (véase cuadro 4).

CUADRO 4

México: subsidio ordinario y extraordinario a instituciones de educación superior 2000-2006

Año	(Millones de pesos de 2006)			Variación % anual real			Participación %		
	Total	Ordinario*	Extraordinario	Total	Ordinario*	Extraordinario	Total	Ordinario*	Extraordinario
2000	54,692	49,639	5,053				100	90.8	9.2
2001	56,803	53,214	3,589	3.9	7.2	-29.0	100	93.7	6.3
2002	60,913	54,939	5,974	7.2	3.2	66.4	100	90.2	9.8
2003	61,722	56,219	5,502	1.3	2.3	-7.9	100	91.1	8.9
2004	59,474	54,542	4,933	-3.6	-3.0	-10.4	100	91.7	8.3
2005 ^P	57,851	53,797	4,054	-2.7	-1.4	-17.8	100	93.0	7.0

¹⁸Poder Ejecutivo federal, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001, p. 216.

Año	(Millones de pesos de 2006)			Variación % anual real			Participación %		
	Total	Ordinario*	Extraordinario	Total	Ordinario*	Extraordinario	Total	Ordinario*	Extraordinario
2006 ^{ap}	58,021	53,701	4,320	0.3	-0.2	6.6	100	92.6	7.4
2006/2000 ¹⁹ %	6.1	8.2	-14.5	1.1	1.4	1.3	100	92.0	8.0

^pCifras preliminares de acuerdo al *Presupuesto de Egresos de la Federación 2005*, publicado por la SHCP.

^{ap}*Presupuesto de Egresos de la Federación* aprobado por la Cámara de Diputados. El subsidio ordinario se integra por el presupuesto federal a educación superior aprobados por 49,984 millones de pesos y una aportación de 3,717 millones por parte de los estados. Este último similar al destinado en 2005.

*Incluye subsidio federal y estatal. Contempla Universidades Públicas Estatales (UPE), Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario (UPEAS), Universidades Públicas Federales (UPF); Universidades Tecnológicas (UT) y Otras IES (Obrera de México, CEFYS, Vicente Lombardo Toledano, ENBA, Seminario de Cultura Mexicana y Otros organismos y áreas centrales DGES-SEP)

Fuente: SEP, SESIC, Aspectos Financieros del Sistema Universitario de Educación Superior, abril de 2005. *Presupuesto de Egresos de la Federación 2006*, SHCP.

Dentro de los programas que integran el subsidio extraordinario, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes) es el único caso cuyos recursos registraron un aumento sostenido, en términos reales,²⁰ pasando de 337 a 850 millones de pesos entre 2001 y 2006. Tal esfuerzo permitió triplicar el número de becas otorgadas de 44,422 en 2001 a 150,000 en 2005. Pese a ello, no se alcanzará la meta comprometida en el Pronae de 300,000 becas para educación superior en 2006.

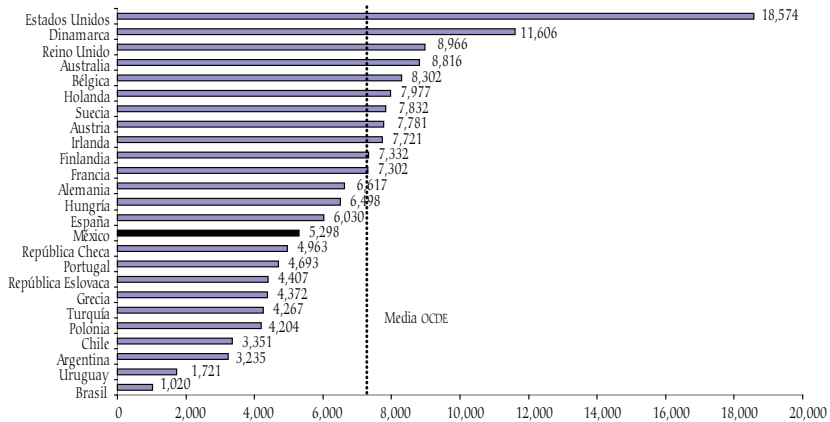
Es importante destacar que al incrementar el número de becas del Pronabes, el porcentaje de alumnos beneficiados en relación con la matrícula pública de educación superior se incrementó de 3.5 por ciento en 2001 a 10.2 por ciento en 2005. Sin embargo, la reducción de 3.3 por ciento, en términos reales, de los recursos asignados para dicho programa en 2006, permiten anticipar el incumplimiento de la meta oficial que proyectaba beneficiar en este año a 17.5 por ciento de los alumnos matriculados en instituciones de educación superior públicas (véase gráfica 2).

¹⁹Tasa promedio de los años que se indican.

²⁰A precios constantes de 2006.

GRÁFICA 1

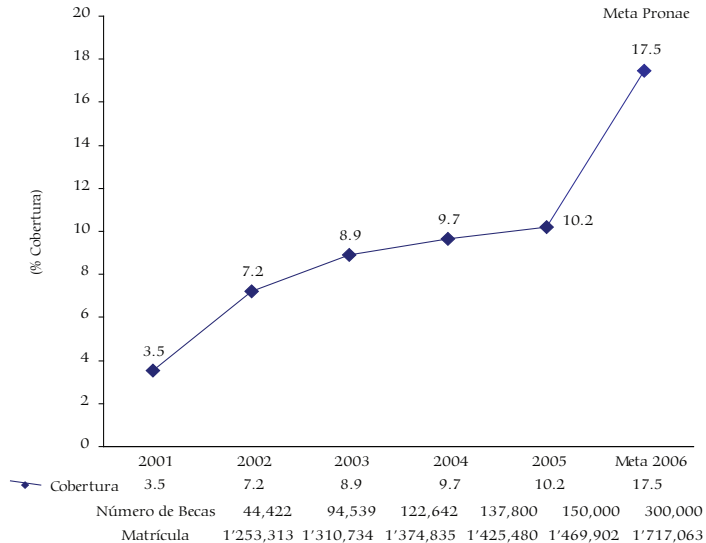
Gasto por alumno en educación superior en países miembros de la OCDE y de América Latina, 2002



Fuente: *Education at a Glance*, OCDE Indicators 2005.

GRÁFICA 2

México: cobertura del programa de becas para educación superior 2001-2006

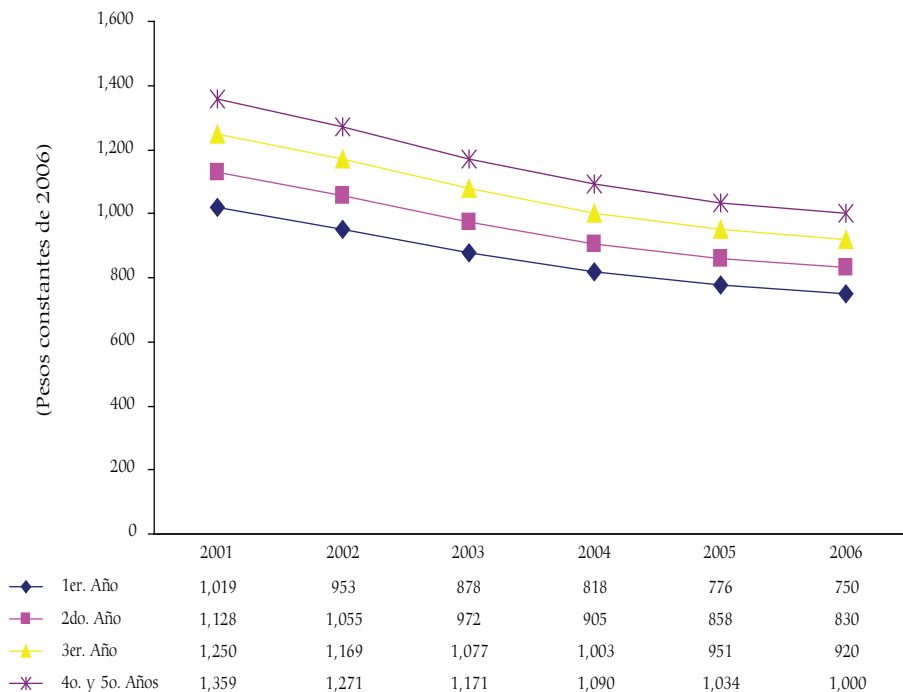


Fuente: Elaboración propia con base en cifras oficiales.

Cabe señalar, asimismo, que el aumento de la cobertura del Pronabes se realizó a costa de sacrificar el poder adquisitivo de las becas otorgadas, de tal forma que de representar en 2001, en promedio, 80 por ciento del salario mínimo general, actualmente equivale a sólo 64 por ciento. Dicho de otra forma, entre 2001 y 2006 el poder adquisitivo de las becas del Pronabes se redujo poco más de una cuarta parte (véanse gráfica 3 y cuadro de la página siguiente).

GRÁFICA 3

México: monto asignado en becas Pronabes, 2001-2005 por año escolar del beneficiado



Fuente: Elaboración propia con base en cifras oficiales.

PRONABES: MONTOS DE LAS BECAS OTORGADAS, 2001-2006

Nivel	2001-2006 Monto mensual \$	% del salario mínimo mensual ¹											
		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1o. año de plan de estudios:	750.0	66.5	62.9	60.2	57.7	55.3	53.5	1,019	953	878	818	776	750
2o. año de plan de estudios:	830.0	73.6	69.6	66.6	63.9	61.2	59.2	1,128	1,055	972	905	858	830
3o. año de plan de estudios:	920.0	81.6	77.2	73.8	70.0	67.8	65.6	1,250	1,169	1,077	1,003	951	920
4o. año de plan de estudios:	1,000.0	88.7	83.9	80.3	77.0	73.7	71.3	1,359	1,271	1,171	1,090	1,034	1,000
5o. año de plan de estudios:	1,000.0	88.7	83.9	80.3	77.0	73.7	71.3	1,359	1,271	1,171	1,090	1,034	1,000
Promedio mensual	900.0	79.9	75.5	72.2	69.3	66.3	64.1	1,223	1,144	1,053	981	931	900

Nota: ¹Salario mínimo mensual promedio nacional para 2001=1,127 pesos; 2002=1,192 pesos; 2003=1,246 pesos; 2004=1,299 pesos; 2005=1,357 pesos.

Para 2006 se incluye un incremento salarial igual a la inflación anual de 2005 (3.34 por ciento).

Fuente: Secretaría de Educación Pública, www.sep.gob.mx Secretaría del Trabajo y Previsión Social, www.stcp.gob.mx

Segunda. Acordar el establecimiento de un nuevo esquema de subsidio para las instituciones públicas de educación superior que sea equitativo, simple, multivariado, que considere las diferencias del costo por alumno en los distintos niveles y áreas del conocimiento, así como criterios de desempeño institucional.

Con el fin de promover la asignación del subsidio ordinario federal a las instituciones de educación superior mediante criterios que aseguren mayor transparencia, certidumbre, objetividad y equidad, la Secretaría de Educación Pública impulsó a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) la construcción de un “Nuevo modelo de asignación del subsidio ordinario federal”, a partir de 2001.²¹

En su versión original²² la propuesta planteaba asignar el subsidio ordinario federal mediante una fórmula matemática basada en el costo por alumno diferenciado para los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como en factores, calculados mediante ponderaciones, que midieran los avances en el desempeño de cada una de las instituciones.

La propuesta resultó deficiente por cuatro razones: 1. no se contó con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública para garantizar en el modelo el aumento sostenido del subsidio ordinario federal y, por tanto, la distribución de un monto creciente de recursos; 2. no se logró disponer de datos confiables del costo por alumno de los servicios educativos en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado que permitiera atender las diferencias de costo por tipo de institución; 3. no se logró resolver la indefinición de los criterios y mecanismos para financiar las funciones de investigación, difusión cultural y extensión que realizan diversas universidades públicas; y 4. porque se trataba

²¹En realidad la propuesta para crear un nuevo modelo de financiamiento de la educación superior basada en una fórmula que incluyera indicadores de costo por alumno y criterios de desempeño, fue impulsada por la SEP dentro de la ANUIES. En marzo de 1998 los rectores y directores de las IES, miembros del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), acordaron durante su XI Reunión Ordinaria, en la Universidad Autónoma de Campeche, “trabajar en la construcción de un nuevo esquema de financiamiento basado en el desempeño institucional, que además sea simple, multivariado y de aplicación gradual”.

²²ANUIES, “Hacia la construcción de un nuevo esquema de financiamiento para las universidades públicas”, documento presentado por la Secretaría General Ejecutiva al Consejo Nacional, México, junio 6 de 2001.

de un ejercicio “suma cero” que proponía quitar a unos para dar a otros, sin incrementar el monto total del subsidio federal.

Ante la ausencia de compromiso y la indefinición del gobierno federal frente a estos elementos sustantivos, la pretensión de crear un “nuevo modelo de financiamiento de la educación superior pública” se limitó al diseño, por parte de la ANUIES, de un “modelo de financiamiento para asignar recursos adicionales al subsidio ordinario federal”,²³ el cual no ha sido reconocido ni apoyado por el gobierno. Baste señalar que su implantación, a partir del ejercicio presupuestal de 2005, formó parte de la controversia constitucional promovida por el Ejecutivo federal contra el presupuesto aprobado por la Cámara de Diputados, y que en el proyecto de presupuesto para 2006 el Ejecutivo no consideró la solicitud de recursos para la operación de dicho modelo.²⁴

Tercera. Promover el uso de fondos internacionales de financiamiento para la realización de proyectos de superación de las IES.

La SEP no ha divulgado información que permita dimensionar el incremento de este tipo de recursos dentro del financiamiento a la educación superior pública.

Cuarta. Fomentar en las instituciones públicas de educación superior la búsqueda de fuentes complementarias de financiamiento, en particular de aquellas que contribuyan a vincularlas con su entorno.

Más que como un mecanismo para ampliar la disponibilidad de recursos para financiar el desarrollo de las instituciones de educación superior públicas, la contracción o, en el mejor de los casos, el estancamiento en términos reales, del subsidio ordinario federal, obligó a las universidades públicas a compensar la disminución de los recursos ordinarios con la búsqueda de fondos extraordinarios propios, aun a costa de poner en riesgo su autonomía o de alterar el carácter público de la educación superior.

²³ANUIES, “Modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario para las instituciones públicas de educación superior”, documento presentado por la Secretaría General Ejecutiva al CUPIA, 28 y 29 de noviembre de 2003.

²⁴A solicitud de la ANUIES la Cámara de Diputados reasignó solamente 549.1 millones de pesos para el “Modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario”, de un monto solicitado de 2,000 millones de pesos.

En suma, y respondiendo a nuestra primer interrogante, los resultados en las principales líneas de acción planteadas por el gobierno federal para asignar recursos públicos a la educación superior, no permiten observar cambios cualitativos positivos en las políticas de financiamiento, ni los resultados cuantitativos permiten afirmar el cumplimiento de las metas comprometidas en el Pronae.

Por el contrario, los hechos demuestran que la discrecionalidad, la inercia y la desatención sistemática de la educación superior pública como elemento no prioritario de la política presupuestaria, definen el balance del presente gobierno y explican en buena medida los avances exiguos o el franco incumplimiento de los compromisos sexenales en materia de educación superior. Peor aún, la postura del Ejecutivo federal respecto al financiamiento de la educación superior es contraria al mandato de la reforma al artículo 25 de la Ley General de Educación, aprobada por el Poder Legislativo en 2003, que establece la obligación de destinar recursos públicos a la educación equivalentes a 8 por ciento del producto interno bruto, de los cuales 1 por ciento corresponden a educación superior.

Cabe recordar, asimismo, que a partir de 2001 los presupuestos para educación superior propuestos por el Ejecutivo federal a la Cámara de Diputados²⁵ sistemáticamente han sido inferiores a los ejercidos en el año precedente. Su incremento real, ciertamente moderado, es atribuible a la intervención del Poder Legislativo quien ha sido sensible a las demandas de las universidades públicas, aun a costa de la sistemática oposición del Ejecutivo. Es importante señalar que, entre 2001 y 2006, la intervención de la Cámara de Diputados permitió destinar a las universidades públicas casi 22,000 millones de pesos adicionales a los originalmente propuestos por el Ejecutivo federal. Como se observa en el cuadro 5, de los 257,000 millones de pesos federales destinados a educación superior pública, 8.5 por ciento corresponde a recursos adicionales reasignados por el Poder Legislativo.

²⁵Dentro del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación enviado por el Ejecutivo federal como parte del paquete económico.

CUADRO 5

Incremento del gasto federal en educación superior por reasignaciones del Poder Legislativo, 2001-2006 (Millones de pesos corrientes)

Año	Proyecto PEF ¹	Aprobado ²	Modificado ³	Ejercido ⁴	Reasignado Legislativo	Variación % proyecto-aprobado
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e) = (b)-(a)	(f) = (b)/(a)-1x100
2001	33,607	34,020	36,035	35,870	413	1.2
2002	34,624	40,501	41,292	41,043	5,877	17.0
2003	39,578	41,234	43,754	43,752	1,656	4.2
2004	41,313	43,149	47,149	47,149	1,836	4.4
2005 ^p	42,095	48,311	51,433	—	6,216	14.8
2006 ^{pa}	43,992	49,984	—	—	5,992	13.6
Total		257,199			21,989	8.5

Notas: ^pcifras preliminares de acuerdo al *Presupuesto de Egresos de la Federación* aprobado y publicado por la SHCP para 2005.

^{pa}*Presupuesto de Egresos de la Federación 2006* aprobado por la Cámara de Diputados.

¹Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación.

²*Presupuesto de Egresos de la Federación* aprobado por el H. Congreso de Unión.

³Presupuesto Modificado. Corresponde al presupuesto aprobado por el Legislativo y modificado por la SHCP.

⁴Presupuesto total ejercido en el año publicado en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal.

Fuentes: De 2001 a 2004, Poder Ejecutivo federal, Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2005 SHCP, Presupuesto de Egresos de la Federación aprobado por el Congreso de la Unión y publicado por la SHCP. Para 2006, *Presupuesto de Egresos de la Federación* aprobado por el Legislativo y publicado por la SHCP.

Financiamiento a la ciencia y la tecnología: los resultados

En el caso del financiamiento a la ciencia y tecnología durante el periodo 2000-2006, los indicadores (véase cuadro 6) arrojan los siguientes resultados:

- Entre 2001 y 2006 el gasto federal en ciencia y tecnología²⁶ aumentó 4.9 por ciento, en términos reales, lo que representa una tasa promedio real anual de 1.1 por ciento. Sin embargo, excluyendo las deducciones fiscales concedidas a empresas privadas, los recursos federales canalizados hacia este rubro se redujeron en -7.2 por ciento, equivalente a un ritmo promedio anual de -1.0 por ciento.*

²⁶A partir del V Informe de Gobierno del Ejecutivo, al gasto federal en ciencia le agregaron el concepto de estímulos fiscales, mismos que no corresponden a gasto público.

CUADRO 6

*México: indicadores de gasto público federal en ciencia y tecnología,
2000-2006. Incluye estímulos fiscales
(Pesos constantes de 2006)²⁷*

<i>Concepto</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005^e</i>	<i>2006^p</i>	<i>Promedio 2001-2006</i>
GFCYT (millones de pesos)	32,982	33,166	31,593	34,893	31,569	34,659	34,600	
Variación % real		0.6	-4.7	10.4	-9.5	9.8	-0.2	1.1
% del PIB	0.42	0.42	0.40	0.43	0.38	0.40	0.39	0.40
% del gasto neto total	1.8	1.8	1.7	1.8	1.6	1.7	1.7	1.7
% del gasto programable	2.7	2.6	2.3	2.4	2.2	2.4	2.4	2.4
GFCYT per cápita (pesos)	328	326	307	335	300	327	323	
Variación % real		-0.7	-5.9	9.2	-10.5	9.2	-1.2	0.0

No incluye estímulos fiscales (pesos constantes de 2006)

<i>Concepto</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005^e</i>	<i>2006^p</i>	<i>Promedio 2001-2006</i>
GFCYT (millones de pesos)	32,982	32,602	30,963	34,308	30,479	31,557	30,600	
Variación % real		-1.2	-5.0	10.8	-11.2	3.5	-3.0	-1.0
% del PIB	0.42	0.41	0.39	0.43	0.36	0.36	0.35	0.38
% del gasto neto total	1.8	1.8	1.6	1.8	1.6	1.6	1.5	1.7
% del gasto programable	2.7	2.6	2.3	2.4	2.1	2.2	2.1	2.3
GFCYT per cápita (pesos)	328	320	300	329	289	298	286	
Variación % real		-2.3	-6.1	9.6	-12.1	3.0	-4.0	-2.0

Notas: ^eEstimado al cierre del año.

^pPresupuesto de Egresos de la Federación aprobado por la Cámara de Diputados.

Fuente: Poder Ejecutivo Federal, V Informe de Gobierno, anexo estadístico, septiembre de 2005. Presupuesto de Egresos de la Federación 2006 aprobado por la Cámara de Diputados y publicado en el *Diario Oficial de la Federación*.

²⁷Estimación propia con datos de Conapo: *Proyecciones de la población de México 2000-2050*. Población a mitad de años.

- En el mismo lapso, la participación del gasto federal en ciencia y tecnología dentro del gasto total del sector público disminuyó de 1.8 a 1.7 por ciento; y, como porcentaje del gasto programable, decayó de 2.7 a 2.4 por ciento.
- El Programa Especial de Ciencia y Tecnología estableció el compromiso de alcanzar en 2006 una meta de gasto federal en ciencia y tecnología de 1 por ciento del producto interno bruto (PIB). Sin embargo, siendo dicho porcentaje de 0.42 por ciento en el año 2000, decayó a 0.39 por ciento en 2006 y a 0.35 por ciento, si se excluyen los estímulos fiscales a empresas privadas.
- Como resultado de lo anterior, a precios constantes de 2006, entre 2000 y 2006 el gasto federal en ciencia y tecnología por habitante se redujo de 328 a 286 pesos, ampliando la brecha que nos aleja de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (véase gráfica 4).
- Siendo el Gasto Nacional en Investigación y Desarrollo Experimental (Gide)²⁸ del orden de 0.37 por ciento del PIB en 2000, el Programa Especial de Ciencia y Tecnología se comprometió también a alcanzar una meta de 1 por ciento del PIB en 2006. Las cifras oficiales más recientes²⁹ reportan que este indicador se situó en 0.51 por ciento en 2005, lo cual nos mantiene a la mitad del camino respecto a la meta comprometida y a casi una quinta parte de la media de los países de la OCDE (véanse gráfica 5 y cuadros de las páginas 447 y 448).

A diferencia de la educación superior, la política de financiamiento de la ciencia y la tecnología registró cambios cualitativos importantes.

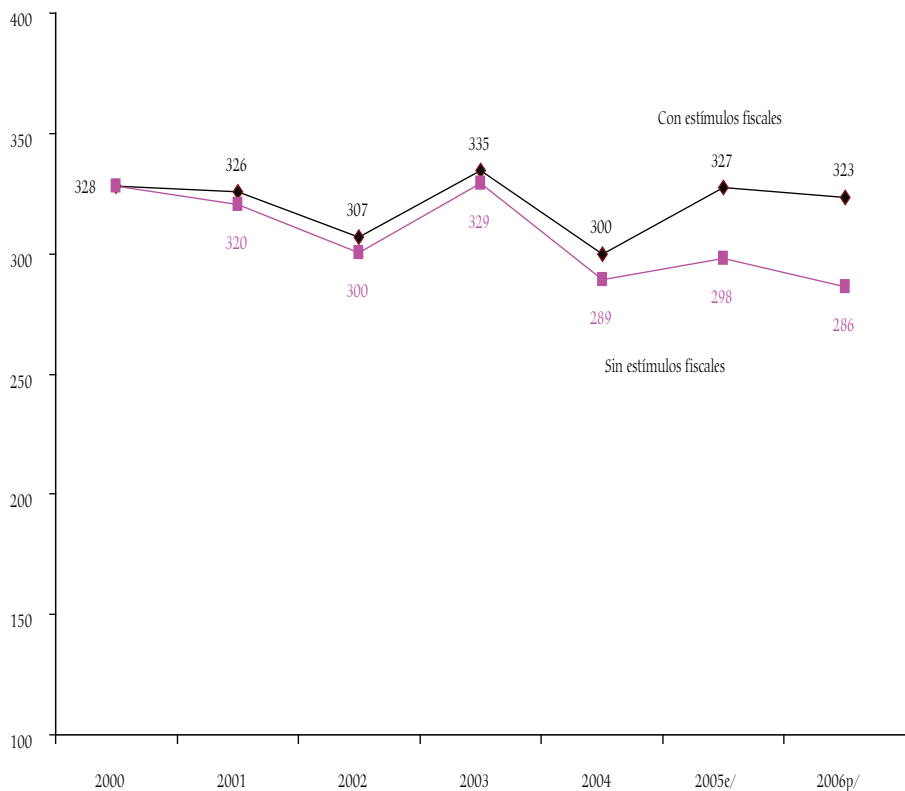
Reconociendo las graves consecuencias causadas por el prolongado deterioro del gasto nacional en ciencia y tecnología, el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 retomó algunos de los planteamientos realizados insistentemente por la comunidad académica y científica del país. En tal sentido, el programa incluyó como propósitos de la nueva política científica y tecnológica avanzar en la descentralización de las actividades científicas y tecnológicas que se realizan en el país, impulsar una cultura nacional en la materia, ele-

²⁸Se refiere al gasto en investigación y desarrollo experimental del sector público, el sector privado y los centros de investigación.

²⁹Poder Ejecutivo federal, anexo estadístico, V Informe de Gobierno, México, 2005.

GRÁFICA 4

México: gasto federal en ciencia y tecnología per cápita, 2000-2005



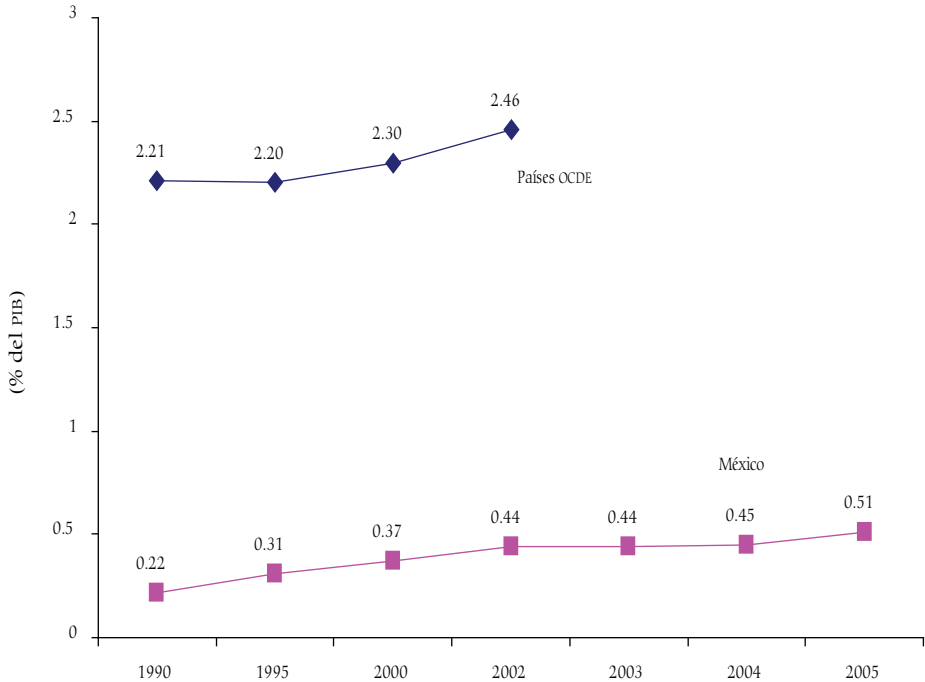
Fuente: Cuadro 6.

var la competitividad e innovación en las empresas privadas y garantizar recursos públicos crecientes destinados a la investigación y el desarrollo tecnológico.

Gracias al activo papel de la comunidad científica y de la Cámara de Diputados, durante la presente administración federal se logró realizar cambios institucionales importantes, cuyos resultados concretos aún están por verse, en los órganos de concertación e instrumentación de las políticas científicas y tecnológicas, así como en la legislación respectiva, entre los que sobresalen los siguientes:

GRÁFICA 5

Gasto en investigación y desarrollo experimental: OCDE y México, 1990-2005



Fuente: Elaboración propia con datos de *World Development Indicators 2003*, CD-ROM, The World Bank. Para 2000 *World Development Indicators 2004*, CD-ROM. OECD. *Education at a Glance*. OECD Indicators 2004 y 2005. Poder Ejecutivo federal, V Informe de Gobierno, anexo estadístico, México, septiembre de 2005.

- Se creó el Comité Intersecretarial para la integración del Presupuesto Federal en Ciencia y Tecnología.
- Se instaló el Consejo General de Investigación Científica y Tecnológica, presidido por el Presidente de la República.
- Surgió la Conferencia Nacional de Ciencia y Tecnología, en la cual participan las 31 entidades federativas y el Distrito Federal.
- Se promulgó una nueva Ley de Ciencia y Tecnología.
- Se creó el ramo Presupuestal 38 para Ciencia y Tecnología.
- Se reformó la Ley de Ciencia y Tecnología para establecer la obligación del Estado mexicano de destinar recursos equivalentes a 1 por ciento del PIB para investigación en ciencia y tecnología.
- Se aprobó la sectorización y coordinación de los 27 centros públicos de investigación en el Conacyt.

*México: gasto federal en ciencia y tecnología 1990-2006.
Para 2001-2006 incluye estímulos fiscales
(Millones de pesos corrientes)*

Año	Gasto federal en ciencia y tecnología			Gasto federal en Ciencia y Tecnología ejercido por Conacyt	
	\$	% del PIB	% del gasto programable	\$	% del GFCYT
1990	2,035	0.28	1.7	202	9.91
1991	3,156	0.33	2.1	293	9.29
1992	3,613	0.32	2.0	433	11.98
1993	4,588	0.37	2.2	781	17.03
1994	5,766	0.41	2.3	1,047	18.15
1995	6,484	0.35	2.2	1,433	22.11
1996	8,840	0.35	2.2	1,667	18.86
1997	13,380	0.42	2.5	2,126	15.89
1998	17,789	0.46	3.0	2,611	14.68
1999	18,788	0.41	2.6	2,768	14.73
2000	22,923	0.42	2.7	2,989	13.04
2001	24,408 ¹	0.42	2.6	3,422	14.02
2002	24,860 ¹	0.40	2.3	4,491	18.07
2003	29,809 ¹	0.44	2.4	5,076	17.03
2004	28,952 ¹	0.38	2.2	5,029	17.37
2005 ^c	33,520 ¹	0.41	2.4	5,441	16.23
2006 ^p	34,600 ²	0.39	2.4	4,976	14.38

*México: gasto federal en ciencia y tecnología 1990-2006.
Para 2001-2006 excluye estímulos fiscales
(Millones de pesos corrientes)*

Año	Gasto federal en ciencia y tecnología			Gasto federal en ciencia y tecnología ejercido por Conacyt	
	\$	% del PIB	% del gasto programable	\$	% del GFCYT
1990	2,035	0.28	1.7	202	9.91
1991	3,156	0.33	2.1	293	9.29
1992	3,613	0.32	2.0	433	11.98

(Continuación)

Año	Gasto federal en ciencia y tecnología			Gasto federal en ciencia y tecnología ejercido por Conacyt	
	\$	% del PIB	% del gasto programable	\$	% del GFCYT
1993	4,588	0.37	2.2	781	17.03
1994	5,766	0.41	2.3	1,047	18.15
1995	6,484	0.35	2.2	1,433	22.11
1996	8,840	0.35	2.2	1,667	18.86
1997	13,380	0.42	2.5	2,126	15.89
1998	17,789	0.46	3.0	2,611	14.68
1999	18,788	0.41	2.6	2,768	14.73
2000	22,923	0.42	2.7	2,989	13.04
2001	23,993	0.41	2.6	3,422	14.26
2002	24,364	0.39	2.3	4,491	18.43
2003	29,309	0.43	2.4	5,076	17.32
2004	27,952	0.37	2.1	5,029	17.99
2005 ^c	30,520	0.37	2.2	5,441	17.83
2006 ^p	30,600	0.35	2.3	4,976	16.26

Nota: ^cCifra estimada al cierre del año de acuerdo al V Informe de Gobierno del Ejecutivo Federal, septiembre 2005. El PIB y Gasto Programable corresponde al estimado al cierre de acuerdo a los Criterios Generales de Política Económica 2006. ^pProyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2006.

¹El V Informe de Gobierno del Ejecutivo Federal, realizó modificaciones al gasto federal en ciencia y tecnología al incluir para el periodo 2001-2005, los recursos por concepto de estímulos fiscales y revizar para 2002 y 2003 los recursos asignados para ciencia y tecnología del sector energía.

²Incluye recursos por concepto de estímulos fiscales, considerado en la exposición de motivos de Proyecto de Presupuesto de Egresos de 2006.

Fuente: Elaborado por la STCP con información de 1990 a 2000 de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, H. Congreso de la Unión. 2001-2005 tomado del V Informe de Gobierno del Ejecutivo Federal, septiembre de 2005. Criterios Generales de Política Económica 2006 y Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2006, SHCP, septiembre de 2005.

- Se impulsó la participación de los gobiernos estatales y municipales en la definición de las prioridades científico-tecnológicas a través de los fondos sectoriales y mixtos.

Sin embargo, en la medida que tales cambios no han sido acompañados de manera real por una nueva política de financiamiento de la ciencia y la tecnología, su impacto en la investigación y el desarro-

llo científico y tecnológico son poco significativos, de forma que en este ámbito tampoco se han cumplido las metas comprometidas por el gobierno federal.

Perspectivas

Pese a los recursos adicionales aprobados por la Cámara de Diputados, los presupuestos de la Federación para educación superior y ciencia y tecnología, medidos en relación con el PIB son inferiores a los niveles alcanzados en el año 2000, de manera que el retroceso nos coloca en niveles similares a 1995.

*Gasto en investigación y desarrollo experimental
como relación del PIB, por país*

<i>Porcentaje</i>							
<i>País</i>	<i>1990</i>	<i>1995</i>	<i>2000</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>
OCDE	2.21	2.20	2.30	2.46			
México	0.22	0.31	0.37	0.44	0.44	0.45	0.51

Frente a los resultados que arrojan las políticas de financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología, ¿qué perspectivas enfrenta el país ante el final de la presente administración y el inicio del próximo gobierno?

Como se observa en las gráficas 6 y 7, las tendencias del financiamiento público a la educación superior, la ciencia y la tecnología permiten concluir que al término de su gestión, el gobierno “del cambio” incumplirá no sólo las metas comprometidas sino el mandato legal, en un escenario de franco estancamiento.

El presupuesto federal aprobado para la educación superior en 2006 equivale a 0.57 por ciento del PIB, lo que significa que se ejercerán 38,052 millones de pesos menos de lo que establece la ley.

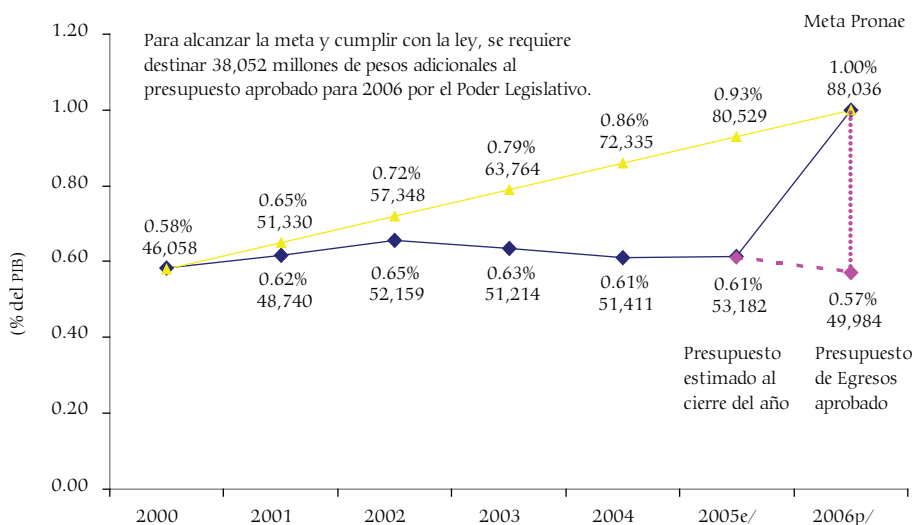
Para cumplir lo dispuesto por la Ley General de Educación, de destinar un presupuesto público para educación superior equivalente a 1 por ciento del PIB, la próxima administración federal enfrenta el reto de incrementar el presupuesto para educación superior –a precios

constantes de 2006– de un monto actual de 49,984 millones, aprobado por la Cámara de Diputados para 2006, a 88,036 millones de pesos. Es decir, se requiere aumentar en 43.2 por ciento el financiamiento público a educación superior, monto que equivale a 0.43 por ciento del PIB (véase gráfica 6).

El gobierno federal saliente también incumplirá tanto las metas comprometidas en el PECYT como con lo dispuesto en la Ley Federal de Ciencia y Tecnología, que obliga a destinar en 2006 recursos públicos para investigación científica y tecnológica, equivalentes a 1 por ciento del PIB.

GRÁFICA 6

Tendencia del gasto federal en educación superior, 2000-2006



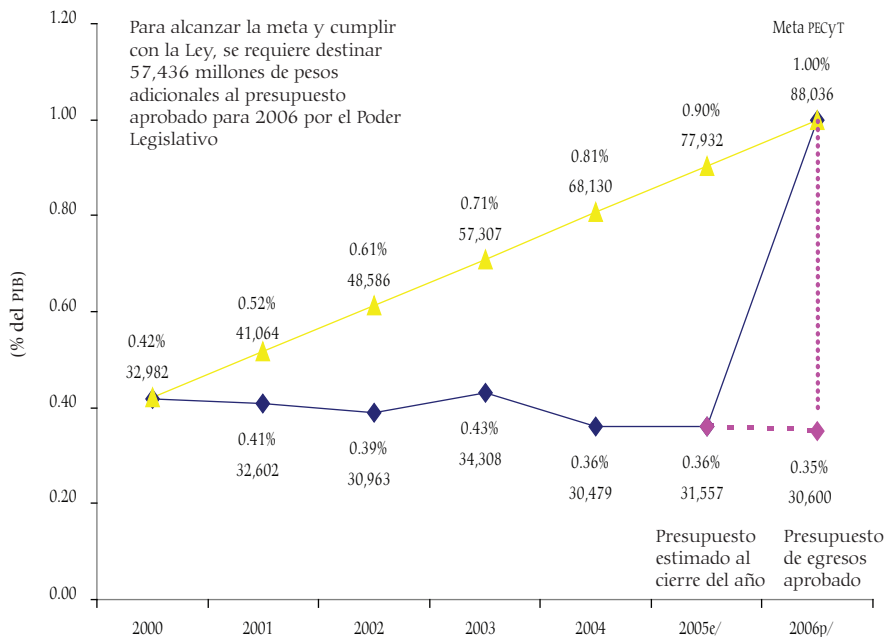
Fuente: Elaboración propia con base en cifras oficiales.

En el caso de ciencia y tecnología el presupuesto federal aprobado para 2006, de 30,600 millones de pesos, equivale a 0.35 por ciento del PIB, lo que significa un déficit de 57,436 millones de pesos respecto a lo que establece la ley. De lo anterior se desprende que el próximo gobierno tiene el desafío de aumentar los recursos federales para ciencia y tecnología del monto aprobado para 2006 de 30,600 millones, equivalente a 0.35 por ciento del PIB, a 88,036 millones de pesos, que

es la suma que representa un punto del PIB. Es decir, el reto consiste en casi triplicar la inversión pública (0.65 por ciento del PIB) en ciencia y tecnología (véase gráfica 7). El rezago presente abre la brecha del rezago en el futuro.

GRÁFICA 7

Tendencia del gasto federal en ciencia y tecnología,* 2000-2006



*No incluye estímulos fiscales incorporados en este concepto a partir del V Informe de Gobierno del Ejecutivo federal.

Fuente: Elaboración propia con base en cifras oficiales.

Las cifras demuestran que en la década más reciente, la inercia y el estancamiento del financiamiento público a la educación superior se ha dado en franco abandono de los compromisos políticos y legislativos del Estado mexicano, evidenciando no sólo la crisis profunda del modelo de gestión y financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología, sino también la falta de voluntad política gubernamental para acordar y poner en marcha una política

de financiamiento que ofrezca una respuesta integral acorde con las prioridades reales del desarrollo nacional con visión de largo plazo.

Frente a este panorama, surgen algunas interrogantes cruciales: ¿resulta viable alcanzar en el corto plazo las metas de financiamiento público a la educación superior, ciencia y tecnología, que establece la ley?, ¿existen opciones, técnica y políticamente viables, para construir una política de Estado para el desarrollo y financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología, o estamos confinados a proseguir en el estancamiento y retroceso del conocimiento y la ciencia y con ello menguar las perspectivas del desarrollo nacional?

En las actuales circunstancias económicas resulta inviable cumplir en el corto plazo con el mandato legal que obliga al Estado mexicano a destinar un monto determinado de recursos para el financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología. Las principales restricciones, más que técnicas son de índole política.

En primer término, el crecimiento sostenido del gasto social es incompatible con la política de estabilidad macroeconómica que aplica dogmáticamente la tecnocracia neoliberal. En presencia de políticas monetarias y fiscales altamente restrictivas, que constriñen el gasto programable a fin de generar excedentes para dar prioridad al pago de las obligaciones financieras, cualquier aumento de recursos públicos a la educación superior, la ciencia y la tecnología entra en competencia con otros renglones de gasto público. Como ha sido demostrado en numerosas ocasiones, existen opciones técnicas que permitirían remontar tales restricciones financieras; sin embargo, ello implica, trascender los estrechos márgenes de la política económica neoliberal.

Por otra parte, cabe señalar, que el hecho de que el actual gobierno haya incumplido con la obligación de financiar en forma creciente el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología, no significa que los mexicanos debamos renunciar al cumplimiento de la ley. Se trata de una falsa disyuntiva que es preciso remontar ampliando los márgenes de las políticas públicas mediante una revisión profunda de los fundamentos legales que sustentan los derechos sociales consagrados en la Constitución Política de la nación.

En efecto, siendo la educación un derecho consagrado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es necesario revisar las disposiciones que hoy día impiden a la sociedad hacer exigible el cumplimiento de los derechos sociales que nuestra ley fundamental establece. Tal vez sea la más importante reforma que reclama el país.

La agenda

Pese a la complejidad de los escenarios descritos, transitar hacia un nuevo modelo de gestión y financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología, no sólo es viable sino urgente. Las tendencias alarman. Es necesaria una reflexión profunda, una visión de gran altura y alcance. Para ello se requiere, en primer lugar, elevar el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología a su verdadera jerarquía dentro de la agenda del país, como un tema toral, como auténtica prioridad nacional.

Una nueva agenda del financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología puede y debe nutrirse de numerosas propuestas que han sido planteadas por académicos, estudiosos de la materia y legisladores, muchas de ellas técnica y políticamente viables (véase cuadro 7). Vale recordar que sólo entre 2000 y 2005, las LVIII y LIX legislaturas del Congreso de la Unión, registraron 200 iniciativas sobre los temas de educación, educación superior y ciencia y tecnología, de las cuales 25 proponen modificaciones en el ámbito del financiamiento a la educación superior, la ciencia y la tecnología (véase cuadro 8).

En buena medida, se trata de propuestas viables que reclaman decisiones políticas. Ello exige replantear la prioridad de la educación superior, la ciencia y la tecnología, estableciendo un acuerdo político que renueve el compromiso social del Estado mexicano para conferir una visión de largo plazo al impulso de estas actividades prioritarias en lo social y estratégicas en lo económico. El principal desafío consiste en sumar voluntades y articular esfuerzos de los distintos actores sociales y los tres órdenes de gobierno en la tarea de construir una política de Estado para la educación superior, la

ciencia y la tecnología, evitando realizar reformas parciales en función de demandas y requerimientos coyunturales, o impulsados por consensos foráneos.

Sin duda, además de múltiples propuestas, existen bases legales, técnicas y financieras para replantear la relevancia de la educación superior, la ciencia y la tecnología dentro de la política de desarrollo nacional, como política de Estado.

CUADRO 7

Principales propuestas en materia de financiamiento de la educación superior, ciencia y tecnología planteadas en iniciativas de ley durante la LVIII y LIX Legislaturas del H. Congreso de la Unión: síntesis

-
1. Refrendar la responsabilidad constitucional del Estado mexicano en la rectoría, el desarrollo y financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología.
 2. Asegurar, en los hechos, la magnitud del financiamiento público necesario como proporción del PIB, para el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología, así como la responsabilidad que corresponde a cada uno de los diversos órdenes de gobierno.
 3. Asegurar el crecimiento estable y sostenido del financiamiento público para educación superior, ciencia y tecnología, vinculado a propósitos y compromisos claros tanto del Estado mexicano como de las propias instituciones educativas y científicas
 4. Fortalecer las atribuciones y crear incentivos para el desarrollo de fuentes alternativas de financiamiento por parte de las instituciones públicas de educación superior y centros de investigación, sin demérito del compromiso estatal de aplicar los recursos públicos necesarios.
 5. Establecer mecanismos más transparentes para la asignación y ejercicio de los recursos públicos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología, reconociendo la diversidad de las instituciones públicas de educación superior.
 6. Introducir en la legislación mexicana disposiciones para eliminar el manejo discrecional de las autoridades federales y estatales sobre los recursos aprobados por el Poder Legislativo.
 7. Vincular el financiamiento con la calidad creciente de la docencia, la investigación y la extensión universitarias, así como en el desempeño institucional.
 8. Crear instrumentos y procedimientos más eficientes de gestión, control y rendición de cuentas de los recursos públicos disponibles en el ámbito de la educación superior, la ciencia y la tecnología.
-

Los elementos básicos para construir una política de Estado para el financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología, parten de tres condiciones:

CUADRO 8

México: iniciativas de ley relacionadas con educación, educación superior y ciencia y tecnología, presentadas en la LVIII y LIX legislaturas del H. Congreso de la Unión.

Materia	LVIII 2000-2003			LIX 2003-2005			Total 2000-2005	LVIII + LIX	
	Diputados	Senadores	Total	Diputados	Senadores	Total	Diputados	Senadores	Total
Educación, educación superior y ciencia y tecnología	42	29	71	105	25	130	147	54	201
Educación superior y ciencia y tecnología	28	22	50	59	14	73	87	36	123
Financiamiento de la educación superior y ciencia y tecnología	11	2	13	10	2	12	21	4	25

*No incluye diversas disposiciones relativas al financiamiento y ejercicio del gasto en educación, educación superior y ciencia y tecnología aprobadas en las Leyes de Ingresos y Presupuesto de Egresos de la Federación.

Fuente: Cámara de Diputados y Senadores, *Gaceta Parlamentaria*. Iniciativas presentadas al 8 de febrero de 2006.

1. En primer lugar se requiere replantear la prioridad de la educación superior, la ciencia y la tecnología. Ello implica el establecimiento de un acuerdo político nacional que renueve el compromiso social del Estado mexicano para conferir una visión de largo plazo al impulso de estas actividades prioritarias en lo social y estratégicas en lo económico.
2. En segundo término, es necesario rescatar y proyectar los importantes esfuerzos que la sociedad, el Poder Legislativo y las propias instituciones educativas y científicas, han colocado en la agenda de discusión de las transformaciones que requiere la educación superior, la ciencia y la tecnología.
3. En tercer lugar, para construir una política de Estado para la educación superior, la ciencia y la tecnología, no basta realizar reformas parciales en función de demandas y requerimientos coyunturales. Es imperativo articular los cambios de manera coherente, con un enfoque

integrador de ambas funciones sustantivas de la universidad pública, que permita trascender sexenios y planes de gobierno.

Entre las numerosas propuestas e iniciativas planteadas por diversos sectores de la sociedad, que es necesario rescatar y proyectar en una estrategia de gran visión que asegure, jurídica y políticamente, el financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología, destacan las siguientes:

- Someter a consideración del Poder Legislativo la posibilidad de elevar dentro de la Constitución Política, el estatus que actualmente tienen la educación, la educación superior y la ciencia y la tecnología, estableciéndolas como derecho social exigible, haciendo obligatoria e irrenunciable para el Estado mexicano las disposiciones aprobadas por el Poder Legislativo para su financiamiento.
- Una consecuencia directa de esta reforma, sería la posibilidad de elevar la prioridad presupuestaria de la educación, la ciencia y la tecnología dentro del *Presupuesto de Egresos de la Federación*, al asegurar la asignación creciente, en términos reales, como parte del gasto no programable, al igual que ocurre con las obligaciones contractuales del gobierno federal en el caso de la deuda pública y las aportaciones federales a estados y municipios.
- Establecer una meta transexenal para el presupuesto público destinado a la educación superior, la ciencia y la tecnología, como porcentaje del producto interno bruto, a partir de un piso básico ajustable sólo al alza conforme al cumplimiento de metas y compromisos asumidos por las propias universidades.
- Reformar la legislación en materia de presupuesto, contabilidad y gasto público a fin de que el Poder Legislativo sancione cualquier ajuste que proponga el Ejecutivo federal al presupuesto educativo aprobado por el Congreso. Ello evitará trastornos desestabilizadores del proceso educativo y garantizará la congruencia entre la asignación presupuestal a la prioridad educativa y su aplicación efectiva.
- Promover un acuerdo político federalista en materia de educación superior e investigación, que dé sustento a una nueva legislación federal y estatal que defina con precisión las responsabilidades de financiamiento de los gobiernos estatales a la educación superior, la ciencia y la tecnología.
- Crear un órgano nacional de concertación, seguimiento y evaluación de las políticas de educación superior, ciencia y tecnología, que considerando objetivos y metas nacionales, elabore un programa multianual de financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología.

Deflactor implícito PIB Feb-06 2005=100	Año	(Millones de pesos corrientes)				(Millones de pesos constantes de 2006)				% del PIB	
		Producto interno bruto	Gasto en educación superior ¹	Gasto federal en ciencia y tecnología ^{3,4}	Producto interno bruto	Gasto en educación superior ¹	Gasto federal en ciencia y tecnología ^{3,4}	Gasto en educación superior ¹	Escenario ideal	\$ de 2006	Escenario ideal
61,963526	1999	4,600,488	2,6,913	18,788	7,424,509	43,433	30,321	0.58	0.41		
69,5016185	2000	5,497,736	32,011	22,923	7,910,227	46,058	32,982	0.58	0.42		
73,5953201	2001	5,811,776	35,870	23,993	7,896,937	48,740	32,602	0.62	0.41		
78,6883516	2002	6,267,474	41,043	24,364	7,964,932	52,159	30,963	0.65	0.39		
85,4300238	2003	6,895,357	43,752	29,309	8,071,351	51,214	34,308	0.63	0.43		
91,7100766	2004	7,713,796	47,149	27,952	8,411,067	51,411	30,479	0.61	0.36		
96,7117988	2005 ⁵	8,374,349	51,433	30,520	8,659,076	53,182	31,557	0.61	0.36		
100	2006 ⁶	8,803,600	88,036	88,036	8,803,600	88,036	88,036	1.00	1.00		
100	2006 ⁶	8,803,600	43,992	32,080	8,803,600	43,992	32,080	0.50	0.36		
								0.42			
								0.07			

- Fijar nuevas bases y reglas de financiamiento de la educación superior pública, que den certeza y certidumbre al proceso de reforma del sistema educativo superior, a través de la distribución de los recursos públicos con claridad y transparencia, bajo criterios de equidad, calidad y eficiencia.

No existe en realidad restricción financiera insuperable que impida avanzar. Recursos existen, como lo prueban los saldos superavitarios trimestrales de las finanzas públicas, por concepto de subejercicio del gasto, excedentes petroleros, manejo improductivo de la reserva internacional y la factibilidad de otros renglones de financiamiento. La decisión no es técnica, sino política.

Violencia y “porrismo” en la educación superior en México

Imanol Ordorika*

Estudiantes y política: los orígenes de la violencia

La violencia que con frecuencia se ha presentado en los centros educativos superiores y contra los jóvenes universitarios, ha tenido en México manifestaciones muy particulares que corresponden a la naturaleza y esencia del sistema político mexicano.

Como en otros países del mundo, en los orígenes de las universidades mexicanas hubo confrontaciones entre estudiantes, y entre éstos y la autoridad o contra otros sectores de la población, por motivos diversos. Durante la Colonia, por ejemplo, los privilegiados estudiantes criollos de la Real y Pontificia Universidad de México defendieron sus prerrogativas y fueros contra los alguaciles y frente a las autoridades de la universidad en tres motines que alcanzaron notoriedad e impactaron a la sociedad de la época.¹ Estas asonadas de jóvenes universitarios tienen poco que ver con movimientos y expresiones que, durante los primeros años del México independiente y en

*Doctor en Ciencias Sociales y Educación por la Universidad de Stanford, Estados Unidos. Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones Económicas (IIE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

¹Referencias más extensas a los motines estudiantiles de 1677, 1696 y del siglo XVII pueden encontrarse en Polo González y Francisco Ignacio Acosta, “La Nueva España y sus motines estudiantiles”, en José Luis Becerra López (coord.), *La organización de los estudios en la Nueva España*, México, y en Gilberto Guevara Niebla, *Las luchas estudiantiles en México*, México, Editorial Línea, 1983.

los orígenes de la Universidad Nacional, manifestaron reivindicaciones académicas y estudiantiles tradicionales y un contenido más político y crítico tanto de las instituciones educativas como de su entorno social.²

Los estudiantes universitarios mexicanos verdaderamente ingresaron a la política con la inauguración de la Universidad Nacional al final de la dictadura de Porfirio Díaz, cuando organizaron el Primer Congreso Nacional de Estudiantes.³ Con su incursión a la política universitaria y nacional se abrieron también las primeras disputas ideológicas y se profundizaron los debates culturales entre los estudiantes.⁴

Los movimientos estudiantiles mantuvieron una relativa homogeneidad hasta 1929, año en que los estudiantes consiguen la autonomía para la Universidad Nacional.⁵ Pocos años después, sin embargo, los estudiantes se dividieron en bandos profundamente confrontados a partir de su posicionamiento frente a las políticas educativas del régimen de la Revolución mexicana y particularmente frente al proyecto de educación socialista.⁶ Se forjaron aquí dos tradiciones estudiantiles de largo aliento: la conservadora y la popular.⁷ A partir de 1933 los grupos católicos y conservadores opositores al régimen, tomaron el control de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y de otras instituciones de educación superior.⁸

²Guevara señala que el primer movimiento estudiantil moderno ocurrió en 1875, se expresó a través de una huelga estudiantil y tuvo como demanda "la universidad libre", Gilberto Guevara Niebla, *Las luchas estudiantiles...*, *op. cit.*

³Cfr. Javier Garcíadiego Dantan, *Rudos contra científicos: la Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*, México, Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), 1996.

⁴Algunos estudiantes se incorporaron a la Revolución la mayoría en el Distrito Federal, sin embargo permaneció afín a Porfirio Díaz (Cfr. Gilberto y Javier Garcíadiego Dantan, *Rudos contra científicos...*, *op. cit.*

⁵Cfr. Imanol Ordorika, *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM 1944-1980*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés Editores, 2006.

⁶*Idem.*

⁷Gilberto Guevara y otros denominan a ésta la escisión entre las tradiciones liberal y popular en el movimiento estudiantil. Gilberto Guevara Niebla, *Las luchas estudiantiles...*, *op. cit.* Hugo Sánchez Gudiño, *Génesis, desarrollo y consolidación de los grupos estudiantiles de choque en la UNAM (1930-1990)*, México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 2006. A mí me parece que dada la naturaleza católica y conservadora que caracterizó a los grupos estudiantiles de la primera tendencia, resulta más adecuado caracterizarla como conservadora.

⁸En el ámbito universitario del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos de 1993 el debate a su seno entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano catalizó la confrontación entre los proyectos educativos del gobierno y la visión de los universitarios conservadores. Cfr.

Desde las administraciones de estas universidades promovieron una práctica sistemática de violencia, amedrentamiento y exclusión a partir de sus agrupamientos estudiantiles.⁹ Con el paso de los años, este estilo de política estudiantil entró

en una etapa de descomposición hacia finales de los años cuarenta, gestando y alimentando en su seno el fenómeno del pistolero (basado en la agresión física y la violencia armada en contra del opositor) al interior del campus, por pandillas de delincuentes estrechamente vinculadas a grupos políticos oficiales externos e internos a la institución, que ser irán convirtiendo paulatinamente con el paso del tiempo en el brazo armado (golpeador represivo) de esos grupos siempre vinculados a las autoridades universitarias, sentando las bases de la institucionalización, años después, del fenómeno denominado porrismo. En esta línea, el porrismo estará ligado estrechamente a la dinámica del movimiento estudiantil popular, con el fin explícito de controlarlo, golpearlo, anularlo, debilitarlo o en su defecto exterminarlo.¹⁰

A mediados de los años cuarenta el gobierno federal da marcha atrás en buen número de las políticas populares de los gobiernos pos-revolucionarios. Este hecho es particularmente importante en el ámbito educativo con el congelamiento, y posterior eliminación, de la educación socialista. Con ello, la brecha entre los grupos católicos conservadores en las universidades y el propio gobierno se cierra. Paulatinamente, las administraciones universitarias fueron ocupadas por grupos afines y articulados con el gobierno federal y sus contrapartes estatales.¹¹ Durante el periodo más álgido del autoritarismo mexicano se desarrolló la época de oro de la universidad liberal. Los remanentes de los viejos grupos católicos opositores desaparecen con

Gilberto Guevara Niebla, *Las luchas estudiantiles...*, op. cit.; Imanol Ordorika, *La disputa por el campus...*, op. cit.

⁹Cfr. Gabriela Contreras, "Mito y olvido para una disidencia política: biografía de Rodolfo Brito Foucher", en Marcos Tonatiuh Águila y Alberto Enríquez (coords.), *Intelectuales en los años 30 en México*, Conacyt, 1998; Gabriela Contreras, *Los grupos católicos en la Universidad Autónoma de México, 1933-1944*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Unidad Xochimilco), 2002.

¹⁰Cfr. Hugo Sánchez Gudiño, *Génesis, desarrollo y consolidación de los grupos estudiantiles de choque en la UNAM (1930-1990)*, México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2006.

¹¹Gilberto Guevara Niebla, *Las luchas estudiantiles...*, op. cit.; Imanol Ordorika, *La disputa por el campus...*, op. cit.

la caída del rector Brito Foucher y el establecimiento de la nueva Ley Orgánica de la UNAM, en 1944-1945. En el nuevo contexto político, la tradición de violencia estudiantil, encarnada por los pistoleros de Brito Foucher,¹² se transforma para cumplir los requerimientos de contención política y control corporativo del sistema político autoritario mexicano.¹³

La institucionalización de la violencia: el porrismo

En esta fase de expansión y consolidación de la educación superior de corte liberal, convergen la tradición de violencia y pandillerismo universitario de los grupos conservadores tradicionales, con las formas corporativas y autoritarias del Estado mexicano. Para los años cincuenta se han construido o remozado las federaciones estudiantiles a imagen y semejanza del aparato de control sindical. Estos agrupamientos combinan prácticas clientelares y arribismo político con el ejercicio del control estudiantil y la “disuasión” violenta de la disidencia y los grupos opositores. En la UNAM se constituye la Federación Universitaria de Sociedades de Alumnos (FUSA).¹⁴ Las conexiones estrechas entre estos grupos de pandilleros, al servicio de las autoridades universitarias y el gobierno, con los equipos de fútbol americano y sus animadores, dieron lugar al calificativo de “porros” con el que se les conoce hasta nuestros días.¹⁵

Con la derrota de los movimientos estudiantiles de finales de los años cincuenta en el Instituto Politécnico Nacional, la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) pierde su carácter representativo y popular y adquiere los rasgos de corporativismo, violencia y supeditación al partido oficial que habrían de caracterizarla durante el resto de su existencia. En otros estados las federaciones estudiantiles se transforman en el mismo sentido y alcanzan noto-

¹²Gabriela Contreras, “Mito y olvido...”, *op. cit.*; Hugo Sánchez Gudiño, *Génesis, desarrollo y...*, *op. cit.*

¹³Imanol Ordorika, *La disputa por el campus...*, *op. cit.*

¹⁴Gilberto Guevara Niebla, *Las luchas estudiantiles...*, *op. cit.*

¹⁵Cfr. Jesús Ramírez Cuevas, “La UNAM, bajo acoso: porros y *provocadores* se venden al mejor postor”, *Masiosare*, 2004; Hugo Sánchez Gudiño, *Génesis, desarrollo y...*, *op. cit.*

riedad con organizaciones violentas como la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG)¹⁶ y la Federación de Estudiantes Universitarios de Hidalgo (FEUH).¹⁷

El 68 y el nuevo porrismo

El movimiento estudiantil de 1968 produjo modificaciones profundas entre el estudiantado de todo el país. En las instituciones de educación superior de la capital, la UNAM y el IPN (Instituto Politécnico Nacional), trajo consigo la destrucción de la FUSA y el debilitamiento extremo de la FNET; en otras universidades del país, como en Guerrero y Sinaloa, dio lugar a procesos de democratización y fortalecimiento de la Federación Estudiantil Universitaria Guerrerense (FEUG) y la Federación de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FEUS), respectivamente. En otras más, como Guadalajara, Tamaulipas e Hidalgo, entre otras, las federaciones fueron fortalecidas por los gobiernos estatales y el Partido Revolucionario Institucional (PRI) para hacer frente a la disidencia estudiantil.¹⁸

En la capital prácticamente desaparecieron las grandes federaciones pero con la derrota del movimiento estudiantil se multiplicaron los grupos de pandilleros y provocadores. Éstos adquirieron un carácter cada vez más lumpenizado al incorporar a sus filas a un mayor número de delincuentes comunes al servicio de autoridades educativas y gobierno federal. El porrismo de la capital adquirió rasgos más violentos; se hizo más presente en muchas escuelas y facultades no sólo a través de actos de provocación, delación y control, sino también en actos puramente delictivos como robos y atracos, hostigamiento sexual y golpizas frecuentes. Siguió siendo cobijado y utilizado con fines políticos por autoridades de distintos tipos, mantuvo su asociación a las actividades deportivas de los planteles y se expresó

¹⁶Cfr. Sergio Aguayo, *La charola: una historia de los servicios de inteligencia en México*, México, Grijalbo, 2001.

¹⁷Alfredo Rivera Flores, *La Sosa nostra: porrismo y gobierno coludidos en Hidalgo*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2004.

¹⁸Cfr. Gilberto Guevara Niebla, *La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México, Siglo XXI Editores, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1988; Sergio Aguayo, *La charola: una...*, *op. cit.*; Alfredo Rivera Flores, *La Sosa nostra:...*, *op. cit.*

frecuentemente en las competencias al interior de las escuelas y entre las grandes instituciones.

Es necesario advertir aquí que la represión estatal contra el movimiento estudiantil –en 1968 y 1971– y la consolidación del porrismo generaron expresiones políticas dentro del movimiento que reivindicaron los métodos de acción violenta al seno de las universidades. Estas expresiones, que se manifestaron por ejemplo en los autodenominados “enfermos” de la Universidad de Sinaloa y en algunos “Comités de Lucha” en el IPN y la UNAM en los años setenta, tienen que ser distinguidas analíticamente del porrismo y analizadas también críticamente en toda su complejidad.¹⁹

Porrismo: la percepción colectiva y el análisis

En el post 1968 el porrismo alcanzó tanta presencia en los institutos y universidades que se convirtió en un tema recurrente en los medios de comunicación. Es el porrismo que mantiene tintes políticos, de carácter provocador y delincuente de estos años el que se ha arraigado más en la percepción de la sociedad y el que está más asociado al calificativo de “porro” aún hasta nuestros días.

A partir de los años setenta el fenómeno motivó la aparición de estudios y reflexiones diversos sobre el tema de la violencia contra los estudiantes y el porrismo. Son abundantes las notas periodísticas que dan cuenta de actos de violencia y de la presencia permanente de porros en distintas universidades y planteles, y muy espacialmente durante movimientos estudiantiles y conflictos políticos universitarios.

Sin embargo, a pesar de la notoriedad e importancia del porrismo en México, se han producido pocas investigaciones relevantes y a profundidad. Una línea de reflexión se ha dado en reportajes periodísticos a profundidad publicados durante los años sesenta en la revista *Política* y posteriormente en periódicos como *Excelsior* y *La Jornada* así como en la revista *Proceso*. Destacan entre éstos la serie “Siete décadas

¹⁹Sobre este tema véase Comité Estudiantil de Solidaridad Obrero Campesina, CESOC, “A 10 años del 10 de junio: un breve balance del movimiento estudiantil”, México, mimeo, 1981; Guevara Niebla, Gilberto, *La democracia en la calle...*, op. cit.; Imanol Ordorika, *La disputa por el campus...*, op. cit.

de porrismo en la UNAM”, de Hugo Sánchez Gudiño, publicada en el periódico *Excelsior* y el trabajo de Jesús Ramírez Cuevas “La UNAM, bajo acoso: porros y provocadores se venden al mejor postor” (*La Jornada*, suplemento *Masiosare*).²⁰

Entre los primeros estudios académicos cuidadosos sobre el mismo tema destaca la tesis *Las porras: estudio de caso de un grupo de presión universitario*, de Carmen Guitián.²¹ Como en el medio periodístico, existen aquí también trabajos mal informados, tendenciosos y de poca calidad.²² Hay intentos más serios como “Los usos del miedo: pandillas de porros en México”, de Larissa Lomnitz.²³ El trabajo más exhaustivo sobre el porrismo en México, con énfasis particular en el análisis de la UNAM, es el libro *Génesis, desarrollo y consolidación de los grupos estudiantiles de choque en la UNAM (1930-1990)*, también de Sánchez Gudiño.²⁴

Un rasgo permanente de la educación superior en México

Además de una investigación histórica sistemática y cuidadosa, Sánchez Gudiño ofrece una reflexión analítica sobre el fenómeno del porrismo como una realidad política y una cultura enraizada en la educación superior mexicana. Su construcción conceptual está fundada en una periodización histórica y una caracterización de las distintas formas y rasgos que este fenómeno (que la sociedad conoce como porrismo), ha ido tomando en diferentes etapas de la historia universitaria. Destaca aquí la evolución y transformaciones recurren-

²⁰La hemerografía referente al año 2005 que respalda este ensayo puede ser consultada en el Banco de Datos <http://anuario.upn.mx>

²¹Cfr. Carmen Guitián Bernicer, *Las porras: estudio de caso de un grupo de presión universitario*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1975.

²²Cfr. Gonzalo Martré, *Entre tiras, porros y caifanes: tiempo de corridos, sones y boleros*, México, Editores Asociados Mexicanos, 1982; Alfredo Ramírez y Olga Durón, *Yo, porro: retrato hablado*, México, Editorial Posada, 1984, Jesús Quintanilla Osorio, *Porros... Las fuerzas básicas de la delincuencia*, México, e-libro.net, 2002.

²³Cfr. Larissa Lomnitz, “Los usos del miedo: pandillas de porros en México”, en Francisco Ferrándiz y Carles Feixa (coords.), *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*, Barcelona, Editorial Anthropos, 2005.

²⁴Hugo Sánchez Gudiño, *Génesis, desarrollo y...*, *op. cit.*

tes de los grupos y expresiones de violencia contra los estudiantes y al seno de las instituciones de educación superior.

El trabajo de Sánchez Gudiño también es muy importante para recordarnos que el porrismo no desapareció después de los años ochenta y no es una especie en extinción. La espectacularidad que adquirió en los años posteriores a 1968 y su presencia constante en los medios de comunicación decreció con el reflujo del movimiento estudiantil y durante los años de intensas luchas sindicales universitarias hasta 1985. Aunque presente cotidianamente en las escuelas como un rasgo casi estructural del sistema de educación superior, las agresiones y vejaciones sistemáticas a los estudiantes han trascendido poco a pesar de las denuncias sistemáticas en su contra.

Los medios sólo dan cuenta de esta presencia cuando los actos de violencia alcanzan un nivel redituable de *rating* o cuando se generan conflictos de mayor envergadura. Las autoridades sólo reaccionan frente a las demandas estudiantiles cuando el fenómeno se hace presente en los medios o en las ocasiones en que los estudiantes logran organizarse para dar mayor peso a su exigencia de erradicación del porrismo a través de la movilización. Reportajes como el de Ramírez Cuevas y estudios como el de Sánchez Gudiño contribuyen a mantener la atención sobre uno de los problemas más graves y recurrentes del sistema educativo mexicano.

Violencia y porrismo en la transición del siglo

Siguiendo esta línea de reflexión, resulta conveniente hacer una revisión y discusión acerca de las manifestaciones de violencia y la presencia de porros y delincuentes en la actualidad.

De los ochenta a 2000

Desde el surgimiento del movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en 1986 el porrismo, como manifestación de delincuencia común en escuelas o facultades, volvió a mostrar sus rasgos políticos y sus conexiones con el ejercicio del poder en la Universidad Nacional. Con el CEU se inició un nuevo ciclo del movimiento estudiantil que

tuvo momentos notables en los diálogos públicos y la huelga en 1987, la participación en la insurrección cardenista de 1988 y el Congreso Universitario en 1990.²⁵

Durante este periodo el papel de amedrentamiento y control político de los grupos porriles se puso de manifiesto en las preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, así como en algunas facultades como Derecho y Contaduría. Las necesidades políticas de las autoridades universitarias y el gobierno federal abrieron espacios para la incorporación de nuevos grupos de pandilleros y delincuentes a la vida cotidiana de las escuelas.²⁶ Como parte de las acciones para hacer frente a estos grupos de pandilleros y a un emergente porrismo de cuello blanco –los *porrurris*, promovidos entonces por la secretaría de la Rectoría– el CEU publicó una caracterización de los grupos y los tipos de porrismo existentes en la UNAM en 1987 (*La Jornada*, México, 4 de julio de 1987).

En respuesta a este movimiento y a las movilizaciones posteriores –contra el aumento de las cuotas en 1992, en apoyo al zapatismo en 1994, por el ingreso de los estudiantes rechazados en 1995, contra la reforma de los CCH en 1996 y en defensa del pase automático en 1997–²⁷ las autoridades de la UNAM también reactivaron la presencia y las acciones de grupos de animadores deportivos, de jugadores de fútbol americano y de las emergentes “barras” o porras del fútbol.

Durante el movimiento del Consejo General de Huelga (CGH) contra el aumento de cuotas en 1999 y 2000 se expresaron los mismos grupos de delincuentes locales, “deportistas” y *porrurris*, y se crearon nuevos agrupamientos que respondieron a distintas autoridades y niveles de gobierno.²⁸ El movimiento fue objeto de múltiples agresiones externas. Su dinámica interna también tuvo rasgos de violencia, similares a los del los “enfermos” de los años setenta, que caracterizaron poderosamente al movimiento frente a la opinión pública y

²⁵Imanol Ordorika, *La disputa por el campus...*, *op. cit.*

²⁶Para una descripción de estos grupos véase Hugo Sánchez Gudiño, *Génesis, desarrollo y...*, *op. cit.*

²⁷*Idem.*

²⁸Destaca por ejemplo las agrupaciones de “estudiantes” de Acatlán y Naucalpan, fundadas bajo el cobijo de funcionarios universitarios, asociadas al PRI del Estado de México y protegidas por las autoridades municipales correspondientes.

oscurecieron la presencia de los ataques de porros y delincuentes. Los rasgos de este movimiento, la naturaleza de la violencia en su interior y las formas que tomó el porrismo, mimetizándose y escudándose en las facciones del propio CGH merecen en sí mismas un estudio extremadamente cuidadoso.

Las secuelas del CGH

La entrada de la policía a la UNAM en febrero de 2000 y la derrota del CGH dejaron el campo prácticamente libre para las nuevas manifestaciones de delincuencia y porrismo. Los grupos de activistas fueron al mismo tiempo atacados por porros y caracterizados como tales por las autoridades y los medios de comunicación. De entonces a la fecha los estudiantes han sufrido un periodo intenso de violencia y agresiones por pandilleros y porros que asolan fundamentalmente a las preparatorias y los CCH.

Desde el fin de la huelga hasta este día, grupos de estudiantes han enfrentado a los porros en sus escuelas y los han denunciado frente a las autoridades universitarias locales, ante el Consejo Universitario y de cara a los medios de comunicación en reiteradas ocasiones. Como en otros momentos de la historia de la Universidad, las propias autoridades parecen rebasadas por este fenómeno de violencia y los conflictos que provoca. Los grupos de pandilleros escapan al control de los funcionarios generales y encuentran cobijo en el contubernio entre autoridades de los planteles y gobiernos locales (*La Jornada*, México, D.F., 21 de septiembre de 2005).

El porrismo en 2005

Durante los años 2003, 2004 y 2005, la presencia de porros, los ataques en diferentes escuelas y facultades, así como en distintas universidades del país, han sido una constante. De acuerdo con la recopilación hemerográfica realizada por el Cuerpo Académico Historia del Presente de la Universidad Pedagógica Nacional durante al año 2005 hubo 90 referencias a problemas de porrismo estudiantil y violencia al seno de las universidades en medios escritos nacionales y estatales.

La revisión de estas notas nos da una visión acerca del fenómeno del porrismo en la actualidad.²⁹

Resulta notable, en primer lugar, el hecho de que dos terceras partes de las referencias informativas aparecen en medios impresos de amplia circulación y de carácter nacional (*La Jornada*, *Milenio Diario*, *Reforma*, *El Universal* y *El Financiero*). Las referencias en los medios nacionales, sin embargo, se ocupan casi exclusivamente de acontecimientos ocurridos en la UNAM y en el IPN. Las únicas excepciones son conflictos con porros en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (una nota en *La Jornada* y otra en *Milenio Diario*) y en la Universidad Veracruzana (una nota de *Milenio Diario*).

Sin embargo, durante 2005 hubo referencias a problemas de porrismo en al menos ocho universidades públicas del país. Éstas fueron la UNAM, el IPN, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH).

Más allá de las expresiones puntuales sobre el porrismo en la UADY, la UPCH y la BUAP, se evidencian en las notas periodísticas tres casos más o menos relevantes asociados a la presencia de grupos de choque, enfrentamientos y agresiones contra estudiantes y otros universitarios.

Universidad Autónoma de Tamaulipas. Durante el mes de septiembre se verifica en la Universidad Autónoma de Tamaulipas un conflicto político en el que estudiantes se movilizan exigiendo la sustitución del director interino de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales (UACJS). Los estudiantes, quienes realizaban una huelga de hambre, fueron caracterizados por el director cuestionado como “un grupo de porros que pretende volver al pasado y recuperar los espacios perdidos” (*El Imparcial*, Sonora, 10 de septiembre de 2005), “definitivamente quiere regresar al porrismo ahora con levantamientos de

²⁹Agradezco profundamente a Dora Rosales Sánchez, Gustavo Carreón Vázquez y Luis Alejandro Ramírez Hernández, del Seminario de Educación Superior de la UNAM, quienes realizaron la sistematización y organización de estas notas informativas y crearon con ello la posibilidad de realizar un análisis de las mismas.

estos en nuestra Unidad Académica y no se va a permitir, así de sencillo" (*Milenio Diario*, México, D.F., 13 de septiembre de 2005). Los medios impresos no dan más noticia de este conflicto.

En octubre de 2005 se publica la renuncia y sustitución del rector Jesús Lavín de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), a quien se caracteriza como un universitario que combatió los cotos de poder y el porrismo fomentado por rectores que le precedieron en el cargo (*El Norte*, Monterrey, Nuevo León, 24 de octubre de 2005). El dato significativo en este conflicto es que el director de la UACJS, una autoridad universitaria de alto nivel, acusa de porros a jóvenes estudiantes que se movilizan por un objetivo de orden político-académico, haciendo referencia al pasado reciente en una universidad con una larga tradición de porrismo y contubernio entre grupos de choque y autoridades universitarias.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. De febrero a diciembre de este año el periódico *El Imparcial* de la ciudad de Oaxaca dio cuenta de distintas referencias a los problemas de violencia y porrismo en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). En febrero el rector Francisco Martínez Neri de dicha institución caracterizó el proceso de reforma en la UABJO como un proceso en el que los universitarios dijeron no al porrismo prevaleciente en esa casa de estudios (*El Imparcial*, Oaxaca, 3 de febrero de 2005). Pocas semanas después los estudiantes de la Preparatoria 7 de la UABJO acusaron al director de la misma por acoso sexual. El director respondió que los estudiantes eran porros (*El Imparcial*, Oaxaca, 24 de febrero de 2005).

En julio, el rector de la UABJO señala que grupos de porros al servicio de la dirigente del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Oaxaca (STAUO) ocuparon la rectoría y demandaron un millón de pesos por desalojarla (*El Imparcial*, Oaxaca, 8 de julio de 2005). La dirigencia del sindicato exigió al rector que diera el nombre de los porros que saquearon el patrimonio universitario y acusa al rector de ser el promotor de los actos violentos en diversas escuelas y de "crear el terrorismo" en la UABJO (*El Imparcial*, Oaxaca, 14 de julio de 2005). En agosto del mismo año el Ministerio Público del estado consignó a un número no mencionado de individuos, cuya afiliación universitaria tampoco se señala, a petición de las autoridades de la

UABJO. El rector Francisco Martínez Neri señaló que los actos porriles “no son más que resistencias de los grupos de poder ante los cambios que se han dado en la institución” (*El Imparcial*, Oaxaca, 30 de julio de 2005). En septiembre *El Imparcial* comenta que la UABJO “sigue sumergida en el fango de la agitación y el conflicto” y juega “un triste papel como arena de porros”. Señala que la dirigente del STAUO mantiene un conflicto de grupo contra el rector y que ha sido acusado de financiar porros. Sin embargo, también narra que varios de los detenidos eran afines al rector cuya administración pagó sus fianzas (*El Imparcial*, Oaxaca, 5 de septiembre de 2005). *El Imparcial* publicó nuevas notas sobre el conflicto entre autoridades y sindicato en la UABJO y dio cuenta del intercambio de acusaciones en relación con la utilización de grupos de porros por parte de los distintos adversarios.

En el caso de Oaxaca el porrismo aparece como una práctica y una cultura enraizadas en las percepciones sobre la Universidad. Con poco rigor las partes involucradas en conflictos universitarios de diversa índole recurren a la caracterización de porros para descalificar constantemente a sus adversarios. En este contexto resulta prácticamente imposible para un lector externo, deslindar a diversos agrupamientos políticos respecto de los grupos porriles y pandilleros actuantes al seno de esta Universidad.

La Universidad Nacional Autónoma de México. De la misma manera que en el año 2004, los conflictos más relevantes en el país en torno a la violencia y el porrismo tuvieron lugar en la Universidad Nacional Autónoma de México. El carácter de los conflictos mismos y la centralidad de la UNAM en la vida nacional, explican la cobertura que los medios impresos nacionales y estatales dedicaron en sus páginas a este tema. De marzo a diciembre de 2005 estudiantes, profesores y padres de familia, autoridades locales y centrales de la UNAM, así como funcionarios del gobierno del D.F. y varios municipios del estado de México describieron, denunciaron y se pronunciaron respecto a los ataques de porros contra estudiantes de diferentes planteles o sobre los conflictos que se generaron a raíz de los mismos.³⁰ Durante todo

³⁰Sesenta y cuatro de las 90 notas sobre el tema de porrismo, recopiladas por el Cuerpo Académico Historia del Presente de la UPN, se refieren a los enfrentamientos y conflictos provocados por porros dentro de la UNAM.

este año se presentaron enfrentamientos en el bachillerato universitario, principalmente en los CCH Atzacapotzalco, Sur y Naucalpan (también se dieron expulsiones de porros en Vallejo) así como en las preparatorias 5 y 6. En el nivel licenciatura sólo se mencionaron problemas de este tipo en la Facultad de Economía.

En casi todos los casos los conflictos parecen seguir un patrón muy similar. La presencia de porros y pandilleros se incrementó en estos planteles a partir de la derrota del CGH y la entrada de la policía a la UNAM en el año 2000. Estos grupos han perpetrado múltiples asaltos y agresiones de distintos tipos contra estudiantes. Las autoridades locales de los planteles han hecho caso omiso de las denuncias de estudiantes, maestros y padres de familia. La atención al problema ha sido por lo menos deficiente, cuando no abiertamente cómplice de los grupos violentos.

Los estudiantes realizaron asambleas y se organizaron para enfrentar el problema del porrismo en sus escuelas. Ante la negligencia de las autoridades realizaron movilizaciones dentro y fuera de los planteles y, en algunos casos, llegaron a ocupar las direcciones de las escuelas.³¹ Las autoridades locales y con frecuencia las generales de las preparatorias y los CCH respondieron con amenazas y sanciones en contra de los estudiantes que enfrentaban al porrismo y los acusaron de actuar con violencia. En los planteles ubicados en el estado de México, fueron incluso detenidos por la policía al tiempo que los porros fueron liberados por las autoridades municipales.

A medida que los conflictos crecieron las autoridades centrales de la UNAM tuvieron que intervenir para dar solución a conflictos locales que ya tenían graves consecuencias para la UNAM en su conjunto. Los estudiantes fueron liberados, se expulsó a un número significativo de porros y pandilleros en distintos planteles y se anunciaron planes para combatir el fenómeno del porrismo. Los directores de la Preparatoria 6 y el CCH Atzacapotzalco fueron sustituidos. A pesar de las denuncias de contubernio y encubrimiento a los grupos porriles, otros se mantuvieron en sus cargos.³²

³¹En noviembre de 2005, los estudiantes ocuparon las direcciones del CCH Atzacapotzalco y la Preparatoria 5 así como las instalaciones de la Preparatoria 6.

³²Este es el caso de la directora del CCH Naucalpan.

Durante estos conflictos, y algunos que se dieron puntualmente en el IPN, el Gobierno del Distrito Federal realizó declaraciones reiteradas y estableció acuerdos con las autoridades educativas para combatir el porrismo. Un fenómeno nuevo, sin embargo, se fue perfilando a partir del cambio de gobierno en el D.F. en el año 2000. La tradicional conexión de los grupos de delincuentes y pandilleros con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) ha sido paulatinamente sustituida por estrechas relaciones con funcionarios de gobierno provenientes del PRD y con los grupos que operan al interior de este partido en la ciudad de México.³³

Conclusiones

El porrismo es un fenómeno distintivo de la educación superior mexicana y consecuencia histórica de los conflictos al interior de las universidades y de las relaciones entre las universidades públicas y el sistema político en nuestro país. El término genérico “porrismo” denota a un conjunto diverso de hechos de violencia que tienen lugar en el espacio educativo y que están conectados, al menos en el origen, a las prácticas políticas de control corporativo que han caracterizado al régimen político en México.

El fenómeno de delincuencia y pandillerismo corporativo característico del porrismo clásico de los años cincuenta y sesenta se ha transformado sucesivamente a partir de los años setenta. Estas transiciones han dado lugar a grupos porriles de distinta naturaleza en el orden social y a diferentes expresiones de porrismo en la diversidad regional e institucional.

A partir de los años ochenta, aparecen rasgos novedosos en la constitución de los grupos de porros y pandilleros al seno de las universidades. Un primer aspecto es el incremento de las actividades puramente delictivas entre las que destaca la expansión de las actividades relacionadas con el narcotráfico en los planteles universitarios. Un segundo elemento es la presencia creciente de bandas y pandillas constituidas por elementos enteramente ajenos a las instituciones educativas, en la

³³Para una descripción de este fenómeno, cfr. Jesús Ramírez Cuevas, *La UNAM, bajo acoso...*, *op. cit.*

conformación de los nuevos agrupamientos de porros y en los hechos de violencia dentro de los campi.

En un ámbito más político destaca la creciente confusión en la definición de los campos diferenciados entre movimiento estudiantil y porrismo. Con más y más frecuencia encontramos actores diversos en conflicto al seno de las instituciones educativas que se acusan mutuamente de pertenecer o prohijar grupos porriles. Las expresiones de violencia al seno de los movimientos estudiantiles contribuyen a enrarecer el escenario político y generan confusión en torno a la resistencia de los estudiantes contra los grupos porriles. La utilización del término o calificativo de “porro” para denotar expresiones de distintos agrupamientos políticos estudiantiles que han reivindicado métodos violentos (por ejemplo los “enfermos”, algunos comités de lucha de la UNAM en los años setenta, y agrupamientos al seno del CGH), por parte de analistas y estudiosos, contribuye a esta confusión y falta de claridad.

En este mismo terreno político destaca también la modificación regional de las afiliaciones y relaciones partidarias de los grupos porriles. Para ejemplificar esto es posible señalar que las conexiones con el otrora llamado partido oficial, en el estado de México, se mantienen, incluso se intensifican, y las “lealtades” de diversos grupos capitalinos se han reorientado hacia el nuevo partido gobernante en esta entidad.

Finalmente parece conveniente plantear aquí la necesidad de profundizar el estudio del fenómeno denominado “porrismo”, sus características y transformaciones, así como su impacto en la educación superior de México. Entre otras líneas de análisis que merece la pena incluir en el abordaje de este tema señalo el de la problemática creciente de las “barras” asociadas a los equipos profesionales de fútbol. Esta expresión social relativamente nueva se manifiesta en casi todos los países del orbe. En México, sin embargo, la existencia de clubes universitarios en el circuito profesional y la historia peculiar de la violencia universitaria y los grupos de choque en este sector, hacen necesaria una investigación profunda de las barradas asociadas a los clubes universitarios, como una expresión renovada o un rasgo adicional de aquello que todos conocemos como porrismo.

Con base en todo lo anterior merece la pena señalar, al concluir este escrito, que el porrismo es un fenómeno social que está vivo y presente en escuelas y universidades públicas de todo el país. Es necesario entender que a pesar de su complejidad, sus expresiones diversas y sus manifestaciones regionales, estamos frente a un fenómeno esencialmente político que se sustenta en prácticas violentas y de delincuencia. Es un fenómeno político que sobrevive en toda su complejidad, a partir de una especie de pacto de poderes que garantiza niveles relativos de impunidad y protección a cambio de servicios de carácter político que tienen como objetivo último controlar, amedrentar, desorganizar y por ende subordinar a un sector naturalmente contestatario y crítico: el estudiantado de nivel superior. Por esta razón, tanto en el análisis como en la práctica, es necesario hacer frente al porrismo sin perder de vista la esencia y la dimensión política de las cuales hemos tratado de dar cuenta en este trabajo.

Democracia en la Universidad Autónoma Metropolitana

Agustín Pérez Carrillo*

Objetivo

En esta colaboración analizaré las decisiones tomadas por el doctor Luis Mier y Terán Casanueva, cuando fue rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2001-2005), en relación con el sistema de estímulos y becas del personal académico, la carrera académica, la creación de la Unidad Cuajimalpa, el cierre de la Tienda de Autoservicio de la UAM (TAUAM) y el cierre del Centro de Desarrollo Infantil núm. 3 (Cendi 3). El análisis me servirá de base para indagar si estas decisiones están orientadas por los principios democráticos establecidos en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para realizar los fines de educar, investigar y difundir la cultura.

Sistema de estímulos y becas

La situación económica en la nación mexicana en la década de los ochenta del siglo pasado repercutió negativamente en el cumplimiento del objetivo de las universidades e instituciones de educación superior y, en consecuencia, de la Universidad Autónoma Metropol-

*Licenciado en Derecho por la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Sonora (USON). Profesor del Departamento de Derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A), México D.F.

tana (UAM). El salario tabular del profesor Titular C de tiempo completo por tiempo indeterminado en 1987 era de 627,793 pesos, equivalente a 5.64 salarios mínimos mensuales o 555.56 dólares. En este escenario era evidente la fuga de cerebros y la urgencia del personal académico de tener ingresos extra, su permanencia no se podía garantizar y las consecuencias desfavorables en el desarrollo de las funciones académicas eran innegables en virtud del ausentismo o desencanto de muchos profesores.

Una referencia para conocer el poder adquisitivo de los salarios es, por ejemplo, el del Titular C que en 1976 era de 19,700 pesos (Universidad Nacional Autónoma de México), equivalente a 1,575 dólares u 8.76 salarios mínimos, y en 1994 era de 4,070.28 pesos, igual a 1,162 dólares o 10 salarios mínimos. Para 2006 el salario pactado para el Titular C es de 17,280.66 pesos, aproximadamente 1,550 dólares u 11.5 salarios mínimos. Las cantidades señaladas integran el salario tabular, al cual se le resta el impuesto sobre la renta y las cuotas para el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

El Colegio Académico de la UAM, con el impulso de los rectores generales en turno, inició la construcción de un sistema de estímulos y becas para su personal académico y lo consolidó en cinco años; los objetivos del sistema eran lograr la permanencia del personal académico, mejorar el cumplimiento de las funciones propias del objeto de la UAM y ofrecer remuneraciones suficientes para la satisfacción de las necesidades e intereses de quienes las atienden. Estos objetivos se indican en las exposiciones de motivos de las reformas al Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA).

En el periodo del rector Sergio Reyes Luján (1981-1985) se establecieron en el RIPPPA el grado de doctor *Honoris Causa*, el nombramiento de Profesor Emérito, la Medalla al Mérito Académico, el Diploma al Mérito Académico, el Premio a la Investigación y el Nombramiento de Profesor Distinguido. En relación con los últimos cuatro merecimientos el rector general podía otorgar un estímulo económico de acuerdo con las posibilidades presupuestarias de la UAM. El sistema se orientó más por reconocer el mérito académico que por otorgar remuneraciones.

En el periodo del doctor Óscar González Cuevas (1985-1989) fue incorporado al RIPPPA el Estímulo a la Docencia e Investigación, y las razones para establecerlo fueron

impulsar y fortalecer fundamentalmente la docencia, la investigación y la preservación de la cultura, promover la permanencia del personal académico de alta calidad; estimular el trabajo sobresaliente y elevar la productividad en el desempeño académico. Se estimó asimismo, que el estímulo se tradujera en un incentivo económico.¹

Con este reconocimiento se inició prácticamente el ejercicio de la facultad constitucional de fijar los términos de la permanencia del personal académico por medio de remuneraciones no pactadas bilateralmente (artículo 3o., fracción VII de la Constitución). Las condiciones económicas adversas a nivel nacional, los presupuestos insuficientes de la UAM y la urgencia de ofrecer apoyo económico a los trabajadores académicos motivaron a las autoridades universitarias para buscar recursos y estimular la permanencia del personal académico.

Cuando el doctor Gustavo Chapela Castañares era rector general (1989-1993), el Colegio Académico creó la Beca de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico, con base en el desempeño de las funciones universitarias y estableció un monto adicional para el Titular C, en función de la producción acumulada durante su estancia en la UAM. Esta beca surgió para apoyar la permanencia del personal académico en virtud de que esta categoría y nivel eran los de mayor jerarquía a que tenían derecho los profesores.

En 1991 fueron creadas las Cátedras Universitarias, el Premio a la Docencia, el Premio a las Áreas de Investigación y se anualizó el Premio a la Investigación, a fin de motivar la permanencia del personal académico y de atraer investigadores de alto nivel. En la reforma a la Beca de Apoyo a la Permanencia a la que se le dio vigencia de dos años, se ratificó el propósito de fortalecer la permanencia del personal académico.

En 1992, con la orientación de mejorar el cumplimiento del objeto de la Universidad, lograr la permanencia de su personal académico y

¹Exposición de motivos de la reforma al RIPPPA del 22 de mayo de 1985, publicada en el núm. 35, vol. IX del *Órgano Informativo* de la Universidad Autónoma Metropolitana.

elevant su remuneración, el Colegio Académico creó la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente. En 1993 aprobó un monto adicional a esta beca, en función de la escolaridad. El rector general fijó los montos para el Titular C en 1.375, 2.75 y 4.25 salarios mínimos mensuales, según tuvieran licenciatura, maestría o doctorado. También definió los montos para el Estímulo a la Docencia e Investigación en tres, cinco y siete quincenas para los niveles respectivos de 5,000, 8,000 y 11,000 puntos, respectivamente, de acuerdo con el Tabulador de Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA). Estos montos subsistieron durante la gestión de Chapela Castañares, los cuatro años de rectoría del doctor Julio Rubio Oca y dos del doctor José Luis Gázquez Mateos, quien durante los dos últimos años de su periodo los redujo a cuatro, tres y dos quincenas.

En diciembre de 1994, con el doctor Julio Rubio Oca como rector general (1993-1997), el Colegio Académico consolidó el sistema de estímulos y becas con el fin de reforzar la permanencia del personal académico y continuar en el progreso institucional debido a ese esquema de remuneraciones:² disoció el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente de la Beca de Apoyo a la Permanencia para hacerlo independiente y beneficiar al Titular C que no tuviera la Beca de la Permanencia, pero sí la del Reconocimiento de la Carrera Docente y una trayectoria académica sobresaliente; disoció también el monto adicional por escolaridad de la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente y lo transformó en el Estímulo a los Grados Académicos para beneficiar a quienes tuvieran la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente o la Beca de Apoyo a la Permanencia y aumentó el tiempo de duración de esta última hasta por cinco años, a fin de que el personal académico planeara mejor el desarrollo de sus actividades de investigación, principalmente.

De acuerdo con este breve repaso se demuestra la indudable actitud del Colegio Académico de favorecer la permanencia del personal académico, reconocer la dignidad de su desempeño, propiciar el pro-

²Exposición de motivos de la reforma al RIPPA del 14 y 15 de diciembre de 1994, publicada en el núm. 22, vol. II (suplemento especial) del *Semanario Informativo* de la Universidad Autónoma Metropolitana.

greso académico constante, y mejorar las condiciones económicas del trabajador académico por medio de becas y estímulos.

El sistema de referencia quedó consolidado para el Titular C, de la siguiente manera:

Beca de Apoyo a la Permanencia:	5.5 salarios mínimos
Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente	5.5 salarios mínimos
Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente	5.5 salarios mínimos
Estímulo a los Grados Académicos (doctor)	5.5 salarios mínimos
Total al mes:	22 salarios mínimos

El Estímulo a la Docencia e Investigación tenía un monto de tres, cinco y siete quincenas. A estas remuneraciones podrían aspirar los Titulares C; para otras categorías y niveles las cantidades se fijaban proporcionalmente.

Embate al sistema de estímulos y becas

El sistema de estímulos y becas construido y consolidado por el Colegio Académico ha sido mermado posteriormente en diversas ocasiones. La primera de ellas fue en 1999, cuando el rector José Luis Gázquez Mateos (1997-2001) redujo los montos del Estímulo a la Docencia e Investigación de siete, cinco y tres quincenas de salario, en función de los niveles de puntaje, a cuatro, tres y dos quincenas. En 2000 repitió el acuerdo del año anterior. El mismo estímulo fue reducido en 2002 por el rector Mier y Terán, a tres, dos y una quincenas en función de los mismos puntajes, y en 2005 a una y media, media y una quincenas. El actual rector general, el doctor José Lema Labadie (2005-2009) repitió el acuerdo de 2005.

Otro embate al sistema de parte del rector Mier y Terán fue en torno al Estímulo a los Grados Académicos, porque en 2002 se los retiró quienes sólo poseían licenciatura, después de haberlo disfrutado por ocho años, al fijar, según su propia expresión, “un monto nulo” para ellos. Esta decisión fue un agravio para aproximadamente 800 profesores de distintas carreras.

Ante el Colegio Académico los profesores expusieron las razones por las cuales consideraban que tal decisión, además de humillante y discriminatoria, vulneraba el RIPPAA en el cual se prescribe que el Estímulo a los Grados Académicos se estableció en favor de los miembros del personal académico de tiempo completo que acreditaran fehacientemente poseer grado de licenciatura, maestría o doctorado, y que se otorgaría cuando se disfrutara la Beca de Apoyo a la Permanencia o la del Reconocimiento de la Carrera Docente. También se violó el reglamento, razonaron, porque el rector general tenía la obligación de fijar los montos del estímulo con base en las posibilidades presupuestarias de la institución, y trazar en el acuerdo correspondiente una raya en el espacio de quienes poseen licenciatura no es fijar un monto.

La rectoría defendió el acuerdo con razones de carácter económico, las cuales no eran convincentes porque el monto para quienes tenían maestría o doctorado no fue alterado. Si era cierta la razón económica, se argumentó, el presupuesto disponible debería haberse repartido proporcionalmente entre licenciados, maestros y doctores, pero no debía retirársele el estímulo a un grupo numeroso de profesores y beneficiar sólo a quienes tienen maestría o doctorado. El rector Mier y Terán arguyó que no se cancelaba el estímulo a quienes sólo tuvieran licenciatura y que el derecho estaba en el RIPPAA, por lo cual en un futuro podría asignarse alguna cantidad; concluyó el debate indicando que tomaría en cuenta las aportaciones vertidas en el mejor ánimo del progreso de la Institución y de los profesores mismos. El Colegio Académico no se pronunció.³

Al año siguiente el rector Mier y Terán repitió el acuerdo y en lugar de trazar una raya en el espacio correspondiente al monto de quienes tenían licenciatura, incorporó el numeral 0.00. Lo mismo hizo para 2005. Por otra parte, si bien es cierto que compete al rector general fijar los montos de las becas y estímulos, dichos montos han sido reducidos de 5.5 salarios mínimos al mes a 5.1 para el Titular C, y en alguna proporción para las otras categorías y niveles. Esta reducción la decidió el rector Luis Mier y Terán.

³Acta de la sesión núm. 241 del Colegio Académico celebrada los días 11 y 12 de noviembre de 2002.

Intento de reglamentar la carrera docente

Un intento de seguir en el proceso de minar el sistema de estímulos y becas fue el dictamen presentado ante el Colegio Académico, en su sesión del 28 de febrero de 2005, a fin de modificar las reglas para otorgar la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente. Se presentaron dos proyectos: uno de reformas al RIPPAA y otro de lineamientos generales, ambos vinculados con nuevos requisitos para obtener la beca.

En los lineamientos se incluían 19 actividades para que los profesores que pretendían tener acceso a la beca eligieran algunas. Entre ellas se indicaban participación en actividades docentes no contempladas en los planes y programas de estudio, seguimiento de egresados, programas de movilidad estudiantil, asesoría personalizada a los alumnos para mejorar su desempeño académico durante sus estudios, asesoría en servicio social, investigación que involucre a los alumnos de licenciaturas no contempladas en los planes y programas de estudio, proyectos especiales de investigación educativa que permitan el fortalecimiento de la función docente y la toma de decisiones en el ámbito divisional y actualización de materiales interactivos que faciliten el trabajo en línea y a distancia.

Otras exigencias se referían a formar parte de las comisiones consultivas de diseño, revisión, adecuación o modificación de planes y programas de estudio, o de planeación, seguimiento, evaluación y mejoramiento de la docencia. El dictamen presentaba un alto grado de complejidad, mas no aludiré a otros aspectos en virtud del acuerdo que se tomó en el Colegio Académico, y sólo expondré algunos argumentos que se expusieron en contra de los proyectos.

En el artículo 1o. constitucional se prohíbe toda discriminación que “atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”. La propuesta discriminaba porque sólo se aplicaría a quienes solicitaran la beca y no a quienes no la solicitaran. Los proyectos atentaban contra el contrato colectivo de trabajo (CCT) y los contratos individuales de trabajo: ni en el primero ni en los segundos estaban pactadas algunas de las nuevas actividades, como son las mencionadas con anterioridad al referirme a los 19 puntos de los lineamientos.

La libertad de cátedra resultaba transgredida con el dictamen. En efecto, dicha libertad prevista en el artículo 3o. fracción VII constitucional, se manifiesta en la capacidad de elegir la forma de educar, de acuerdo con los contenidos de los planes y programas de estudio aprobados, y de incorporar otros contenidos compatibles con dichos planes y programas. La exigencia de los lineamientos transgredía tal libertad al establecer la amenaza de negar la beca si no se realizaban algunas de las actividades indicadas, pues los profesores se veían obligados a desarrollarlas si querían evitar el cumplimiento de la amenaza.

Por otra parte, el esquema de que si se desea la beca se tiene que pertenecer a una comisión viola la libertad de asociación garantizada en el artículo 9o. constitucional. Cada profesor tiene el derecho de elegir si acepta o no una comisión, y no procede el castigo por el ejercicio de un derecho. El equilibrio entre investigación y docencia, característico de la organización departamental prevista en la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México, desarrollado en sus reglamentos y pactado en el CCT, se lesionaba por el aumento de actividades docentes en perjuicio de la investigación.

La técnica de la comisión fue idear un mecanismo complejo, de tal suerte que si alguien quería disfrutar la beca debería asumir obligaciones diversas a las pactadas en el CCT y funciones distintas de las establecidas en el RIPPPA. Es decir, se condicionaba un derecho adquirido al cumplimiento de nuevas obligaciones. En el dictamen de la comisión no se percibió la paradoja de reglamentar la libertad de cátedra. El Colegio Académico consideró pertinente, ante las razones de los profesores, que se diera más participación a los miembros de la comunidad universitaria, y acordó que la comisión recabara las opiniones de la comunidad y presentara nuevamente el dictamen. Asimismo, decidió organizar la consulta.⁴ Hasta el mes de abril de 2006 no se ha presentado al Colegio Académico el dictamen de la comisión, aunque el riesgo existe.

⁴Acuerdos publicados el 7 de marzo de 2005 en el núm. 26, vol. XI del *Semanario Informativo* de la Universidad Autónoma Metropolitana.

La carrera académica

El rector Mier y Terán encargó a varios profesores el análisis de la carrera académica. El trabajo del grupo culminó con la publicación del libro *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*,⁵ en el que se menciona que el rector planteó al grupo tres interrogantes sobre la situación de la carrera académica en la UAM, en virtud de la diferenciación de ingresos de los académicos iniciada en 1989: 1. si había tenido el impacto esperado en la calidad de la docencia, en la investigación y en el compromiso de los académicos con la universidad, 2. si generaba un desarrollo académico armónico en consideración a la diversidad disciplinaria y las distintas etapas de la vida académica y 3. cómo enfrentar las distorsiones que la diferenciación de salarios ha acumulado, sin perder sus efectos positivos. En relación con las tres preguntas solicitó al grupo una propuesta de agenda y criterios que podrían ser considerados para incidir en el desarrollo armónico y responsable del oficio académico en la UAM.⁶

La información contenida en el libro es de utilidad, mas lo importante en el contexto de esta colaboración es la agenda y los criterios propuestos. La primera incluye, en una síntesis de los investigadores, los siguientes puntos:

Como insumos: un sistema de información adecuado. Un esfuerzo institucional por reconocer su pasado, en esta materia, de manera tal que sea suficiente para extender entre la comunidad académica la conciencia de la necesidad de su reforma.

Como condiciones básicas: la toma de conciencia del problema. Una definición institucional de carrera académica en concordancia con las características de la UAM.

El camino a la reforma: distinguir lo conducente a la planta actual, su renovación y un programa de reclutamiento de nuevos académicos. El estudio detenido e informado de las posibilidades de mejorar (o integrar) sistemas de retiro para la planta académica. La revisión integral de la pertinencia y eficacia de las normas y procedimientos actualmente en

⁵Miguel Ángel Casillas Alvarado *et al.*, *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino* (documento de trabajo), México Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.

⁶*Ibidem*, pp. 5 y 6.

vigor. El fortalecimiento de las condiciones e infraestructura para el trabajo académico.

Como resultados a mediano y largo plazos: el fortalecimiento de la estructura de conducción de la institución sobre la base de su integración eficaz y legítima. La elaboración de un código de ética y otro referido específicamente al trabajo académico, que expresen las definiciones y acuerdos alcanzados por la comunidad universitaria.⁷

Entre las afirmaciones de la agenda destaca el siguiente párrafo:

Con una definición institucional como la que sugerimos, estaríamos en condiciones de no confundir la deshomologación de los ingresos con una estrategia de fondo para regular el trabajo académico diferenciando trayectorias y desempeños.⁸

Los 17 puntos de criterios propuestos se pueden agrupar a fin de conocer las principales orientaciones para la carrera académica: seis se refieren a la evaluación de la actividad académica, tres a la preferencia por el trabajo grupal, cuatro a planeación institucional, cuatro al sistema de estímulos económicos al personal académico, uno a la necesidad de atender las modificaciones laborales externas y las políticas estatales para el personal académico, otro a la diversidad disciplinaria y uno más al objeto de la UAM.

El documento ordenado por el rector Mier y Terán es un ejemplo de su deseo de carrera académica para la UAM: investigadores al servicio de las autoridades que sí saben cuáles son las trayectorias académicas pertinentes, casi perfectas, para el fortalecimiento de la institución. En la investigación solicitada la propuesta de carrera académica está permeada por la deshomologación en la remuneración de los miembros del personal académico en función del sistema de becas y estímulos que, por otra parte, ha sido mermado considerablemente; no todos merecen lo mismo, ni las mismas oportunidades.

Los conceptos de autonomía universitaria, libertad de cátedra e investigación y libre expresión y discusión de las ideas están ausentes de la investigación; al contrario, en el libro subyace, al igual que en los proyectos presentados al Colegio Académico para regular la Beca

⁷*Ibidem*, p. 19.

⁸*Ibidem*, p. 66.

al Reconocimiento de la Carrera Docente, el panóptico sobre las actividades académicas y los académicos, es decir la negación de las citadas libertades y, para los casos de comportamiento anormal, la amenaza de no otorgar el reconocimiento o reducir su cuantía; es decir, vigilar y castigar.

La creación de la Unidad Cuajimalpa

El Colegio Académico fue convocado a una sesión para el 26 de abril de 2005. El rector general propuso en el orden del día la creación de la Unidad Cuajimalpa. La comunidad universitaria no fue informada oportunamente sobre la propuesta y algunos de sus integrantes la conocieron sólo cinco días antes de la sesión anunciada. El delegado de Cuajimalpa, licenciado Ignacio Ruiz, presente en la sesión, agradeció a las autoridades de la UAM el empeño en la creación de la unidad académica.

El rector general relató los antecedentes y las gestiones ante el gobierno federal, el Gobierno del Distrito Federal y la delegación Cuajimalpa. Aludió a la donación pactada en favor de la UAM, el 5 de noviembre de 2004, del terreno El Escorpión, con una superficie de 35,000 metros cuadrados y sobre el cual existe una demanda de propiedad por parte de particulares; mencionó la posterior adquisición, por intervención de la Secretaría de Educación Pública, del predio La Venta de 126,000 metros cuadrados, en torno al cual surgieron problemas de carácter ecológico.⁹ Aludió la necesidad de tener recursos para la operación de la unidad e informó que ya contaba con 44.3 millones de 2004 y que habría compromisos presupuestales para 2005 y 2006.¹⁰

El rector Mier y Terán mostró una prisa exagerada para que el Colegio Académico decidiera, en el mismo día de la sesión, la creación de la Unidad Cuajimalpa; logró dicho propósito en aproximadamente tres horas de trabajo. Su respuesta sistemática a preguntas y observaciones, fue que debía aprovecharse la oportunidad. Además, solicitó

⁹El documento de octubre de 2005 "Crisis de conducción en la UAM", firmado por Catalina Eibenschutz Hartmann y varios profesores de la Unidad Xochimilco, contiene los suficientes datos y referencias para acreditar este grave problema en el marco de otras decisiones de la administración del doctor Luis Mier y Terán como rector general y su secretario general, doctor Ricardo Solís.

¹⁰Acta de la sesión núm. 264 del Colegio Académico, celebrada el 26 de abril de 2005.

una decisión unánime para la aprobación y todos los miembros del órgano colegiado presentes accedieron a la petición.

La premura en la toma de decisión no permitió la participación de la comunidad universitaria, eludió la reflexión prudente sobre la medida y desdeñó la ponderación de datos relevantes como los de carácter ecológico que fueron determinantes para el imposible inicio, y continuación con cierta normalidad, de las actividades de la nueva unidad. Las peripecias de esta aventura han sido relatadas en los diversos medios de comunicación. En estos momentos la Unidad en el exilio es angustia constante para las autoridades universitarias. Una herencia que es imposible repudiar.

Sobre la creación de la Unidad Cuajimalpa referiré sólo algunos aspectos académicos relacionados con la licenciatura en Derecho. Un grupo de profesores del Departamento de Derecho de la Unidad Azcapotzalco manifestó su preocupación por la propuesta y solicitó se ofrecieran las razones que la sustentaban. Si bien es verdad que en el documento que justificaba la creación de la unidad se exponían ideas y estadísticas, era necesaria más y mejor información.

Uno de los argumentos para sustentar la propuesta de abrir la carrera en derecho se refería al elevado número de solicitudes de aspirantes para cursarla. Las estadísticas presentadas indican que se admite 8.9 por ciento de los solicitantes y el resto pierde la oportunidad de ingresar; en números absolutos se lee: 2004, Azcapotzalco, solicitantes 4,605, admitidos 412, no admitidos 4,193.¹¹ Esa carrera, se argumentó además, no requiere de gran estructura.

¿Qué significaron para el Colegio Académico estos datos y argumentos? Yo no sé, pero decidió ofrecer la opción. Si se conocen las causas de por qué hay tantas solicitudes para la carrera de derecho, la solución podría ser más bien la reducción del ingreso a estas licenciaturas o no abrirlas. Si se conocen los problemas actuales del mercado laboral para el egresado en derecho ¿cuál es el interés de crear una licenciatura más?

En la propuesta se definió la siguiente orientación para la carrera de derecho:

¹¹Anexo núm. 3 de la *Propuesta para el Establecimiento de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana*, p. 32.

Formar profesionales capaces de elaborar con gran solvencia la creación, interpretación y aplicación de las leyes y normas jurídicas del ámbito nacional e internacional en las diferentes materias o vertientes del derecho, enfatizando, entre otras, aquellas relacionadas con los campos administrativo, internacional y corporativo.¹²

Las características de la nueva carrera, de acuerdo con la orientación transcrita, son las tradicionales: disciplinaria, a pesar de las declaraciones sobre enfoques de convergencia disciplinaria; dogmática, porque continúa con la enseñanza del derecho y de la ciencia jurídica y, por tanto, sin investigación ni crítica: Además, selecciona el derecho administrativo, el internacional y el corporativo, como objeto primordial de enseñanza. No se indica si el personal académico será preponderantemente de tiempo completo y más bien se vislumbra una tendencia profesionalizante en la carrera.

Con estos enfoques se dejan de considerar las variables de tipo social, económico, político, moral, etcétera, que se integran con el conocimiento y la aplicación de las normas jurídicas. Todo este esquema ignora el ambiente de conflicto social en la nación mexicana y al parecer admite acríticamente el fenómeno de la globalización.

Estas son algunas de las razones por las cuales el grupo de profesores del Departamento de Derecho de la Unidad Azcapotzalco solicitó que se suspendiera la aprobación de la licenciatura en derecho para la Unidad Cuajimalpa, y que se le diera la participación necesaria a esa comunidad académica.

Las razones ofrecidas en la propuesta y en la sesión del Colegio Académico no son suficientes, ni dignas del órgano colegiado de máxima autoridad académica en la UAM, para justificar la apertura de la licenciatura en derecho en la Unidad Cuajimalpa.

La actitud hacia el contrato colectivo de trabajo

La negociación colectiva entre patrones y sindicatos es un espacio democrático indudable; la posibilidad de obtener acuerdos sensatos

¹²Propuesta para el Establecimiento de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, p. 21.

entre quienes intervienen en los diálogos y debates legitima ese ámbito conquistado con luchas, inversión de tiempo, paciencia e inteligencia de la clase trabajadora. El cierre de la TAUAM, decidido por la rectoría general, es una violación y una deshonra a la bilateralidad. Independientemente de los antecedentes en las pláticas entre ambas partes, los hechos son evidencia. El secretario general de la Universidad, instancia de apoyo sin facultades de decisión, participó de manera personal en la clausura de las instalaciones de la TAUAM la madrugada del 18 de agosto de 2002.¹³

El origen de esta prestación se encuentra en un artículo transitorio de las Condiciones Generales de Trabajo (CGT) de la UAM revisadas en 1980, y luego ratificado en otro transitorio del CCT pactado en 1982, según el cual la UAM se comprometió a iniciar la operación de la tienda de autoservicio. Las razones para el cierre fueron de carácter económico: incosteabilidad y déficit. Como el secretario general carece de la competencia para tomar decisiones y sólo representa al rector general ante el SITUAM, el responsable de la decisión fue el rector Mier y Terán.

Un argumento del secretario general consistía en que la TAUAM era un programa administrativo y no una prestación laboral pactada, por lo cual la administración de la UAM tenía competencia para cerrarla. Los argumentos y objeciones sobre la decisión del cierre de la tienda se ventilaron en el Colegio Académico.¹⁴ Los puntos de desencuentro consistieron en definir si se trataba de un programa administrativo o bilateral, si la Universidad estaba obligada a cubrir la nómina del personal o si la TAUAM tendría que hacerlo.

Si el origen de la TAUAM se encuentra en las CGT y se confirma en el primer CCT de la UAM, no es correcto sostener que se trata de un programa administrativo. La TAUAM permaneció cerrada hasta el fin del periodo del rector Mier y Terán, y por la apreciación cotidiana sobre el inmueble no se perciben indicios de que haya sido usado para logros universitarios. El secretario general de la UAM procedió también al cierre del Cendi núm. 3, el 30 de agosto de 2004, con argumentos

¹³Cfr. Acta de la sesión núm. 241 del Colegio Académico, celebrada los días 10 y 11 de noviembre de 2002.

¹⁴*Idem.*

similares a los que usó para el cierre de la TAUAM. El origen legal del Cendi núm. 3 se encuentra en el numeral 139 de las primeras CGT (1976) en el cual la Universidad se comprometía a proporcionar el servicio de guardería a los hijos de los trabajadores de tiempo completo o de medio tiempo. Este compromiso se repitió en las CGT de 1978 y 1980, y en un artículo transitorio del primer CCT (1982) figura el compromiso institucional de iniciar la construcción de una guardería para cumplir lo previsto en el artículo 175 del CCT de proporcionar esa prestación.

Uno de los argumentos concretos fue la falta de recursos económicos que ascendían a 15 millones de pesos anuales. La historia sobre este aspecto es breve: la Cámara de Diputados destinó esa cantidad a la UAM, en el Presupuesto de Egresos para 2005, a fin de que se resolviera el problema laboral del cierre del Cendi núm. 3. Las autoridades universitarias no aceptaron la propuesta, alegando violación a la autonomía de la UAM. El caso se complicó porque el Presidente de la República vetó el citado presupuesto y la Suprema Corte de Justicia de la Nación le dio la razón. Así, se perdió la oportunidad de utilizar el argumento relacionado con los famosos 15 millones de pesos etiquetados para que se cumpliera con la prestación pactada.

Conclusiones

Las conclusiones del análisis de las decisiones sobre el sistema de becas y estímulos al personal académico, la tentativa de reglamentar la carrera académica, la creación de la Unidad Cuajimalpa y el cierre de la TAUAM y el Cendi núm. 3, revelan un distanciamiento de los principios democráticos.

Con el afán de distinguir carreras académicas con base en la diversidad de disciplinas, escolaridad, productos del trabajo y diferenciación de las remuneraciones en concepto de becas y estímulos, se discrimina a un conjunto de miembros del personal académico. Una actitud de menosprecio se percibe hacia los profesores que no coinciden con el modelo de personal académico ideado a partir de las actividades desarrolladas por los investigadores de alto nivel. Por ello, quienes desarrollan sus actividades en las carreras “profesiona-

lizantes" no tienen los méritos para ser tratados igual que a quienes sí encajan en el modelo privilegiado.

La decisión precipitada de crear la Unidad Cuajimalpa con tres divisiones, nueve departamentos y nueve licenciaturas, sin informar oportunamente a la comunidad universitaria sobre las razones y los motivos, sin respetar el derecho al diálogo en este paso tan importante en la oferta de educación superior, así como la cancelación de prestaciones laborales pactadas bilateralmente, ratifica el distanciamiento de los principios democráticos. Esta actitud niega la crítica, la pluralidad, la proliferación de ideas y su libre discusión, el diálogo, el debate y, en pocas palabras, la democracia, característica propia de la universidad pública; desdeña el criterio democrático que constitucionalmente considera a la democracia no sólo como estructura jurídica y un régimen de gobierno, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

La Universidad de Guadalajara en 2005: desarrollo académico y gestión del subsidio

Salvador Acosta Romero*
Cristina Cárdenas Castillo**
María Luisa Chavoya Peña***

En 2005, la Universidad de Guadalajara (udeg) continuó con el proceso de transformaciones iniciado a principios de los años noventa y llegó al 11o. aniversario de la constitución de la Red Universitaria en Jalisco.

La transformación más relevante de la udeg en los últimos 10 años es el proceso mediante el cual se convirtió en una red de 14 centros universitarios diseminados en la zona metropolitana de Guadalajara y en el estado de Jalisco. También a principios de los años noventa se inició la construcción de un sistema de educación media superior que ahora alcanza una muy amplia distribución en el estado de Jalisco. Así, el desarrollo reciente de la udeg ha sido el de una transformación profunda: pasó de ser un sistema de escuelas y facultades centralizadas en la ciudad de Guadalajara, a ser una red de centros universitarios similar al sistema universitario de California en Estados Unidos. De una organización académica tipo francés (por escuelas y facultades) a una de tipo anglosajón, por departamentos integrados en áreas de conocimiento. Pasó de tener un currículum rígido, a uno semiflexible organizado por créditos. Todo esto aunado a una trans-

*Maestro en Educación por la Universidad de Washington, Estados Unidos. Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara (udeg).

**Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra, Suiza. Profesora-investigadora de la udeg.

***Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Profesora-investigadora de la udeg.

formación de los sistemas de administración universitaria: con la Ley Orgánica de 1994 apareció la administración general, como conjunto de órganos dependientes de la rectoría general para desempeñar funciones de coordinación, asesoría y apoyo a programas y actividades a la Red Universitaria.¹ Así, al cerrar 2005, la udeg tenía ocho centros universitarios regionales y seis correspondientes a áreas del conocimiento, ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara; un sistema de educación media superior distribuido en 93 de los 124 municipios de Jalisco;² un sistema de universidad virtual con 1,172 alumnos; y un Centro Cultural Universitario –emblema de la nueva política cultural de la universidad– en proceso de construcción e integración.

Una de las áreas de reciente transformación es el posgrado. El rector general la anunció en su plan de trabajo y el proceso culminó en 2005 con el cierre de la mayoría de los posgrados existentes para quedar en 65 especialidades, 51 maestrías y 17 doctorados. En 2005, la udeg reportó tener 183,349 alumnos, 61 por ciento de nivel medio superior, 38.9 por ciento de licenciatura y 2.3 por ciento de posgrado.³ Hace 10 años (ciclo 1995-1996) las proporciones eran muy similares. A partir de 1997 se añadieron los estudios de técnico superior universitario, para cuyo ingreso se requiere el bachillerato.

A efecto de comparar, encontramos que hace 30 años, en el ciclo 1974-1975, la proporción del nivel medio superior era de casi 58 por ciento y la licenciatura era de 42 por ciento pues en ese tiempo no existían los estudios de posgrado. Es interesante observar que en el ciclo escolar 1941-1942, cuando la udeg tenía sólo 1,240 alumnos, la proporción de estudiantes de preparatoria era de 35.8 por ciento y la de licenciatura 64.2 por ciento.⁴ El presente trabajo se organiza en dos secciones principales; la primera, dedicada al desarrollo académico, la cual se subdivide en una panorámica general y el análisis de algunos aspectos del

¹Universidad de Guadalajara, *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara*, art. 23, fr. IV. Guadalajara, 2004.

²Cuarenta y dos por ciento de la matrícula de este nivel se ubica en poblaciones fuera de la zona metropolitana de Guadalajara.

³José Trinidad Padilla López, *Quinto Informe de Actividades 2005-2006*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2006.

⁴Salvador Acosta Romero, "Expansión y cambio en la estructura escolar de la Universidad de Guadalajara", *Jalisco desde la Revolución. La Expansión Educativa, 1940-1985*, vol. XI, tomo II, México, Edición Gobierno de Jalisco y Universidad de Guadalajara, 1988, p. 335.

proceso de reforma del posgrado. La segunda parte se refiere al interesante y peculiar proceso de la gestión del subsidio durante 2005.

Modernización universitaria

Las notas de prensa en torno a la Universidad de Guadalajara de 2005 reflejan el cambio en la estructura académica acontecido en la década de los noventa. La otrora universidad politizada,⁵ que aparecía en titulares noticiosos más por los enfrentamientos al interior o al exterior de sus grupos políticos, se ha transformado. En sustitución, las notas sobre la vida académica han cobrado un papel preponderante. En 95 notas periodísticas se destaca los aspectos académicos de la vida institucional, sobre todo, los relacionados con la investigación científica.

CUADRO 1

Clasificación de notas periodísticas académicas aparecidas en 2005 en diarios de circulación nacional y local

<i>Concepto</i>	<i>Descripción</i>	<i>Número de notas</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje agregado</i>
Ciencia	Infraestructura científica	2	2.1	49.5
Ciencia	Difusión de resultados de investigación	14	14.7	
Ciencia	Difusión de organización de eventos	10	10.5	22.1
Ciencia	Opiniones fundamentadas de investigadores	11	11.6	
Ciencia	Liderazgo científico	10	10.5	10.6
Academia	Liderazgo académico	8	8.4	
Academia	Opiniones fundamentadas de funcionarios	4	4.2	7.4
Academia	Firma de convenios	8	8.4	
Academia	Eventos estudiantiles	1	1.1	5.3
Extensión	Seguridad y Plan Integral de Salud	7	7.4	
Modernización administrativa	Infraestructura nueva y modernizada	3	3.2	
Modernización administrativa	Modernización de operación interna	7	7.4	
Informes	Informe de actividades de rectores	5	5.3	

⁵Cfr. Adrián Acosta Silva, "Huellas de una década difícil. El proceso de reforma de la Universidad de Guadalajara", en *Reforma y utopía*, núm. 13, primavera de 1995, pp. 134-156.

CUADRO 1 (CONTINUACIÓN...)

Concepto	Descripción	Número de notas		Porcentaje
		Porcentaje	agregado	
Otras	Aumento salarial, entrevista a estudiantes	5	5.3	5.3
	Total	95	100.00	100.0

Fuente: notas de diarios relativas a la udeg.

Como se observa en el cuadro 1, casi la mitad de notas se relaciona con la investigación científica, ya sea porque se difunden los resultados de alguna investigación (14.7 por ciento), se reseña algún evento científico (10.5 por ciento), se anuncia la adquisición de algún equipo científico (2.1 por ciento) o bien los investigadores emiten opiniones sobre algún tópico o asunto relacionado con su área de especialidad: utilización de herbicidas en el lago de Chapala, riesgos principales en la entidad, efectos del incendio en la primavera, pobreza, los medios audiovisuales, entre otros (11.6 por ciento).

De gran relevancia son las notas sobre los premios y distinciones (10.5 por ciento) que reciben algunos universitarios como Fernando del Paso, o los investigadores y estudiantes galardonados por el premio estatal de ciencia y tecnología y el doctorado *Honoris Causa* entregado por la udeg a Julio Scherer García por su trabajo periodístico.

La prensa difunde resultados de investigación de trabajos relacionados con problemas que atañen a la población en general como: embarazo en adolescentes, motivaciones educacionales de los jóvenes, déficit de atención con hiperactividad, así como otro tipo de trabajos de investigación como la reproducción animal sin esperma (*La Jornada*, 14 de mayo de 2005). Los medios no alcanzan a cubrir en el corto tiempo toda la producción universitaria, ya que estamos hablando del trabajo de 1,315 investigadores de tiempo completo y 22 de medio tiempo.

La presencia de este cuerpo de investigadores es una prueba del tránsito universitario hacia la modernidad. En la propia misión universitaria es notorio que la investigación tiene un papel protagónico: "Realizamos y difundimos investigaciones científicas, humanísticas y

tecnológicas de reconocida calidad y relevancia nacional e internacional. Nuestra contribución al desarrollo de Jalisco y del país consiste en generar, transmitir y aplicar conocimiento".⁶

Apenas a dos décadas de que iniciara su promoción como parte de la política universitaria, el trabajo de investigación ha mostrado un gran dinamismo. Actualmente se desarrollan alrededor de 700 líneas de investigación. Los datos de 2005 revelan la amplia producción universitaria, cercana a los 1,300 productos. Aunque predominan los artículos científicos, hubo gran variedad de productos, como se aprecia en el cuadro 2.

CUADRO 2

Publicación de proyectos de investigación en 2005

<i>Tipo de Producto</i>	<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
Artículo en revista sin arbitraje	141	10.9
Artículo en revista arbitrada	470	36.2
Capítulo de libro	151	11.6
Libro	195	15.0
Antología	8	0.6
Memoria	333	25.7
Total	1,298	100.0

Fuente: José Trinidad Padilla López, "Quinto Informe de Actividades 2005-2006", *Cuaderno Estadístico*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2006, p. 264.

La introducción de la investigación trajo consigo un cambio profundo, pero no extenso. Profundo porque al introducir la nueva función cambió la organización y el funcionamiento universitario, pero la investigación no se extendió a toda la institución, con lo que se crearon enclaves que acentuaron la segmentación del cuerpo académico.⁷ La

⁶<http://www.udg.mx/secfija/nuesuniv/mision.html>

⁷Los investigadores contratados en su mayoría en los años ochenta tenían niveles académicos más altos que los docentes y sus características eran diferentes. Esta situación obligó a distinguir institucionalmente a los docentes de los investigadores. La lucha por volver equivalentes los productos de cada función se reflejó en el *Reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico* y en el *Estatuto del personal académico*. No obstante, la presencia de académicos con estándares elevados ha impactado los indicadores institucionales, a tal grado que la competencia por los recursos se ha transformado en una lucha política, sobre todo por parte de aquellos grupos que no logran cubrir aspectos académicos claramente relacionados con

Universidad de Guadalajara siguió siendo una Universidad de masas orientada fundamentalmente a la formación profesional.

La udeg tiene un cuerpo académico segmentado: por un lado existe una base amplia de docentes contratados por hora asignatura (54.7 por ciento), que contrasta con el número de docentes de tiempo completo (17.4 por ciento) y de medio tiempo (6.4 por ciento), así como con el número de investigadores (10.1 por ciento). El resto del personal son técnicos académicos de tiempo completo (8.6 por ciento) y de medio tiempo (2.7 por ciento).⁸

El potencial universitario apenas si se ha desplegado en estas últimas décadas. Aún no se alcanzan los estándares de calidad esperados. Aunque es notorio el incremento en los últimos años de investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores, éstos apenas suman 368. Asimismo, existen 349 cuerpos académicos en la institución, pero sólo 12 consolidados y 28 en vías de consolidarse.⁹ La proporción de profesores con perfil Promep (Programa de Mejoramiento del Profesorado) apenas corresponde a 31 por ciento del total de profesores de tiempo completo.

Las notas periodísticas refieren los logros académicos de la udeg: 8.4 por ciento destaca el liderazgo académico logrado por la Universidad a partir de la acreditación de sus programas de estudios. De acuerdo con el informe del rector “75 por ciento de los alumnos de licenciatura se encuentra actualmente inscrito en programas educativos de calidad reconocida por organismos externos”,¹⁰ 41 de los 134 programas de licenciatura han sido acreditados por diversos organismos afiliados al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Este hecho coloca a la Universidad en el primer lugar nacional entre las universidades públicas respecto de programas acreditados y en el segundo lugar nacional entre todas las universidades de México.¹¹

la función de investigación. Cfr. María Luisa Chavoya Peña, *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2002.

⁸José Trinidad Padilla López, *Quinto Informe de Actividades 2005-2006*, Cuaderno Estadístico, tomo II, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2006, p. 367.

⁹José Trinidad Padilla López, *Quinto Informe de Actividades 2005-2006*, Mensaje, Cuaderno Estadístico, Universidad de Guadalajara, México, 2006, p. 14.

¹⁰*Ibidem*, p. 4.

¹¹*Ibidem*, p. 12.

La udeg tiene presencia en 93 de los 124 municipios, absorbe a 50 por ciento de la población matriculada en licenciatura, 54 por ciento de los alumnos de nivel medio y a casi 50 por ciento de los estudiantes de posgrado. Es también la institución que concentra el mayor número de investigadores de la región. Todo esto reitera el liderazgo regional que ha conservado la institución desde su fundación en el siglo XVIII y que en la última década se ha visto disminuido por la proliferación de instituciones de educación superior en la entidad. En 1989, la udeg atendía a 77.8 por ciento de la población que realizaba estudios de licenciatura, pero la mayor parte de esa matrícula se concentraba en Guadalajara (más de 90 por ciento).¹²

Las acciones de extensión de esta universidad que transita hacia la modernidad no han perdido vigencia, pero ha cambiado el tono y el contenido socialista y popular que caracterizó los primeros 50 años de su reapertura. Aunque ya no tienen la relevancia de antaño, las notas periodísticas dan cuenta de algunos de los programas y documentos oficiales que reportan acciones sociales realizadas por la institución (mesas de diálogo sobre problemas de interés social, diagnósticos municipales, acciones a favor del desarrollo sustentable, participación en redes y consejos sociales, entre otros). Ahora, el núcleo de la extensión son las actividades culturales, en donde destacan la Feria Internacional del Libro, el Festival Internacional de Cine de Guadalajara y los eventos organizados a partir de la reapertura del teatro Diana. La proyección de estas actividades coloca a la Universidad en el escenario nacional e incluso mundial.

El balance que podemos hacer es el siguiente. Las notas periodísticas de 2005 muestran una universidad que transita hacia la modernidad, que produce y difunde conocimientos y está haciendo esfuerzos por ofrecer una enseñanza de calidad. Es una institución que ha tenido el acierto de descentralizarse para tener presencia en casi todos los municipios de la entidad, que se preocupa por tener que desempeñar un papel destacado en la cultura de la entidad, pero también empeñada en generar opinión favorable y obtener proyección nacional e internacional. Aunque existen rezagos y problemas que no ha

¹²Misael Gradilla Damy, *El juego del poder y del saber*, México, El Colegio de México, 1995, p. 204.

superado, ha demostrado un gran dinamismo y gran capacidad de transformación.

La reforma del posgrado

Como en el conjunto de las actividades universitarias, podemos considerar los años setenta como un parteaguas respecto a los posgrados. En 1971 existían sólo cinco posgrados en la Universidad de Guadalajara; 20 años después eran ya 111 y en 1994 ya eran 162.¹³ Este crecimiento acelerado expresa la fuerte presión que empezó a ser ejercida a nivel nacional para que la educación superior incluyera y fomentara la investigación como uno de los ejes centrales de sus actividades. En efecto, la orientación que se imprimió a los posgrados está íntimamente ligada a la investigación, concebida como un requisito para ingresar al mundo desarrollado, pues es en este nivel donde debería proporcionarse la formación para incentivarla.

Sin embargo, este impulso soslayó las dificultades que el proyecto debería sortear. En primer lugar, ¿dónde encontrar el personal académico idóneo para formar a las nuevas generaciones? La cantidad de posgraduados en el ejercicio activo de la investigación era ínfima en relación con las pretensiones de generalizar los estudios posteriores a las licenciaturas. El tradicional descuido para favorecer la titulación de los egresados de licenciatura –en estrecha relación con el hecho de que el mercado laboral académico estaba aún abierto a los pasantes– pesaba gravemente. En segundo lugar, el presupuesto destinado a este rubro era bajo y los programas de apoyo a los estudiantes de posgrado prácticamente inexistentes. En tercer lugar, y es un punto central del desarrollo que sigue, las condiciones para reflexionar con profundidad sobre el perfil del posgraduado-investigador eran precarias. Así, los requisitos de admisión a los incipientes programas de posgrado se reducían a indicadores generales sin relación alguna con la formación y las habilidades indispensables para realizar investigación, es decir, carecían del basamento sólido que podría sostener las políticas y las prácticas de formación de investigadores.

¹³Universidad de Guadalajara, *Proceso de reforma del posgrado en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado, 2006, p. 9.

Estos tres elementos confluyen en el crecimiento acelerado de los posgrados que hemos señalado. Los posgrados empezaron a surgir como hongos en la hueca corteza de las exigencias nacionales, de las negociaciones institucionales y de los juegos de poder, cubriendo los requisitos, en la mayoría de los casos, sólo formalmente. El siguiente párrafo lo corrobora:

El Plan de Desarrollo Institucional 1995-2001 evidenciaba que se tenía una excesiva diversificación en la oferta de posgrado en relación con su reducida matrícula, dado que para 1995 se ofrecían 139 programas de posgrado (aunque estaban dictaminados 162) y solamente se tenían 2,768 alumnos. Además se manifestaba que existían rezagos en los planes de estudio y ausencia de mecanismos y políticas institucionales que aseguraran la evaluación y la calidad de los programas: de los 139 programas de posgrado 21 estaban en el Padrón de Conacyt, de ellos 16 en calidad de emergentes o condicionados y sólo cinco de excelencia.¹⁴

Por otra parte, y paradójicamente,¹⁵ era necesario encarar el desfase entre el tamaño de la Universidad (segundo a nivel nacional) y el sexto lugar que ocupaba en 2005 entre las instituciones de educación superior (IES) por el número de programas de posgrado reconocidos por el Programa de Fortalecimiento para el Posgrado Nacional.¹⁶

El proceso de reforma

El reconocimiento anterior fue el detonante del proceso de reforma aún en curso. En 2001 el rector entrante planteaba la necesidad de someter a análisis riguroso el abanico de programas de posgrado como parte central de los elementos que permitirían elaborar el Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010. El equipo de trabajo consultó documentos clave para conocer las tendencias internacionales –Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Banco Internacional de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM)– y nacionales: el Plan Nacional de Desarrollo, el Pro-

¹⁴*Idem.*

¹⁵Esta paradoja, por sí sola, ameritaría una reflexión.

¹⁶Universidad de Guadalajara, *Proceso de reforma...*, op. cit, pp. 18-19.

grama Nacional de Educación, la Ley de Ciencia y Tecnología, el Programa Especial de Ciencia y Tecnología, el Programa de Fortalecimiento para el Posgrado Nacional (PFPN) y, especialmente, las directrices establecidas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

La estrategia de reforma contempló cuatro etapas: 1. instalación de juntas académicas, 2. evaluación de los programas de posgrado existentes, 3. obtención de grado de egresados no titulados, y 4. nueva propuesta de posgrados. Paralelamente se empezó a trabajar en la elaboración del Reglamento General de Posgrado. Este documento normativo fue sometido al Consejo General Universitario y aprobado por él, el 29 de junio de 2004¹⁷ para entrar en vigor a partir del 1o. de enero de 2005.

El proceso fue amplio e intenso, pero nos limitaremos a resaltar tanto los puntos que nos parecen más positivos como los que, a nuestro juicio, ameritan reflexión y reformulación.

El reglamento de posgrado

Es un documento muy completo y sin duda constituye un avance respecto a la ausencia de normatividad anterior. Sin embargo, expresa la tendencia a enfatizar los aspectos más formales y a dejar en márgenes aún imprecisos los aspectos más académicos. Respecto a los requisitos para ingresar a un programa de posgrado, subrayemos dos problemas de peso.

Primero. Los elementos que permitirían sopesar la formación, las habilidades y la experiencia del candidato no son especificados sino dejados al arbitrio de cada programa:

(...) aquellos adicionales que establezca el dictamen correspondiente;¹⁸ (...) capacidad académica del solicitante, acreditada a través de los criterios de selección establecidos en el dictamen del programa correspondiente;¹⁹ (...) la Junta Académica deberá determinar (...) por lo menos dos de los siguientes medios de evaluación –examen de selec-

¹⁷Fue publicado en la *Gaceta Universitaria*, núm. 352, el 12 de julio de 2004. Algunos meses después sufrió modificaciones aprobadas por el mismo Consejo General Universitario el 16 de diciembre de 2004 y publicadas en la *Gaceta Universitaria*, núm. 374, el 10 de enero de 2005.

¹⁸*Reglamento general de posgrado*, art. 50, fr. vi, p. 9.

¹⁹*Ibidem*, art. 51, fr. i.

ción, evaluación curricular, entrevista, curso propedéutico o proyecto de investigación.²⁰

Resalta la vaguedad y la indeterminación de los rubros. La puerta queda abierta para que, en el peor de los casos, se elija la evaluación curricular que, suponemos, se refiere a la ponderación de las notas obtenidas por el candidato en su formación anterior y que, en el contexto actual, tiene un potencial informativo muy reducido respecto a las habilidades reales de la persona –y, por ejemplo, el análisis del potencial del proyecto de investigación que desgraciadamente puede no haber sido elaborado por el candidato. Por lo demás, queda el problema de quién y cómo realiza la entrevista, y cuáles serían los rubros y los criterios de evaluación del examen de selección y del curso propedéutico. En otras palabras, la indefinición nos remite al primer problema general planteado en este ensayo, al de los horizontes y la preparación de nuestros propios equipos académicos.

Segundo. Las imprecisiones respecto al perfil de ingreso y las modalidades de selección de candidatos evaden igualmente el enfrentar el deterioro educativo general. Y este es un punto en el que urge poner en relación los lineamientos recomendados tanto a nivel internacional como nacional con la realidad que se enfrenta cotidianamente en las aulas. ¿Cómo formar investigadores, cuando las habilidades de lectoescritura, de análisis y de síntesis, y de espíritu crítico brillan por su ausencia, cuando toda la trayectoria escolar anterior ha dejado la impronta de una manera de reproducir y de simplificar el conocimiento totalmente contraria a la apropiación crítica y creativa del conocimiento preexistente que es la plataforma para realizar investigación? Estos cuestionamientos conciernen al sistema educativo íntegro y, en el caso de la Universidad de Guadalajara, implican la revisión honesta de lo que hemos deformado o malformado en bachillerato y en licenciatura.

²⁰*Ibidem*, art, 52, fr. I-V.

Resultados de la etapa II de evaluación de los programas de posgrado

Cada centro universitario hizo la evaluación de sus programas de posgrado y presentó sus propuestas de nuevos programas. Posteriormente se organizaron comisiones mixtas por áreas disciplinares conformadas por académicos, evaluadores internos y externos.²¹

De acuerdo con el proceso de reforma, en 2005 había 297 programas aprobados por el Consejo General Universitario, pero sólo 121 programas vigentes, a los cuales se suman 60 especialidades en salud,²² dando un total de 181 programas a evaluar de los cuales sólo 145 enviaron expediente a las comisiones mixtas. Aquí reproducimos el concentrado de los resultados:²³

CUADRO 3

Resumen de resultados de evaluación de posgrados en la Universidad de Guadalajara, 2005

Grupo	Resultados de evaluación	Número de programas
A	Programas evaluados positivamente	69
B	Programas en suspensión temporal	55
C	Programas cancelados	24
	Total	1481 ²⁴

Fuente: *Proceso de reforma del posgrado en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado, udeg, 2006, p. 35.

Forman un grupo aparte nueve programas interinstitucionales en los cuales la Universidad de Guadalajara participa y que no fueron dictaminados –y no se dice por qué– y las 60 especialidades en salud que aún están en proceso de evaluación. Los 69 programas evaluados

²¹Universidad de Guadalajara, *Proceso de reforma...*, op. cit, p. 23.

²²*Ibidem*, p. 30. Estas especialidades “han recibido un trato diferencial”. No se argumenta por qué.

²³*Ibidem*, pp. 28-31. Aunque recientemente ha habido modificaciones, éstas no pudieron ser consultadas.

²⁴*Idem*. La suma de estos tres grupos, 148, es mayor que los 145 expedientes enviados o comisiones mixtas. Igualmente hay discrepancia en las cifras respecto a los programas cancelados que no estaban en vigor en el momento de concentrar las evaluaciones: se anotan 63 programas en este caso, cuando la diferencia entre los 297 programas aprobados por el Consejo General Universitario y los 181 vigentes es de 116.

positivamente incluyen 27 posgrados reconocidos por Conacyt (39 por ciento), y sólo 42 programas cumplen con el Reglamento de Posgrado (61 por ciento, aproximadamente), lo cual significa que 27 programas pueden ser considerados como condicionados, aunque el documento no lo especifique así.²⁵

Al término de esta etapa se plantean cinco estrategias para los 55 programas que fueron suspendidos temporalmente aunque se sobreentiende que conciernen al conjunto de los programas, sea cual sea su estatus. Estas estrategias giran alrededor de dos ejes fundamentales: el apego al Reglamento de Posgrado y la realización de evaluaciones periódicas y sistemáticas en coherencia con lo estipulado en el mismo reglamento.

Reflexiones finales

Sería absurdo menospreciar la magnitud y la relevancia de los esfuerzos tendientes a mejorar la calidad de los posgrados que la Universidad de Guadalajara ha emprendido. Pero al reconocimiento es necesario aunar reflexiones críticas y propositivas para que el proceso se enriquezca y no termine por convertirse en su propia sombra. Como una aportación en este sentido, señalamos los siguientes puntos:

1. Es necesario concertar nuestras políticas institucionales con los lineamientos nacionales y con las tendencias internacionales, pero no es suficiente. La Universidad puede generar espacios de discusión más exigentes y más profundos que iluminen no sólo sus propias actividades y metas sino las del conjunto de las universidades del país. En el caso del posgrado la bitácora de reflexión debe abordar la relación entre el posgrado y la investigación (es obvio que las maestrías “profesionalizantes” tienden a ser supletorias de una mala formación en las licenciaturas), la especificidad de las habilidades implicadas en la investigación y en la formación de investigadores, las consecuencias de la masificación y la burocratización del oficio del investigador.

²⁵*Ibidem*, p. 32. Subrayemos que el documento suma los 27 posgrados reconocidos por el Conacyt y los 42 que cumplen con el reglamento. En rigor, lógicamente los primeros están incluidos en los segundos.

2. Es ineludible la reestructuración no sólo de los programas de posgrado desde la perspectiva de su pertinencia social y académica, sino de las plantas docentes responsables de la formación de nuevos investigadores.

3. La reestructuración del posgrado debe afrontar el reto de especificar los perfiles de ingreso de sus estudiantes y las modalidades de su selección.

4. El posgrado no podrá elevar su nivel mientras los estudiantes no cuenten con el apoyo financiero que haga factible su dedicación al estudio.

Gestión del subsidio

El año 2005 fue un año de logros y aprendizajes para la udeg en lo relativo a la gestión del subsidio. El tema principal que se abordó en los medios impresos fue el de los recursos adicionales que la Cámara de Diputados asignó a varias universidades públicas estatales en el Presupuesto de la Federación aprobado en diciembre de 2004. Esta asignación fue objeto de litigio durante la mayor parte del año y, aunque el camino fue escabroso, el resultado fue positivo, al menos para la udeg.

En 2005 también se consolidó el aprendizaje de la udeg respecto a la competencia nacional por fondos en áreas tan diversas como proyectos académicos, infraestructura y pensiones. En el rubro “apoyos especiales” recibió el doble que en 2004. En 2005 ocupó el cuarto lugar nacional en obtención de fondos por concurso, después de haber tenido el quinto en 2004 y el trigésimo en 2001.²⁶ El 18 de marzo el Consejo General Universitario aprobó un presupuesto de 5,482 millones de pesos para 2005. En ese momento el rector general dijo que estaba preocupado por los 891 millones de pesos congelados por la controversia constitucional (197 millones para la biblioteca pública del estado) (*El Informador*, 19 de marzo de 2005).

El presupuesto de la udeg creció 20.8 por ciento en 2005, lo que sobrepasó el porcentaje de crecimiento en 2003 y 2004, 13.5 y 3.36

²⁶ José Trinidad Padilla López. *Quinto Informe de Actividades 2005-2006*, Cuaderno Estadístico, tomo II, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2006, pp. 564 y 572. A partir de 2002 los Fomes (Fondos para la Modernización de la Educación Superior) se entregan como parte del PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional).

por ciento, respectivamente. Ese crecimiento se debió en buena medida a los apoyos recibidos del gobierno federal. Como universidad pública estatal, la udeg recibe subsidio federal y del gobierno del estado. Las proporciones han cambiado mucho dependiendo de las políticas –sobre todo– del gobierno federal. Por ejemplo, durante la presidencia de Díaz Ordaz la UdeG recibió una proporción decreciente del gobierno federal: 47 por ciento en 1964-1965 y llegó a 21.6 por ciento en 1969-1970. Luego, durante el gobierno de Echeverría, la proporción fue creciente: de 19 por ciento en 1970-1971 a 55 por ciento en 1976-1977.²⁷ Este cálculo incluye los ingresos propios, por lo general bajos y que sólo excepcionalmente alcanzaron 10 por ciento.

De 1990 a 2000 la proporción de aportación federal se mantiene alrededor de 50 por ciento hasta que, a partir de 2001, durante el gobierno del presidente Fox, se ve una sistemática reducción al pasar de 41 a 37 por ciento.²⁸ Y es importante señalar que el rubro de ingresos propios se mantiene en esta nueva etapa alrededor de 11 o 12 con un excepcional 14.65 por ciento en 2003.²⁹

La controversia constitucional

La controversia constitucional que interpuso el gobierno del presidente Fox ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación, respecto de una reasignación que realizó la Cámara de Diputados para beneficiar especialmente a 36 universidades públicas, fue un asunto ampliamente comentado durante 2005. Los recursos adicionales asignados por los diputados a 36 universidades públicas ascendían a 4,195 millones de pesos. El 22 de diciembre de 2004, el presidente Fox demandó “la invalidez del Acuerdo de la Cámara de Diputados” y la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) dio entrada a la controversia

²⁷Guillermina Bustos, “Expansión de la educación superior pública y su política de financiamiento. La Universidad de Guadalajara, 1960-1985”, en *Jalisco desde la revolución. La expansión educativa, 1940-1985*, vol. XI, tomo II, México, Gobierno de Jalisco y Universidad de Guadalajara, 1988, pp. 248-249.

²⁸Si no tomamos en cuenta los ingresos propios y sólo nos quedamos con el subsidio público para efectos de análisis, entonces los movimientos ocurren así: la aportación federal se reduce de 50 por ciento en 2000 a 45 por ciento en 2005. De manera inversa, el gobierno estatal aumenta su participación de 45 a 50 por ciento.

²⁹José Trinidad Padilla López, *Quinto Informe de Actividades 2005-2006*, Cuaderno Estadístico, tomo II, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2006, p. 563.

constitucional y declaró suspendido el ejercicio presupuestal de los recursos en litigio.³⁰

A mediados de febrero, ante la indefinición de la entrega de recursos a las universidades públicas, el secretario general ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Jorge Luis Ibarra Mendívil, dijo que había una actitud de prudencia y cautela entre los rectores, pero empezaba a haber “inquietud” (*El Universal*, 14 de febrero de 2005). Como parte de las gestiones entregó a la Cámara de Diputados un modelo de asignación de recursos consistente en “[...] una fórmula que combina criterios de desempeño académico tales como la eficiencia terminal, el índice de reprobación, los programas de ampliación de matrícula, rezago en la contratación de profesores y trabajadores administrativos [...]” (*idem*).

El resto de febrero y marzo pasó sin resultados concretos y el 28 de abril, cuando ya se veía venir la resolución de la SCJN a favor de la Presidencia de la República, el diputado Salvador Martínez della Rocca declaraba “Todo lo que nosotros, los diputados, les dimos a las universidades, el ministro lo quiere dar para atrás” (*La Jornada*, 28 de abril de 2005) y habló de las posibilidades de organizar un plantón de autoridades universitarias frente a las instalaciones de la SCJN y de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El 29 y 30 de abril, durante una reunión del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), se analizaron las posibilidades alrededor de los recursos en disputa. Al término de la misma, Ibarra Mendívil y Enrique Villa Rivera, presidente del CUPIA en esa sesión por haberse realizado en instalaciones del Instituto Politécnico Nacional, calificaron de “una amenaza” la posible resolución de la SCJN en contra de las reasignaciones presupuestales. Las tensiones generadas por la controversia constitucional también impactaron la elección del nuevo secretario general ejecutivo de la ANUIES, pues

³⁰Cámara de Diputados, “Dictamen de la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública, con proyecto de resolución en cumplimiento de la ejecutoria dictada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación dentro de la controversia constitucional 109/2004, relativa al decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal de 2005”, *Gaceta Parlamentaria*, año VIII, núm. 1860, miércoles 12 de octubre de 2005, consultado el 13 de abril de 2006, en <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/59/2005/oct/20051012.html#Dicta20051012Presupuesto>

según refiere la nota, tanto el secretario saliente de la ANUIES como el presidente del CUPIA: “[...] insistieron en que es necesario que el próximo secretario mantenga el carácter de independencia en busca de una organización más sólida, pero al mismo tiempo debe sostener una buena relación con la Secretaría de Educación Pública” (*La Jornada*, 2 de mayo de 2005). Había dos candidatos con registro hasta ese momento –Luis Llorens, ex rector de la Universidad Autónoma de Baja California y ex subsecretario de educación superior e investigación científica, y Rafael López Castañares, rector de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Además, en la citada reunión del CUPIA, rectores y directores de 67 universidades e institutos tecnológicos

demandaron al secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra que encabece las gestiones de defensa del presupuesto del 2005 ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público para que sean respetados poco más de 4 mil millones de pesos que fueron incluidos dentro de la controversia presupuestal.³¹

En su discurso, Reyes Tamez no respondió directamente y sólo destacó que en la administración del presidente Fox se ha buscado fortalecer el presupuesto de las universidades públicas, para lo cual se ha incrementado, desde 2000, en 22.5 por ciento, en términos reales. En cambio, es de destacarse el apoyo que dio el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente, quien afirmó que “sería muy grave para estas universidades públicas estatales que están haciendo, en términos generales, un gran esfuerzo”, el no recibir los recursos reasignados por los diputados (*idem*). Poco antes de conocerse la decisión de la SCJN, a principios de mayo, el rector general de la UDEG, envió una carta a la SCJN con una argumentación jurídica para apoyar la decisión de la Cámara de Diputados de hacer nuevas asignaciones en el presupuesto de la Federación (*El Informador*, 10 de mayo de 2005).

El 12 de mayo se conoció la decisión de la SCJN declarando la invalidez del acuerdo del 14 de diciembre de 2004 que reasignaba recursos

³¹El *Diario de Nuevo Laredo*, 1o. de mayo de 2005.

federales para 2005.³² El 13 de mayo, Carlos Briseño, secretario general de la udeg, declaró que el cabildeo es la única opción y que “quedó debilitado el Plan de Desarrollo Institucional de la udeg” y que la Universidad de Guadalajara iniciaría “desde ya” las gestiones ante el Congreso de la Unión y ante la presidencia para que algunos de los proyectos de la Universidad quedasen incluidos en el presupuesto del siguiente año. Los proyectos afectados por los recursos no entregados eran la construcción de la biblioteca pública del estado y cuatro escuelas preparatorias en la zona metropolitana de Guadalajara (*Público*, 13 de mayo de 2005).

Para junio las inquietudes en las universidades eran mayores: Alfredo Fermat, rector de la Universidad Autónoma de Zacatecas, dijo: “Urge que los rectores tengamos que definir una estrategia de qué vamos a hacer para tener esos recursos, y eso incluye establecer medidas como un paro nacional” (*El Universal*, 4 de junio de 2005). Por su parte, el rector general de la udeg, José Trinidad Padilla López, dijo “[...] hemos mantenido intercambios telefónicos con el gobierno federal, pero esto ha llegado a situaciones que irritan los ánimos” y “No hemos llegado a acuerdos para asumir medidas radicales, pero en el extremo de que los recursos no lleguen o nos los entreguen en septiembre u octubre, sí estaríamos haciendo un planteamiento para que los universitarios tuviéramos presencia frente a los edificios del gobierno federal” (*idem*).

Esto ocurría en el contexto de la XVI Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, celebrada en el paraninfo de la Universidad de Guadalajara, en la que se eligió a Rafael López Castañares como secretario general ejecutivo para los siguientes cuatro años. Allí, Nelson Valle, rector de la Universidad Autónoma de Guerrero, dijo que “No vamos a tardar en llamar a un paro nacional por los efectos negativos de la controversia constitucional” (*La Jornada*, 4 de junio de 2005). Poco antes, el presidente Fox había dicho que los recursos motivo de la controversia “no existían”, a lo que Rafael López Castañares, ya como secretario general ejecutivo de la ANUIES, replicó que los recursos allí estaban, “El

³²Fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Boletín del Tribunal Pleno, consultado el 12 de abril de 2006, en <http://www.scjn.gob.mx/default.asp> (en el boletín el fallo aparece con fecha 17 de mayo de 2005).

Congreso no tiene facultades, que yo sepa, para inventar presupuestos” (*La Jornada*, 16 de junio de 2005).

Efectivamente, aunque la decisión de la SCJN favoreció al presidente, los recursos en disputa estaban suspendidos en su ejecución y correspondía al Poder Ejecutivo decidir su destino. Esto motivó que los rectores de las universidades públicas, en el marco de la ANUIES, ejercieran presión para obtenerlos. Para el 26 de julio, el secretario general del sindicato de académicos de la udeg (STAUdeg), Carlos Orozco Santillán, afirmó que las universidades públicas del país irían a un paro laboral “[...] si es que el Congreso de la Unión no destraba de una vez la entrega de recursos extraordinarios [...]” (*El Informador*, 26 de julio de 2005). El paro sería realizado por 85 por ciento de la plantilla de trabajadores universitarios en México pertenecientes a la Federación Nacional de Sindicatos Universitarios.

Para septiembre se tenía la certeza de que habría recursos frescos para las universidades públicas, a pesar del fallo de la SCJN. Un diario local apuntaba que a pesar de nueve meses de retraso en la entrega de los recursos para educación, “[...] ya se han recuperado 22,000 millones de pesos, de los cuales poco más de 2,000 millones son para las universidades” (*El Informador*, 12 de septiembre de 2005). “Para obtener recursos de esos fondos la udeg presentó a las autoridades federales 90 proyectos cuya realización implica un gasto de 688 millones de pesos, y se aprobaron” (*idem*). En esa ocasión, Tonatiuh Bravo Padilla, vicerrector de la udeg, dijo que la controversia daba un plus a la Universidad (de Guadalajara). “Es la satisfacción de que el rector general fungió como presidente del Consejo Nacional de la Asociación de Universidades Públicas y en ese tiempo intenso de gestión con el Poder Legislativo, jugó un papel preponderante la universidad en este tema que finalmente favoreció a todas las universidades” (*idem*).

El mismo día que la udeg entregaba reconocimientos a profesores por años de servicio, la Cámara de Diputados aprobaba un dictamen por medio del cual se daba fin al “diferendo” con el Poder Ejecutivo.³³ Al día siguiente, un diario local anunció: “Los recursos se «destrabaron» el martes pasado, pero según informes, hasta el momento a

³³Cámara de Diputados, “Dictamen de la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública...”, *op. cit.*

la udeg le corresponden 448 millones de pesos, mientras esperaba 688 millones” (*El Informador*, 13 de octubre de 2005). Más tarde sabríamos que la udeg recibiría los 688 millones solicitados mediante 90 proyectos entre los que destacan la construcción y apertura de nuevas preparatorias y el inicio de la construcción de la biblioteca pública de Jalisco. De esta manera terminó exitosamente para la udeg la gestión de recursos en el presupuesto 2005 de la Federación.

Las lecciones

La solución, sin embargo, fue sólo para ese año y, muy pronto se iniciarían de nuevo los discursos, los reclamos y las gestiones de subsidio, ahora para 2006, pues el 5 de septiembre de 2005 el Poder Ejecutivo presentó un presupuesto en el que, según el diputado Martínez della Rocca, los recursos destinados para educación superior registraban una reducción de 23 puntos porcentuales en términos reales respecto a 2005. El legislador dijo que el gobierno “[...] está golpeando a las universidades jodidas, a las que justamente se ha buscado apoyar para que salgan del rezago en el que están” (*El Informador*, 14 de octubre de 2005).

Era como repetir la historia que apenas estaba terminando. La gestión de recursos en 2005 tuvo un final afortunado a pesar del revés que significó la decisión de la SCJN. Entraron en juego diversos elementos y el resultado fue positivo porque el Poder Ejecutivo –presionado por las intensas gestiones de los rectores y algunos diputados– decidió asignar a las universidades los recursos motivo de la controversia, pues éstos habían quedado suspendidos. En diciembre el rector general de la udeg, José Trinidad Padilla López, enfatizaba que la asignación de recursos (incluida la de 2006) no tomaba en cuenta el modelo de financiamiento elaborado por la ANUIES y que

El modelo de asignación presupuestal basado en las negociaciones con las autoridades educativas no cumple con las expectativas, y prueba de ello es la brecha que separa a un gran número de universidades públicas; estas asimetrías constituyen la causa del atraso que las universidades, la ciencia y la tecnología han enfrentado a lo largo de años, y que se ha visto agravado en este sexenio.³⁴

³⁴*El Informador*, 2 de diciembre de 2005.

Por eso es que antes el rector general de la udeg propuso la creación de “[...] un nuevo contrato social entre el Estado, la universidad y la sociedad, que se manifieste en la creación de un organismo regulador de los cambios para la gestión y el financiamiento de la educación superior a nivel federal, como instancia intermedia [...]”.³⁵ Es decir, una agencia de las llamadas *buffer* que existen en varios países para regular el financiamiento a las universidades públicas.

El elemento más importante de una agencia intermedia es que se ubica fuera de las negociaciones contaminadas de la política partidista y electoral y privilegia la asignación presupuestal a partir de la evaluación del desempeño. Si la gestión unificada vía ANUIES funcionó para los recursos de 2005, fue inoperante para 2006, según se sintetiza enseguida: con ocasión de las gestiones para obtener una nueva reasignación de la Cámara de Diputados, el vicerrector de la udeg lamentó que esta institución fuese a recibir sólo 206 millones ya que la Universidad “[...] se inclinó por hacer una gestión de carácter institucional junto con otras universidades públicas del país, al margen de aspectos electorales [pero los diputados tomaron la decisión] movidos por aspectos político-electorales” (*El Informador*, 17 de noviembre de 2005). A modo de respuesta, el diputado federal Hugo Rodríguez Díaz, señaló que ahí estuvo el error. “Año con año los rectores recurren a los diputados de sus estados y este año no lo hicieron, se reunieron ellos a través de la ANUIES, se organizaron ellos por su cuenta y al final no salieron de acuerdo” (*idem*).

Conclusiones

2005 marca un momento importante en el largo y difícil camino de la Universidad de Guadalajara hacia el trabajo académico de calidad. A grandes rasgos hemos podido ver que la udeg ha estado en un proceso de transformación intensa desde el inicio de la década de los noventa. Junto con la integración de un sistema estatal de centros universitarios, los signos principales son un fortalecimiento de la vida académica

³⁵José Trinidad Padilla López, “Alternativas de solución a la problemática de financiamiento a las Instituciones de Educación Superior Públicas en México”, *Seminario nacional sobre el financiamiento de la educación superior*, México, IESALC, ANUIES, 29-30 de agosto de 2005, p. 16.

en sintonía con las políticas federales para la educación superior –no siempre exentas de formalismos y credencialismo. La reforma al posgrado –accidentada y todo– puede ser basamento para dar mayor consistencia a la investigación científica. En la gestión del subsidio, la udeg aprende con rapidez a participar en los fondos de concurso y, recientemente, propugna por cambiar la gestión política por un financiamiento basado en indicadores de desempeño y por sacar la asignación del subsidio de los vericuetos de la política mediante la operación de una agencia que medie entre gobierno y universidades.

La UNAM, los *rankings* internacionales y el caleidoscopio de su recuperación

Axel Didriksson*

El año 2005 es el umbral de la recuperación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), frente a lo que, se auguraba, sería la continuación de una debacle. En este año, los acontecimientos se multiplicaron como en un caleidoscopio para representar a una institución que emergió erguida de uno de sus conflictos más prolongados. El *Suplemento de educación superior* del *Times* de Londres la ubicó en su *ranking* internacional, como una de las 100 más importantes universidades del mundo y el cambio cobró mucha mayor notoriedad.

Un año antes, la UNAM había sido considerada como muy importante para un centro de estudios de la Universidad de Shangai Jiatong (<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>), pero el salto a la ubicación que se le otorga en el suplemento del *Times*, fue mucho mejor y más representativo.

En este trabajo se presentan algunas de las condiciones en las que esto ocurrió, la manera como se definieron algunos de los indicadores y variables del desempeño de la UNAM, para que casi de la nada esta universidad pasara a ser considerada como una de las mejores del mundo, hacia fuera y hacia adentro. El tema es interesante como demostración de una buena práctica, en este caso de eficacia institucional y de política, pero también de si con ello se podría hablar de una estrategia definida para alcanzarla.

*Doctor en Economía por la División de Posgrado de la Facultad de Economía (UNAM). Director e investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la UNAM.

Podría adelantarse que todo apunta a confirmar que la UNAM, por supuesto desde sus distintos liderazgos y representaciones institucionales, pero también desde los sectores de su comunidad, proyectó efectivamente una estrategia, para algunos, quizás, poco definida, pero en muchos sentidos también explícita; porque en los imaginarios del quehacer político todo se construye en las coyunturas, en una correlación de fuerzas que para 2005 se presentó de forma favorable, porque a pesar de que la salida del conflicto del año 1999 había tenido un alto costo social e institucional para la UNAM, para este año su situación era bastante distinta.

Los *rankings* y sus linderos

La evaluación del desempeño de las instituciones de educación superior ha cobrado notoriedad a nivel mundial, pero también ha despertado polémicas. Estas evaluaciones son de carácter local, regional, nacional e internacional, entre las que destacan, por su término en inglés, los *rankings*. Para Phillip Altbach:

Las mediciones van desde apreciaciones irresponsables hechas por pseudo expertos y esquemas de generación de dinero hechos por organizaciones comerciales hasta esfuerzos serios llevados a cabo, en el mejor de los casos, por la academia u organizaciones de investigación. Los siguientes periódicos y suplementos han financiado mediciones: el *US News* y el *World Report* de Estados Unidos, el *Times Higher Education Supplement* (*THES*, por sus siglas en inglés) y el *Financial Times* de Gran Bretaña, *Der Spiegel* de Alemania, el *Reforma* de México y el *Asia Week* (actualmente fuera de circulación) y otros. Algunos de éstos, como el *US News* y el *THES*, han logrado cierto grado de credibilidad. Las mediciones han alcanzado cierto nivel de legitimidad pública y cierta aura de credibilidad porque algunas de ellas han sido financiadas por organizaciones de políticas públicas con base en investigaciones respetadas. Las evaluaciones sobre investigación y docencia llevadas a cabo por los consejos financieros en Reino Unido y algunos otros constituyen un ejemplo de lo anterior. El año pasado, la Universidad Shanghai Jiaotong y el *THES* publicaron mediciones mundiales sobre las universidades.¹

¹Phillip G. Altbach, "The Dilemmas of Rankings", en *International Higher Education*, núm. 42, invierno de 2006, p. 2.

En estos ejemplos, los indicadores y variables para llevar a cabo los *rankings* de las universidades del mundo, por lo general, hacen referencia a estándares de las de mayor desarrollo académico, en lo particular de las universidades de investigación de Estados Unidos y de sus productos, en términos de su impacto en la innovación científica y tecnológica, de sus patentes, de sus premios Nobel, etcétera.

Para Altbach, de nuevo, el problema con estos *rankings* no es tanto el de sus enfoques o metodologías, como el de su misma práctica.² Sirven para muchas cosas porque nadie desea ser excluido o, mejor aún, porque en lo general todos quisieran ser parte de la élite de las mejores instituciones académicas, aún más si con ello la universidad en cuestión pudiera asociar su inclusión en ellos a la llegada de más recursos financieros de fuentes locales, regionales, nacionales o internacionales.

Con todo, estos *rankings*, no pueden, ni les interesa tomar en cuenta variables que permitan valorar los procesos no estandarizados de las universidades, como por ejemplo el peso de sus coyunturas, sus cuellos de botella, sus contribuciones académicas en la docencia cotidiana, sus nichos fundamentales que le permiten contar con una determinada identidad histórica, o sus avances en el tiempo y sus procesos de desenvolvimiento, tampoco el origen y el carácter de sus rupturas, de sus conflictos, de sus innovaciones específicas o del conjunto de sus impactos en la sociedad, muchos de los cuales no guardan relación con la obtención de un premio Nobel en ciencias, pero sí se relacionan con la solución de un problema de la sociedad o de la naturaleza.

²“El problema con las mediciones tiene que ver con la práctica, no con los principios. ¿Cómo es posible medir con exactitud el sistema académico de una nación o, para el caso, la calidad de una institución en particular, o de las instituciones académicas en todo el mundo? Una gran cantidad de estas mediciones parecen más bien concursos de popularidad en los que se les pregunta a grupos pertenecientes a la comunidad académica, especialmente a los administradores, sus opiniones sobre instituciones pares. Las mediciones toman en cuenta factores como financiamiento externo, número de artículos y libros escritos por miembros de facultades con grados avanzados y por estudiantes de calidad (quienes son medidos por sus resultados en exámenes de admisión u otras pruebas). Se asume que estos números son una prueba de calidad, lo cual es significativamente cierto. Sin embargo, el número de artículos publicados no está relacionado con la calidad o la influencia ejercida por éstos. Por lo regular, las mediciones no incluyen la calidad de la enseñanza. No existen, en efecto, métodos aceptados mundialmente para medir la calidad de la enseñanza, y evaluar la influencia de la educación en los estudiantes es, a la fecha, un área inexplorada. Generalmente, las mediciones ponen el énfasis en las normas de las mejores instituciones de investigación. Se asume por consiguiente que “una talla sirve para todos” y que las normas establecidas por estos institutos de investigación son el estándar de oro”, *Idem*.

Todo ello no es el motivo de atención de los *rankings*, porque hacen referencia técnica y metodológicamente a otros indicadores y variables, por lo regular a procesos y no a productos que no puedan ser estandarizados. La referencia comparativa con universidades consideradas como las más importantes del mundo o de un determinado país no sirve cuando se trata de verificar una trayectoria compleja o la superación de ciertas inercias o tendencias, las innovaciones o los procesos ocurridos para que se haya logrado tal o cual avance o la ocurrencia de una estrategia de cambio exitosa. Éste es el caso de la UNAM en 2005 ubicada como una de las más importantes del mundo y sus resultados en un tiempo concreto: la culminación de una estrategia de recuperación, en donde los *rankings* sólo reportaron lo complementario, pero que de ninguna manera pudieron contemplar una visión de conjunto del fenómeno, y de eso es, precisamente, de lo que se pretende elucidar en este trabajo.

La estrategia de recuperación institucional

El año 2005 fue cuando se cumplieron –aunque el hecho y el dato pasaron casi desapercibidos– los 25 años de la reforma que incorporó el régimen de autonomía al Tercero Constitucional (como su fracción séptima), así como el carácter específico del trabajo administrativo –diferenciado del académico–, después de largos debates, que tuvo como resultado el actual estatus laboral de los trabajadores universitarios.

Durante los años setenta, siendo rector de la UNAM, Pablo González Casanova, se vivían el impulso de un proyecto de modernización democrática, nuevos planteamientos de reforma en sus estructuras académicas y de gobierno, así como una recobrada autonomía después de lo acontecido en 1968, ni más ni menos.

Las propuestas del rector González Casanova, no pudieron ponerse en práctica, a pesar de que todo apuntaba a que con su realización la UNAM ingresaría a una nueva época porque los acontecimientos que se vivieron entonces impidieron la implantación de sus decisiones, sobre todo cuando el sindicalismo universitario había cobrado una fuerza inusitada. A finales de 1972 el entonces STEUNAM (Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM) puso en huelga a la universidad y esto propició la renuncia del rector.

En 2005 fue también cuando la UNAM celebró a tambor batiente, el aniversario de la autonomía y cuando se pudo ingresar a una nueva época. Desde su autonomía (que se hizo patente durante y una vez que fue recuperado el tejido social de la institución, vulnerado profundamente durante la toma de la UNAM y los nueve meses en los que duró el conflicto de 1999), se expresaron y produjeron acontecimientos que se fueron hilvanando hasta presentar una coyuntura favorable. Los principales componentes de esta articulación y de su realización, recogiendo las notas y acontecimientos del momento, forman parte de lo que podríamos considerar como los acontecimientos hilvanados desde sus conceptos, tal y como se presentan a continuación.

El impulso a una política de Estado

La UNAM, sobre todo desde la perspectiva de muchos de sus investigadores y de su rector, se pronunció de una y otra forma por impulsar una verdadera política de Estado en los sectores fundamentales del país, por supuesto ante la carencia evidente de la misma; en la conformación del mismo Estado, que se ha diluido como un aparato gubernamental hipertrofiado de cortas miras; en su política energética; en su necesaria reforma hacendaria; en la política exterior; en la vigencia de lo público frente a lo corporativo para regular y contener los extremos del mercantilismo en la economía; pero de manera central y constante en la educación superior, la ciencia y la tecnología.

Desde la perspectiva gubernamental esto no podría ocurrir porque todas las reformas propuestas por el Ejecutivo habían sido frenadas por el Congreso. Sin embargo, lo que en realidad obstaculizó estas reformas fue la misma ineptitud gubernamental y su falta de proyecto para hacerlas realidad. Aun frente a las diversas coyunturas, por ejemplo la electoral –siempre y cuando desde 2005 empezaron a tejerse las posturas y las campañas políticas hacia el cambio de Presidente de la República–, la UNAM se pronunció, desde diferentes perspectivas, sobre las inminentes elecciones, para manifestar la necesidad de que ocurrieran propuestas hacia el próximo gobierno respecto de una verdadera reforma del Estado, de un gobierno de gabinete, pero sobre todo respecto de una política de Estado para la educación supe-

rior, la ciencia y la tecnología, porque en la perspectiva de lo acontecido ni una ni otra cosa aparecían con la debida comprensión por parte del gobierno de Vicente Fox Quesada. Por ello, se consideró como un tremendo “error político”, el intento de desafuero para el por entonces ya muy probable candidato del Partido de la Revolución Democrática (PRD), Andrés Manuel López Obrador.

Asimismo, la UNAM participó en los foros más importantes y en la conformación de las fuerzas y sectores que tendrían que asumir propuestas relacionadas con el cambio: a través de acuerdos nacionales, proyectos académicos, propuestas de reforma de todo tipo entre universitarios y entre otros sectores políticos y económicos en materia de legalidad y vigencia del Estado de derecho, de garantía de una plena participación democrática de los principales actores del sistema, pero también respecto del fomento a la cultura, en contra de la inequidad y la igualdad (por ejemplo con la apertura a estudiantes indígenas a las aulas de la universidad), los derechos humanos, la reforma al sistema de pensiones, sobre las leyes de cultura y de radio y televisión, entre otros temas en los que la universidad estuvo activa y presente.

La defensa de la educación pública y de la atención a la demanda social a la educación superior

Sobre todo la UNAM, por la voz de su rector y otros académicos y autoridades, se pronunciaron de manera firme pero muy a disgusto de la opinión oficial que consideraba satisfecha la demanda social por educación superior (con el impulso que tuvo la mercantilización de la misma), dado el constante fenómeno de la demanda social insatisfecha hacia las universidades de carácter público: durante lo que iba de la administración foxista, se reportaba que estaban fuera de este nivel alrededor de un millón y medio de jóvenes. Los datos presentados entonces por el rector fueron los siguientes:

Tan sólo en 2004, 850,000 jóvenes solicitaron su ingreso a las universidades públicas y privadas, de ellos no accedieron 300,000, hecho que se ha repetido en forma similar en los pasados cinco años, lo que en suma arroja un millón y medio de alumnos [...] Más grave, es el hecho de que

al moverse la pirámide demográfica la demanda crecerá por lo menos hasta 2020 rebasándose la oferta [...] Advirtió que sólo dos de cada 10 jóvenes entran a la universidad, por lo que los restantes quedan fuera, sin trabajo seguro, sin posibilidades de estudiar, lo cual aumenta la delincuencia, el consumo de drogas y otras calamidades sociales, por lo que propuso avanzar en la definición de una política de Estado para la educación superior (*La Jornada*, 5 de mayo de 2005).

El tema representaba uno de los más agudos para la UNAM, siempre y cuando el referente del paro de 1999 tenía una relación directa entre las cuotas y la capacidad instalada de la universidad para recibir a miles de estudiantes. Como se pudo comprobar, una vez que terminaron los efectos inmediatos del paro de 1999, la UNAM se convirtió de nuevo en la principal universidad socialmente demandada, y a partir de 2001 la demanda de ingreso a la misma rebasaba su capacidad de atención, aunque no de presión frente a quienes veían insatisfechos sus deseos de seguir estudiando.

De acuerdo con el Compendio Mundial de la Educación 2005, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los rezagos en la cobertura educativa del país, provenían sobre todo de la ineficacia del nivel educativo intermedio (secundaria y preparatoria) en donde solamente 79 de cada 100 jóvenes del grupo de edad correspondiente se encontraban estudiando. La situación se empeoraba en el nivel superior ya que la cobertura era apenas de 22 por ciento, mientras que en Estados Unidos era 83 por ciento y en Canadá cerca de 60 por ciento. Estas bajas coberturas después de primaria, estaban ligadas a una alta deserción de los estudiantes sobre todo por motivos socioeconómicos, pero dentro de lo cual no se descartaba la ineficacia del sistema debido a las bajas inversiones en educación.

Desde la perspectiva de estos datos, la UNAM se pronunció de manera crítica porque, como se ha señalado, el problema de la respuesta de la sociedad se concentraba hacia ella y también hacia las restantes universidades públicas federales y de los estados del país. Para entonces, la realidad que se atribuía al fenómeno era relevante: México, con todo y las fantásticas aspiraciones y abstracciones del gobierno en turno, ocupaba el tercer lugar en población entre los

países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), después de Estados Unidos y Japón, pero a pesar de ello se mantenía en los últimos lugares de los indicadores de desarrollo de este organismo: el segundo producto interno bruto (PIB) per cápita más bajo (después de Turquía); con un gasto en educación como porcentaje del PIB en México alrededor de 4 por ciento, a pesar de que se señalaba que México invertía 24 de cada 100 pesos de su gasto público en educación y que esta proporción era la más alta dentro de los países de la OCDE. Las declaraciones optimistas se caían cuando se tejía más fino, y cuando se documentaba que el gasto por estudiante en México era notablemente inferior al resto de los países de la OCDE, debido al bajo PIB y a la poca recaudación pública. Las diferencias se presentaban como mayores en los niveles inferiores de educación; por ejemplo, en primaria el gasto por estudiante en México era 3.62 veces inferior al promedio de la OCDE y en secundaria de 4.12 veces menor. Por cada estudiante de preparatoria se invertía casi tres veces menos que en el promedio de la OCDE y para el caso de educación superior era de 1.75 veces menos. El gran cuello de botella se ubicó en el nivel de la secundaria y el bachillerato, dado sus bajísimos niveles de reprobación, de deserción y de abandono: de cada 100 niños sólo lograban terminar la secundaria 55 en 2004. Del total de estudiantes del grupo de edad escolar referido (13 a 15 años), si bien alrededor de 70 por ciento del mismo asistía a la secundaria, ni la mitad lograba terminarla.

El efecto multiplicador de este terrible fenómeno educativo en el país, se resintió como en pocas instituciones en la UNAM, puesto que cada año buscaban ingresar en su bachillerato cerca de 34,000 alumnos.

El otro gran cuello de botella se presenta, también para la UNAM, en el nivel de la licenciatura: de ingresar más de 33,000 estudiantes al año en promedio, sólo lograban terminar 26,000 alumnos, hubo excepciones como la de 2003, cuando lograron egresar 27,470 alumnos. Según datos publicados por la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM, durante el ciclo 2003-2004, 1,100 alumnos de bachillerato y licenciatura solicitaron suspender temporalmente sus estudios, y otros, simplemente se fueron sin avisar.

Redefinición de las políticas de ciencia y tecnología

Desde sus posturas críticas, la UNAM se manifestó de forma muy sobresaliente respecto a la falta de recursos hacia la investigación científica y el desarrollo tecnológico, que para el ciclo sólo alcanzaron 0.38 por ciento del PIB, cuando en 2004 se había acordado, desde la Cámara de Diputados y bajo la anuencia del propio Ejecutivo federal, alcanzar 1 por ciento. La crítica caló hondo y profundo cuando apareció la encuesta elaborada por la Academia Mexicana de la Ciencia (AMC) y la empresa BGC Ulises Beltrán y Asociados, en la cual 4,262 científicos nacionales consultados otorgaron una calificación reprobatoria de 5.49 al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Esto fue la piedra de toque para que el director de este organismo abandonara su cargo.

Junto con lo anterior, se conocieron los datos de la continuación de la fuga de cerebros. Repatriarlos costaba alrededor de 200,000 pesos por cada estudiante, y uno de cada tres estudiantes mexicanos que estudiaba en el extranjero no regresaba al país, y con todo y los recursos ofrecidos para su regreso.

El financiamiento a la educación superior

Como se puede comprender, una política de Estado que pone énfasis en el desarrollo de la educación superior y la investigación científica, tiene como plataforma de operación una política adecuada de financiamiento. En este sentido, la estrategia de recuperación universitaria permitió que la UNAM contara con recursos importantes, no los deseables, pero sí algunos de forma incremental. Para 2005, esta universidad ejerció un presupuesto de egresos de 18,031 millones 947,178 pesos. De ellos, 16,304 millones 230,178 pesos correspondieron al subsidio federal, y 1,727 millones 717,000 fueron recursos autogenerados. De este presupuesto, 78.4 por ciento se destinó a remuneraciones, pago de prestaciones y programas de estímulo, 13.3 por ciento a servicios de mantenimiento, adquisición de artículos, material de consumo, libros, revistas científicas, equipo de laboratorio,

construcciones, etcétera. La partida de asignaciones condicionadas a los ingresos extraordinarios se estimó en 1,499 millones 556,625 pesos. En términos generales la distribución de este presupuesto por funciones fue así: 60 por ciento a la docencia, 26 por ciento a la investigación, y 8 por ciento a la difusión de la cultura y la extensión universitaria.

El tema de la distribución de los recursos federales entre las universidades, sin embargo, volvió a ser tema de disputa. De acuerdo con la opinión expresada por un diario:

Respecto del subsidio público a las universidades, la desigualdad entre lo que se otorgó a las instituciones que se encuentran en la ciudad de México, respecto del de las entidades fue de nuevo ofensiva. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el calendario 2003-2004 el subsidio público promedio por alumno a las universidades federales fue de 79,190 pesos, y para las estatales fue de 35,480 pesos. En dichas cantidades se incluían los subsidios provenientes tanto de la Federación como de los estados. En el calendario 1999-2000 las universidades públicas federales recibieron 1.89 veces más por alumno que las estatales. Dicha cifra que llegó a 2.23 veces en el calendario 2002-2003. La brecha de injusticia se incrementó durante la administración de Fox. Los casos extremos fueron la UNAM en donde el subsidio por alumno fue de 82,040 pesos en 2003 y el de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca en donde fue de 12,660 pesos (6.5 veces menos). La situación se replica al interior de cada entidad federativa. Los recursos públicos que se destinan por habitante en las regiones fuera de las capitales son notablemente inferiores. Lo lógico (no político) sería que se invirtiera más en donde hay más rezagos. Es imposible que el país logre un sano desarrollo si no se logra equidad en la distribución del gasto público (*El Universal*, 6 de septiembre de 2005).

El tema financiero para la educación superior a nivel nacional giró alrededor de la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de aplicar un nuevo *modelo de asignación del presupuesto*. Sin embargo, éste no encontró las bases de consenso suficientes para ponerlo en marcha, por lo que durante el año se volvió a repetir el pragmatismo y la discrecionalidad de siempre. La excepción la dio la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, al enmendar la plana al Ejecutivo y redefinir

los montos del presupuesto hacia educación superior, y poner en marcha recursos complementarios bajo la forma de un “fondo de equidad” para las universidades públicas que se encontraban por abajo del nivel medio de costo por alumno.

La reforma interna

Al interior de la UNAM el tema de la reforma se concentró en lo referido a la modificación de los términos contractuales y académicos del personal académico y del Reglamento de Estudios de Posgrado. Desde inicios del año comenzaron los trabajos de los claustros respectivos, y se le dio un nuevo giro a los trabajos de la CECU (Comisión Especial para el Congreso Universitario) que no terminó por definir su papel en la organización de este congreso. Para entonces ya había quedado claro que los trabajos de la CECU, que ya debería de haber contado con algún plan definido para organizar este congreso, habían sido redefinidos para orientarse hacia una línea diferente: la de buscar la articulación de componentes nuevos que se presentaban en una coyuntura favorable de recuperación, que podrían verse conculcados desde su originalidad, si se hubiera seguido la trayectoria propuesta por una CECU más bien acartonada y poco efectiva. Por el contrario, y trabajando de forma paralela desde inicios del año, comenzaron los trabajos de los claustros mencionados.

El tema de la reforma al Estatuto del Personal Académico de la UNAM, fue el tema de mayor peso para la universidad, dada la magnitud e importancia de su personal académico. En correspondencia con lo señalado entonces por un analista que hizo referencia a los datos de la Dirección General de Personal Académico (DGPA), 34,515 personas integraban la planta académica de la UNAM, distribuidas como sigue: 2,231 investigadores; 5,312 profesores de carrera (tiempo completo); 3,581 técnicos académicos (que realizan labores de apoyo a la docencia y la investigación); 19,917 profesores de asignatura (la docencia universitaria, en teoría, no es su única actividad profesional) y 3,574 ayudantes. Mientras tanto, la matrícula estudiantil era de 278,000 alumnos, de los cuales 104,000 eran de bachillerato, 155,000 de licenciatura y casi 19,000 de posgrado. Comparando la

relación académicos/alumnos con la de otras universidades (sólo se toma en cuenta la licenciatura y el posgrado), se observaba una proporción de 6.03 en la UNAM, inferior a 6.88 de la Universidad de Tokio, a 10.11 de la Cornell University en Estados Unidos, a 10.32 de Lancaster en Inglaterra y muy abajo de 12.9 de la Universidad de Buenos Aires y de 14.04 de la Complutense de Madrid [...] Noventa por ciento de los investigadores de la UNAM contaban con maestría o doctorado, y también lo tenía 67 por ciento de sus profesores de tiempo completo de facultades, escuelas y unidades multidisciplinarias. Cuarenta y cinco por ciento de los investigadores pertenecía al Sistema Nacional de Investigadores y 16 por ciento de los profesores era de tiempo completo.

Los sueldos y salarios varían significativamente, pero debe resaltar que entre los profesores de carrera, la percepción más baja de la categoría y nivel inferior era de unos 14,000 dólares anuales, mientras que el máximo que obtenía un titular C (categoría y nivel superiores) podría ser de 150,000 dólares anuales integrando todas las percepciones salariales. Treinta y siete por ciento de los académicos de la UNAM tenía más de 50 años (y el promedio de edad no es más alto porque se incluye a los ayudantes que en su inmensa mayoría son jóvenes que recién terminaron sus estudios), lo que demostraba que en los próximos 20 años tendría que ocurrir una importante renovación de la planta académica (*La Crónica*, 27 de mayo de 2005).

Junto con ello, se presentaron importantes reformas internas concretas que, por decirlo así, se fueron proponiendo y desarrollando sin grandes aspavientos pero de carácter trascendente, como las siguientes: la redefinición de las trayectorias académicas de los estudiantes dentro de un nuevo esquema denominado 3-2-3 para acortar la licenciatura pero propiciar su flexibilidad y el impulso a los estudios de posgrado; la diversificación de las opciones de titulación y la promoción de la educación a distancia para ampliar la cobertura de la institución en el país.

Asimismo, se impulsaron iniciativas de acción directa y reconocimiento a las mujeres universitarias. La matrícula de mujeres en la UNAM pasó a ser de 52 por ciento cuando en 1980 era de 30 por ciento. En concreto, el rector propuso y se aprobó en el Consejo Universitario

el 9 de marzo de 2005, la modificación del artículo 2 del Estatuto General de la UNAM para señalar que: “En todos los casos, las mujeres y los hombres de la universidad gozarán de los mismos derechos y obligaciones que son reconocidos por las normas que integran la legislación universitaria”.

A partir del segundo semestre de 2005, dieron inicio dos nuevas licenciaturas en la UNAM: ciencias ambientales e ingeniería geomática, que se agregaron a las de ciencias genómicas y de mecatrónica, así como la de diversas especialidades en economía, que también durante esta administración se pusieron en marcha. La UNAM integró diversas iniciativas para dar cauce a las reformas normativas, en materia del Estatuto General y de diversos reglamentos internos al nivel de las coordinaciones y del nivel medio superior.

La UNAM contó con 84.41 por ciento del total de sus posgrados inscritos en el Programa de Posgrados Nacionales del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt). Al nivel del fortalecimiento de la investigación, la UNAM propició un conjunto de megaproyectos de alto impacto en las fronteras del conocimiento, así como otras iniciativas de articulación entre los investigadores de distintas dependencias, e impulsó la investigación multi e interdisciplinaria que se realiza en las facultades, sobre todo buscando hacerla pertinente en temas y áreas de gran interés nacional y mundial como son la energía, la informática y la computación, salud, desarrollo sustentable, democracia, nación y pobreza. El énfasis fue puesto no sólo en los ámbitos de las nuevas ciencias y la tecnología, sino también en las humanidades y las ciencias sociales. En esta serie de aspectos durante el año dio inicio el canal de TV UNAM por cable con 18 horas de programación continua con prioridad en la difusión de la ciencia y la cultura.

Tres miembros de la UNAM, Juan Pablo Laclette, Rosaura Ruiz y Mari Carmen Serra Puche fueron electos como los nuevos miembros del Comité Ejecutivo de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). En ese contexto, se conoció el *ranking* internacional del suplemento del periódico londinense *The Times Higher Education*, que ubicó a la UNAM entre las 100 mejores del mundo. El año anterior la misma publicación la había ubicado en el lugar 195. Con su nueva clasificación, la UNAM se encontraba por encima de universidades como la de Virginia, Liver-

pool; la estatal de Michigan, La Sorbona de París, la del Sur de California, la de Texas, la de Georgetown, la de Colorado, la Autónoma de Madrid, entre otras de gran reconocimiento. Sin embargo, fue ubicada en el lugar 20 en artes y humanidades y en el lugar 93 en ciencias.

Para culminar el tema, el campus principal de la UNAM fue promovido al estatus de monumento artístico de la nación, y se propuso poner en consideración de la UNESCO la figura de patrimonio histórico de la humanidad.

La proyección en redes nacional e internacionales

Para impulsar una mayor cooperación e intercambio, la UNAM impulsó la creación del Espacio Común (Ecoes), que para entonces ya integraba a 13 universidades públicas del país, así como la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe. Un total de 200 becas, patrocinadas por Grupo Santander, fueron destinadas al Ecoes, con lo cual los alumnos de 18 instituciones adscritas al mismo, pudieron cursar hasta un semestre con la debida revalidación de estudios y con 5,000 pesos de beca.

Otras 100 becas se destinaron a la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe.

Este proceso cooperativo fue posible por el convenio suscrito entre la UNAM y el banco Santander, y que abrió la posibilidad de poner en marcha también el programa de becas de movilidad para estudiantes de América Latina y el Caribe, por la vía de la Red de Macrouiversidades.

El papel que han jugado y que siguen manteniendo las universidades nacionales de la región latinoamericana y caribeña –las macrouiversidades–, algunas provenientes de la Colonia pero todas ellas públicas y autónomas, es clave porque se trata de instituciones de educación superior con las siguientes características:

- a) Ser la o las instituciones más representativas de su país por la demanda social que atienden. Se trata de las más grandes universidades que pueden agrupar de entre 30,000 o 40,000 estudiantes, y hasta más de 250,000 en correspondencia con su contexto nacional.

- b) Son instituciones que abarcan el conjunto de las áreas del conocimiento de la ciencia y la tecnología, de las ciencias sociales y de las humanidades, de las artes, de la cultura, de la historia y del futuro, por lo que mantienen una organización compleja.
- c) Son instituciones que concentran el mayor porcentaje de la investigación científica nacional y regional, y por tanto, también en el desarrollo de posgrados.
- d) Por su naturaleza pública y autónoma, absorben el porcentaje más significativo del presupuesto nacional del sistema de educación superior, y por ello su principal fuente de financiamiento proviene de los fondos gubernamentales.
- e) Tienen bajo su resguardo y protección un monumental y, a menudo único patrimonio histórico, cultural y natural.³

Asimismo, en el nivel de la política internacional la UNAM estuvo muy activa: promoviendo la movilidad de estudiantes, desarrollando el concepto de un nuevo “iberoamericanismo” y la investigación en redes, participando en los más importantes organismos universitarios regionales y mundiales e impulsando iniciativas para el desarrollo de la integración latinoamericana desde la educación superior, la ciencia y la tecnología, en contra de la comercialización de los servicios educativos y a favor de la vigencia de lo público en la educación, la ciencia y la cultura.

En este sentido, vale la pena destacar el trabajo realizado por la UNAM para la organización del Encuentro Internacional de Educación Superior, celebrado durante el mes de mayo en su sede del Palacio de Minería.

Los estudiantes después de 1999

Después de aquel paro de 1999, la situación de los grupos activos de estudiantes en 2005 parecía otra totalmente distinta, pero aún así integrada a los nuevos acontecimientos.

En enero de 2005, alrededor de 30,000 aspirantes se habían registrado vía Internet⁴ para presentar el examen de selección en el nivel

³ Axel Didriksson, “Caracterización y desarrollo de las macrouiversidades de América Latina y el Caribe”, en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, Iesalc-UNESCO, 2006, pp. 194-204.

⁴ Por medio de la dirección electrónica de la UNAM: www.escolar.unam.mx

licenciatura. Los datos mostraron que de nuevo esta universidad seguía siendo la institución más demandada del país, tanto de las públicas como de las privadas.

Sin embargo, de los más de 50,000 aspirantes a cursar una licenciatura en la UNAM, sólo 6,420 obtuvieron lugar en ella. Según los resultados del examen de admisión a licenciatura publicados por la UNAM, entre las carreras con mayor demanda en el sistema escolarizado se encontraban medicina, derecho, psicología, ingeniería en computación, administración y ciencias de la comunicación (*Reforma*, 24 de julio de 2005).

En junio de 2005, la UNAM participó en la aplicación del examen único de ingreso al bachillerato. La cifra de alumnos que presentaron examen en la UNAM fue de 287,866. La Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Superior (Comipens) informó que este año la oferta de espacios disponibles sólo cubrirá 250,000 estudiantes de los 287,000 que se registraron (*Reforma*, 27 de junio de 2005).

El 15 de agosto de 2005, se conoció que alrededor de 278,000 estudiantes de bachillerato y de educación superior iniciaron el ciclo escolar 2006-1 en la UNAM. Con ellos reanudaron labores 29,000 docentes de las escuelas preparatorias y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como de 18 facultades y 42 centros de investigación (*Reforma*, 15 de agosto de 2005).

La Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP manifestó, en enero de 2005, que el gobierno federal buscaría unificar a nivel nacional un tronco común en ese nivel, incluidas las universidades autónomas como la UNAM. Informó que desde 2004 se había iniciado de manera piloto la reforma al bachillerato en 26 estados del país (70 escuelas), la cual debía incidir en la reducción de la deserción y el mejoramiento de la eficiencia terminal de este nivel de estudios (*Milenio Público*, Guadalajara, 27 de enero de 2005).

Con referencia a la gobernabilidad interna, el Tribunal Universitario de la UNAM inició en el mes de junio de 2005 un proceso en contra de 20 presuntos porros por realizar conductas contrarias a la legislación universitaria, consistentes en irrumpir armados de palos y tubos, agrediendo y lesionando a los estudiantes que se encontraban en la explanada del plantel CCH Vallejo. Según las notificaciones a estos jóvenes, como consecuencia de su agresión, resultaron lesiona-

dos varios alumnos que en ese momento se encontraban en la explanada del plantel (*Reforma*, 18 de junio de 2005).

Asimismo, para septiembre, la oficina del abogado general de la UNAM informaba que durante la administración del rector Juan Ramón de la Fuente se había expulsado a 339 alumnos por actos porrriles. De este total, 64 salieron de la universidad en 2005 y de ellos 13 lo hicieron en septiembre, después de los ataques a tres planteles: CCH Naucalpan, CCH Sur y la Preparatoria 5. El discurso de la universidad era para entonces suficientemente claro para estos grupos: debatir todas las ideas, pero sin afectar el patrimonio de la institución ni a sus alumnos y maestros, y mucho menos tolerancia al vandalismo en sus instalaciones (*Reforma*, 30 de septiembre de 2005).

Mientras tanto, padres de estudiantes de la Preparatoria 6 “Antonio Caso”, solicitaron una reunión urgente con el rector de la UNAM, para pedirle detener el porrismo en esa escuela. En una carta firmada por 100 padres se pide actuar contra la Organización Estudiantil Universitaria (OEU). Alumnos de la preparatoria afirman que los miembros del OEU constantemente los hostigan, agreden y roban de manera impune (*Reforma*, 15 de noviembre de 2005).

Para noviembre la UNAM informaba que en todos los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se llevaban a cabo las actividades académicas y administrativas de manera normal. Entre los acuerdos logrados por la Dirección General de la ENP ante las demandas de estudiantes, profesores y padres de familia, destacan los siguientes: aumentar el número de vigilantes y prefectos en las nueve preparatorias, reformar las áreas jurídicas y apoyar a los estudiantes en caso de denuncia e instalar más luminarias.

Asimismo, la UNAM solicitó a las autoridades del Gobierno del Distrito Federal el apoyo para garantizar la seguridad de la comunidad en las inmediaciones de los planteles de bachillerato (*La Crónica* de Baja California, 24 de noviembre de 2005).

Nuevas tecnologías y modernización

Para 2005 la idea de que la UNAM contaba con alrededor de 270,000 alumnos ya no correspondía a la realidad. Debido a la ampliación de

su capacidad tecnológica por la vía de sus servicios educativos a distancia, virtuales o abiertos, la UNAM atendía ya a unos 500,000 estudiantes tanto en bachillerato como en licenciatura y posgrado, así como en la modalidad de educación continua, de diplomados, cursos y seminarios u otro tipo de actividades académicas.

Este desarrollo en la cobertura educativa de la universidad, tuvo mucho que ver con la ampliación de su capacidad tecnológica. Por ejemplo, en bachillerato cada uno de los cinco CCH de la UNAM contaba con un nuevo laboratorio de cómputo con 240 equipos instalados que se sumaban a los ya existentes bajo la forma de talleres de cibernética, cómputo y opciones técnicas.

En el nivel de licenciatura, entre otras cosas, fue inaugurado un hospital con pacientes robotizados para la enseñanza de técnicas y estimulación de habilidades médicas de los alumnos frente a simulaciones computarizadas de emergencias. Éste es el Centro de Enseñanza y Certificación de Aptitudes Médicas de la Facultad de Medicina de la UNAM y fue creado con una inversión de 15 millones de pesos, cuatro con recursos del programa de apoyo a la docencia y alrededor de 11 millones mediante los recursos autogenerados. En este hospital robotizado, un alumno podrá participar en la simulación de un parto, en la exploración física, en el manejo del líquido amniótico, en la reanimación de un niño recién nacido y otras situaciones médicas.

Vinculación con la sociedad y la economía

Algunas notas respecto a este componente, que para muchos revela un sentido claro de responsabilidad social y pertinencia de la universidad, fue expresado durante el año en diversos acontecimientos que aquí se mencionan:

– Desarrollo del curso postécnico de enfermería pediátrica, en la comunidad de San Sebastián Xhalá, en el estado de México.

– El Centro de Radioastronomía (CR) del plantel 5 “José Vasconcelos” de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM generó, entre otros logros, los mismos datos en la medición de las ondas solares que las universidades de Honolulu y de California. Este proyecto se ha

encaminado al aprovechamiento de la energía solar de manera práctica y la economización de combustibles.

– Mediante estudios que recorren el pulido, corte, microscopía y análisis geoquímicos, expertos del Instituto de Geología de la Universidad Nacional Autónoma de México analizaron la roca más antigua conocida por la humanidad, “Allende”, formada fuera del planeta hace 4,600 millones de años.

– El Instituto de Geofísica de la UNAM propuso soluciones para reforzar la red nacional de medición sísmica, sobre todo para mejorar el diseño de estrategias, incrementar la educación de la población sobre fenómenos naturales y tener una comunicación eficiente entre el grupo científico que recibe información inmediata de los instrumentos de medición sísmica y las autoridades responsables de protección civil. Esta propuesta estuvo directamente relacionada con los efectos devastadores y la gran pérdida de vidas en el desastre registrado por el maremoto en Asia asociados a la falta de un servicio de monitoreo de tsunamis en el océano Índico. Junto con ello, la UNAM colocó una boya oceanográfica frente a las costas de Colima, en el Pacífico, para detectar tsunamis con más de una hora de anticipación. La boya, enlazada automáticamente a la Red Mareográfica y al Servicio Sismológico nacionales, es la primera en su tipo instalada en el océano Pacífico y transmitirá datos vía satélite en tiempo real a Ciudad Universitaria. El equipo, colocado a 200 metros de profundidad desde el buque *El Puma*, tendrá información cada 10 minutos acerca de temperatura, dirección del viento, humedad relativa, precipitación pluvial, radiación solar, visibilidad, mareas, velocidad y dirección de las corrientes, entre otros.

– Parte de la materia que forma las estrellas, galaxias, planetas y demás cuerpos celestes, la materia barónica, que no había podido ser registrada en el universo, fue detectada por un equipo de investigadores de Estados Unidos y México, dentro de los cuales está un equipo de la UNAM.

– Obras de ampliación de los centros de ciencias genómicas, energía e investigaciones multidisciplinarias, así como el nuevo Bioterio del Instituto de Biotecnología, en Cuernavaca, Morelos.

– Estudios químicos y físicos de metales en rocas, suelos, agua, animales y sedimentos se realizan en el nuevo laboratorio de los institutos de Geografía y Geología de la UNAM. Basado en una tecnología de vanguardia, el equipo ICP-MS identifica los iones o cargas eléctricas de los átomos metálicos, mediante un proceso llamado espectrometría de masas, el cual utiliza plasma, en lugar de fuego, para detectar contaminantes, mecanismos biológicos naturales, estructuras geológicas del pasado, autenticidad de vinos y hasta rastros criminales.

– El proyecto para desalar agua marina para consumo humano, industrial y doméstico es uno de los cinco proyectos prioritarios que impulsará la Universidad Nacional Autónoma de México en los próximos tres años. La virtud de este proyecto es que trata de resolver los problemas de agua y energía de manera sustentable. Junto con los trabajos de células troncales adultas para curar enfermedades neurodegenerativas, desarrollo de nanocatalizadores, un análisis integral de biodiversidad mexicana y el estudio del genoma de *taenia solium* (causante de la cisticercosis), la desalación de agua es para la UNAM una de las áreas a largo plazo que merecen más atención y recursos.

Desarrollo de la investigación de frontera

De manera similar, la UNAM organizó y puso en marcha una serie de iniciativas para impulsar su papel en la investigación de vanguardia y de frontera en el país. Entre otros acontecimientos se subrayan los siguientes:

– Creación del programa “Sociedad y Cultura en México Siglo XXI”, bajo la expresión de una colaboración multidisciplinaria para desarrollar cuatro grandes proyectos de investigación. En este programa colaborarán institutos y centros de investigación de los subsistemas de Humanidades y de la Investigación Científica de la UNAM.

– Impulso a la clonación terapéutica. A través de ello se abren nuevas fronteras para afrontar enfermedades hoy incurables, lo que permite al país avanzar.

– Entre las investigaciones consideradas “de éxito” destaca la construcción de instrumentos para el gran telescopio Canarias, donde

participó el Instituto de Astronomía de la UNAM y el Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial.

– Con el objeto de explorar las zonas profundas del Golfo de México y estudiar los hidratos de metano, un energético con gran potencial en el futuro, investigadores de la UNAM participaron en la campaña oceanográfica SO174, a bordo del buque alemán *Sonne*. Estos compuestos se encuentran en el subsuelo oceánico a más de 3,000 metros de profundidad en estado sólido y se gasifican a presión normal. En esta campaña intervinieron 12 investigadores de la UNAM de los institutos de Geofísica, Ecología, Ciencias Nucleares, Ciencias del Mar y Geología, por parte de Alemania, científicos de IFM-Geomar y del RCOM (Research Center Ocean Margins, en Bremen) y por parte de Estados Unidos, la Universidad de Texas A&M. En total son aproximadamente 20 especialistas.

– La UNAM y la Universidad de California trabajaron de manera conjunta en la creación de programas de investigación y educación, en las áreas de medio ambiente y sociedad. Los temas de investigación considerados en el convenio firmado son el genoma vegetal, administración y políticas sobre el uso del agua, biodiversidad y conservación, así como biotecnología e investigación de células germinales, contaminación ambiental y utilización del agua y la energía. Se dará prioridad a los programas con mayor fortaleza de cada institución y a los temas de importancia intrínseca para México y California.

– Una estrella que estaba a punto de morir recobró nuevos bríos y energía para renacer, según estudios del Instituto de Astronomía de la UNAM. Es decir, se encontró una vieja estrella enana blanca a punto de extinguirse que de repente volvió a adquirir dimensiones gigantescas e incrementó su radio de luminosidad.

– Ranulfo Romo Trujillo, investigador del Instituto de Fisiología Celular de la UNAM y Premio Nacional de Ciencias y Artes 2000, fue electo miembro de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. Médico egresado de la UNAM y doctor en ciencias por la Universidad de París, Romo es experto en neurociencias. Desde hace 16 años investiga en monos la actividad de las neuronas cerebrales en mecanismos como la percepción, la sensación, la memoria y el aprendizaje. Con él suman 11 los mexicanos de la Academia Nacional de Ciencias, todos en calidad de extranjeros asociados.

– Fundamental para realizar pruebas científicas de datación de fósiles, antigüedades o demás muestras históricas, la prueba de carbono 14 puede ser practicada en México sólo en el Laboratorio Universitario de Radiocarbono (LUR) de la UNAM, que fecha muestras de 200 a 40,000 años de antigüedad, informó la doctora Galia González Hernández, especialista en investigaciones antropológicas. Luego de que se superen todos los exámenes internos ya no será necesario que los científicos mexicanos manden sus originales al extranjero, además el costo de los procesos será menor que en los recintos comerciales.

– En un caso inédito de un proceso cien por ciento mexicano, un nuevo medicamento que restaura daños del hígado causados por cirrosis servirá como tratamiento contra esa enfermedad, crónica e irreversible. La producción y comercialización del fármaco avanza mediante un convenio entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la farmacéutica mexicana Probiomed.

– En el primer estudio de su tipo en el país, científicos de la UNAM analizan la estructura molecular de piel de momias mexicanas con 500 años de antigüedad, y la comparan con muestras de epidermis de hace un siglo y actuales.

– Científicos de la UNAM buscan materiales superconductores que funcionen a temperatura ambiente para obtener energía limpia, barata y abundante a partir de la fusión nuclear.

– Investigadores de la UAM y la UNAM identificaron dos grupos de compuestos químicos a partir de los cuales podrían crear un fármaco contra la enfermedad conocida como mal de Chagas o tripanosomiasis. La enfermedad de Chagas-Mazza es producida por un parásito unicelular microscópico, el *Tripanosoma Cruzi*, que se halla en la sangre y en los tejidos de las personas y animales enfermos.

– Utilizando carbono, investigadores de la UNAM desarrollan un material parecido al diamante con el que construyen películas delgadas útiles para hacer prótesis dentales, superficies anticorrosivas para proteger los discos duros de las computadoras y recubrimientos ópticos para frenar el paso de rayos ultravioleta.

– Obtener electricidad del agua y combustible limpio a partir de basura utilizando tecnologías desarrolladas en México, son algunas

metas de la Red Nacional del Hidrógeno, la cual hoy se constituye como sociedad civil.

– El cáncer cérvico-uterino, que cada dos horas provoca la muerte de una mujer en México, podrá ser combatido con una vacuna contra el virus del papiloma humano, creada por un científico mexicano del Instituto de Investigaciones Biomédicas de la UNAM, que en breve será comercializada. La vacuna que saldrá al mercado con el nombre de Oncovac, está hecha con el gen o proteína causante de la mayoría de los casos de cáncer en el cuello del útero.

– Utilizando la capacidad del ozono para destruir las estructuras químicas de múltiples microorganismos patógenos, ingenieros de la UNAM desinfectan a 100 por ciento aguas residuales que quedan listas para reutilizarse en el riego de cultivos. El método, único en su tipo en México y que se prueba en Francia y Cuba, supera en resultados a la cloración y a los rayos ultravioleta, métodos convencionales de tratamiento de aguas residuales.

– Fue inaugurada la Unidad de Investigación en Neurodesarrollo de la UNAM, en el campus Juriquilla, en Querétaro, donde se lleva a cabo el diagnóstico y la neurorrehabilitación temprana de niños recién nacidos e infantes expuestos a factores de riesgo de daño cerebral en etapas prenatal y perinatal. La unidad tiene capacidad para atender entre 150 y 200 neonatos, lo que permite contribuir a la detección temprana y disminución de la incidencia de discapacidades en individuos con lesiones encefálicas neonatales.

– La UNAM instalará en la colonia Penal Federal, en las Islas Marías, una unidad de investigación para llevar a cabo proyectos de prevención que permitan combatir la inseguridad. En la estación multidisciplinaria de la UNAM en la isla, se realizarán investigaciones psicológicas, sociológicas, legales, sociales, energéticas y ecológicas en beneficio de la población. Como parte del acuerdo firmado entre la UNAM y la Secretaría de Seguridad Pública, la UNAM donará un acervo de 1,000 libros para esa colonia.

– Con el fin de reducir los niveles de contaminación en el Distrito Federal y abatir el consumo de combustibles fósiles, especialistas del Instituto de Geofísica de la UNAM brindan asesoría a la Secretaría de Medio Ambiente local, en pruebas de calentamiento de agua mediante energía solar.

– Científicos de la UNAM aislaron un gen llamado CP23, que contribuye a la regeneración de algunas estructuras dentales de forma controlada, lo que ayudará a los pacientes con trastornos reticulares como huesos alveolares, ligamentos, encías y cemento reticular. El laboratorio de la Facultad de Odontología de la UNAM se dedica desde hace 12 años al estudio de la biomineralización del cemento reticular, tejido que por sus características *sui generis*, no posee terminaciones nerviosas, irrigación sanguínea directa, ni drenaje linfático, y a diferencia del hueso, no sufre procesos de remodelación fisiológica.

– La Dirección General de Servicios de Cómputo Académico de la UNAM participa en el trabajo experimental PIC-SER, para desarrollar sistemas de comunicación presencial, mensajería instantánea, con voz y videoconferencia integrados, que posibilitan al usuario tener interacción inmediata sin importar su ubicación, todo ello basado en estándares pero en tecnología propiedad de algún fabricante. La UNAM es la única universidad de América Latina integrante de ese equipo, gracias a su capacidad técnica y credibilidad. Fue seleccionada, junto con otras 15 universidades del mundo, luego de una convocatoria lanzada por el University Consortium for Advanced Internet Development (UCAID), consorcio conductor del proyecto Internet2 en Estados Unidos.

– La construcción de un nanosatélite capaz de predecir terremotos, que desarrollan de forma conjunta la UNAM, la Universidad de Lomonosov y el Instituto Aeronáutico de Moscú, avanza firmemente y se esperaba que a finales de 2005 quedara terminado. Este año se tendrá listo el diseño del satélite y se habrá definido qué instituciones y empresas participarán en su construcción. El pequeño satélite llevará instrumentos de medición de densidad de temperatura electrónica, un detector de partículas energéticas, un receptor de GPS (sistema de posicionamiento global) y un radioespectrómetro de altas frecuencias, los cuales serán construidos en Rusia, con ayuda de estudiantes mexicanos de doctorado.

– El laboratorio de espectroscopía láser más avanzado en América Latina, con técnicas para obtener un conocimiento detallado de los procesos moleculares, fue inaugurado en la UNAM. El recinto del Instituto de Química iniciará su labor de investigación ahora con la capacidad de tomar fotografías a las reacciones químicas. La insta-

lación del nuevo laboratorio tuvo un costo total de cuatro millones de pesos.

– A partir de sangre fresca que se desperdicia por toneladas en los rastros donde se sacrifica a los cerdos para comercializar su carne, un químico de la UNAM desarrolló un proceso para extraer cuatro proteínas de alta calidad aprovechables como base de alimentos.

– Con un georradar cuyas antenas localizan metales, piedras y cavidades a una profundidad de hasta 12 metros, un equipo de resistencia eléctrica que mide las condiciones de conductividad del terreno y un gradiómetro que registra la presencia de cuevas, piedras o vasijas en el subsuelo, el científico Luis Barba, investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, encabeza los trabajos del Laboratorio de Prospección Arqueológica, único en su tipo en América Latina.

– Especialistas del Instituto de Física de la UNAM construyeron tres cámaras multialámbricas para detectar radiaciones cósmicas, las cuales serán instaladas en la Pirámide del Sol en Teotihuacan. El propósito es determinar si existen cavidades, cámaras ocultas o entierros ceremoniales en la estructura arqueológica y esto se realiza con un sistema de detección de radiaciones cósmicas. Con este sistema los especialistas esperan obtener una radiografía de la edificación teotihuacana y determinar la existencia de alguna estructura interna que pudiera ser de interés arqueológico.

Conclusiones

La reconstitución del tejido social y de la imagen de la UNAM fue evidente durante 2005. Como pocas veces, quizás durante los periodos de los rectores Javier Barros Sierra y Pablo González Casanova, el liderazgo ejercido por el rector Juan Ramón de la Fuente apareció ampliamente reconocido y alentado, dado su desempeño en esta recuperación y en la implantación de una estrategia exitosa, mientras que la expresión contestataria o de franca oposición a este liderazgo se mantuvo muy localizada y reducida. Pareciera que en el caleidoscopio de la recuperación, la mayoría de la compleja diversidad universitaria abonara en un sentido positivo a su favor, dado que en su recepción

y expresión se hizo posible la crítica social, la libre manifestación de ideas, la disidencia, pero también la producción y transferencia de conocimientos, el desarrollo de la innovación académica, el impulso a cambios organizacionales o por lo menos a su amplia discusión, al debate, a la elección democrática de representantes, así como al ejercicio de la gobernabilidad autonómica, la rendición de cuentas y la transparencia en el manejo de los recursos.

A esta perspectiva general de una percepción de recuperación institucional, influyó la ubicación de la UNAM en el *ranking* del "Suplemento sobre educación superior" del *Times* de Londres que la ubicó entre las primeras 100 universidades con mayor desarrollo en el mundo.

En este trabajo, sin embargo, se ha buscado destacar otra serie de variables e indicadores que, por lo regular, no son contemplados en los criterios de ubicación de los *rankings* internacionales, porque, como se ha argumentado al respecto, esto mismo sería imposible y aun poco deseable, dada la metodología con la que se llevan a cabo, y sus mismos fines.

Lo anterior muestra que estos *rankings*, tan auspiciados y valorados por las universidades para garantizar la permanencia en algunos puestos altos de credibilidad en el mercado de los servicios educativos, tienen serias limitaciones para mostrar la verdadera naturaleza del desempeño y de la trayectoria de las universidades, como se ha buscado puntualizar respecto de la trayectoria de la UNAM.

Por ello esta universidad mexicana llegó bien posicionada a 2006, el año del cambio del gobierno federal, y con ello su capital académico político, cultural e intelectual estuvo envuelto en un halo de confianza, de reconocimiento y de legitimidad, después de estar prácticamente en sus niveles más bajos con motivo del paro de 1999 y de sus secuelas. Con todo ello, vale la pena dejar sólo sembrada la siguiente pregunta: ¿cómo se articulará esta institución universitaria al desarrollo de los trabajos del nuevo gobierno que dará inicio a finales de 2006, desde la perspectiva de esta legitimidad recobrada?

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una herejía pedagógica

Humberto Santos Bautista*

Introducción

El proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur¹ es, junto con el de la Policía Comunitaria, de los pocos que han tocado las fibras más sensibles de las comunidades indígenas de Guerrero. Esto se explica en el hecho de que ambos proyectos surgen en condiciones similares. La policía comunitaria, nace ante la incapacidad de un sistema de justicia para garantizar la paz social en la región denominada Costa-Montaña, donde los asaltos en los caminos a las camionetas del servicio de transporte público, las violaciones a las mujeres e inclusive los asesinatos, habían pasado a formar parte de la vida cotidiana.²

*Doctor en Ciencias Sociales por la División de Posgrado de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), México D.F. Profesor de la maestría en formación y práctica docente de la Unidad UPN-12A, Chilpancingo, Guerrero.

¹El presente trabajo es una síntesis del proyecto de la Universidad Intercultural, mismo que ha estado a cargo de una comisión académica de la que formó parte. Esta comisión es interdisciplinaria e interinstitucional y fue nombrada en asambleas comunitarias con la tarea específica de diseñar el proyecto de la universidad. Sus integrantes son: M.C. Alfredo Méndez Bahena (UPN-UAG), el doctor José Joaquín Flores Félix (UAM-X), el doctor Rodrigo Pimienta Lastra (UAM-X), el licenciado Bulmaro Muñiz Olmedo (SEG), M.C. Carlos de Jesús Alejandro y el doctor Humberto Santos Bautista (UPN). Las instituciones que han participado en el proyecto son las siguientes: la UPN, el Colegio de Guerrero, A.C., la Delegación de la CDI en Guerrero, la Secretaría de Asuntos Indígenas y la Secretaría de Educación en Guerrero.

²José Joaquín Flores Félix, "Reinventando la ciudadanía. La construcción social de la democracia en la región Costa-Montaña de Guerrero", México, CIESAS, tesis de doctorado, marzo de 2004. "La idea de establecer el proyecto de impartición de justicia se remonta a 1992 cuando quedó conformado el Consejo de Autoridades Indígenas (Cain) de la región Costa-Montaña. En un principio el Cain no surge para consolidar este proyecto sino que se fue transformando conforme la organización iba descubriendo las necesidades más inmediatas de las comunidades

Para resolver un problema de seguridad pública para lo que el Estado había demostrado su incapacidad, por la corrupción del sistema judicial, los pueblos indígenas recurrieron a su experiencia histórica y a revalorarla, considerando que lo propio tenía valor dentro de lo universal. Desde un principio se enfrentaron al dilema de aplicar el derecho positivo o de impartir justicia conforme a sus “usos y costumbres”, con base en un conjunto de normas que trascienden la ortodoxia jurídica. La policía comunitaria decidió aplicar la justicia por fuera de los códigos legislativos, lo cual les ha valido un enfrentamiento permanente con el poder público estatal, incluso varios de sus dirigentes tienen órdenes de aprehensión giradas en su contra. En su sistema de impartición de justicia, sustentado en el derecho consuetudinario, la policía comunitaria ha conmutado las multas y el encarcelamiento por trabajo comunitario.³ Sin embargo y a pesar

que la conforman, claro está que el reconocimiento de estos problemas urgentes se pudo dar de manera relativamente rápida dado que los integrantes de Cain los tenían detectados (...). En los municipios de Malinaltepec, San Luis Acaatlán y Azoyú dio comienzo la creación del Consejo de Autoridades Indígenas, un 26 de noviembre de 1992, en el curato de la comunidad de Santa Cruz, El Rincón. El consejo comenzó a integrarse, en su mayoría, por las personas más allegada a la iglesia: sacristanes, cantores, hermandades, que sumaban alrededor de 80 personas. El maestro Apolonio Cruz, quien era el presidente de Cain y actualmente es el presidente municipal de Malinaltepec, comentó que al principio la gente se integró al consejo por obediencia y respeto al padre Mario Campos quien era ya el párroco de El Rincón, que en realidad lo hacían con una «obediencia ciega ya que la gente no estaba acostumbrada a la política y no se tenía idea de cómo comenzar a organizarse». La gente de la región dice que estaba consciente de los problemas que padecían, lo que pasaba era que no sabían adónde y con quién acudir para resolverlos. Así que, según el maestro, este proceso organizativo costó trabajo al principio pero salió bien y pudo consolidarse en Cain.”

³Cuando se detiene a alguien que cometió algún delito, es decir, después de que el Cain acordó su detención, si no es que se le encontró en flagrancia, la pena no incluye el cobro de multa, el detenido pagará únicamente con el trabajo comunitario que realizará en cada una de las 42 comunidades: 15 días en cada comunidad arreglando calles, reparando la escuela o lo que el pueblo necesite. (...) El procedimiento que se sigue desde que se detiene a alguien es el siguiente: primero se juntan el Comité Ejecutivo y el Comité de Autoridades para discutir, acto seguido se investiga para determinar el monto del daño o de lo robado, esta cantidad se multiplica por lo que se paga en el jornal de la zona (entre 40 y 50 pesos), así se obtiene el número de días que el detenido tendrá que trabajar, además de pagar o reponer lo robado. Por ejemplo, de acuerdo con el castigo también es la sentencia; si cometió un robo de ganado vacuno, primero se calcula el costo, más o menos de 5,000 a 6,000 pesos, esto lo hace acreedor a una pena de 24 a 30 meses de trabajo comunitario, además de reponer lo robado. Si lo que se robó fue un chivo, se hace lo mismo, se calcula un costo de 3,000 a 5,000 pesos y se le dan 12 y hasta 15 meses de sentencia. Pero si el delito es homicidio se le dan al infractor 30 años de castigo. La violación es equivalente al homicidio y también se castiga con 30 años de trabajo. (...) Acto seguido, se gira la orden de aprehensión y se la dan a los comisarios y a los policías, se detiene a la persona y se le carea de dos a tres veces después de realizada la investigación. Posteriormente, el detenido debe firmar su declaración y se le impone la sentencia. (...) Cuando se libera a un detenido que ha purgado una condena, se hace una ceremonia frente a la comunidad y es entregado a sus

de que ha demostrado un altísimo nivel de eficiencia, toda vez que redujo en 90 por ciento los delitos en una zona altamente conflictiva, no ha dejado de ser acusada de operar en la ilegalidad, aun cuando todos sus miembros son nombrados en asambleas comunitarias y sometidos a una evaluación permanente por las propias comunidades.

De manera similar, el proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, se empezó a plantear ante las graves deficiencias observadas en el servicio educativo que se oferta a los pueblos y comunidades indígenas. En un primer momento, se mencionó que la ausencia de un proyecto educativo que reconociera los valores culturales de los niños indígenas era una de las causas principales del rezago educativo que se observaba en el medio indígena. Se empezó entonces a plantear la necesidad de un proyecto que se fundamentara en la cosmovisión indígena para la formación de los maestros, a fin de dotarlos de las herramientas que les permitieran nutrirse de su matriz cultural y también abrirse al pensamiento universal contemporáneo. Había un consenso casi unánime en la urgencia de formar maestros que asumieran creativamente los dominios de la diversidad que caracteriza a nuestras sociedades, porque se argumentaba que las posibilidades de innovación de la escuela dependerían, en buena medida, de que los docentes transformaran el espacio pedagógico en verdaderas comunidades de aprendizaje. Sin embargo, desde un principio se consideró que el solo proyecto de formación de docentes para el medio indígena era insuficiente, porque el problema educativo no

padres. Como descargo, cuando el detenido reconoce el delito que cometió, se le toma en cuenta esta acción para la disminución del castigo, a este acto se le conoce como delito por conciencia. (...) Cuando un preso está purgando una condena, en cada una de las comunidades donde realiza trabajo, el comisario entrega un acta donde se asienta cuál fue su comportamiento, además a cada detenido se le entrega una copia de esta acta. El comisario también debe platicar con el detenido para hacerle ver que debe cambiar su comportamiento; esta práctica también la efectúan los señores principales, quienes se dice que han hecho llorar a algunos con sus palabras, ya que los hacen reflexionar sobre su conducta. Si el detenido se pone en una actitud rebelde o amenaza a la autoridad se le aumenta el tiempo de la sentencia. Las comunidades donde se realiza el trabajo comunitario dan de comer a los detenidos: "Ellos no tienen que pagar ninguna multa, sino que la comunidad paga, está pagando un costo por reeducar a sus propios hijos". También se convoca a asamblea para que sea la comunidad la que haga el compromiso de entregar al detenido a sus padres; "Todos sus familiares cercanos deben estar presentes en esta asamblea y se les hace ver que ellos también son responsables de cuidar a ese compa". Para su actuación, la Policía Comunitaria se sustenta en el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, para argumentar la vigencia de sus usos y costumbres y en el artículo 39 de la Constitución Mexicana, cuando se refieren a la soberanía nacional y a la forma de gobierno.

podría resolverse sin el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, y frente a este problema, ni el gobierno en sus diferentes niveles, ni los partidos políticos habían ofrecido alternativas.

En ese tenor, se empezó a trabajar la idea de una universidad que respondiera a la cosmovisión indígena y que fuera una alternativa real a las expectativas de los pueblos de la región.⁴ Se empezó a plantear la idea entre las comunidades indígenas y se efectuó una gran cantidad de reuniones con las autoridades comunitarias, organizaciones sociales, maestros y presidentes municipales.⁵ En la medida en que se iban desarrollando las reuniones, también se iba incrementando el número de personas y organizaciones interesadas y el consenso que se iba logrando alrededor del proyecto de universidad empezó a ser un paradigma real de pluralidad cultural, política e ideológica: no sólo se lograba el acuerdo y el consenso de los pueblos y comunidades indígenas, sino que por primera vez se pudieron sentar a la mesa, para tomar acuerdos, organizaciones que tradicionalmente habían estado enfrentadas por diversas causas y militantes de

⁴Guerrero tiene una población total de 3'079,649 habitantes. Aproximadamente 450,834 son indígenas: 227,302 mujeres, 223,532 hombres. Los indígenas representan poco más de 15 por ciento de la población guerrerense, la cual se reparte entre los cuatro pueblos indígenas que existen en la entidad. Alrededor de 40.4 por ciento son nahuas; 22.2 por ciento son los Me' phaa (tlapanecos); 28.1 son los tu'un savi (mixtecos); y 8.5 por ciento son los nn'anncue ñomndaa (amuzgos). Estos pueblos comparten el territorio guerrerense con la mayoría mestiza y la población afromezstiza de la Costa Chica.

⁵En diciembre de 1995, convocamos a un primer encuentro de educación indígena en Tlapa de Comonfort, Guerrero, en donde se efectuó un intercambio de experiencias, tratando de encontrar alternativas viables a la formación de los profesores bilingües. Posteriormente, en 1999, realizamos el Encuentro de Educación Intercultural, en Chilapa de Álvarez. Entre las conclusiones del evento, se propuso la de crear una instancia para formar de inicio a los profesores bilingües y ofrecerles el nivel de posgrado. En noviembre de 2002, convocamos al "Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias Curriculares en Formación de Inicio de Profesores de Educación Indígena", el cual se realizó en Acapulco. En este evento se pudo congregarse a casi todas las instituciones que para ese momento estaban trabajando propuestas de educación intercultural en el país. Si bien gran parte de la reunión se centró en las propuestas de formación de profesores, por primera vez se empezó a debatir en serio la idea de un espacio de educación superior. Con base en toda esa experiencia acumulada, convocamos en octubre de 2003, al Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en Guerrero, mismo que se efectuó en Chilapa de Álvarez. Fue en este evento donde se acordó unificar los diferentes proyectos que se habían venido trabajando para la creación de la Universidad Intercultural en Guerrero. En 2004, se efectuaron diferentes foros para la creación de la universidad en varios municipios, como San Luis Acatlán, Malinaltepec, Atlixac, Atlamajalcingo del Monte, Cocula y Copalillo, entre otros. Se formalizó la Comisión Académica y el patronato promotor. Se entregó la petición oficial con el proyecto a diferentes instancias: Presidencia de la República, Secretaría de Educación Pública, Secretaría Particular del C. Gobernador. Se efectuaron diversas reuniones con las comisiones de Gobierno, Educación y Asuntos Indígenas del Congreso Local. En 2005, se presentó la Comisión Académica ante el secretario de Educación y se le tomó la protesta por parte del propio secretario.

los diferentes partidos políticos, aun en los momentos más álgidos de sus disputas electorales.

El proyecto de la universidad también empezó a convertirse en el espacio de solución de añejos conflictos por linderos agrarios. Por ejemplo, en la zona del alto Balsas, existía un litigio por 200 hectáreas de tierra, y los propios comuneros propusieron que se donaran a la universidad para dar por terminada la disputa. Las actas de donación para ubicar la sede de la universidad se multiplicaron en prácticamente todos los municipios del estado donde hay presencia indígena. Es por ello que se puede afirmar que el proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, es quizá, junto con el de la policía comunitaria, de los pocos que tienen el mayor consenso social logrado hasta ahora en el medio indígena. Ningún otro proyecto o programa de gobierno ha logrado sumar tantas voluntades. Habría que mencionar también que tanto la policía comunitaria como el proyecto de la universidad, han desarrollado su actividad de manera autogestiva, contando sólo con el apoyo de los pueblos.

No obstante que a partir de 2005 el proyecto empezó a ser contemplado tanto por el gobierno federal como del estatal, lo cierto es que nadie ha aportado recursos para su elaboración. Lo más que se ha hecho, ha sido que en septiembre de 2005 se pudo establecer una mesa de trabajo con la presencia de la coordinadora general de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública y representantes de la Secretaría de Educación de Guerrero para formalizar la comisión académica que había venido trabajando el proyecto y así concluir el estudio de factibilidad y formalizar la firma del convenio entre el estado y la Federación con el fin de que empezara a operar el proyecto. Hasta el momento de escribir esto se ha concluido el estudio de factibilidad pero no se ha concretado el convenio.

En las páginas siguientes, voy a tratar de presentar un panorama general del proyecto.

Los pueblos indios y la educación en Guerrero

La lectura que se hace del contexto indígena, normalmente va asociada a dos cuestiones esenciales que, paradójicamente, casi siempre

transitan en vías paralelas: *la cultura y la educación*. Por un lado, se asume que la cultura de los pueblos indios es una herencia de riqueza excepcional, pero por otro lado esos valores culturales difícilmente los encontramos expresados en la educación que se les ofrece. Hasta ahora, no ha habido un proyecto de recuperación cultural que pueda potenciar de manera decisiva el diseño de modelos de desarrollo autogestivo de las comunidades y cuestionen con dureza los programas indigenistas oficiales, que sólo han contribuido a mantener una historia de opresión y explotación de los pueblos indígenas. En educación, todavía es notable la ausencia de programas que respondan a las características culturales y de cosmovisión de la población indígena, no solamente en el estado de Guerrero, sino a nivel nacional. La educación que actualmente se oferta en el medio indígena no contempla todavía la diversidad cultural de los pueblos, como no sea desde una visión puramente escolar, donde la cultura queda reducida a un insumo codificado más.⁶

De este cuestionamiento surge la necesidad de plantear un proyecto educativo diferente, cuya raíz sea la matriz cultural de los pueblos indios para que desde la recuperación de sus valores y su contraste con los valores hegemónicos de la sociedad contemporánea, se asuma como principio la necesidad de educar en el contexto de la diversidad, entendiendo la diferencia como un principio ético capaz de potenciar la formación integral del sujeto.

No se trata de que los pueblos indios sólo se alfabeticen, la cuestión es que la educación que reciban, además de ser pertinente, sea el eje central de su desarrollo como pueblos, con su lengua, su cultura y sus tradiciones. Sólo de esta forma la educación tendrá un papel relevante en el proceso de reivindicación de la cultura, la educación, el desarrollo autogestivo y la autonomía de los pueblos indígenas. Hasta ahora, la educación que se les ofrece, prácticamente se reduce al nivel preescolar y primaria, sin planes ni programas de estudios propios, con una planta docente sin la formación adecuada, que habla pero que no lee ni escribe en su lengua materna, sin programas de formación y actua-

⁶En las escuelas normales, lo más que se ha hecho es incluir en sus programas la asignatura de una lengua indígena, y en educación preescolar y primaria sólo se han impartido algunos cursos para sensibilizar a los educadores sobre el significado de la interculturalidad.

lización del profesorado con calidad y pertinencia, con una estructura administrativa que sólo ha burocratizado en exceso el servicio educativo, con una amplia cobertura, pero sin poder atraer a la mayoría de la población en edad escolar porque no existen mecanismos institucionales que garanticen la permanencia de los educandos en las aulas, presentándose, en consecuencia, índices de reprobación y deserción sumamente altos y una baja eficiencia terminal.

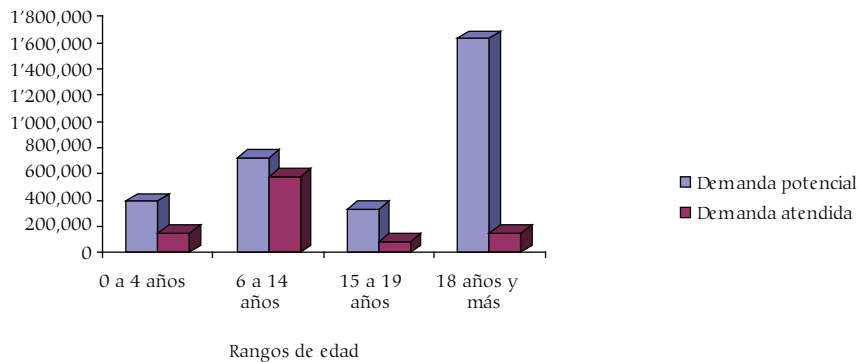
El rezago educativo en el estado es de los más elevados del país en todos los niveles, donde se manifiesta un gran porcentaje de analfabetismo y poca eficiencia terminal. Por ejemplo, 21 por ciento de la población de seis a 14 años de edad no sabe leer ni escribir y aproximadamente 22 por ciento de la población de 15 años y más es analfabeta, cuando la media nacional es de 12 y 9.5 por ciento respectivamente. Estos porcentajes aplicados a los municipios con población predominantemente indígena, llegan a alcanzar hasta 60 por ciento o más. Respecto al grado promedio de escolaridad, este es de 6.1 por ciento para el estado, pero nuevamente en los municipios con población indígena se reduce hasta un promedio de 3.0 por ciento. Por otro lado, la población de 12 años y más, que corresponde a un total de 2'075,739; 60 por ciento no tiene instrucción posprimaria, y solamente 19 por ciento cuenta con instrucción media superior y superior.

En la gráfica 1 se muestra cómo se va decantando la cobertura desde el nivel preescolar hasta el superior.

Como se puede observar, el rezago educativo empieza a hacerse presente en la población de 15 a 19 años, pero de manera notoria de los 19 años en adelante, edad promedio para ingresar al nivel superior. Esto puede tener varias explicaciones, entre ellas, la pobre cobertura del nivel superior en el estado (véase el mapa 1), que obliga a la población a desplazarse de sus lugares de origen, lo cual eleva el costo en los estudios que pocas familias pueden sufragar; la falta de diversificación de carreras, lo que propicia que las que se imparten estén saturadas, o dejen de ser de interés para la juventud por sobrepoblación de profesionistas; pero también, la raquítica economía del estado hace que esta población se incorpore al mercado de trabajo o emigre.

GRÁFICA 1

Demanda potencial y demanda atendida en educación de acuerdo con diferentes rangos de edad en Guerrero



En conjunto, los servicios educativos dirigidos a los niños indígenas ofrecen atención a una población escolar de 109,599 alumnos, de una demanda potencial de 202,572; es decir, quedan sin recibir los beneficios de la educación indígena un total de 92,973 niños. Si a ello se agrega que los índices de reprobación, repetición y deserción son altísimos, se puede tener una idea clara de la magnitud del rezago educacional que prevalece en este sector.

La eficiencia terminal en la primaria, por ejemplo, es sumamente baja, al grado de que sólo uno de cada dos niños logra concluirla, pero en preescolar únicamente se atiende a 30 por ciento de la demanda potencial.⁷ Pareciera entonces que la propia educación, la cual debería ser factor de desarrollo, de transformación y enriquecimiento cultural, ha jugado un papel distinto y ha contribuido al desarraigo y al analfabetismo cultural, y al no responder a las características específicas de la población, termina por reproducir entre generaciones la pobreza.

De manera adicional, hay que mencionar que el estado de Guerrero es una de las entidades de la Federación que menos centros de educación superior y de investigación tienen en su territorio. En particular las

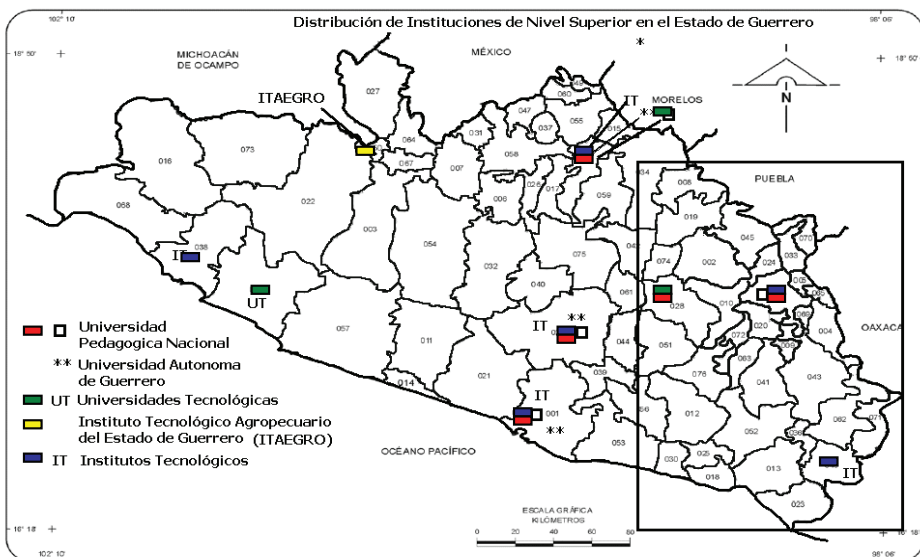
⁷Para mayor información al respecto, véase "Factores que impiden el desarrollo de la educación indígena en Guerrero...", 2003, mimeo.

regiones en que se concentra la población indígena es donde la presencia de este tipo de instituciones es casi nula. En la entidad, la oferta de educación superior a nivel de licenciatura tanto pública como privada, se concentra en las ciudades de Acapulco, Chilpancingo e Iguala.

La atención en materia educativa para la población de la región de la Montaña –como puede apreciarse en el recuadro del mapa–, se reduce a una matrícula comprimida como en el Instituto Tecnológico Superior de la Montaña con sede en Tlapa,⁸ el Instituto Tecnológico Agropecuario con sede en Ometepec, y las subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicadas en Chilapa, Tlapa, Cruz Grande, Ayutla, Ometepec y El Rincón. Esta última, únicamente ofrece programas de actualización a profesores en servicio, por lo que la oferta queda limitada a los dos institutos mencionados y a un sector muy acotado de la población escolar.

MAPA 1

Cobertura de educación superior en Guerrero



⁸Actualmente el ITSM atiende una matrícula de aproximadamente 500 estudiantes y ofrece las carreras a nivel de licenciatura en contaduría, administración, ingeniería en sistemas computacionales e ingeniería civil. Se desconoce el índice de eficiencia terminal (número de titulados).

Es en este escenario donde surge la propuesta de crear la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, como una necesidad de abrir nuevos espacios que respondan a una estructura del pensamiento distinta de la tradición occidental, donde el pensamiento y la cultura indígenas sean ejes de reflexión que permitan la revisión de una cosmovisión del mundo diferente. Esta instancia se piensa como un espacio plural e intercultural, que reactive la memoria cultural, que respete la diversidad de culturas y trayectorias históricas de los grupos sociales que conforman la nación, que promueva procesos de identidad y coadyuve a su propia definición como pueblos que coexisten dentro de una nación, pero no de una manera subordinada, sino mediante procesos de desarrollo local y regional, desde una perspectiva autogestionaria propia, porque si el objeto del desarrollo es el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos que forman parte de los procesos productivos de la sociedad y si la educación requiere actuar de manera integrada con las estrategias de desarrollo, entonces las posibilidades de trascender la exclusión pasan también por la redefinición de los proyectos educativos.

El proyecto de la universidad está dirigido a un sector de población que, por sus condiciones socioculturales y económicas, históricamente ha sido excluido o relegado de los programas de educación superior. Debido a esto la institución se propone diseñar e impartir programas de formación académica, desde licenciaturas,⁹ diplomados, especializa-

⁹En un primer momento se plantea abrir los siguientes programas de licenciatura: licenciatura en tecnologías para el autodesarrollo sustentable de los pueblos indios; ante la crisis ambiental que vive el planeta, ya es un lugar común mirar hacia la forma en que las comunidades indígenas han desarrollado una relación más armónica y amable con la naturaleza, relación que en muchas ocasiones se ha visto violentada, inclusive desde las mismas comunidades ante la carencia de medios para la subsistencia o ante el acoso de los intereses comerciales de agentes poderosos, en lo económico y en lo político, que ven en los recursos naturales de las regiones indígenas un medio para la obtención de ganancias y enriquecimiento. La mayoría de las veces las comunidades han visto desaparecer sus riquezas naturales sin que por ello obtengan beneficio alguno, pero más aún, han visto cómo el uso irracional de sus recursos los ha conducido a la pérdida de los mismos. Licenciatura en gobierno y administración de municipios y territorios de los pueblos indios; uno de los problemas más sentidos en las regiones y municipios en donde la población indígena es mayoritaria, es la falta de personal capacitado que de manera responsable y profesional se ocupe de administrar los bienes y recursos de los habitantes de estas regiones, así como los recursos que desde la administración pública se destinan a la población que habita en estos espacios territoriales de la nación. Se trata de formar profesionales capacitados para afrontar la tarea de administrar estos espacios de gobierno, para lograr gobiernos eficientes que además sean sensibles a la problemática social, económica y cultural por la que atraviesan las poblaciones y comunidades indígenas, que además de realizar su tarea con una visión republicana, también lo

ciones, maestrías y doctorados, con líneas de investigación basadas en campos problemáticos propios, en los requerimientos y necesidades que demanden las comunidades indígenas, en el contexto regional, estatal, nacional y mundial; sin menoscabo de otras áreas específicas del desarrollo de la ciencia y la cultura. A través de su actividad se fortalecerá la cultura, la identidad, la cosmovisión de mundo y saberes de los pueblos indios, para ponerlos a la par con el conocimiento universal y así enriquecerse mutuamente. Se promoverá el diseño de políticas de vinculación con las comunidades indígenas, académicas y científicas, que permitan la difusión y el intercambio cultural, académico y científico, y el desarrollo de las artes en todas las áreas del saber, teniendo como premisa la riqueza cultural de los pueblos indios.

Por supuesto, y por la misma naturaleza intercultural de la universidad, no puede tratarse de un espacio exclusivamente para los indígenas, pero por las condiciones de exclusión que ya hemos mencionado y por la propia ubicación territorial, habrá una presencia mayoritaria de la población indígena, sin que por ello se reprima el ingreso a sus aulas de todo aquel que se interese en los programas que desarrolle la institución.

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, tiene que potenciar una educación que parta del interior de las mismas comunidades indígenas para que su esencia sea la misma de su cultura; una educación que, en íntimo diálogo con el pensamiento universal, recu-

hagan desde el soporte pluricultural que da sentido a la existencia de la población indígena y así lograr la vinculación entre los gobiernos locales y la Federación, de manera expedita, poniendo en marcha los instrumentos que desde la administración pública se han elaborado para eficientar la tarea de gobernar. El objetivo es formar profesionistas que se aboquen a la tarea de administrar con ética y responsabilidad las instituciones republicanas que dan sustento a la relación entre comunidades indígenas y el resto de la población. Licenciatura en lenguas y comunicación para la diversidad; uno de los soportes fundamentales para la existencia y reproducción de las culturas indígenas, así como la multiculturalidad de nuestra nación, es la existencia de una rica diversidad de lenguas originarias, inclusive esto ha propiciado el hecho de que México sea una de las naciones que cuenta con el mayor número de lenguas indígenas a nivel mundial, sólo superado por China y la India. Inclusive, en estos tiempos en que la dinámica de las relaciones mundiales ha permitido una fluidez nunca antes vista en materia de comunicaciones –por desgracia para la población indígena esto ha sido resultado de su proceso migratorio en busca de sustento–, la revaloración de la lengua se vuelve materia de trabajo, investigación y desarrollo para las comunidades y pueblos indígenas. En tal sentido, una licenciatura en materia de comunicación vendría a coadyuvar directamente en la continuidad y bienestar de los miembros de las comunidades que desde hace tiempo buscan, no sólo comunicarse por los medios y la tecnología más modernas y funcionales, sino que han estado desarrollando prensa, radio, cine y otros géneros de la comunicación desde sus propias perspectivas culturales.

pere los aportes de las culturas originarias que se desarrollaron en el país y sustentaron la reproducción y la continuidad de los pueblos indígenas. Si la educación es un espacio privilegiado que crea y recrea la cultura, a través de prácticas sociales cuyo fin primordial es incorporar cultura a las conciencias individuales y colectivas para conformar una suerte de “conciencia social colectiva” o “el espíritu del pueblo”, entonces es también una estrategia de sobrevivencia para poder mantener la cohesión de un grupo en distintos espacios geográficos.

En un contexto como el actual y dada la magnitud de los desafíos, el proyecto educativo que planteamos supone una forma diferente de organizar el conocimiento. Nuestra propuesta es simple: los pueblos indígenas sólo tienen dos elementos vitales que pueden apuntalar sus aspiraciones para mejorar sus condiciones de vida: sus recursos naturales y su cultura. La inmensa mayoría de los ecosistemas forestales –templados y tropicales–, se encuentra en territorios indígenas y campesinos, lo cual indica que en esas tierras es donde aún subsisten las reservas de agua, de bosques, de minerales y otras fuentes de riqueza aún no explotada. Si de manera adicional –y sin pretensiones de idealizar a los indígenas–, se considera a las comunidades como fuente de saberes a los que la ortodoxia existente les niega el estatus de “ciencia”, pero que paradójicamente son objeto de saqueo permanente de las grandes transnacionales –particularmente las denominadas “industrias de la vida”: la salud y los alimentos–, entonces la universidad tiene que trabajar arduamente para sistematizar estos conocimientos y generar un conocimiento pertinente del más alto nivel para beneficio de los pueblos y recuperar el carácter social que ha tenido el conocimiento frente a las tentaciones de su privatización absoluta.

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur tiene que asumir esta nueva realidad, porque hoy es un hecho que las corporaciones transnacionales y los laboratorios de investigación utilizan los conocimientos obtenidos tras el análisis de plantas y otras muestras biológicas proporcionadas por las comunidades étnicas o a partir de la observación de sus prácticas tradicionales. Estas sustancias son estudiadas, desarrolladas y reproducidas, se convierten en objeto de derechos de propiedad y, a la larga, son introducidas en el mercado sin que su comercialización redunde en ningún beneficio para las

comunidades de donde se extrajo el conocimiento, en un proceso conocido como biopiratería.¹⁰ El desarrollo y la evolución de la vida social en la comunidad dependerán de cómo filtra, asimila o modifica las normativas y los acuerdos en relación con sus conocimientos y cómo los interpretan sus miembros. En este proceso, la universidad va a jugar un papel fundamental.

Los pueblos indios y la educación superior

El proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, se ha convertido en el espacio de encuentro donde confluyen un conjunto de actores diversos que van desde educadores, políticos, organizaciones y comunidades, pasando por una infinidad de grupos que han elaborado planes relacionados con el desarrollo de las comunidades y con las demandas de recuperación de su cultura. Se ha hecho notar con insistencia que si la educación está en la base de cualquier proyecto de desarrollo, entonces, muchas de las desventuras de las comunidades indígenas se explican en dos factores clave: 1. La ausencia de una clase intelectual propia que pueda esbozar sus propios problemas, y 2. que esta falta de cuadros intelectuales (que asuman la realidad indígena como parte de su proyecto de vida), es precisamente debido a que el modelo de educación actual enfrenta a los niños indígenas a un doble proceso de socialización, en el que nunca terminan de ser indígenas ni empiezan a ser plenamente asimilados a los valores de la cultura occidental. En este contexto, es imprescindible repensar la educación en su conjunto y, en particular, la que reciben los pueblos indígenas a partir de tres cuestiones básicas:

1. La abolición del pensamiento como una cuestión fundamental en los procesos de colonización que favorece la hegemonía de las élites dominantes y la exclusión de los grupos subordinados.

¹⁰Álvaro Zerda-Sarmiento y Clemente Forero-Pineda, *Los derechos de propiedad intelectual sobre los conocimientos de las comunidades étnicas*. "Las empresas nacionales que venden productos para los mercados internacionales suelen comerciar con los conocimientos indígenas. En ciertas ocasiones, estas transacciones cumplen con las normas de propiedad intelectual y en otras no. Sucede a menudo que las empresas locales no se rigen por la legislación nacional en materia de bioseguridad y calidad. Muy rara vez las empresas locales compensan a las comunidades por su contribución."

2. La presencia de distintas versiones de la realidad, y por tanto, el reconocimiento de otras tradiciones del pensamiento que han sido excluidas por la lógica del poder.

3. La necesidad de construir una nueva racionalidad y una propuesta pedagógica desde los sujetos sociales históricamente excluidos, en la lógica de que la pobreza económica no tiene por qué traducirse, necesariamente, en una pobreza cultural.

En esa perspectiva, una educación que se proponga la recuperación de formas de pensamiento que tradicionalmente han sido negadas –como ha pasado con los saberes de los pueblos indígenas–, no puede tener como punto de partida los marcos ortodoxos de la pedagogía, porque no se trata sólo de abrir espacios con una visión escolarizante, sino que se trata de construir una opción educativa que potencie el desarrollo de los pueblos indígenas, y de esta manera, coadyuve a su inserción en la nación, con plenos derechos y obligaciones como históricamente lo han venido demandando. Una educación que sea lo suficientemente sensible al reconocimiento de una cultura con una matriz de profundas raíces en el tiempo; que a su vez, de manera dialógica reconozca e incorpore lo mejor de la cultura universal en beneficio de los pueblos y las comunidades indígenas.

La universidad que proponemos, pretende ser una institución de educación superior sustentada en programas de docencia, investigación y servicio a la comunidad, que dé respuesta a la problemática del desarrollo local, regional y estatal, sin que por ello pierda de vista la perspectiva nacional y mundial. Se trata de recuperar las raíces de autenticidad de la patria para estar en concordancia con la patria plural y diversa pero combatir, fundamentalmente, desde el espacio de la cultura, la ciencia y la tecnología las asimetrías que por siglos han legitimado una situación de subordinación de las comunidades indígenas.

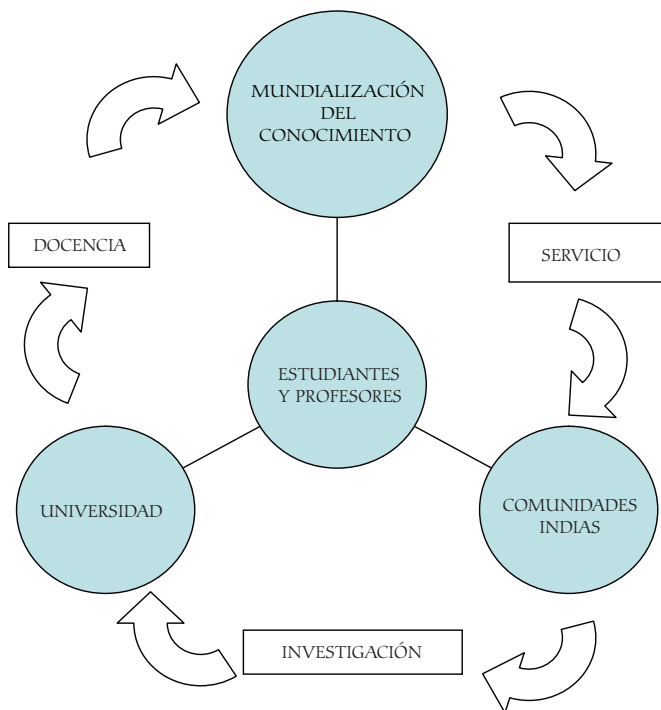
La marginación de los pueblos indígenas se explica en el hecho histórico de que no sólo les han sido expropiados sus recursos naturales, sino que también han sido saqueados en sus saberes. Los conocimientos que las comunidades étnicas han acumulado sobre su hábitat durante siglos están siendo cada vez más utilizados con fines comerciales en sectores como la farmacéutica y la agricultura. Su

conocimiento ha sido pirateado de manera indiscriminada. La expropiación de su conocimiento ha empezado precisamente por la negación de sus valores culturales. Negados los espacios de reflexión y recreación de sus saberes estos pueblos han enfrentado la imposibilidad de poder ser sistematizados y de mantener un diálogo permanente con el pensamiento universal. En esas condiciones, su carácter de conocimiento subalterno no les permite ser el eje que potencie el desarrollo de los pueblos y sólo se convierte en un objeto más de los programas de investigación de los centros de poder que no han cambiado su lógica de colonización. De la colonización territorial y espiritual han pasado a la colonización del saber.

Desde los grandes centros de producción del conocimiento se deciden las formas de acceso y de organización del saber, y nuevamente los pueblos pobres del mundo quedan marginados de un mercado que ahora gira en torno de la privatización del conocimiento. El carácter social que tradicionalmente tenía el conocimiento ha empezado a perderse en el marco de las políticas neoliberales donde se privilegia al mercado como el gran ordenador de la vida social.

Para enfrentar este desafío se impone una ruptura paradigmática, porque no se pueden cambiar las cosas dentro del mismo paradigma acotado por la estructura predicativa del discurso científico de matriz occidental racionalista, el cual privilegia la dualidad sujeto-objeto y termina controlando el estudio del contexto y todo lo que representa, sin considerar que con esta exclusión se niega toda la experiencia cultural y las formas de comprender el mundo desde otras realidades. Si asumimos que el contexto es el espacio social donde confluye un conjunto de circunstancias de las que el sujeto se apropia para construir su identidad, entonces el discurso de la educación no puede dejar fuera la apropiación del espacio que le da forma y caracterización a la construcción del conocimiento. En este proceso de construcción, la educación tiene que asumirse como proceso integral de experiencias, prácticas y saberes pedagógicos y didácticos que se producen en las trayectorias personales.

Desde esta perspectiva, si el discurso educativo media la relación del sujeto con su contexto, ésta no puede ser reducida a un plano meramente cognitivo, porque no es sólo una relación teórica, sino



que es una relación más compleja que puede ser abordada desde perspectivas simultáneas que no se circunscriben al lenguaje denotativo de la ciencia. El lenguaje es la expresión del pensamiento y, en ese sentido, media la relación del sujeto con su contexto. En educación, además del lenguaje de la ciencia, tienen que estar presentes los lenguajes del arte, de la literatura y, por supuesto, los nuevos lenguajes de la tecnología.¹¹ Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden significar un punto de apoyo esencial para preservar y fomentar la diversidad cultural de los pueblos, sus formas de organización y su riqueza lingüística, como premisas fundamentales para apuntalar el desarrollo comunitario y regional. Serán también una base sustancial para promover el potencial creativo del diálogo intercultural en un contexto de equidad.

¹¹Hugo Zemelman, *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. España, Anthropos, 2002, pp. 115 y ss.

Los ejes rectores de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur

Los ejes rectores que planteamos para organizar el conocimiento en la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, son los siguientes: la lengua, la cultura, el territorio, la identidad y el conocimiento (los saberes de los pueblos y el pensamiento universal). La idea es que la educación intercultural tiene que sustentarse en una nueva forma de organizar el conocimiento; es decir, si se quiere que la universidad pueda potenciar el desarrollo de las comunidades, entonces tendrá que abrir sus puertas a los problemas que enfrentan. El problema de la pobreza difícilmente se va a resolver teorizando sobre los pobres. Si los indígenas no son sujetos del mercado, habrá que empezar por cuestionar de raíz el modelo de desarrollo actual y los costos que ha tenido su implantación para los sectores marginados. En esas condiciones de desigualdad brutal, se planteó que para organizar el conocimiento desde un espacio de educación superior, los pueblos indígenas sólo tenían dos recursos que podían ser un puntal de su desarrollo: sus recursos naturales y su propia cultura. Y es con base en ello que se propusieron los ejes ya mencionados.

En ese sentido, la recuperación de las culturas indígenas tiene que empezar en el propio espacio donde se dio su negación, es decir, el de la lengua. Esto no es un asunto menor porque las lenguas indígenas pueden jugar un papel particularmente relevante en el proceso de preservar las principales características de la identidad cultural, y los saberes comunitarios –encerrados ahora en los límites de la oralidad–, podrán tener un mayor nivel de difusión, porque abrirían perspectivas para que las comunidades indígenas tengan mejores condiciones de alternancia con otras culturas. Los pueblos indígenas tienen que partir del hecho de que la recuperación de su cultura y sus saberes está condicionada por la posibilidad de aprender a escribir su lengua materna, lo cual les servirá en la tarea de sistematizar su pensamiento, toda vez que para poder competir en penetración cultural con las lenguas dominantes y sobrevivir frente al impacto cultural, las lenguas indígenas necesitan escribirse. Por supuesto, este proceso de escritura es totalmente autónomo del desarrollo que pueda tener la

lengua en su tradición oral y la importancia de la escritura de la lengua está en su difusión.

No será fácil cumplir este objetivo, porque de las 62 lenguas indígenas reconocidas sólo 55 cuentan con algún material educativo y sólo 46.25 por ciento de los profesores bilingües tienen formación profesional, además de que apenas 45 por ciento de la población indígena es atendida. En contraste, mientras la media nacional de analfabetismo es de 10.46 por ciento, en los pueblos indígenas éste alcanza 44.27 por ciento; la eficiencia terminal nacional para primarias indígenas es de 66.72 por ciento, en tanto que la estatal es de 52.08 por ciento;¹² y las escuelas primarias con seis grados en el medio indígena apenas representan 51.39 por ciento.¹³ Estos datos son apenas una muestra de las deficiencias de la educación bilingüe como un mecanismo real de protección de las lenguas indígenas.

En Guerrero esta ineficacia queda atribuida a variables que van desde la existencia de al menos seis variedades lingüísticas del tu' un savi (mixteco), tres del náhuatl y tres del me'phaa (tlapaneco), hasta factores que tienen que ver con el tamaño de las comunidades cuantitativamente pequeñas de hablantes de tales lenguas, lo que se traduce en un mayor gasto en formación de maestros, materiales didácticos y libros, al elevar el costo educativo por individuo. Precisamente el desafío que tienen que encarar los pueblos indígenas está en cómo sistematizar programas y proyectos educativos en los que se incluyan sus saberes comunitarios, lo cual supone, desde luego, reconocer el valor que tiene su herencia cultural. Esta es una cuestión central para entender los alcances de un proyecto educativo destinado a responder las expectativas de las comunidades indígenas.

Si aspiramos a que la educación sea un eje estratégico que potencie el desarrollo de los pueblos indígenas –y de la sociedad en su conjunto–, no sólo tiene que ser un elemento fundamental de crítica al modelo de desarrollo vigente, sino que habrá de iniciar un debate a fondo que sustente un proyecto de desarrollo humano alternativo, considerando que la idea de progreso que concebía la historia occiden-

¹²SEP-DGEI, 2000.

¹³Estadística del Sistema Educativo Nacional, inicio de cursos 1999-2000.

tal como una curva permanente de ascenso, está en crisis. En este esquema contradictorio tendrán que revisarse los nexos entre cultura, desarrollo y tecnología, porque son estos problemas tan complejos los que habrán de apuntalar y orientar las políticas culturales y de desarrollo que exige nuestro presente. Hay consenso social en relación con el papel estratégico que tendrá el conocimiento en el proceso de inserción al mundo global, por lo que la vinculación entre ciencia y tecnología será fundamental para promover un desarrollo sustentable y autogestivo. Por supuesto, la apropiación creativa de los avances científicos y tecnológicos por parte de los pueblos indígenas, debe volver la mirada a su cultura.

Si asumimos que la cultura se define como

las formas simbólicas –es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos– en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente, en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas.¹⁴

Entonces producir, transmitir y recibir distintos tipos de información, requiere de códigos específicos de comunicación socialmente aceptados, con los que se explica, se recrea y se crea el mundo, su mundo. Pero si bien es cierto que la cultura comunica, ésta también es avance, transformación, conocimiento y tecnología, que dependiendo de su nivel de desarrollo, se puede enriquecer con el contacto de otras culturas, o terminar por ser absorbida. Esta forma de estar y hacer el mundo, es lo que les da identidad a los individuos y a los pueblos.

Sin lugar a dudas la población indígena en el estado de Guerrero posee una cultura propia que al contacto con la europea, entre otras culturas, vio truncado su propio desarrollo y entró en un proceso de estancamiento y de despojo, quedándole como únicas opciones el aislamiento y la resistencia, o mezclarse con otras culturas y desaparecer como tal. Esta cultura mesoamericana conserva aún rasgos bien definidos, entre los que destacan su lengua, su visión de mundo, sus formas de organización social y su conocimiento. Por este nivel de

¹⁴John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2002, p. 202.

desarrollo que han alcanzado es que han logrado sobrevivir, pues de no ser así su desaparición ya se habría concretado. Pero tampoco podemos ser ingenuos o pecar de fundamentalistas y esencialistas, asumiendo la pureza de las culturas indígenas, o que todo lo que las caracteriza es lo mejor y el modelo a seguir. No hay cultura que se mantenga pura, ya que por su propia naturaleza está destinada a cambiar y desarrollarse al contacto con otras, y lo que puede ser bueno y benéfico para una, puede ser negativo para otra, en consideración a los contextos y a su propio desarrollo. Es quizá este aspecto, la originalidad de la matriz cultural de los pueblos indios, lo que los ha hecho sobrevivir, pero sin lugar a dudas se requiere recrearla, depurarla de lo que ya no le sirva y enriquecerla con el contacto de otras culturas y el conocimiento universal.

La cultura es el principio del reconocimiento del otro como persona, pero es también el comienzo de su negación cuando se le impone un mundo axiológico ajeno. Ahí empieza la negación del otro y la destrucción cultural. La comunicación es fundamental y la lengua es el elemento *ad hoc* que la favorece. Es un derecho primario irrenunciable y sólo una lógica del poder colonizadora atenta contra este principio. La construcción de la identidad no es posible sin la cultura y la lengua, y si ese conflicto no es mediado por el diálogo y la búsqueda de consensos, entonces se destruye la identidad porque se impone una cultura sobre otra. Es un hecho que la cuestión indígena no se agota en las culturas indígenas, pero si se trata de recuperar un pensamiento propio, entonces el tema de la cultura y las lenguas indígenas no puede obviarse, porque es el espacio desde donde se puede desarrollar un proyecto alternativo frente a la agresividad del discurso neoliberal que pretende imponerse como un pensamiento único.

La cultura es también un espacio de resistencia, si consideramos que para los fines de la globalización, la existencia de diversas culturas representa también un obstáculo para los procesos educativos y de información, y sobre todo, para la transferencia y remplazo de personal técnicamente calificado. Porque es indudable que en el proceso de expansión de la globalización neoliberal, se está imponiendo un código lingüístico ajeno, que nos hace nombrar a las cosas –la

realidad– de manera equivocada y cancela las posibilidades de construir un pensamiento propio.

Desde su origen y concepción mismos, se propone a la universidad como parte integrante de la sociedad, como un espacio permeable a las ideas, saberes y problemas de la población, de manera que en el imaginario social aparezca como una instancia fundamental de su organización, comprometida con la promoción de su desarrollo y la paulatina definición de proyectos de futuro para los sectores hasta ahora excluidos.

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur surge como respuesta a un amplio movimiento social, por lo que su estructura y funcionamiento debe responder a las expectativas generadas durante este devenir. El proceso de formación de los jóvenes estudiantes está pensado *desde y para* la resolución de los problemas del desarrollo tanto regional como comunitario. De esta forma, la retroalimentación entre la sociedad y *su* universidad debe reflejarse en todas y cada una de las actividades que en esta última se realicen, evitando así de raíz la necesidad de inventar posteriores mecanismos para vincular entes que se conciben mutuamente como ajenos, tal como ocurre en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) existentes en la actualidad.

El trabajo académico tendrá que girar en torno del conocimiento, por lo que la institución debe tener como eje neurálgico su *construcción* a través de la investigación y el trabajo docente realizados por profesores y estudiantes. El trabajo que en ella se realice debe cumplir desde el inicio con los estándares de calidad definidos por la política educativa del propio Sistema Educativo Nacional, evitando de esta forma la posterior implementación de programas compensatorios tendientes a elevar la calidad del desempeño académico.

El papel de la universidad en el desarrollo regional

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur que proponemos tiene que contribuir a la formación de profesionales e intelectuales indígenas, con un profundo compromiso comunitario par-

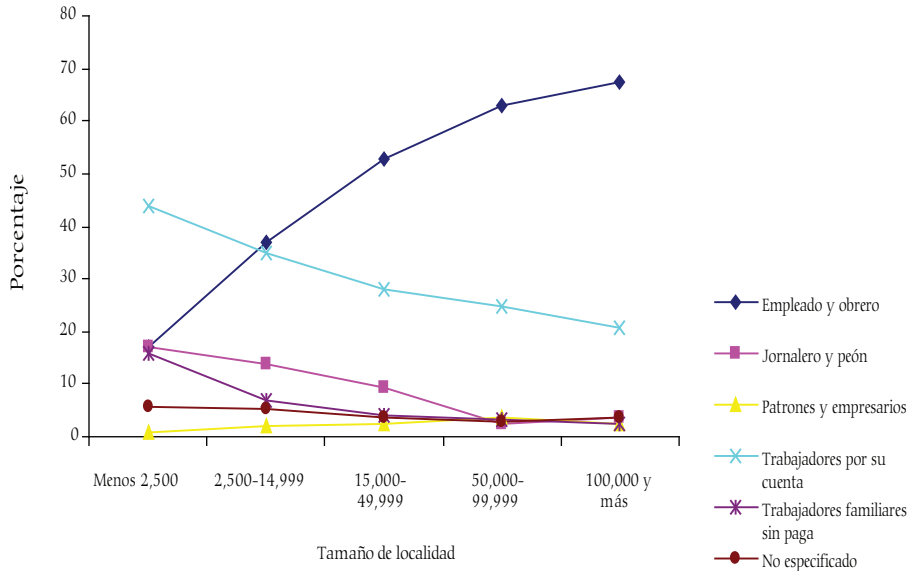
tiendo de la óptica de su propia cultura y cosmovisión del mundo, que coadyuven a un desarrollo integral y sustentable de sus comunidades para poder presentar alternativas a las diversas regiones y sectores sociales del estado, en concordancia con los nuevos desafíos del siglo XXI.

Desde esta perspectiva, la incursión del profesionista egresado de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur al mercado de trabajo no puede realizarse de la forma ortodoxa, como sucede en el mercado laboral capitalista en donde el estudiante, una vez titulado, sale a la calle a competir por un puesto de trabajo de frente a la oferta y la demanda. No es posible un comportamiento similar. En primer lugar, porque en las regiones indígenas si bien es cierto que hay un gran vacío en torno de la presencia de profesionistas, también es cierto que este vacío abarca al empleador de los mismos; en segundo lugar, tampoco es posible pensar en la producción de profesionistas para un mercado laboral similar al urbano por el tipo de asentamiento humano en donde las localidades son de menos de 2,500 habitantes, por la cultura campesina que se sustenta en una relación estructural con la tierra y por la falta de fuentes de apoyo para la producción y los servicios; y en tercer lugar, porque la universidad está diseñada para producir profesionistas que se aboquen a la solución de problemas locales relacionados con el desarrollo integral de las comunidades, profesionistas que se arraiguen en las regiones indígenas sobre la base de empleos generados en sus localidades.

Salvo en los centros urbanos rectores del comportamiento social, político y económico de las regiones indígenas como Tlapa, Ometepe o Chilapa, en donde se concentra la administración y los servicios públicos, así como el comercio y el abasto, en las comunidades indígenas la población no tiene acceso a fuentes de empleo ni a un salario para la economía familiar y su casi única fuente de ingresos es la agricultura (véase cuadro 1). Así, vemos que en las localidades de menos de 2,500 habitantes las personas se ocupan económicamente, ya en los trabajos familiares sin paga, ya trabajando por su cuenta en el jornal o de peón. Es decir, que predomina la actividad de subsistencia.

CUADRO 1

Población ocupada por tamaño de localidad, 2000

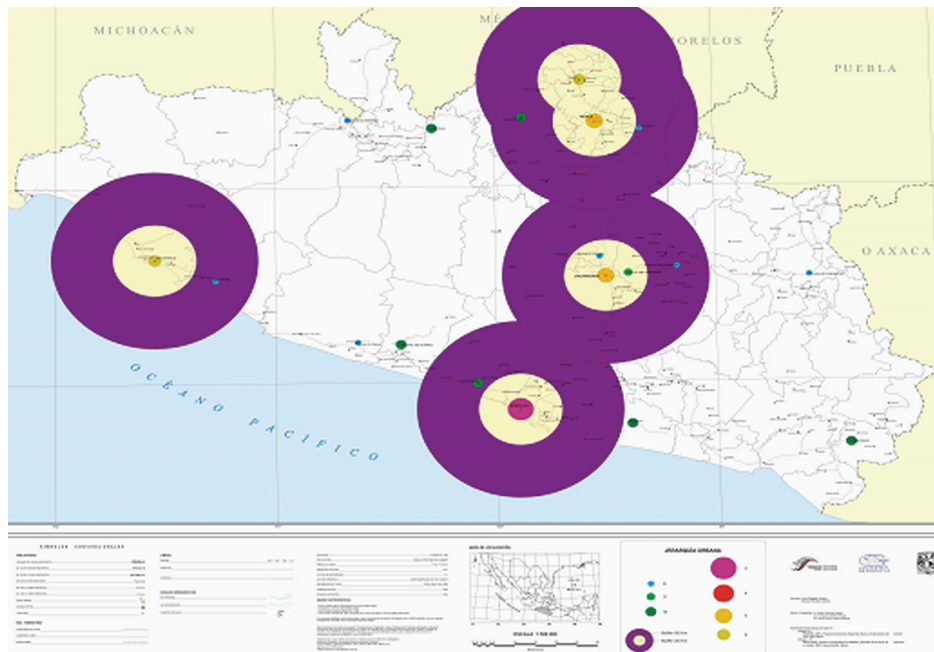


En las comunidades indígenas, el porcentaje de la población que percibe más de dos salarios mínimos es muy escaso: 11.8 por ciento en la Montaña, 7.3 por ciento en la Costa Chica, 11.9 por ciento en el Centro y 10.7 por ciento en la zona Norte. Ahora bien, si sumamos el porcentaje de población que no percibe ingresos con el de la población que no llega a percibir ni un salario mínimo, y si a eso le agregamos lo que significa en términos de capacidad adquisitiva el salario mínimo, estamos frente a una situación laboral que se rige bajo la lógica de relaciones familiares y lealtades comunitarias, así como de una economía altamente subsidiada. Lo anterior nos muestra que no se puede tomar como referencia para insertar a los egresados de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur a las actividades productivas, la lógica de la oferta y la demanda de empleo. Esta vía sólo alimenta el círculo vicioso conformado por la carencia histórica de inversión trascendente en rubros distintos del turismo y por la poca rentabilidad de actividades estratégicas para el bienestar de la población guerrerense, como la producción de alimentos.

El empleo de los egresados de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur estará en los servicios comunitarios y municipales para administrar los recursos y fomentar el desarrollo; en el uso y manejo sustentable de los recursos naturales desde una visión de mundo más amable con el medio ambiente, en el fomento a la producción de las unidades domésticas campesinas desde la lógica productiva sustentada en la cultura propia, en el fomento y desarrollo de las culturas locales potenciando la recuperación de los saberes, los valores y las prácticas que han mostrado ser efectivas para la reproducción; así como en el desarrollo de las artes y las actividades creativas.

MAPA 2

Jerarquía urbana, mixta y rural por especialización económica

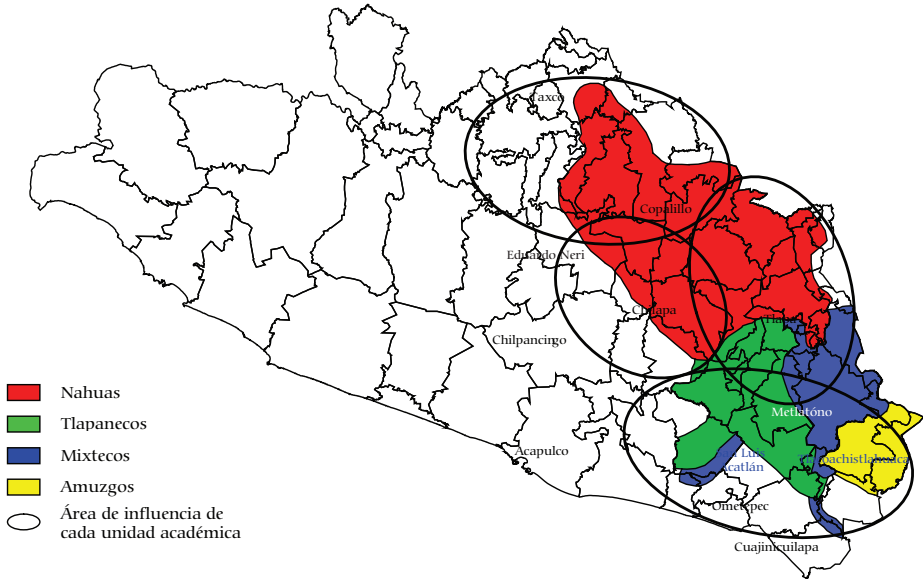


Fuente: Javier Delgado *et al.*, 2005. Programa mesorregional de ordenamiento territorial. Caracterización y diagnóstico de la Mesoregión Sur-Sureste II.

En el mapa 2 se observa cómo el potencial económico está marcado por el desarrollo de las relaciones comerciales, los servicios –particularmente turísticos–, y el transporte, a lo largo de un eje que une a Acapulco, Chilpancingo, Iguala y Taxco con Cuernavaca y el Distrito Federal. También se evidencia que el proyecto carretero de la autopista en Costa Grande, permitiría alargar este eje hasta Ixtapa-Zihuatanejo y, con ello, a Lázaro Cárdenas, Michoacán. En contraste con el mapa 2, el mapa 3 muestra la zona de influencia de la universidad, en donde los círculos concéntricos señalan las áreas que cubriría nuestra institución en un intento por recuperar un proceso de desarrollo del cual dichas regiones han permanecido al margen.¹⁵

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, en paralelo a los ejes de desarrollo construidos por las relaciones comerciales, vendría a crear en las regiones indígenas polos detonantes del desarrollo, pero desde una lógica más cercana a la producción de las culturas locales. Con su participación en el crecimiento regional la universidad, vendría a revestir el deterioro de la economía local en los municipios con mayoría de población indígena.

¹⁵Para la operación de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, se proponen cuatro unidades académicas: la primera unidad académica de la Unisur será Santa Cruz del Rincón, perteneciente al municipio de Malinaltepec. La propuesta se sustenta en principios de orden cultural, histórico, demográfico, pedagógico y político. El municipio de Malinaltepec es, de alguna manera, el corazón del pueblo xavo me'phaa (tlapaneco), la única etnia exclusivamente guerrerense, y el segundo, después de Tlapa, en cuanto a concentración de la población indígena; colinda con Metlatónoc, con quien conjuntamente aglutina 30 por ciento de la población indígena regional. En este municipio y, precisamente en Santa Cruz del Rincón, es donde nace la iniciativa de crear la policía comunitaria. La segunda unidad académica que formará parte de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, se ubicará en Xochistlahuaca, que representa el corazón de la zona amuzga. Esta ubicación permitirá a la unidad atender también la población indígena de Tlacoachistlahuaca, Ometepec y Metlatónoc (incluido el nuevo municipio de Cochoapa el Grande), así como la población afroestiza de Cuajinicuilapa. La tercera unidad académica se establecería en la zona del Balsas, específicamente en la comunidad de Xalitla, porque este pueblo tiene gran significado y relevancia ya que es la capital cultural de los nahuas del Alto Balsas y la cuna de los artistas nahuatlacos. El municipio de Tepecoacuilco ocupa el segundo puesto en cuanto a concentración de población indígena en la región, sólo detrás de Copalillo; sin embargo, goza de mucho mejor ubicación geográfica para atender la población regional así como mejores vías de comunicación, a través de la carretera federal México-Acapulco. Por último, la cuarta unidad académica quedaría en la comunidad de Acatlán, palabra que proviene de dos vocablos de la lengua náhuatl, acatl = carrizo y tlan = lugar, lo que literalmente se traduce como "lugar de carrizos". Acatlán se distingue por el nivel de participación comunitaria del pueblo.



La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una herejía pedagógica

La propuesta educativa de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, en la cual tanto estudiantes como profesores estarán en campo desarrollando labores de docencia e investigación, tendrá una estructura académica que responde a una concepción de universidad que pretende organizar el conocimiento alrededor de los problemas y la cultura comunitarios, mirándolos como una totalidad y no como un simple agregado de partes con una visión propia del mundo, del hombre y la sociedad. La idea es que en la universidad se condensen la vocación pedagógica de los maestros y la curiosidad innata de los alumnos, para que juntos ejerzan su libertad de aprender y de pensar. Maestros y alumnos tienen que asumirse como librepensadores y con un espíritu crítico hacia el conocimiento. Un principio básico de la universidad será la vinculación de la investigación y la docencia, a fin de que el aprendizaje esté mediado con el propio proceso de construc-

ción del conocimiento. Para que la vinculación de la universidad con la problemática regional sea efectiva y para dar respuesta a las expectativas de los pueblos indios de Guerrero, planteamos la creación de la cátedra itinerante, que por un lado evitaría la burocratización del trabajo académico y, por otro, sensibilizaría a la academia en relación con la necesidad de privilegiar el trabajo colegiado con una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria en torno de la problemática regional. Además, se sentarían las bases para impulsar una cultura del trabajo en equipo alrededor de proyectos de desarrollo integral de las comunidades. Esta lógica del proceso de construcción permitirá también planificar y realizar las evaluaciones pertinentes en lo relacionado con la elaboración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, así como con los proyectos de investigación que, en este tenor, se irán implementando de manera paulatina en cada una de las unidades académicas.

Este modelo pedagógico que representa la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, favorecerá enormemente el funcionamiento integral de las sedes que se proponen, toda vez que para dar sentido a la idea de que sea “una universidad sustentada en programas de investigación y que responda a la problemática regional, sin perder de vista la perspectiva nacional y mundial”, se plantea que en el centro de las preocupaciones de la tarea académica de la universidad estén las distintas problemáticas regionales a fin de que esa realidad local sea la que potencie la reflexión de profesores y estudiantes, estableciendo un diálogo entre el pensamiento universal contemporáneo y los saberes de los pueblos indígenas, y sobre esta base, construir un conocimiento propio, aprendiendo a nombrar la realidad con un código lingüístico nuevo que se convierta en el marco de entendimiento y de la generación de nuevos consensos, sobre la base del conocimiento compartido.

En el proceso de fundación de una nueva relación pedagógica, una figura central será la cátedra itinerante, la cual se propone para promover el intercambio académico permanente de profesores y estudiantes, tanto de experiencias de investigación como de las formas en que cada quien va organizando el razonamiento en sus res-

pectivos campos de formación, toda vez que la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, propone, en esencia, una nueva forma de organizar el conocimiento tanto en el contexto académico, como al interior de la sociedad en su conjunto. Este es el desafío y la esperanza de los pueblos indígenas de Guerrero.

Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos

Eduardo Ibarra Colado*
Norma Rondero López**

Introducción

La política de remuneración de los académicos universitarios dio un giro fundamental hace poco más de dos décadas, momento en el que para enfrentar la drástica caída de los salarios, como consecuencia de la crisis y de una política económica restrictiva, se decidió crear el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).¹ A partir de entonces se implementaron nuevos mecanismos y programas que transformaron

*Doctor en Sociología por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Jefe del Departamento de Estudios Institucionales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (UAM-C), México, Distrito Federal.

**Doctora en Estudios Sociales por la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I). Coordinadora General de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A), México, Distrito Federal.

¹Desde la creación misma del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se levantaron voces de rechazo que anticipaban los efectos negativos asociados a programas de remuneración basados en el desempeño, opiniones que fueron desacreditadas o estigmatizadas en su momento y frente a las cuales hoy ya casi nadie discrepa. Cinco años después de creado el SNI, en 1989, la UAM puso en marcha por primera vez un programa de este tipo, del que anticipamos sus consecuencias y peligros: Eduardo Ibarra Colado "UAM, ¿casa abierta a la excelencia? 1. Retos de un proyecto inconcluso; 2. Investigación y salarios, la gran contradicción; 3. Tabulador por puntos, ¿calidad o cantidad?; 4. Estímulos a la docencia y la investigación; y 5. ¿La fábula del burro y la zanahoria?", en *Excelsior*, Sección Metropolitana, 26 a 30 de diciembre de 1989 <<http://estudios-institucionales-uamc.org/biblioteca/notasper/P002-48903.pdf>>. Acompañamos este ensayo de un anexo en el que indicamos cronológicamente los trabajos más significativos producidos al respecto a lo largo de los últimos 20 años. Por razones de espacio, omitimos notas periodísticas, documentos oficiales y la extensa bibliografía en torno del SNI.

por completo las condiciones de remuneración y trabajo de los académicos mexicanos.

La evaluación formal del desempeño, basada en la contabilidad de los productos del trabajo se fue estableciendo como norma, lo que provocó que se modificaran la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico, así como la transferencia paulatina de su control a las instituciones encargadas de operar interna y externamente la evaluación. Mediante instrumentos tan poderosos como los tabuladores y las reglas y criterios de evaluación, las comisiones dictaminadoras se han conformado como el espacio esencial para negociar la posición, el prestigio y el ingreso de los académicos.²

Si apreciamos el proceso de manera integral, nos daremos cuenta de que lo que hemos experimentado a lo largo de estas dos décadas ha sido el tránsito de un modo de regulación del trabajo académico basado en estructuras de orden sindical y burocrático, a otro basado en estructuras colegiadas de “reconocimiento” del mérito. Esta transición transformó de manera radical las relaciones entre el Estado y la universidad para sustituir el modo tradicional de negociación política de recursos y apoyos por un nuevo modo de conducción basado en la evaluación y acreditación del desempeño mediante los números. Este cambio se vio favorecido por la crisis económica de los años ochenta que permitió al gobierno confrontar, a través de la contención salarial y la restricción de los subsidios, la resistencia del sindicalismo, de los académicos y de las propias autoridades universitarias que deseaban defender sus grados de autonomía y discrecionalidad.

Como podemos apreciar, el recurso estratégico que movilizó el gobierno para imponerse en esta disputa fue el dinero, sea en términos de incremento salarial y negociación de prestaciones, o en términos de subsidio. La diferencia entre la situación de los años setenta y la que hoy vivimos no está predominantemente en el nivel salarial o en el monto de los subsidios que reciben las instituciones. Un análisis detallado revelaría muy seguramente que los académicos y las instituciones obtienen montos económicos al menos cercanos a los que recibían antes de la crisis en términos reales. La diferencia se encuentra, más

²Hemos discutido este controvertido aspecto en Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galestar, “Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?”, en A. Díaz-Barriga y T. Pacheco (coords.), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós, 2006, en prensa.

bien, en las condiciones bajo las cuales tales recursos eran negociados y obtenidos. Antes de la crisis, el salario académico se enmarcaba en una negociación bilateral y se obtenía bajo condiciones de seguridad y estabilidad que hoy ya no existen. Por su parte, los subsidios que antes dependían de ciertos indicadores sobre el crecimiento de la institución y se llevaban a cabo bajo esquemas de negociación política con un alto grado de discrecionalidad, pasan hoy por complejos procesos de evaluación, acreditación y rendición de cuentas que hacen del manejo de los recursos obtenidos un proceso burocrático, complejo, costoso y, en no pocas ocasiones, dispendioso e irracional.³

Para plantearlo en términos llanos, mientras ayer se negociaban salarios y subsidios, hoy se concursa por recursos extraordinarios, sean éstos ingresos adicionales para los académicos, para las instituciones o para algunos de sus programas. Este modo de operar supone que actualmente los recursos son sólo para aquellos académicos, instituciones y programas que demuestren cumplir con los estándares de desempeño establecidos por la autoridad que conduce el proceso, con lo que los grados de libertad para llevar a cabo sus actividades se ha visto seriamente acotada. Esta transformación marca sin duda el antes y el después de la universidad pública en nuestro país.

En las siguientes páginas realizaremos un recuento y un balance del nuevo modo de regulación del trabajo académico que, después de operar durante 20 años, muestra signos inequívocos de agotamiento. Dado que el gobierno y las autoridades universitarias defienden su continuidad, resulta indispensable valorar sus efectos para mostrar los costos que ha implicado y los que supondrá en caso de mantenerse inalterado. Para escapar a esta perpetuación perversa, es urgente visualizar, debatir y consensuar los escenarios futuros que pudieran garantizar un desarrollo más estable de la carrera académica.⁴

³En este trabajo nos centraremos en el análisis de las políticas de deshomologación salarial, dejando para otro momento el análisis del nuevo modo de regulación que articula evaluación, financiamiento y cambio institucional como estructura básica de conducción de la educación superior por parte del Estado. Al respecto el lector puede acudir a Eduardo Ibarra Colado, "Neoliberalismo, educación superior...", *op. cit.*, pp. 131-138; Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, DGEP-UNAM/FCPYS-UNAM/UAM-I/ANUIES, 2001, pp. 361-374. http://www.posgrado.UNAM.mx/productos/produccion/col_pos/antiores/16.pdf

⁴Ésta fue la intención que motivó el estudio que realizamos recientemente sobre la experiencia de la UAM y que puede servir de referente para una discusión más general acerca de la reforma de la

Deshomologación salarial del trabajo académico

Los programas de deshomologación salarial del trabajo académico surgieron en la década de los ochenta, periodo de fuertes dificultades económicas para las universidades públicas debido a la sistemática disminución de los subsidios y a la drástica caída de los salarios. Para contener la fuga de cerebros, el gobierno federal decidió crear el SNI, programa marginal si consideramos que en su primer año de operación favoreció a sólo 1,396 investigadores en todo el país. Este programa se constituyó como la primera experiencia de deshomologación salarial, especie de ensayo piloto que después se traduciría en nuevos programas de mayor cobertura.⁵

El diseño e implementación de los programas de deshomologación salarial significa un cambio radical en el modo de regulación del trabajo académico. Antes de 1985 la conducción de las relaciones laborales en las universidades se basaba en un modo de regulación institucional-burocratizado. Este modo encuentra su forma típica en la negociación bilateral, apoyada en una serie de mecanismos institucionales de mediación del conflicto. Los contratos colectivos de trabajo expresaban los derechos laborales adquiridos, mostrando el balance entre la fuerza del sindicalismo universitario y la capacidad de control del gobierno. En contraste, la conducción del trabajo académico mediante los programas de deshomologación salarial corresponde a una forma distinta de regulación más flexible y orientada por criterios de mercado, que favorece un control creciente del gobierno y las instituciones al imponer como norma la competencia individual por recursos escasos.⁶

carrera académica en las instituciones universitarias del país. Manuel Gil (coord.), Miguel A. Casillas Alvarado, Margarita Fernández Ruvalcaba, Rocío Grediaga Kuri, Eduardo Ibarra Colado, Romualdo López Zárate, Lilia Pérez Franco, Norma Rondero López y Gonzalo Varela Petito, *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*, México, 2005, Universidad Autónoma Metropolitana, 74 pp. http://dj.uam.mx/e_libros/carrera_academica/

⁵A 20 años de distancia, el SNI beneficia a 11,500 investigadores, cifra aún muy baja si consideramos que en el país trabajan en el subsistema de educación superior casi 57,000 profesores de tiempo completo. Vicente Fox Quesada, *Anexo Estadístico del Quinto Informe de Gobierno 2005*, México, Presidencia de la República, 2005, p. 51 y 74. Para una valoración integral del SNI, véase María de Ibarrola "El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación", en D. Cazés et al. (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, 2006, en prensa.

⁶Eduardo Ibarra Colado y Norma Rondero López, "Periodización y caracterización de los modos de regulación del trabajo académico en la Universidad Autónoma Metropolitana (1973-

En sólo dos décadas se han multiplicado los programas de deshomologación hasta generalizarse prácticamente en todas las instituciones, con lo que se ha logrado desarticular, al menos para el sector académico, el sindicalismo universitario. Este proceso ha debilitado la seguridad laboral y social de la que gozaba el trabajo académico, además de poner en entredicho el control que los profesores e investigadores habían ejercido tradicionalmente sobre su propio trabajo.⁷

Antecedentes. Modo de regulación institucional-burocratizado

La regulación del trabajo académico hasta antes de los años ochenta se apoyó en mecanismos burocráticos altamente institucionalizados. Eran los tiempos de la negociación bilateral, de los contratos colectivos de trabajo, las juntas de conciliación y arbitraje y las comisiones mixtas, todo ello articulado por la Ley Federal del Trabajo en un modelo en el que se institucionalizaban formas de negociación que propiciaron la conformación de fuertes aparatos burocráticos y la defensa de los derechos del trabajo bajo la doble vertiente del salario y la seguridad en el empleo.

La construcción de este modo de regulación se llevó a cabo imitando las estructuras y mecanismos que operaban en otros sectores laborales –el modelo fabril–, y siempre bajo la presión que significó la acelerada expansión de la educación superior que experimentó el país a partir de la década de los setenta: la matrícula universitaria pasó de 78,000 alumnos en 1960 a 301,702 alumnos en 1975.⁸ Este proceso de crecimiento dio como resultado la formación de un amplio contin-

2004)", en M. Gil (coord.), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2005, p. 3. http://dj.uam.mx/e_libros/carrera_academica/

⁷La vulnerabilidad que enfrentan los académicos al momento de su retiro es sólo un ejemplo de los costos asociados a la operación de este nuevo modo de regulación. Para una discusión al respecto, véase Ángel Guillermo Ruiz Moreno *Los sistemas pensionarios de las universidades públicas en México*, México, Porrúa, 2005, 276 pp.; Graciela Bensusán (coord.) e Ivico Ahumada Lobo, *Sistemas de pensión y composición por edad del personal académico en las universidades públicas e instituciones afines*, Resumen Ejecutivo, México, 2005, 22 pp., mimeo.

⁸La matrícula de la educación superior universitaria alcanzó en 2005 1 millón 357,000 alumnos, crecimiento impresionante si consideramos que se produjo en tan sólo cuatro décadas. Manuel Gil Antón, "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en Phillip G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, UAM, 2004, pp. 52-53; Vicente Fox Quesada, *Anexo...*, op. cit., p. 50.

gente de académicos y, en consecuencia, la aparición de una nueva profesión centrada en la enseñanza superior. De los 10,000 académicos que existían en 1960, casi todos ellos de tiempo parcial, se pasó a 25,000 apenas 15 años después.⁹

Bajo estas condiciones, el sindicalismo encontró terreno propicio para organizar a tales contingentes y negociar con éxito las bases bajo las cuales se regularía el trabajo universitario. Ésta fue la época dorada del sindicalismo universitario, la de los gloriosos años setenta. En el ámbito específico del trabajo académico, la fuerza de los sindicatos se tradujo en la negociación bilateral de las condiciones de ingreso, promoción y permanencia del personal académico. El diseño de los mecanismos institucionales de regulación bilateral contribuyó a la configuración de espacios de negociación altamente burocratizados en los que se confrontaban básicamente los intereses de las dirigencias sindicales y las autoridades universitarias. Por tanto, lo que estaba en juego, más que la regulación del trabajo académico, era la negociación de los beneficios económicos y los espacios de poder que obtendría la representación sindical en nombre de sus agremiados a cambio de una mayor estabilidad institucional.

Sin embargo, el crecimiento desordenado del sector exigió al gobierno emprender un profundo proceso de reordenamiento –la reiterada “modernización”– que implicaría, entre otros aspectos, remover la fuerza del sindicalismo universitario y modificar las bases normativas bajo las cuales se contrataba y remuneraba al personal académico. La intención era abandonar el modelo fabril que se impuso en el sector para avanzar hacia un esquema que redefiniera el trabajo académico ya no como trabajo asalariado sino como profesión liberal.

El camino elegido para iniciar esta transformación radical encontró su primer apoyo fundamental en la modificación del marco normativo que regulaba al sector, dando pie al debilitamiento progresivo del sindicalismo universitario y, al mismo tiempo, a la ampliación de

⁹Esta cifra llegará a 192,000 puestos académicos en 2000, de los cuales 30 por ciento corresponde a nombramientos de tiempo completo. Este crecimiento implicó la creación de casi 13 puestos de trabajo académico al día durante 40 años. Manuel Gil Antón, “Amor de ciudad grande...”, *op. cit.*, pp. 53-54. También Norma Rondero López, “Transformaciones de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1950-2000”, tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 2005, 333 pp.

las posibilidades de conducción y control del gobierno y las autoridades universitarias. Aquí ubicamos la aprobación de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978), la elevación de la autonomía universitaria a rango constitucional (1979) y las adiciones a la Ley Federal del Trabajo para regular las relaciones laborales en las instituciones de educación superior (1980).¹⁰

Estos cambios normativos establecieron las condiciones para llevar a cabo el reordenamiento de las relaciones laborales académicas bajo un tipo de regulación basado en el mercado, que empezaría a operar de manera generalizada hacia finales de los años ochenta, marcando con ello el agotamiento del modo de regulación institucional-burocratizado.

La importancia de estos nuevos ordenamientos legales radica en las condiciones que otorgó para separar la regulación propiamente laboral de la académica. En adelante, la contratación y la permanencia del personal académico sería una atribución exclusiva de las instituciones, al inscribirse dentro de las facultades que la autonomía otorga a las universidades para manejar sus asuntos académicos, en consonancia con los ordenamientos establecidos en su Ley Orgánica y en los reglamentos que de ella se desprenden. A partir de este momento, los sindicatos vieron limitadas sus posibilidades de acción pues podrían negociar únicamente salarios y prestaciones, pero ya no condiciones de ingreso y permanencia o remuneraciones extraordinarias basadas en el desempeño académico. En cuanto a la regulación del trabajo académico el lugar de los sindicatos será tomado ahora por las comisiones de pares, y la decisión sobre una parte creciente de sus ingresos será entendida como una recompensa a su desempeño en lugar de considerarse parte de su salario. Lo anterior significa que el escenario institucional en el que se negociarían las condiciones de desarrollo de la educación superior universitaria será uno muy diferente del que se apreció una década atrás. La centralidad del sindicalismo será desplazada por la acción articulada de distintas agencias

¹⁰Eduardo Ibarra Colado, "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo", en Eduardo Ibarra Colado (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1993, p. 166; Norma Rondero López, *Transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1950-2000*, tesis doctoral, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2005, pp. 90-96.

del gobierno. Poco a poco se diseña un triángulo gubernamental de control de los espacios estratégicos, cuyos vértices se relacionan con el dinero, el trabajo y la autonomía. Para cuidar el dinero se encuentra la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, encargada de conducir la negociación de los presupuestos con las universidades y la restricción de su uso mediante normas e instrumentos de control del gasto. Para controlar el trabajo se encuentra la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, involucrada en el denominado arbitraje de las relaciones laborales, al ser la institución que le corresponde otorgar el reconocimiento a los sindicatos y ser la mediadora en los conflictos suscitados en los procesos de revisión del contrato colectivo de trabajo y los salarios. Finalmente, para delimitar los grados de libertad de las autoridades universitarias, sustentados en el precepto constitucional de la autonomía y garantizar su colaboración, se encuentra la Secretaría de Educación Pública que se encarga de regular el crecimiento del sistema, a través de la creación de nuevas instituciones públicas, y de conducir su desarrollo mediante diversos mecanismos de planeación, evaluación y asignación de fondos extraordinarios.

En suma, las nuevas reglas institucionales derivadas de los cambios normativos, el diseño de nuevos mecanismos institucionales para el ingreso y la permanencia del personal académico y la caída salarial durante los años ochenta, generaron condiciones propicias para establecer un nuevo modo de regulación basado en la competencia individualizada por recursos escasos. Éste es el inicio de los tiempos de la deshomologación salarial.

Modo de regulación flexible orientado por el mercado

En la década de los ochenta, al romperse las condiciones que sustentaban el modo de regulación institucional-burocratizado y ante el embate de políticas de corte neoliberal, se produjeron transformaciones que suponen una ruptura radical del modelo universitario hasta entonces vigente en el país. A lo largo de las últimas dos décadas, prácticamente todo ha sido trastocado.¹¹

¹¹Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy...*, op. cit., pp. 325-437.

En general, las transformaciones que se plantean suponen mecanismos que asocian la dotación de recursos al desempeño. La evaluación se ubicará rápidamente como el mecanismo estratégico de regulación. En el caso particular del trabajo académico, ejemplo paradigmático del funcionamiento de los nuevos mecanismos de regulación basados en el mercado, la deshomologación salarial ha operado con eficacia para transformar la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico, haciendo de esta actividad una profesión asociada a las disciplinas y en las que se compite esencialmente por una mayor remuneración y un mayor reconocimiento. Frente a un pasado en el que el académico se veía a sí mismo como un trabajador asalariado que encontraba en el sindicalismo sus espacios de identidad y realización, se abre un escenario inédito en el que este mismo académico es reinventado bajo el modelo de lo que significa “ser académico” en el mundo académico anglosajón. Esta transformación de la identidad académica se logró gracias a la operación de los programas de deshomologación salarial, que pueden ser ordenados distinguiendo tres grandes etapas.¹²

Primera etapa: el Sistema Nacional de Investigadores

La creación del Sistema Nacional de Investigadores marca la primera etapa. Aunque su intención declarada fue la de fortalecer y estimular la eficiencia de la investigación en cualquiera de sus ramas y especialidades, a través del apoyo a los investigadores de las instituciones de educación superior o de los centros de investigación del sector público, así como también a aquellos que desempeñan su labor en instituciones de carácter privado, este mecanismo buscó, en primera instancia, retener a los mejores investigadores del país ante la drástica caída salarial.¹³

El planteamiento central de este programa inicial se establece en la necesidad de reconocer la labor de los académicos dedicados a producir conocimiento científico y tecnológico. Para lograr tal reconocimiento se diseñó un proceso de evaluación de los resultados o produc-

¹²A ello han contribuido también los programas de formación y actualización del personal académico y las políticas de fomento al posgrado, ambos muy vinculados al otorgamiento de becas a concurso que imponen ciertas disciplinas y modos de comportamiento.

¹³Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores”, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de julio de 1984.

tos de los investigadores, de tal forma que pudiera ser evidenciada su aportación al conocimiento científico y tecnológico. Dicha evaluación se tradujo en una recompensa al trabajo realizado, mediante el otorgamiento de becas de productividad que mejoraban los ingresos de este grupo selecto de investigadores, además de romper el patrón salarial homologado que operó bajo el modo de regulación institucional-burocratizado.

De esta manera, aunque el SNI declara que su intención esencial es incidir en el desarrollo de la investigación, en realidad se propone otorgar una compensación económica a un sector pequeño de científicos del más alto nivel. Para lograrlo, se apoyó en la evaluación de los productos del trabajo académico, lo que garantizaría efectivamente que el programa beneficiara a ese pequeño sector que fue referente para su diseño. Como señala María de Ibarrola, “los procedimientos y los criterios de evaluación, el reducido número de investigadores que los aprueban y el monto de los estímulos que perciben dan clara idea del carácter eminentemente selectivo de este mecanismo”.¹⁴

Por otra parte, el SNI, se ha situado en el más elevado rango del trabajo académico nacional, pues no sólo otorga una recompensa material, sino que se constituye también como un factor de prestigio entre la comunidad científica del país. En este sentido, al tiempo que otorga reconocimientos a un grupo reducido de investigadores “descalifica al resto de los académicos del país y se desentiende de los procesos que serían necesarios para que estos últimos, a su vez, puedan reunir los requisitos de los primeros”.¹⁵

A este proceso de evaluación “descalificadora” han contribuido el tipo de referentes que tienen las comisiones dictaminadoras para realizar su tarea. En ellas se ha priorizado la “valoración” de productos medidos a través de diversos indicadores que permiten el reconocimiento de estándares de rendimiento, pero al costo de desconocer o ignorar los procesos de producción del conocimiento y el impacto real de sus resultados y aportaciones. De ahí que se pueda afirmar que

¹⁴María de Ibarrola, “Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano”, en Jeffrey Puruear y José Joaquín Brunner (eds.), *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, Washington, Organización de Estados Americanos, 1995.

¹⁵María de Ibarrola, “La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui generis* de la educación superior en México”, *Perfiles educativos*, núm. 53-54, 1991, p. 8.

estos procesos no son sensibles para reconocer la naturaleza misma del trabajo académico, pues desplazan paulatinamente la valoración y el juicio académico de pares, para imponer la certificación burocratizada a cargo de “gestores académicos” que completan tablas con la ayuda de sus sumadoras.

Subrayamos el carácter de la evaluación centrada en el producto que ha funcionado de una manera similar en el resto de los programas de deshomologación. Se trata de una característica esencial de las tecnologías liberales bajo las que operan los modos de regulación basados en criterios de mercado.¹⁶ Estos dispositivos son incapaces de valorar la calidad de un producto en términos sustantivos; lo más que pueden hacer es contabilizar productos mediante medidas estandarizadas de intercambio: dinero, puntos, número de citas, artículos, calificaciones, indicadores de desempeño, etcétera. El error estriba en creer que al cumplir con el indicador se garantiza la calidad, supuesto que se cumple en muy pocos casos.

A pesar de que el SNI es el primer programa de deshomologación, y de que presenta rasgos comunes con los programas que operarían a partir de finales de los años ochenta, es necesario señalar también que mantiene diferencias significativas. El SNI es un sistema que no se encuentra asentado en las universidades, pues depende directamente del gobierno federal y se centra básicamente en el reconocimiento de la investigación. Su operación se encuentra muy vinculada a la comunidad científica nacional que, a través de la Academia Mexicana de Ciencias, ha impulsado y propuesto diversas reformas en su estructura y funcionamiento, además de facilitar la integración de los comités de evaluación diferenciados por áreas de conocimiento. Además, a 20 años de distancia ha alcanzado un grado de institucionalización importante que le ha permitido operar con mayor estabilidad y transparencia, aunque aún enfrente problemas significativos asociados a sus mecanismos de evaluación.

En contraste, los programas federales, creados a partir de 1990, han sido operados por las instituciones bajo criterios y modalidades distintas que se traducen en problemas adicionales de inequidad y en

¹⁶Nikolas Rose, “El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo”, *Archipiélago*, núm. 29, 1997, pp. 25-40.

distorsiones que han equiparado, mediante los mismos nombramientos, desempeños y perfiles muy distintos.

Segunda etapa: modernización como sinónimo de deshomologación

La política de deshomologación salarial se impulsó como parte del Programa para la Modernización Educativa impulsado por el gobierno durante 1989. Su intención era regular el trabajo académico en las universidades públicas del país considerando el desempeño individual. Además del antecedente del SNI, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se ensayó el modelo integral que funcionaría como referente a nivel nacional. Primero, en esta institución se asumieron de manera directa y tajante las reformas normativas que elevaron la autonomía a rango constitucional, con lo que las autoridades demandaron la finalización de la intervención del sindicato en los procesos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, lo que se tradujo en la eliminación de alrededor de 100 cláusulas del contrato colectivo de trabajo. Esta acción generó un grave conflicto laboral que se resolvió a favor de la universidad mediante un laudo emitido en octubre de 1981 por la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje.¹⁷

Este conflicto marcó el inicio del diseño del nuevo modelo académico-laboral en la institución que, insistimos, ha sido punto de referencia para impulsar los procesos de reforma en otras muchas universidades del país. El modelo se basa en dos elementos fundamentales: en el diseño y aprobación, a finales de 1982, del Reglamento de Ingreso, promoción y permanencia del personal académico, que se apoya en la evaluación de pares mediante la conformación de comisiones dictaminadoras autónomas, y en el diseño y aprobación, tres años más tarde, de un tabulador por puntos y de los criterios para su aplicación por área de conocimiento, instrumentos que permiten cuantificar el desempeño limitando los grados de libertad de las comisiones dictaminadoras.¹⁸

¹⁷Un recuento detallado de este importante episodio de la vida universitaria nacional se encuentra en Romualdo López Zárate, Óscar M. González Cuevas y Miguel Ángel Casillas Alvarado (2000), *Una historia de la UAM: sus primeros 25 años*, 2 vols., México, UAM, 2000, pp. 537-544.

¹⁸Lo que en un principio se consideró como una decisión acertada, pues se asumía que tal instrumento acotaría la discrecionalidad y subjetividad asociadas al juicio académico, se muestra hoy como un exceso igualmente inapropiado. Al hacer depender la evaluación de un sistema contable que se impone al juicio académico, se combatió un mal con otro mal. La subordinación

Este conjunto de reglas posibilitó en la UAM la sedimentación de una cultura del registro y la evaluación de las actividades académicas, facilitando con ello la introducción de un primer programa de deshomologación salarial que se proponía recompensar el desempeño extraordinario en la institución mediante la diferenciación de los ingresos. Nos referimos al Programa de Estímulos a la Docencia y la Investigación (1989), antecedente inmediato de los programas que el gobierno federal propondría en 1990 y 1992.¹⁹

La política de deshomologación salarial del gobierno se concretó con la autorización y puesta en marcha de dos programas: el primero, creado en febrero de 1990, corresponde a las becas al desempeño académico; el otro, creado en junio de 1992, corresponde al programa de carrera docente del personal académico de las instituciones de educación superior. Estos programas se proponían recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo, mediante mecanismos de evaluación del desempeño que serían diseñados y operados por cada universidad en lo particular, pero siempre de acuerdo con los montos autorizados y los lineamientos y normas de operación establecidos por las autoridades gubernamentales de Hacienda y Educación. Con estas acciones se ponía fin al largo ayuno salarial impuesto a los académicos universitarios a lo largo de los años ochenta.

En un contexto caracterizado por la imposibilidad de volver a las dotaciones presupuestales “benevolentes” de los años setenta, y con un cambio en el modelo de conducción estatal basado ahora en políticas de corte neoliberal, el gobierno optó por un esquema de asigna-

del juicio académico frente al “dato duro” favoreció la simulación y el fraude. Por ello, las discusiones se centran hoy en las maneras para lograr un balance adecuado entre juicio académico e indicadores de desempeño, lo que supone la discusión del tipo de evaluación que se debería aplicar, entre una sumativa y una dialógica o conversacional. Véase al respecto Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar, “Dilemas de la evaluación...”, *op. cit.*

¹⁹Los “efectos inesperados” acompañaron a este programa desde el inicio, premonición de lo que más tarde se generalizaría en todo el sistema. Al respecto, véase Eduardo Ibarra Colado, “Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos?, ¿qué nos falta?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 5, núm. 10, 2000, pp. 377-386. Para una exposición detallada del modelo académico-laboral de la UAM véase Eduardo Ibarra Colado, “La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización. Análisis de las significaciones de una experiencia institucional aparentemente exitosa (1974-1992)”, en E. Ibarra Colado (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1993, pp. 243-348. Los resultados paradójicos no se dejaron esperar.

ción de recursos que evitara tanto la negociación bilateral con los sindicatos, como los aumentos generalizados que desconocían desempeños distintos entre académicos con nombramientos formales equivalentes. Bajo este mecanismo, se garantizaría una mayor disciplina en el trabajo y un control más preciso de sus resultados.

Aunque estos programas fueron operados por cada institución bajo modalidades y procedimientos distintos, es posible reconocer algunos rasgos comunes. Entre otros, sobresalen la creación o consolidación de instancias de evaluación (generalmente comisiones dictaminadoras) y el diseño de tabuladores cuantitativos que establecían los parámetros de medida y los productos del trabajo académico, bajo los cuales se evaluaría el desempeño. Aunque la incorporación a estos programas era formalmente voluntaria, pocos optaron por rechazarla, en la medida en que de ella dependería la mejora de los ingresos económicos en ese momento sumamente deteriorados. Aunque el monto de esta remuneración extraordinaria varía ampliamente en relación con el salario legal devengado, su peso se considera significativo al representar, de acuerdo con cálculos cuidadosos, entre 20 y 60 por ciento de los ingresos totales del académico.²⁰

Finalmente, es necesario señalar que estos programas que surgieron inicialmente para enfrentar la drástica caída del salario académico, se han convertido en programas permanentes, no tanto por sus virtudes para propiciar un trabajo de mayor calidad académica sino por la oportunidad de conducir el trabajo académico que brinda a autoridades gubernamentales y universitarias. Lo que se había interpretado como una política de choque para remover ciertas inercias y así posibilitar el reordenamiento del sistema universitario, se ha instituido como un modo de regulación que se ha profundizado paulatinamente al lado de otros programas de evaluación a concurso que hacen hoy de la educación superior un sistema integral conducido a partir de criterios de mercado. Nada indica que esta situación se vaya a modificar en el corto plazo ni que exista la intención de autoridades gubernamentales y universitarias para negociar un modelo de carrera

²⁰Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy...*, op. cit., pp. 401-403; Manuel Gil (coord.), *La carrera académica...*, op. cit., pp. 47-51.

académica distinto que devuelva la estabilidad y la certidumbre que requiere el trabajo académico de calidad.

Tercera etapa: modelo integral de regulación mediante los números

El SNI y los programas de deshomologación impulsados por el gobierno alcanzaron su consolidación a lo largo de los años noventa, resolviendo en lo inmediato el deterioro del ingreso económico de los académicos universitarios de tiempo completo. Su operación mostró las cualidades propias de los mecanismos de regulación basados en el mercado, al desarticular el tejido social mediante la competencia por recursos escasos, pero también al ubicar los problemas laborales en su dimensión estrictamente individual.

La efectividad política de la *regulación mediante los números*, que explica en buena medida la permanencia de estos programas, se encuentra en el creciente control y la indudable disciplina que tales mecanismos imponen entre distintos agentes sociales. Por ello, además de los programas de deshomologación ya comentados, la transformación de la educación superior implicó el diseño y la puesta en marcha de mecanismos similares en otras áreas y espacios.

El último lustro, si bien marca una continuidad con las políticas instrumentadas a lo largo de los años noventa, avanza definitivamente en la integración de un sistema de evaluación basado en criterios de mercado, que abarca muy diversos espacios de la actividad universitaria. Además de la regulación del trabajo académico, operan mecanismos similares para distribuir fondos extraordinarios a concurso entre las instituciones, para evaluar y acreditar programas académicos, para evaluar las actividades de investigación de los “cuerpos académicos” y para otorgar apoyos económicos en forma de becas a alumnos de licenciatura y posgrado. En todos estos casos también operan tecnologías liberales basadas en la evaluación del desempeño, mostrando el crudo rostro de un régimen basado en el gobierno mediante los números.

Así, el denominado “gobierno del cambio” ha contribuido a la “modernización” de la educación superior al edificar una compleja red de programas de evaluación que van delineando un *modelo integral* de regulación del sistema universitario basado en la competencia por

recursos escasos.²¹ Recuperando la aguda denominación propuesta por Luis Porter, se trata de la construcción de la *universidad de papel*,²² esa que existe más allá de sus prácticas, esa que cobra vida sólo a partir de sus representaciones concretadas en discursos y textos, y en infinidad de solicitudes e informes que ahogan al sistema en una monstruosa montaña de papel y a sus académicos y funcionarios en interminables tareas de planeación y evaluación que normalmente permanecen al margen de las acciones cotidianas realizadas en aulas, cubículos y laboratorios.

De manera más específica, la integración de los programas de evaluación se ha realizado ubicando a las instituciones como su nodo central. Bajo una versión peculiar de la planeación estratégica y su popular, aunque ya muy cuestionado análisis FODA (fortalezas-opportunidades/debilidades-amenazas),²³ expresión de dicha tendencia hacia la *empresarialización* de la universidad,²⁴ este esfuerzo de integración ha permanecido en el mundo de los discursos, las siglas y la retórica. No cabe duda de que se ha introducido un nuevo lenguaje en el que los funcionarios se regodean entre misiones, estrategias, objetivos, metas e indicadores, aunque se confundan también al navegar sin rumbo fijo en ese mar de siglas “pifis, pifops, promeps, penepes y pronabes”. No podemos dudar de que se han modificado las prácticas de los funcionarios universitarios y de las oficinas administrativas que los resguardan, pues ellos deben *inventar* una realidad que oculte las prácticas que realmente operan.

²¹No podemos dejar de mencionar el papel esencial que en este proceso ha jugado el subsecretario de Educación Superior de la SEP, Julio Rubio Oca, que plasmó la arquitectura de este nuevo modelo en el documento de la ANUIES, *La educación superior en el Siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES, 2000, 260 pp. Habiendo practicado él mismo algunas de sus ideas y propuestas al fungir como rector de la UAM y, poco después, como secretario general ejecutivo de la ANUIES, Rubio Oca concretó en el sexenio foxista la estructura de coordinación del sistema nacional de educación superior basada en criterios de mercado, marcando así una nueva época para la universidad mexicana. La complejidad de este edificio nacional es de tal envergadura que se resistirá por mucho tiempo antes de que pueda ser desmontado para dar lugar a modos de regulación que operen bajo criterios distintos.

²²Luis Porter Galetar, *La universidad de papel: ensayos sobre la educación en México*, México, CEIICH-UNAM, 2003, 245 pp.

²³Henry Mintzberg, *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Nueva York, Free Press, 1994, 458 pp.

²⁴Eduardo Ibarra Colado, “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV, núm. 2, 2005, pp. 13-37. <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/134/02.html>

De esta manera se consolidaron las bases de lo que sería la coordinación de la educación superior, a partir de una universidad escindida en la que se impone la verdad oficialmente declarada, con independencia de las prácticas y acciones que realmente desempeñan sus comunidades. Se trata de la universidad que fomenta la planeación y la evaluación institucional; las estrategias y metas conjuntas; la vinculación de sus programas tanto a su interior como con otras instituciones del sistema; la acreditación de sus programas docentes de licenciatura y posgrado; la formación y consolidación de sus cuerpos académicos. Todo ello convenientemente documentado para evaluar y diferenciar, y para contar con un mecanismo de asignación de recursos que, desde su arbitrariedad, se proyecte como legítimo. Mientras tanto, la otra universidad continúa con sus labores cotidianas entre los rumores y murmullos que se desprenden de la derrama de los dineros.

Las piezas aún separadas de este modelo se comenzaron a articular a través del diseño y operación, a partir de 2001, del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que alberga una serie de programas, algunos como resultado de adecuaciones a iniciativas preexistentes, como el Fondo para Modernizar la Educación Superior (Fomes) o el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), y otros de más reciente creación, como el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop) y el Padrón Nacional de Posgrado (PNP).²⁵

En su conjunto, la elaboración del PIFI se ha centrado en la producción de planes de desarrollo institucional que exigen incorporar la evaluación de los académicos a través del Promep. Este programa tiene como objetivo, al igual que todos los programas asociados al PIFI, “promover la educación superior de buena calidad”. Para lograrlo, contempla cuatro tipos de apoyos:

1. otorga becas a profesores de tiempo completo para que realicen estudios de posgrado;

²⁵Para un análisis detallado de la operación del PIFI, véase Luis Porter, “La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 9, núm. 22, 2004, pp. 585-618. <<http://www.comie.org.mx/rmie/num22/01Porter-22.pdf>>. Véase también Romuldo López Zárate y Miguel Ángel Casillas, “El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación”, en Ángel Díaz Barriga y Javier Mendoza Rojas (coords.), *Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, ANUIES, 2005, pp. 37-74.

2. a los profesores que acreditan poseer el “perfil deseable” los provee de elementos básicos para realizar su trabajo académico;²⁶
3. apoya la formación y consolidación de los “cuerpos académicos”, y
4. apoya a las instituciones con plazas nuevas para el ingreso de profesores de tiempo completo.

En una reafirmación tácita de los postulados del conductismo utilitarista skinneriano, las instituciones y sus académicos han sabido adaptarse bien a las demandas de los nuevos programas. Según datos del Promep entre 1998 y 2004 se otorgaron 5,223 becas para estudios de posgrado, distribuidas entre 51 instituciones de educación superior. Además, durante 2004 se registraron 6,864 académicos con perfil deseable vigente en 49 instituciones. También se han ofrecido apoyos para la integración de nuevos profesores de tiempo completo en 48 instituciones, con 2,349 apoyos.²⁷

La novedad que apreciamos en esta etapa de integración se encuentra en la formación, muchas veces por decreto, de los denominados “cuerpos académicos”, pues se trata de impulsar la creación y consolidación de grupos de investigación para revertir la tendencia hacia el trabajo individualista que propiciaron los programas de deshomologación salarial durante la década de los noventa. Sin embargo, paradójicamente, la evaluación de los cuerpos académicos se sustenta en principio en el reconocimiento de las trayectorias individuales de sus integrantes, y sólo en un segundo momento, en las posibles vinculaciones que muestren a través de trabajos conjuntos y de la formación de redes de intercambio y colaboración. Bajo estos criterios, se reconocerá a los cuerpos académicos como cuerpos en formación, en proceso de consolidación o consolidados, asignando en cada caso bolsas diferenciadas de recursos a concurso para apoyar sus actividades.

²⁶El “perfil deseable” corresponde a profesores de tiempo completo que cuenten con estudios concluidos de posgrado, preferentemente de doctorado, y que muestren haber desarrollado equilibradamente actividades de docencia, de generación o aplicación innovadora del conocimiento, de tutoría, y de gestión académica individual o grupal. Quienes acreditan tal perfil son recompensados con una suma de dinero –30,000 o 40,000 pesos por una sola ocasión– para la adquisición de equipo de cómputo y otros implementos de trabajo. Véase SEP, “Reglas de Operación e Indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)”, *Diario Oficial de la Federación*, tercera sección, México, 6 de abril de 2005.

²⁷Promep, *Estadísticas al 31 de diciembre de 2004*, edición electrónica. Consulta realizada el 25 de febrero de 2006 en <http://promep.sep.gob.mx/estadisticas>

En suma, la tercera etapa ha permitido la consolidación de un modelo integral de regulación mediante los números al que prácticamente nada escapa. El PIFI se ha constituido como paradigma en la medida en que de éste depende la dotación de recursos extraordinarios que de otra manera no se obtendrían. Hoy se anudan los últimos hilos de una densa red de programas de evaluación a concurso que se despliega a lo largo y ancho del sistema de educación superior, para atrapar a las instituciones y sus comunidades y encerrarlas en la jaula de hierro de la evaluación. Para sobrevivir en su encierro, las universidades públicas y sus académicos deberán cumplir con puntualidad y pulcritud con sus lineamientos y requisitos.

Ejes problemáticos de la deshomologación: valoración de conjunto

La política de deshomologación salarial, como parte de un modo de regulación basado en el mercado que abarca ya cada uno de los espacios de la educación superior, ha conducido a los académicos a una encrucijada, pues ahora pueden obtener una mejor remuneración y mayores presupuestos para realizar su trabajo, pero al costo de enfrentar condiciones que obstaculizan una labor trascendente y relevante en el largo plazo. La competencia por recursos escasos ha fomentado el oportunismo, la simulación y la corrupción académica; la existencia de bolsas asignadas de recursos y de plazos fatales para su ejercicio, ha implicado en muchas ocasiones dispendio, compras de pánico y desperdicio.²⁸

Lo que esta situación perfila es ese carácter agríndice en el que, a cada efecto positivo que se detecta, le sigue irremediamente su contraparte. Se trata de una relación de doble vínculo en la que cada acierto es acompañado por una nueva dificultad. Así, la política de deshomologación salarial y el modo de regulación que la sustenta supone, cuando menos, cinco grandes ejes problemáticos que es necesario debatir. Establezcamos sus términos en gruesas pinceladas.

²⁸Eduardo Ibarra Colado, "Academic Profession under an «Entrepreneurialized» University Regime: Institutionalization of improper Practices and its Representation as «Ethical»", en Michael Muetzelfeldt (ed.), *Performing Organization*, Melbourne, APROS, 2005, pp. 828-842.

1. *Recuperación de los niveles de remuneración del trabajo académico, pero bajo condiciones de inestabilidad laboral e inseguridad social antes inimaginadas.* Bajo el nuevo modo de regulación se eliminó, en los hechos, la negociación bilateral de las condiciones de remuneración y trabajo del personal académico, lo que se ha traducido en la desarticulación del tejido social al fomentar el individualismo y la atomización académica. En adelante, cada académico deberá resolver su situación particular con los recursos que tenga a su alcance. Su vulnerabilidad resulta incuestionable. El salario perdió relevancia al representar una parte menor de los ingresos del académico, lo que determinó su alejamiento paulatino pero definitivo de la instancia sindical. Además, una parte significativa de sus ingresos depende de la evaluación, por lo que puede perderlos en cualquier momento, debido a una eventual baja de su productividad, aun cuando ésta se explique por problemas de enfermedad, maternidad o envejecimiento. Asimismo, los programas pueden ser cancelados a discreción por la institución y sus montos pueden ser modificados en función de la disponibilidad de recursos. Finalmente, los montos otorgados a través de los programas de deshomologación no se reflejan positivamente en el retiro y la pensión al no ser considerados legalmente como salario.

2. *Remoción de obstáculos que impedían el cambio del sistema universitario, pero al costo de perpetuar un modelo que se consideraba de transición y que se ha vuelto permanente.* La política de deshomologación salarial funcionó inicialmente como un mecanismo eficaz para remover inercias y obstáculos que dificultaban la reforma del sistema universitario; se trataba de una política de choque que, cumplidos sus propósitos iniciales, debió ser sustituida por un programa permanente de desarrollo de la carrera académica. En lugar de efectuar este tránsito obligado, la política de deshomologación salarial se ha perpetuado debido a las ventajas que ofrece a autoridades gubernamentales y universitarias en términos de control y disciplina. El costo ha sido, sin embargo, la producción de nuevas inercias que anulan, bajo los dictados de la evaluación y el dinero, la iniciativa, la creatividad y la relevancia social y científica del trabajo académico. Al estar en juego recursos económicos importantes, se puede anticipar que cualquier

iniciativa de modificación del modo de regulación que hoy opera, enfrentará resistencia y fuertes conflictos.

3. *Profesionalización del trabajo académico, pero bajo un modelo que desatiende crecientemente los problemas y necesidades del país.* La política de deshomologación salarial, al lado de los programas de formación y actualización del profesorado, han impulsado la reinención de la identidad de los académicos mexicanos, al proyectar el modelo anglosajón del *publish or perish* (publicar o perecer) como su referente básico. Este modelo favorece comportamientos que se relacionan más con el cumplimiento de las normas e indicadores que garantizan una “carrera académica exitosa”, que con la atención de las finalidades sustantivas del trabajo académico. Así, se fomenta la productividad desmedida y de corto plazo, y con ella el refrito, la maquila, el plagio y la simulación. De esta manera se desplazan los proyectos de largo aliento y se propicia la atrofia paulatina de la capacidad crítica y reflexiva del investigador. Se entiende, por tanto, que el imperativo de publicar o perecer no ha dejado tiempo suficiente para el estudio, la lectura y la maduración de las ideas, contribuyendo así a la fabricación de ese académico dócil que, dominado por la pereza mental, ya poco se cuestiona acerca de los problemas relevantes de su realidad y su disciplina.

4. *Evaluación del trabajo académico, pero bajo un modelo sumativo que desconoce su naturaleza, contenido y organización.* Se trata más bien de un sistema de certificación burocratizada que no es capaz de valorar, entre otros aspectos, las trayectorias académicas de largo plazo, el impacto real de los productos del trabajo académico, la relevancia social de los proyectos desarrollados y la naturaleza colectiva de la producción académica. En su lugar, este modelo de evaluación privilegia la contabilidad de los productos y la aplicación de los indicadores que supuestamente garantizan su calidad, como el tipo de revista en la que se publica o el número de citas recibidas. En suma, se impone la cantidad sobre la calidad, favoreciendo indirectamente la integración de camarillas que se apropian de los espacios de evaluación para proteger sus intereses de grupo. Además, un modelo como éste, que se basa en el registro, la certificación y la cultura del papel, supone un crecimiento acelerado de la burocracia, que deberá procesar miles de expedientes bajo costos ocultos hasta ahora no cuantificados.

5. *Diferenciación con base en el desempeño, pero al costo de una indiferenciación provocada por el abuso y la impunidad.* Lo que en un principio se estableció como un mecanismo eficaz para diferenciar a académicos que ganaban lo mismo por trabajos muy distintos –algunos se dedicaban con empeño a sus labores mientras que otros las realizaban bajo el mandato del menor esfuerzo–, pronto se tradujo en grosera indiferenciación. Al no contar con una comunidad académica madura que condujera el proceso bajo premisas éticas colectivamente construidas y consensuadas, el modelo naufragó mostrando su incapacidad para detectar y contener el abuso y la mentira. La evaluación de pares ha sido en realidad de impares, y las recompensas han ido a parar a los bolsillos de académicos mediocres que pronto comprendieron la lógica del funcionamiento del sistema, volviéndose diestros expertos de la certificación, la simulación y el engaño. Lo peor no fue que hayan obtenido inmerecidos estímulos económicos, sino que lograron escalar en la pirámide del prestigio académico hoy totalmente desvirtuada. En suma, contrario a la indiferenciación económica de ayer, hoy se confronta una nueva indiferenciación más perversa, pues destruyó los códigos simbólicos a partir de los cuales se distinguía en el pasado a un académico íntegro y sobresaliente.

Cada uno de estos ejes problemáticos muestra un ángulo distinto de los efectos de la política de deshomologación salarial, que se ha constituido como soporte fundamental de un nuevo modo de regulación del trabajo académico orientado por criterios de mercado. Como hemos podido apreciar, la operación de los programas de remuneración extraordinaria a concurso basados en la competencia por recursos escasos ha transformado la realidad de la carrera académica, desdibujando la esencia de la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico.

Para enfrentar esta política, reeditada cada sexenio desde hace 15 años, y revertir sus graves distorsiones, es necesario transitar hacia un nuevo modelo de carrera académica que reconozca las trayectorias de largo plazo y los proyectos de largo aliento. Ello implica restituir el lugar que la academia debe tener frente a la administración, como

ese componente sustantivo del que deben surgir los proyectos que permitan apoyar el desarrollo del país y contribuyan a resolver sus graves problemas.

Al ponderar los costos que ha implicado la regulación basada en el mercado, queda poco espacio para la duda. Es indispensable avanzar hacia un modo de regulación distinto que favorezca el desarrollo de una carrera académica estable capaz de impulsar la enseñanza superior de alto nivel y el conocimiento científico tecnológico de largo aliento que exigen los desafíos que enfrenta nuestra sociedad. Desafortunadamente, la tarea no será sencilla y todo parece estar en contra. Por un lado, las autoridades gubernamentales y universitarias se sienten complacidas por la efectividad de un sistema que supone innegables ventajas debido a su capacidad de control; por el otro, las comunidades académicas se sienten complacidas por la generosidad de un sistema que han sabido asimilar y que se ha convertido en un estupendo negocio. Valga este escrito para impulsar un debate en el que recuperemos la capacidad autocrítica y desafieemos nuestra comodidad “cortoplacista” para soñar con una universidad diferente en la que verdaderamente valgan el conocimiento, la inteligencia y la crítica.

ANEXO

Producción académica en torno de las políticas de deshomologación salarial de los académicos mexicanos (1989-2006)

1989

IBARRA COLADO, Eduardo (1989), “UAM, ¿casa abierta a la excelencia? I. Retos de un proyecto inconcluso; II. Investigación y salarios, la gran contradicción; III. Tabulador por puntos, ¿calidad o cantidad?; IV. Estímulos a la docencia y la investigación; y V. ¿La fábula del burro y la zanahoria?”, *Excelsior*, Sección Metropolitana, 26 a 30 de diciembre, 1989. (<http://estudios-institucionales-uamc.org/biblioteca/notasper/P002-48903.pdf>)

1990

SOTO REYES, Ernesto (1990), "Modernización educativa y salarios en la educación superior", *El Cotidiano*, año 7, núm. 36, pp. 9-18.

1991

FIGUEIRAS TAPIA, Leonardo (coord.) (1991), *Calidad, productividad y evaluación académica en la UNAM*, México, UNAM/AAPAUNAM, 153 pp.

GALÁN GIRAL, María Isabel (1991), "Número temático sobre evaluación del trabajo académico", *Perfiles Educativos*, núm. 53-54. Con artículos de Guillermo Aguilar Sahagún, Roberto Borja, Heriberta Castaños, María de Ibarrola, Luis de la Peña, Alfredo L. Fernández, María Isabel Galán, Manuel Gil, Raquel Glazman, Eduardo Ibarra Colado, Rocío Llerena, Antonio Peña, Mario Rueda y Martha Raquel Hernández.

LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo (1991), "Académicos. El caso de la UAM", *Universidad Futura*, año 3, núm. 8-9, pp. 106-118.

1992

DE IBARROLA, María (1992), "México: la experiencia de homologar y deshomologar las remuneraciones al trabajo académico", *Inter-ciencia*, vol. 17, núm. 6, pp. 348-353.

KROTZ, Esteban (comp.) (1992), *La problemática de la evaluación académica*, México, Universidad Autónoma de Yucatán, 117 pp.

1993

BUENO RODRÍGUEZ, Luis (1993), "Deshomologación salarial: ¿cuánto por punto?", *El Cotidiano*, año 9, núm. 55, pp. 91-98.

DIDOU AUPETIT, Sylvie (1993), *Balance de la política de revaloración de la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana 1989-1993*, informe interno, México, UAM, 352 pp.

GIL ANTÓN, Manuel (1993), "Académicos: ¿es el salario el único problema?", en Grupo Parlamentario del PRD (comp.), *Educación y reforma constitucional*, México, PRD, pp. 281-287.

IBARRA COLADO, Eduardo (1993), "La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización. Análisis de las significaciones de una experiencia institucional aparentemente exitosa

(1974-1992)", en E. Ibarra Colado (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 243-348.

_____ (1993), "El futuro de la universidad en México. Los resortes de la diferenciación", *El Cotidiano*, año 9, núm. 55, pp. 68-77.

PEÑA, Antonio (1993), "Número temático sobre valoración del trabajo académico", *Boletín de la Academia de Investigación Científica*, año 3, núm. 10.

1994

ABOITES, Hugo (1994), "Veinte años de historia de la carrera profesional para académicos y administrativos: el caso UAM", *El Cotidiano*, año 10, núm. 66, pp. 14-26.

CASILLAS, Miguel Ángel (1994), "La huelga del Situm y la carrera académica: una propuesta de discusión", *El Cotidiano*, año 10, núm. 66, pp. 27-31.

IBARRA COLADO, Eduardo (1994), "La reforma pendiente: de la deshomologación salarial a la carrera académica", *El Cotidiano*, año 10, núm. 66, pp. 3-13.

1995

DIDOU AUPETIT, Sylvie (1995), "Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM", en H. Muñoz García y R. Rodríguez Gómez (coords.), *Escenarios para la universidad contemporánea*, México, CESU-UNAM, pp. 55-78.

1996

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1996), "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 408-423. (<http://www.comie.org.mx/rmie/num2/2invest8.pdf>)

ORNELAS, Carlos (1996), "Evaluación y conflicto en las universidades públicas mexicanas", *Reforma y Utopía*, año 8, núm. 15, pp. 5-34.

1997

ABOITES, Hugo (1997), "La reorganización del trabajo universitario, 1984-1985", en G. VILLASEÑOR GARCÍA (coord.), *La identidad en la*

educación superior en México, México, CESU-UNAM/UAM-X/UAQ, pp. 227-259.

CASILLAS, Miguel A. (1997), "Las políticas de diferenciación en la universidad", *Estudios Sociales*, vol. 8, núm. 13, pp. 11-54.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997), "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento", en A. Díaz Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, pp. 62-81.

_____ (1997), "Los académicos ante los programas Merit Pay", en A. Díaz Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Presentación, México, CESU-UNAM, pp. 9-22.

_____ (1997), "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en A. Díaz Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, pp. 37-52.

IBARRA COLADO, Eduardo (1997), "Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas", *Acta Sociológica*, septiembre-diciembre, núm. 21, pp. 9-40.

INCLÁN ESPINOSA, Catalina (1997), "Estudio del impacto de los programas de estímulo en el trabajo docente. El caso de la UNAM", en A. Díaz-Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, pp. 53-61.

_____ (1997), "Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM", en A. Díaz-Barriga y T. Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, pp. 23-36.

SOTO REYES, Ernesto (1997), "La productividad, ¿nuevo paradigma del salario universitario?: el caso de la UAM", *Política y cultura*, vol. 5, núm. 9, pp. 149-175.

1998

HERNÁNDEZ YÁNEZ, María Lorena (1998), *El diseño gubernamental del Programa Carrera Docente y su implementación en la Universidad de Guadalajara: un estudio de caso*, tesis doctoral, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 473 pp.

1999

- ABOITES, Hugo (1999), "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos", en M. Rueda y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, pp. 34-55.
- FURLÁN, Alfredo (1999), "La evaluación de los académicos", en M. Rueda y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, pp. 56-66.
- GARCÍA SALORD, Susana (1999), "Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico", en M. Rueda y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, pp. 67-79.
- IBARRA COLADO, Eduardo (1999), "Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo", *El Cotidiano*, año 15, núm. 95, pp. 14-24.
- RUEDA, Mario (1999), "Evaluación académica vía los programas de compensación salarial", en M. Rueda y M. Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, pp. 21-33.
- VALERO, Aída (1999), *Científicos naturales y científicos sociales: sus posturas frente a los programas de estímulos en la UNAM*, tesis doctoral, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 265 pp.

2000

- GIL ANTÓN, Manuel (2000), "El oficio académico en México (1960-2000) (Primera versión de un intento de pasado en claro)", en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, México, CEIICH-UNAM, pp. 23-42.
- (2000), "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?", *Memoria V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, México, COIMIE/Universidad de Colima, pp. 105-123.
- GREDIAGA KURI, Rocío (2000), "La profesión académica en México: mecanismos de evaluación, renovación y proceso de consolidación", en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), *Los actores de la*

universidad: ¿unidad en la diversidad?, México, CEIICH-UNAM, pp. 101-126.

_____ (2000), "Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos?, ¿qué nos falta?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 377-386.

(<http://www.comie.org.mx/rmie/num10/10resena2.pdf>)

_____ (2000), "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", en T. Pacheco y A. Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México, Fondo de Cultura Económica/CESU-UNAM, pp. 64-89.

_____ (2000), "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", en *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, pp. 41-59. (<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4103.pdf>)

_____ (2000), "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?", en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, México, CEIICH-UNAM, pp. 61-99.

IZQUIERDO SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2000), *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 192 pp.

LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo, Óscar M. González Cuevas y Miguel Ángel Casillas Alvarado (2000), *Una historia de la UAM: sus primeros 25 años*, 2 vols., México, UAM, 633 pp.

RONDERO LÓPEZ, Norma (2000), "Modos de regulación del trabajo universitario, 1950-2000: una aproximación desde los enfoques sobre la gubernamentalidad", tesis de maestría en Estudios Sociales, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa 181 pp.

ZOGAIB ACHCAR, Elena (2000), "El Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y sus críticas", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLIV, núms. 177-178, pp. 135-157.

2001

CANALES SÁNCHEZ, Alejandro (2001), *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el periodo 1990-1996*, México, DIE-Cinvestav, 208 pp.

- GLAZMAN NOWLASKI, Raquel (2001), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós, 191 pp.
- IBARRA COLADO, Eduardo (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, DGEPI-UNAM/FCPYS-UNAM/ UAM-I/ANUIES 524 pp.
(http://www.posgrado.unam.mx/productos/produccion/col_pos/ anteriores/16.pdf)
- IBARRA COLADO, Eduardo (2001), "Considering «New Formulas» for a «Renewed University»: The Mexican Experience", *Organization*, vol. 8, núm. 2, pp. 203-217.

2002

- GREDIAGA KURI, Rocío (2002), "La evaluación del desempeño del personal académico y su relación con los cambios en los cuerpos académicos de las instituciones. La deshomologación y su impacto sobre el sindicalismo académico", en L. Pérez et al. (coords.), *Luego de la evaluación: los desafíos de la Universidad Latinoamericana*, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 23-33. (<http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/06/departamentos/sociologia/asu/ Documento%20de%20trabajo.htm>)
- IBARRA COLADO, Eduardo (2002), "De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica", en CECU (ed.), *El debate por la UNAM*, vol. II, México, CECU-UNAM, pp. 8-12.
(<http://www.congreso.unam.mx/22ibarra.htm>)
- _____ (2002), "La «Nueva Universidad» en México: transformaciones recientes y perspectiva", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 14, pp. 75-105.
(<http://www.comie.org.mx/rmie/num14/14investTem3.pdf>)
- IZQUIERDO SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2002), "Los maestros de la UPN y el programa de estímulos para la carrera académica", en M. Tapia Uribe y M. T. Yurén Camarena (coords.), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México, CRIM-UNAM, pp. 175-221.

2003

- COMAS, Óscar (2003), *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos*, México, ANUIES, 276 pp.

(http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib72/0.html)

GALAZ FONTES, Jesús F. (2003), *La satisfacción laboral de los académicos en un universidad estatal pública. La realidad institucional bajo la lente del profesorado*, México, ANUIES, 344 pp. (<http://www.revisitasociologica.com.mx/pdf/4102.pdf>)

2004

ACOSTA SILVA, Adrián (2004), "El soborno de los incentivos", en I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM-UNAM/Porrúa, pp. 75-89.

CASTILLO, O. E. (2004), *Sociedad del conocimiento y políticas públicas de evaluación del trabajo académico en educación superior: Programa de estímulos al desempeño docente en la universidad de Sonora, periodo 1993-2002*, tesis doctoral, México, UNAM.

CETINA, Ernesto (2004), "Estímulos al desempeño del personal docente en las universidades públicas estatales", en M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, Oaxaca, México, ANUIES/UABJO, pp. 77-82.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2004), "La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera", en I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM-UNAM/Porrúa, pp. 223-254.

GIL ANTÓN, Manuel (2004), "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en P. Albatch (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 45-81.

ORDORIKA, Imanol (2004), "Ajedrez político de la academia", en I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM-UNAM/Porrúa, pp. 9-23.

_____ (2004), "El mercado en la academia", en I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de*

la educación superior en México, México, CRIM-UNAM/Porrúa, pp. 35-74.

PORTER, Luis (2004), "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 9, núm. 22, pp. 585-618.
(<http://www.comie.org.mx/rmie/num22/01Porter-22.pdf>)

2005

DE IBARROLA, María (2005), "Evaluación de investigadores. Diálogo entre disciplinas e instituciones", *Avance y Perspectiva*, vol. 24, núm. 1, pp. 9-17.

GIL ANTÓN, Manuel (2005), "Exploración preliminar sobre la composición de los ingresos de los académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana (2001)", en M. Gil (coord.), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*, Grupo de Estudios sobre la Universidad, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 1-35.

GIL ANTÓN, Manuel, Manuel Gil (coord.), Miguel A. Casillas Alvarado, Margarita Fernández Ruvalcaba, Rocío Grediaga Kuri, Eduardo Ibarra Colado, Romualdo López Zárate, Lilia Pérez Franco, Norma Rondero López y Gonzalo Varela Petito (2005), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 74 pp. más 2 anexos.

(http://dj.uam.mx/e_libros/carrera_academica/)

IBARRA COLADO, Eduardo (2005), "Origen de la *empresarialización* de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV, núm. 2, pp. 13-37. (<http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/134/02.html>)

_____ y Norma Rondero López (2005), "Periodización y caracterización de los modos de regulación del trabajo académico en la Universidad Autónoma Metropolitana (1973-2004)", en M. GIL (coord.), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*, México, Universidad Autónoma

Metropolitana, pp. 1-42. (http://dj.uam.mx/e_libros/carrera_academica/).

RONDERO LÓPEZ, Norma (2005), "Transformaciones de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1950-2000", tesis doctoral, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 333 pp.

2006

ARÓSTEGUI, Juan Félix *et al.* (2006), "Reflexiones en torno de la evaluación de la carrera académica en la UNAM", en D. Cazés *et al.* (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, en prensa.

AZUELA BERNAL, Ernesto y Rodolfo Suárez (2006), "Sobre el procesamiento de las políticas", en D. Cazés *et al.* (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, en prensa.

DE IBARROLA, María (2006), "El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación", en D. Cazés *et al.* (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, en prensa.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006), "Políticas de deshomologación salarial y carrera académica en México", en D. Cazés *et al.* (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, en prensa.

GIL ANTÓN, Manuel (2006), "Lo mejor, lo posible, lo inesperado... y lo inédito", en D. Cazés *et al.* (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, en prensa.

GREDIAGA KURI, Rocío (2006), "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2.

IBARRA COLADO, Eduardo y Luis Porter Galetar (2006), "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?", en A. Díaz-Barriga y T.

Pacheco (coords.), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós, en prensa.

MUÑOZ GARCÍA, Humberto (2006), "Consideraciones sobre la política de deshomologación salarial del trabajo académico", en D. Cazés *et al.* (coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICH-UNAM, en prensa.

**Cuarta
parte**

La educación en otras fuentes

Espacios epistemológicos en que se construye la educación como objeto de estudio: una faceta para el análisis de las tesis en educación

Josefina Granja Castro*
Elena Torres Sánchez**

Desde el año 2000 el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva* ofrece al lector la información de las tesis sobre educación sustentadas durante cada año en el Distrito Federal. En esta ocasión, para 2005, el análisis introductorio propone un horizonte de lectura desde la historia cultural y la observación de segundo orden para mirar el espacio de prácticas que representan las tesis en relación con el conocimiento y la escolarización. Paralelamente hemos puesto atención en dar continuidad a algunos de los indicadores centrales que de manera consecutiva se han venido trabajando en los anuarios de 2000 a 2004,¹ ya que ello permitirá generar pautas de comparación imprescindibles para quienes deseen emprender futuros análisis de largo plazo. Asimismo, este sucinto análisis introductorio pretende dejar trazadas algunas líneas de interpretación, con sus debidas referencias, de tal modo que los lectores interesados puedan explorarlas y profundizar en ellas.

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana (UIA). Profesora e investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav-IPN).

** Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asistente de Investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav-IPN).

¹Nos referimos a los cinco ensayos que Marcela Gómez Sollano realizó sobre las tesis en educación desde que se inició el proyecto del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. La consistencia y articulación del trabajo de sistematización y análisis de ese lustro ha dejado perfiladas algunas de las pautas a considerar en los estudios venideros.

Las tesis en 2005. Pautas recurrentes y rasgos emergentes: leyendo desde la corta y la mediana duración

El análisis de las tesis elaboradas en el Distrito Federal durante 2005 da cuenta, respecto a las ediciones anteriores del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, de algunas pautas de continuidad en los últimos cinco años que deben ser interpretadas en el contexto de las diversas temporalidades y niveles implicados en los cambios estructurales² (véase el cuadro 1).

CUADRO 1

Tesis sobre educación por grado registradas en instituciones públicas y privadas de la zona metropolitana del Distrito Federal 2000-2005³

Año	Total IES	Total de tesis	Tesis en instituciones		Tesis de licenciatura, maestría, doctorado y especialidades*				Género de los graduados**	
			Pública	Privada	E	L	M	D	Mujeres	Hombres
2000	9	365	358	7	3	314	39	9	s.d.	s.d.
2001	25	935	753	182	0	803	123	9	640	248
2002	18	943	918	25	0	856	77	10	721	207
2003	17	921	840	81	27	772	103	19	680	174
2004	21	755	629	126	11	592	125	27	s.d.	s.d.
2005	21	1,446**	1,318	128	44	1,179	196	27	1,165	280

*Especialidades y grado: E = especialización, L = licenciatura, M = maestría, D = doctorado.

**s.d. = sin dato. En 2003 se registran 67 tesis sin el dato de género; para 2004, si bien no se cuenta con el dato preciso, se reporta 67 por ciento de tesis elaboradas por mujeres y 22 por ciento por hombres; por otra parte, en 2001 se reportan 47 tesis elaboradas en equipo, en 2005 se incluyen 17 tesis colectivas.

***El dato de 2005, que en primera instancia indica un incremento en el número de estudiantes graduados debe ser tomado con reserva y no extraer rápidamente la conclusión de un incremento de casi 50 por ciento ya que puede estar asociado a mejores mecanismos institucionales para capturar y reportar las tesis presentadas, especialmente en relación con el año anterior en que el número de titulados fue menor al promedio de los últimos cinco años calculado en 784 tesis.

Fuentes: *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, correspondiente a los años 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004; para 2005, *Base de datos*; <http://anuario.upn.mx>.

²Cfr. Josefina Granja Castro, *Formaciones conceptuales en educación*, México, Cinvestav-UIA, 1988.

³El criterio para considerar las Instituciones de Educación Superior de este estudio es que estuvieran disponibles la información tanto en línea como de manera física para su consulta, es por ello que algunas instituciones pudieron ser omitidas.

Una primera pauta se sitúa en la relevancia de las tesis producidas en las instituciones públicas en contraste con las elaboradas en las instituciones privadas. Las primeras han concentrando el mayor número de tesis presentadas en ese periodo. La segunda alude a la continuidad en la forma en que se distribuyen las tesis según el grado: la mayor concentración ha correspondido a la licenciatura mientras que la maestría y el doctorado han mantenido una proporción poco significativa. Finalmente una tercera indica la recurrencia de la participación significativa y contundente que ha tenido el género femenino no sólo en la elaboración de las tesis, sino además en la constitución del campo educativo.

Al ubicarnos propiamente en el año 2005, en que se registraron 1,446 tesis (incluyendo individuales y colectivas) elaboradas por 1,465 graduados, en 21 instituciones de educación superior (siete públicas y 14 privadas), encontramos el siguiente comportamiento de acuerdo con el cuadro 2.

CUADRO 2

Tesis en educación por género y grado, registradas en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas de la zona metropolitana del Distrito Federal, 2005

<i>Instituciones de Educación Superior públicas</i>	<i>Total</i>	<i>Género de los graduados**</i>		<i>Tesis de licenciatura, maestría, doctorado y especialidades***</i>			
		<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>E</i>	<i>L</i>	<i>M</i>	<i>D</i>
Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)	233	212	16		233		
Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav)	22	15	7			18	4
Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN)	54	54			54		
Escuela Superior de Educación Física (ESEF)	63	32	45		63		
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	33	20	13		28	3	2
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	369	293	71		316	43	10

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	544	436	104	44	433	57	10
Subtotal de instituciones públicas	1,318	1,062	256	44	1,127	121	26

<i>Instituciones de Educación Superior privadas</i>	<i>Total</i>	<i>Género de los graduados**</i>		<i>Tesis de licenciatura, maestría, doctorado y especialidades***</i>			
		<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>E</i>	<i>L</i>	<i>M</i>	<i>D</i>
Centro Cultural Universitario Justo Sierra	1		1		1		
Centro de Estudios Universitarios	2	2			2		
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)	9	5	4		5	4	
Universidad Anáhuac	7	6	1			6	1
Universidad de las Américas	28	23	5			28	
Universidad del Claustro de Sor Juana	5	3	2		5		
Universidad del Tepeyac	1		1		1		
Universidad Iberoamericana (UIA)	10	5	5			10	
Universidad Insurgentes	3	3			3		
Universidad Intercontinental (UIC)	1	1			1		
Universidad Latinoamericana	1	1			1		
Universidad Panamericana (UP)	54	49	4		27	27	
Universidad Salesiana de México	5	5			5		
Universidad Westhill	1		1		1		
Subtotal de instituciones privadas	128	103	24		52	75	1
Total de tesis en instituciones públicas y privadas	1,446*	1,165	280	44	1,179	196	27

*De las cuales 17 fueron elaboradas colectivamente.

**En 20 casos no fue posible identificar el género de los autores, por lo que en las siguientes instituciones la suma en el rubro de "género", no corresponde al total de tesis elaboradas: BENM, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), UAM-Iztapalapa, UNAM-Facultad de Ciencias, UNAM-Facultad Filosofía y Letras, Universidad Panamericana-Facultad de Pedagogía, UPN, 092, 096 y Ajusco.

***Especialidades y grado: E = especialización, L = licenciatura, M = maestría, D = doctorado.

Fuente: *Base de datos 2005* <http://anuario.upn.mx>.

Las instituciones públicas de educación superior concentraron 91.1 por ciento de la producción total de tesis, lo cual expresa la destacada participación que éstas continúan teniendo tanto en la formación de los profesionistas dedicados a la educación, como en la construcción de los saberes sobre lo educativo a través de los trabajos recepcionales. Los porcentajes mayores, respecto al total de tesis presentadas se concentraron en tres instituciones públicas: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (37.7 por ciento); seguida de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (25.1 por ciento); y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) (16.1 por ciento); mientras que el conjunto de las instituciones privadas mantuvo una participación significativamente menor (8.9 por ciento).

Por otro lado, también es significativo el hecho de que la mayor parte de las tesis corresponda al grado de licenciatura (81.5 por ciento). Le siguen la especialización (3 por ciento), la maestría con 13.6 por ciento; y el doctorado con 1.9 por ciento; esta escasa proporción de la participación del posgrado, es expresión de la bajas tasas tanto de matriculación como de egresados y titulados en ese nivel en el país.

Otro de los rasgos destacados que se desprende del análisis de las tesis presentadas en 2005, es la participación significativa que continúa tendiendo el género femenino en la educación, ya que aproximadamente 80.6 por ciento de las tesis fue elaborado por mujeres y el restante 19.4 por ciento por hombres (véase cuadro 3).

CUADRO 3

Número de graduados que presentaron tesis en educación, por grado y género, registradas en instituciones de educación superior de la zona metropolitana del Distrito Federal en 2005

<i>Especialización y grado</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Total</i>
Especialización	34	10	44
Licenciatura	972	205	1,177
Maestría	141	56	197
Doctorado	18	9	27
Total	1,165	280	1,465*

*Este total incluye 20 casos en los que no fue posible identificar el género del autor.
Fuente: Base de datos 2005 <http://anuario.upn.mx>

En el nivel de las temáticas trabajadas no se registran recomposiciones sustantivas de un año a otro puesto que los procesos de cambio a ese nivel se gestan y consolidan en el largo plazo.⁴ En 2005 los temas que mayor presencia tienen son los relacionados con procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica, valores, mientras que por niveles educativos la enseñanza primaria es la más estudiada con 280 tesis, seguida de preescolar (112) y secundaria (102).

Ahora bien si se comparan las temáticas actuales con las de 20 años atrás es posible identificar recomposiciones significativas. De acuerdo con el catálogo de tesis en educación, coordinado por Rolando Maggi en 1988, que reúne los títulos de 1,128 tesis en educación de 15 instituciones del Distrito Federal⁵ presentadas en el periodo 1980-1988, en los ochenta todavía no se construyen como objeto de estudio en el campo los temas de educación de género ni educación intercultural, aunque sí se registran títulos sobre educación indígena y “grupos étnicos”. Tampoco hay títulos referidos a educación y migrantes. Se registran tres tesis sobre ecología y educación ambiental y seis que abordan el uso de las computadoras en educación. Los temas de didáctica sí están presentes pero trabajados desde la categoría de enseñanza, o como elaboración de material didáctico para diversas asignaturas; las didácticas especiales todavía no aparecen con esa designación que remite actualmente a un campo especializado. Los temas con mayor concentración de tesis en ese periodo fueron desarrollo del niño, matemáticas y enseñanza de las matemáticas, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación de adultos, docencia –incluyendo formación de docentes y práctica docente–,⁶ evaluación y capacitación.

⁴Jacques Le Goff afirma que “el instrumental mental”, es decir, el conjunto de herramientas para conocer y explicar el mundo social es lo que más lentamente cambia en la historia.

⁵ENEP-Acatlán, ENEP-Aragón, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Normal Superior, Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Anáhuac, UAM-X, Universidad de las Américas (UDLA), Universidad del Valle de México, Universidad Iberoamericana, Universidad Intercontinental, Universidad La Salle (ULSA), UNAM, UP, UPN. Maggi, Rolando, Susana Sabath y Rolando Magaña. *Tesis en Educación. Catálogo*. México, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica-Centro de Estudios Educativos, 1988. Obsérvese que muchas de estas instituciones continúan teniendo una presencia en el campo de la formación en educación.

⁶Para la identificación de temas utilizaron el Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Todavía no contábamos con un mapa temático y de áreas del conocimiento como el generado a partir de los congresos nacionales de investigación educativa. Para trabajar con la clasificación temática del *Catálogo* de 1988, es necesario hacer reagrupaciones temáticas.

Por niveles educativos, primaria es la que reunió mayor número de estudios, seguida de la educación superior.

Espacios epistemológicos de construcción de la educación como objeto de estudio

En el título de una tesis se pone de manifiesto, a grandes rasgos, el objeto de estudio y el campo de relaciones en que se inscribe. Nos interesa enfocar un ángulo de análisis centrado en cómo se configuran diversos objetos de estudio en torno de la educación en el tiempo y en el espacio: qué tipo de problemas se enfocan y los planos de construcción.

Es evidente que trabajar a partir de los títulos de las tesis impone limitaciones muy claras para una propuesta de análisis como la que aquí se esboza. A pesar de ello es posible plantearse el objetivo de “observar como observan los observadores”,⁷ en este caso observar los objetos y problemas que los autores de las tesis delimitan como ámbitos de observación y leer deconstructivamente los títulos de los trabajos recepcionales identificando en ellos distintos campos discursivos en los que se construye la educación.⁸ En el largo plazo, este modo de aproximación y análisis permitiría ir conformando un cartografiado conceptual respecto a cómo cambian en el transcurso del tiempo las categorías, distinciones y diferenciaciones sobre la educación y lo educativo como objeto de conocimiento y de intervención en el plano de la formación en sus diversas modalidades: docencia, investigación, profesionalización,⁹ etcétera.

En un primer acercamiento al análisis de los títulos es posible identificar, con fines analíticos, tres grandes ámbitos que inciden en los modos de construir el objeto: las instituciones y sus programas de

⁷Luhmann utiliza el concepto de “observación de segundo orden” para referirse a este emplazamiento epistemológico de construcción de conocimiento, caracterizado por identificar las distinciones mediante las cuales se observa aquello que quiere ser conocido. Niklas Luhmann, *La ciencia de la sociedad*, México, UIA-Anthropos, 1996; Javier Torres Nafarrete, *Introducción a la teoría de sistemas*, México, UIA-Anthropos, 1996.

⁸Sobre deconstrucción y lectura deconstructiva es extensa la literatura. Un excelente texto introductorio es: Cristina de Peretti y Jacques Derrida, *Texto y reconstrucción*, Barcelona, Anthropos, 1989.

⁹Se refiere a un ámbito de formación distinto de la investigación que se acota en términos de preparar especialistas para desarrollar proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial, en el caso de programas con orientación profesional.

formación, la presencia de diversas disciplinas y los temas paradigmáticos como educación ambiental y educación de género. Se les considera espacios epistemológicos en tanto enmarcan condiciones para el abordaje de la educación como objeto de estudio y como ámbito para la intervención. Debido a las restricciones de extensión de esta introducción, sólo se explorará el primero de ellos a muy grandes rasgos.

La institución educativa, su historia, sus perfiles curriculares y orientaciones de formación permiten caracterizar un espacio epistemológico de construcción. En este sentido, la noción del currículum como práctica de gobernación¹⁰ resulta sugerente para abrir ángulos de lectura. De acuerdo con ella, el currículum constituye un conjunto de prácticas a través de las cuales se construyen la individualidad y los sistemas de razón para moverse en el mundo; el currículum como práctica de gobernación tiene que ver con las sensibilidades, disposiciones y conciencias con las que los individuos participan en el mundo. La lectura de los 1,446 títulos de las tesis pone de manifiesto un mosaico diverso en cuanto a “sensibilidades”, “disposiciones” y “conciencias” con las que los tesistas construyen los problemas de la educación y su posición frente a ellos en tanto docentes, investigadores, profesionistas o especialistas del campo. Se pueden distinguir formas particulares de definir campos de objetos y problemas en torno de los procesos de la educación, atravesadas por pautas institucionales plasmadas en los programas de formación. Veamos algunos ejemplos particularmente ilustrativos.

De las 233 tesis de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) sustentadas en la licenciatura de educación primaria, 95 por ciento de los títulos hacen referencia a experiencias frente a grupo en los distintos grados de educación primaria. Son tesis que toman como punto de partida y ámbito de definición de los objetos de estudio la experiencia directa en el aula y en las actividades de enseñanza. El contacto con la realidad inmediata y concreta del grupo escolar y sus actores, constituye el detonador central de los temas a tratar: los estudian-

¹⁰Thomas Popkewitz, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Pomares, 2003. Del mismo autor *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998.

tes, los contenidos de enseñanza, las destrezas elementales de la educación básica, los materiales didácticos, los padres de familia, el contexto comunitario, los valores, las situaciones de vulnerabilidad social que afectan a los estudiantes (violencia, adicciones, etcétera). En todos estos temas la diferencia directriz que estructura y da sentido a la construcción del objeto es la experiencia frente a grupo. En los títulos reportados en la base de datos de 2005 no aparecen alusiones a la relación de implicación del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tampoco a la interacción entre docente y alumno. Entre las conceptualizaciones con escasa presencia encontramos práctica docente, currículum, relaciones de autoridad, gestión y administración escolar.

Durante décadas, la BENM ha constituido una referencia obligada en la formación de docentes y en la constitución del campo educativo. La formación impartida por esta institución tiene, desde 1984, nivel licenciatura y el actual plan de la licenciatura en educación primaria tuvo su última reestructuración en 1997. Las tesis generadas en la licenciatura en educación primaria reflejan un perfil curricular orientado a la formación de docentes y una concepción de la educación como “teoría práctica”.¹¹ Los trabajos recepcionales de la BENM sitúan un espacio epistemológico de construcción caracterizado por poner en movimiento distinciones centradas en el plano del aula manejando delimitaciones de escuela, grado y hasta grupo escolar, por ejemplo: habilidades matemáticas en un grupo de primer grado, *¿cómo aprenden geografía los niños de cuarto “A”?*, estrategias de lectura en el grupo de segundo grado “C2” de la escuela primaria Emiliano Zapata”. Estos títulos reflejan que se trata de producir un conocimiento de carácter aplicado y práctico más que abstracciones y generalizaciones.

En otro marco de relaciones y pautas institucionales, la Universidad Panamericana (UP) pone de manifiesto espacios de construcción de la educación con características particulares. Fundada en 1967 por un grupo de empresarios como una escuela de negocios (Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas) esta institución cambió su denominación, a la actual Universidad Panamericana, en 1978.

¹¹Emilio Durkheim, *Educación y sociología*, México, 1966; Wilfred Carr, *Una teoría para la educación*, España, Ediciones Morata, 1999.

Desde 1968 ofreció estudios de pedagogía a través del Instituto Panamericano de Humanidades.

En 2005 la UP reportó el mayor número de tesis en el periodo 2000-2004 con 54 trabajos recepcionales presentados. En los programas directamente orientados a educación se reportan 53 tesis: 26 corresponden a la licenciatura en pedagogía y 27 a las maestrías en pedagogía (ocho tesis) y en educación familiar (19).¹² En los títulos de las tesis las cuestiones educativas se abordan mayoritariamente desde aspectos de valores, de comunicación, de percepción, prevención de adicciones, discapacitados, desarrollo integral, etcétera.

Noventa y nueve por ciento de los títulos de las tesis abordan estas cuestiones desde las relaciones interpersonales a nivel intrafamiliar: comunicación entre padres e hijos, percepción de los padres sobre los hijos, fomento de valores en la familia, prevención de adicciones, vida familiar con miembros discapacitados, desarrollo integral en la familia, etcétera. La atención a las relaciones interpersonales se queda en el ámbito intrafamiliar, lo cual se aprecia en la ausencia de títulos que focalicen las interacciones en el aula o en la escuela. Pocas tesis sitúan el análisis en el ámbito de instituciones educativas específicas con planteamientos, como *Metodología de apoyo para padres de familia de niños de primaria del Instituto Educativo Olinca*, *Orientaciones educativas a padres varones del Instituto Juárez, sección secundaria, en apoyo a su labor paterna* y *Análisis de la comunicación entre padres e hijos adolescentes: propuesta de intervención educativa para el Cetus número 5*. Las cuestiones relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje están poco representadas: dos títulos sobre lectoescritura, uno sobre enseñanza significativa de segunda lengua, y otro sobre fomento a la lectura y bibliotecas infantiles.

En este modo de construir la educación como objeto de conocimiento, práctica social y espacio de intervención, las distinciones directrices más frecuentes se sitúan en el plano de las relaciones interpersonales y de la subjetividad en el marco de la vida privada. Se trata de un recorte que hace un fuerte contraste con las posiciones de obser-

¹²El total de 54 tesis de la UP incluye una de la licenciatura en filosofía sobre los fundamentos últimos de la educación en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino.

vación que privilegian concepciones de las cuestiones educativas desde su naturaleza pública.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es la institución con mayor número de tesis sustentadas durante 2005 en sus diversas sedes del Distrito Federal con un total de 544 trabajos recepcionales en los diversos programas académicos que ofrece en dicha entidad.¹³ Desde su creación por decreto presidencial en 1978 su tarea principal ha sido, además de la investigación, ofrecer a los profesores de educación preescolar y primaria la nivelación al grado de licenciatura y opciones de actualización a profesores en servicio. En 1979 se abren los primeros programas académicos en la unidad Azcapotzalco antecedente de la unidad Ajusco, con las licenciaturas en sociología de la educación, psicología de la educación, pedagogía, educación básica y administración educativa, así como las especializaciones en planeación escolar y administración escolar.

Los títulos de las tesis ponen de relieve un espectro de tópicos muy amplio y diverso, lo que resalta la heterogeneidad temática de la formación en esta institución y del propio campo de la educación. Simultáneamente se aprecia otro ángulo característico en el hecho de que ese espectro de tópicos es mayoritariamente abordado desde planos y procesos de nivel local y micro: el aula, la escuela, una determinada habilidad relacionada con los aprendizajes básicos o especializados, alguna estrategia didáctica, la evaluación de un programa, por ejemplo: Enseñanza de la multiplicación a través de arreglos rectangulares; Estrategias para promover actitudes y valores humanos en los niños de cuarto grado de educación primaria; La formación permanente de los profesores en el Colegio Abraham Lincoln; Taller para padres de adolescentes: vida y crecimiento.

En contraste, títulos como *El programa Escuelas de Calidad en el marco de las políticas públicas*; *Acercamiento a las políticas de moder-*

¹³Especialidades: computación y educación, educación ambiental, enseñanza de las ciencias naturales, estudios de género en educación, evaluación académica, género en la práctica docente, planeación estratégica y calidad total en la educación. Licenciaturas: administración educativa, educación, educación plan 94, educación básica, educación indígena, educación preescolar, educación primaria, enseñanza del francés, pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación. Maestrías: educación, desarrollo educativo, desarrollo educativo con línea en educación artística, desarrollo educativo con especialidad en política educativa y formación docente, pedagogía. Doctorados: educación.

nización educativa en la escuela primaria; *Las universidades mexicanas en la sociedad global*; *Análisis sociopolítico de la educación media superior tecnológica agropecuaria*, son contados. En las 544 tesis casi no hay temas de corte macrosocial como análisis de políticas públicas en educación, reformas educativas, organismos internacionales, etcétera, así como tampoco temas teóricos o que aborden la obra de pensadores relevantes.

Los temas con un enfoque macrosocial suelen ser más frecuentes en las tesis de la UNAM. Si bien este rasgo se asocia con la diversidad disciplinaria de los programas de estudio que la institución ofrece, también es importante notar que las tesis producidas en los programas de pedagogía¹⁴ y especialidades en el campo de la educación¹⁵ muestran también una mayor presencia relativa de tópicos y abordajes más variados: eficiencia terminal; seguimiento de egresados; organismos internacionales; políticas públicas; estudios retrospectivos que enfocan el desarrollo de niveles de enseñanza en diversos periodos; temas de teoría; pensadores del campo, etcétera. Algunos ejemplos: *Reseña histórica de la Escuela Normal Rural mexicana*; *Treinta años de educación: movimiento educativo de la Revolución mexicana (1910-1940)*; *La educación media superior en la reforma educativa del sexenio de Luis Echeverría Álvarez*; *Eficiencia terminal en el nivel de educación media básica*; *Política neoliberal y formación de profesionales en educación: el caso de las licenciaturas en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*; *Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina: sujetos, contextos y discursos*; *Influencia de los organismos internacionales (OCDE y BM) en las políticas de evaluación de la UNAM*. El espectro se amplía si tomamos en cuenta las tesis de otras disciplinas que recortaron su objeto de estudio a cuestiones educativas particulares. En ese caso tenemos 92 trabajos recepcionales que abarcan las más diversas disciplinas y aportan ángulos de construcción como los siguientes: *Análisis jurídico-administrativo de la normatividad de la educación superior en México* (derecho); *El papel de la educación y la capacitación en la generación de empleos dentro del modelo económico neoliberal: el caso de*

¹⁴Licenciatura en pedagogía: 238 tesis, maestría en pedagogía: 27 tesis, doctorado en pedagogía: seis tesis.

¹⁵Maestría en enseñanza superior: dos tesis.

la certificación de competencias laborales 1994-2003 (economía); Educación popular para el desarrollo rural en comunidades cafeticultoras del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca (ingeniería agrícola); Diseño de un programa de promoción de la salud bucal dirigido a maestros de educación preescolar (odontología); La educación de la sexualidad desde el enfoque sistémico: propuesta de un taller (psicología).

Por otra parte una rápida exploración del porcentaje que representan las tesis sobre temas de educación, elaboradas desde las diferentes disciplinas en la UNAM nos indica que se trata de un volumen muy reducido.¹⁶ La pauta se repite a nivel global de acuerdo con la información que se deriva de la base de datos: 83 por ciento corresponde a tesis desarrolladas en programas de formación explícitamente referidos a educación y pedagogía; 17 por ciento restante fueron elaboradas en campos disciplinarios que no tienen a la educación como referente central de estudio.

Estas evidencias abren preguntas en torno de qué tan significativa es, para otros campos disciplinarios, la educación como *referente que establece recortes particulares de observación y análisis*. Sin lugar a duda, la educación está implicada en todas las disciplinas como tarea primaria y actividad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior; sin embargo, el abordaje autorreferencial, es decir, aquel donde la propia formación constituya el objeto de estudio, está ausente. Desde otro ángulo esa presencia no significativa señalada en términos cuantitativos, resulta relevante en tanto que forma parte de las representaciones con que, desde el propio campo, se construye la idea de multirreferencialidad como uno de los rasgos que le dan identidad.

A manera de cierre

Las tesis como fuentes para el estudio de la educación abren espacios para la consideración de un conjunto de aspectos específicos vinculados a la conformación y transformación del campo de la educación.

¹⁶De 543 tesis en administración sólo dos sobre temas de educación; en psicología 12 de 460; en economía 11 de 316; en historia una de 186; en sociología dos de 45. Datos correspondientes a 2005. Fuente: *TESIUNAM*, consultada el 1 de junio de 2006, <http://132.248.67.4:4500/ALEPH/SPA/TES/TES/TES/START>

El análisis sobre los soportes estructurales presentado en la primera parte de este estudio introductorio sobre los indicadores genéricos como tesis por institución, tesis por grado, graduados por género, etcétera, nos indica que el campo ha sedimentado pautas que le dan identidad: más de 90 por ciento de las tesis se producen en el ámbito de las instituciones públicas y al interior de ese universo siguen siendo la UPN, la BENM y la UNAM las que concentran los porcentajes más elevados. La participación del posgrado es todavía poco significativa, a juzgar por la concentración en licenciatura de más de 80 por ciento de las tesis. Se trata además de un campo fundamentalmente femenino: menos de 20 por ciento de los trabajos recepcionales fueron elaborados por estudiantes de género masculino.

En el plano de las temáticas y tópicos abordados en las tesis, la mirada de mediano plazo nos llevó a contrastar los temas presentes en la base de datos de 2005 con los reportados en la década de los ochenta por Maggi *et al.* Los hallazgos identificados a partir de esa comparación, así como el análisis presentado en la segunda parte de este estudio introductorio sobre los espacios epistemológicos, constituyen un acercamiento preliminar al cartografiado conceptual del campo: cómo se forman y se transforman en el tiempo de la sociedad mexicana las categorías, distinciones y diferenciaciones sobre la educación como objeto de conocimiento y de intervención.

El lector tiene, pues, ante un listado muy completo de las tesis en educación correspondientes a 2005 en el D.F., para explorar este terreno *sui generis* y trazar marcas que, a partir de las posiciones de compromiso e interés, permitan definir itinerarios propios.

TESIS SOBRE EDUCACIÓN APROBADAS EN LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1	Aguilar Islas, Karla Liset	<i>Los estilos de aprendizaje de los alumnos de un grupo de primer año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
2	Agustín Cházari, Rosario	<i>Estrategias metodológicas que favorecen la redacción en un grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
3	Alanis Luna, Diana	<i>Números divertidos, materiales que comprender</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
4	Alarcón Ojeda, Luz Vianey	<i>Practiquemos los valores en un espacio de convivencia: una propuesta para un grupo de quinto año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
5	Alfaro Alcántara, María Beatriz	<i>El trabajo con valores desde primero de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
6	Alvarado Encino, María Luliana	<i>Manos a la obra, a practicar valores: mi experiencia docente en grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
7	Álvarez Aguilar, Oxana Abigail	<i>Comprensión lectora, una herramienta para acceder al conocimiento en el grupo de sexto "B" de la escuela Felipe Carrillo Puerto</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
8	Álvarez Ochoa, Norma	<i>Un ambiente de trabajo adecuado impregnado de valores</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
9	Álvarez Urbina, Itzel	<i>La autoestima: aspecto necesario para el desarrollo integral del niño en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
10	Álvarez, Gutierrez, Cecilia	<i>Jugar y descubrir el encanto de las operaciones básicas en un grupo de sexto año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
11	Aparicio Cuevas, Karina	<i>Desarrollo de habilidades relacionadas con el mundo científico: una experiencia en ciencias naturales</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
12	Arana Soriano, Jazmín	<i>Adecuaciones curriculares de un grupo de tercer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
13	Araujo Tapia, Marisol	<i>La experimentación como apoyo en el aula</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
14	Arellano Vera, Lissette Monserrat	<i>Aprendiendo matemáticas a través de actividades lúdicas en el segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
15	Arias Jiménez, Rodolfo	<i>El arte de aprender con el arte; taller de educación artística en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
16	Arreola Galván, Claudia	<i>Experiencia sobre la producción de textos en diversas asignaturas en un grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
17	Ávalos Alcántara, Adriana Aidée	<i>Las tareas domiciliarias de investigación en apoyo a la construcción del conocimiento en las clases de investigaciones naturales</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
18	Ávalos Martínez, Verónica	<i>La lecto-escritura: una experiencia de enseñanza-aprendizaje en un grupo de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
19	Ávila Clímaco, Nallely	<i>Aplicación de estrategias para contenidos de historia en un grupo de quinto año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
20	Ávila Rodríguez, María de los Ángeles	<i>La enseñanza: un conjunto de tareas, una visión desde el currículo oficial en primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
21	Avilés Rojas, Ángela	<i>Estrategias para el fomento de la lectura y escritura en segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
22	Barajas Tello, Aline	<i>La factibilidad de la enseñanza del español por medio del recurso didáctico en quinto grado: jugando también aprendo</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
23	Barranco Morales, Mayra	<i>Uso del material para la comprensión del número en primer año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
24	Barreto Huerta, Beatriz Adriana	<i>La educación artística como elemento integrador entre el proceso de desarrollo y la adaptación al trabajo escolarizado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
25	Becerril Alva, Mariana	<i>La importancia del diagnóstico en el proceso enseñanza-aprendizaje en el primer año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
26	Benítez Jiménez, Dulce María	<i>Estrategias para el desarrollo de competencias en niños de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
27	Bermúdez Medrano, Aldo Samuel	<i>El trabajo con material didáctico de matemáticas en un grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
28	Bonilla Lima, Alicia Melita	<i>¿Cómo aprenden geografía los niños de cuarto 'A'?</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
29	Bravo Paredes, Sinut	<i>Libros del rincón: herramientas para el fomento de la lectura y la escritura</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
30	Bustamante Andrade, Brenda Berenice	<i>Taller de matemáticas como herramienta para apoyar la comprensión de las cuatro operaciones básicas</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
31	Bustos Islas, Miriam E.	<i>La motivación en un grupo de quinto grado: un taller para aprender</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
32	Calderón Gavia, Luz Amparo	<i>La enseñanza de las ciencias naturales a través de la experimentación en un grupo de quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
33	Caltempa Castro, Rocío Elizabeth	<i>La dificultad de acceder a los textos informativos en un grupo de sexto año de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
34	Camacho Rodríguez, Luz Aidée	<i>El juego: una alternativa para aprender matemáticas en un grupo de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
35	Campos Lovera, Herendira	<i>Un taller para fomentar lectores a partir del México literario</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
36	Carmona Rodríguez, Jessica Yazura	<i>Actividades lúdicas: un análisis de mi experiencia docente</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
37	Carreón Vázquez, Abigail	<i>Construyendo el universo</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
38	Carrera Nava, Xochitl	<i>Estrategias para la enseñanza aprendizaje en la historia de sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
39	Carrillo Vásquez, Rosa Ivette	<i>El proceso de producción de textos en un grupo de segundo año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
40	Cáseres Paniagua, María Teresa	<i>Comprensión lectora en niños de cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
41	Castro Bernal, Míriam	<i>Laboratorio de las palabras</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
42	Castro Moncada, Fernando	<i>El enfoque globalizador: una mirada hacia la autonomía</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
43	Cerritos Arrellano, Pablo	<i>El uso de ENCICLOMEDIA en sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
44	Chávez Jiménez, Blanca E.	<i>Cómo desarrollar la escritura en un segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
45	Contreras Altos, María Eugenia	<i>La comprensión lectora en un grupo de tercer año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
46	Corona Murillo, Griselda	<i>La enseñanza de las ciencias naturales en quinto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
47	Cortés Concha, Gabriela Alejandra	<i>La aplicación del pensamiento lógico matemático en la resolución de problemas con un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
48	Cortéz Ávalos, Marisol	<i>Fomentar la lectura a través de los cuentos en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
49	Cruz Escobar, Belén	<i>El fomento de valores en un grupo de tercero "B" de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
50	Cruz Mendel, Miriam Leticia	<i>Vivir en las letras: un espacio para la lectura con niños de tercer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
51	Cruz Padromo, Erika	<i>La adquisición de la lengua escrita: una experiencia de enseñanza sustentada en la PALE en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
52	Cuevas Rivera, Margarita	<i>Fortalecimiento del respeto, la tolerancia y la amistad para promover la convivencia armónica en un grupo de sexto de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
53	Delgadillo Villegas, Irma Lorena	<i>Las artes plásticas como apoyo al desarrollo del programa de quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
54	Domínguez, Juan Carlos	<i>Escribo y digo lo que pienso: propuesta didáctica para un grupo de quinto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
55	Dorantes Rosas, Iván	<i>Acciones motrices como estrategias para la producción de textos en un grupo de cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
56	Durán León, Liliana Ivonne	<i>El club de los que leen y escriben, estrategias para la comprensión y composición de textos significativos en un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
57	Espejel Rodríguez, Yaneli	<i>La enseñanza de la ortografía como actividad de la reflexión sobre la lengua, en un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
58	Espinosa López, Magali Rocío	<i>Proyecto de inglés elemental para un grupo de sexto grado: lo mismo pero diferente</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
59	Falcón Valle, Marisol	<i>Leo, juego y aprendo: análisis de experiencia de enseñanza en un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
60	Favila Pérez, Angélica María	<i>El taller de escritura, donde las letras cobran vida en el lienzo de la imaginación</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
61	Fernández Alarcón, Araceli	<i>Las artes plásticas como auxiliar didáctico en el desarrollo de los contenidos de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
62	Flores Briceño, Liliana	<i>La enseñanza de la historia a través de la educación artística en un grupo de cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
63	Fuentes Juárez, Cinthya	<i>Cómo se vive la educación ambiental en un grupo de sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
64	Galicia Serralde, Mireya	<i>Estrategias de enseñanza para fomentar el gusto por la lectura en el cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
65	García Coca, Celia	<i>Cómo darle color al español: la utilidad de las artes plásticas como un recurso didáctico para la enseñanza del español en un grupo de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
66	García Escárcega, Berenice	<i>"Si leo y comprendo aprendo": un taller como propuesta para fomentar el gusto y la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
67	García Hurtado, María Isabel	<i>Estrategias didácticas para facilitar la resolución a situaciones problemáticas con operaciones básicas hasta millares en tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
68	Garduño, Evelyn	<i>La educación artística como integradora de conocimientos de tercero "B"</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
69	Gatica Méndez, Lorena	<i>Estrategias de lectura, en el grupo de segundo grado "C" de la escuela primaria Emiliano Zapata</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
70	Gervasio Bocanegra, Sandra	<i>Enseñanza de la lectura en alumnos de primer año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
71	Gómez Méndez, Irais	<i>La integración de niños con trastorno por déficit de atención (TDA) en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
72	González Aguirre, Lucero	<i>Estrategias para favorecer el espacio de comunicación oral en un grupo de cuarto</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
73	González Ortiz, Cecilia del Rosario	<i>El conocimiento del medio y su enseñanza a través de la educación artística</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
74	González Serrano, Reyna	<i>Un tesoro sin fin</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
75	Gordillo Rodríguez, Lizett Joana	<i>Una experiencia en la formación de valores: respeto y honestidad en un grupo de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
76	Guerrero Ramírez, Alicia Getsemaní	<i>La importancia de taller de escritura para mejorar la producción de textos</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
77	Guido Serrano, Paola Sedna	<i>Un viaje en el tiempo con un grupo</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
78	Gutiérrez Alvarado, María Judith	<i>En equipo es mejor: una propuesta didáctica para un grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
79	Gutiérrez Morelos, Gisele Alejandro	<i>Las artes plásticas como complemento del aprendizaje en un grupo de tercer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
80	Gutiérrez-Niño de Haro, Raúl	<i>Un grupo de sexto grado usa y hace radio para contribuir al desarrollo de sus competencias comunicativas</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
81	Hernández Epsa, Rosario	<i>Experiencia docente: análisis del trabajo en equipo para fortalecer el aprendizaje cooperativo en los alumnos</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
82	Hernández Flores, María Cristina	<i>La comprensión lectora: estrategias didácticas para un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
83	Hernández Maldonado, Lucero Paloma	<i>Navegando en el mundo de la escritura en un grupo de tercero</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
84	Hernández Martínez, Blanca Estela	<i>La psicomotricidad como apoyo integrador en un grupo de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
85	Hernández Martínez, María del Carmen	<i>Haciendo responsables a los irresponsables</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
86	Hernández Martínez, Rubria Iliana	<i>Ejercitar la aplicación del razonamiento matemático en la solución de problemas en un grupo de sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
87	Hernández Mendoza, Erika	<i>El desarrollo de las funciones de la comunicación oral y escrita para consolidar la competencia comunicativa en un grupo de sexto grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
88	Hernández Mora, Maribel	<i>¿Es posible brindar otras alternativas?: fomento del respeto, responsabilidad y trabajo en equipo en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
89	Hernández Nabor, Perla	<i>La organización del trabajo dentro del aula: un medio para obtener el interés en un grupo de quinto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
90	Hernández Peña, Erika	<i>Propuesta didáctica para la comprensión de la lectura por medio de un taller con actividades de lecto-juego en un sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
91	Hernández Sánchez, Nancy	<i>Tejiendo palabra: un taller de producción de textos para niños de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
92	Hernández Urbano, Esbeidy	<i>Los cambios físicos y psicológicos durante la pubertad: análisis de experiencias de enseñanza en un grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
93	Hurtado Venegas, María Elizabeth	<i>Interpretación de instructivos por medio de la educación artística en el grupo de tercero "A" de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
94	Islas Pascual, Carolina	<i>Estrategias para promover la inteligencia emocional en un grupo de segundo grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
95	Islas Ramírez, María Monserrat	<i>Escribo y vuelvo a escribir, la llave mágica de la producción de textos en quinto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
96	Islas, Lorena	<i>Hacia una escritura correcta: la enseñanza de la ortografía en un grupo de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
97	Javier Hernández, Janeth	<i>Uso de los recursos didácticos como apoyo para la construcción y adquisición del concepto de fracción</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
98	Jiménez Pérez, Diana E.	<i>El impacto de la disciplina en el proceso de enseñanza aprendizaje</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
99	Jiménez Pérez, Rocío Carolina	<i>La instrucción desde el vínculo maestro alumno en el proceso de construcción del aprendizaje en un grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
100	Juárez Castro, Nancy Jeanneth	<i>Sinfonía de voces escolares</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
101	Juárez Chávez, Iris Violeta	<i>Fomento de los valores respeto, honestidad y solidaridad en la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
102	Juárez García, Doris	<i>Taller de creación literaria en un grupo de sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
103	Juárez Gutiérrez, Yesenia Ruth	<i>Lo cotidiano y la experiencia como herramienta para la enseñanza de las ciencias naturales en un grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
104	Juárez Maqueda, María de la Luz	<i>Aprender ciencias naturales es cosa de arte</i>	Licenciatura en Educación primaria	BENM
105	Lagunas Santiago, Rosalía	<i>¿Quién no aprende, por qué no aprende?: fortaleciendo habilidades en los alumnos con bajo rendimiento escolar</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
106	Laura Lira, Maricruz	<i>La influencia de la familia en el desempeño escolar en un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
107	Lázgare del Moral, Gatzabela	<i>Jugando a hacer historia con niños y para niños, en un grupo de cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
108	Leal Ríos, Francisco	<i>Diversas expresiones plásticas para evitar una educación bancaria en un grupo de sexto año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
109	Librado Ramales, Norma Lizeth	<i>Entre la corrección y la reflexión de las lenguas en un grupo de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
110	Lira Esquivel, Inés	<i>Habilidades matemáticas en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
111	Lojero A., Héctor	<i>El desarrollo de la lectura en un grupo de cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
112	López Alarcón, Olga	<i>Planeación didáctica, sólo un avance programático</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
113	López Álvarez, Yazmín	<i>Mi experiencia al trabajar con el método integral Minjares en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
114	López Díaz, Adriana	<i>El juego en el aprendizaje del español con un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
115	López Mayén, Yaret	<i>Fomento de los valores: respeto, honestidad en el grupo primero "A" de la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
116	López Mendoza, Martha Maricela	<i>Mi cuerpo y la importancia de cuidarlo</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
117	López Quiroz, Nadia Aidéc	<i>El manejo de los bloques aritméticos multibase en un grupo de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
118	Luna Jiménez, Susana A.	<i>Dime qué sabes y te diré qué tienes: una propuesta de evaluación en un grupo de cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
119	Macias Salazar, Graciela	<i>Estudio de necesidades educativas especiales en un grupo de quinto de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
120	Mancera Espinosa, María de Jesús	<i>La formación de valores: respeto y responsabilidad una experiencia en un grupo de primer año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
121	Mar Rico, Carolina Ivette	<i>La educación artística como apoyo al desarrollo de competencias</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
122	Marfil Ramírez, Laura E.	<i>El juego: un recurso en la enseñanza del español en un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
123	Martínez Beltrán, Marlene	<i>Socialización en la escuela... ¿para la vida?: mi experiencia en un grupo de sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
124	Martínez Cadena, Guillermina	<i>Leo, comprendo y escribo, una experiencia en un grupo de sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
125	Martínez Epigmenio, Elizabeth	<i>Estrategias didácticas para el fomento del respeto y la tolerancia en un grupo de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
126	Martínez Hernández, Miriam	<i>“Pasa el tiempo con la historia”: una experiencia docente en un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
127	Martínez Mongradón, Maribel	<i>Fomento a la lectura por medio de actividades lúdicas en un grupo de tercer grado: una experimentación de una propuesta didáctica</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
128	Martínez Monrroy, Ana María	<i>Fomento de los valores en niños y niñas a través del trabajo escolar, con apoyo de los padres de familia en un grupo de tercer grado en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
129	Martínez Orozco, Yunnhuen	<i>Los organizadores gráficos, un recurso para mejorar la comprensión lectora del texto expositivo</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
130	Martínez Sánchez, Rosa Isela	<i>La historia ¿repetición o reflexión?</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
131	Martínez Uribe, Rocío Belinda	<i>Acciones para la promoción de valores encaminadas a lo largo de una formación integral</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
132	Maya Rafael, Maribel Violeta	<i>La papiroflexia como un recurso didáctico para el desarrollo de la coordinación visomotriz en el niño de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
133	Mazas Oliver, Nainfa	<i>Leo, luego escribo, imagino, después creo: mi experiencia en la enseñanza del español en un grupo de segundo año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
134	Membrillo Pacheco, Dulce María	<i>Cómo hacer que los niños comprendan instrucciones en cuarto grado de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
135	Méndez Cuando, Feliciano	<i>El análisis de la aplicación de los recursos y materiales didácticos en un grupo de cuarto grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
136	Méndez Ortega, Luis Ángel	<i>Fomento de valores: respeto, solidaridad y tolerancia en el grupo de sexto grado de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
137	Méndez Santiago, Sara Cecilia	<i>La danza como estrategia para fomentar la identidad nacional en un grupo de primer año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
138	Miranda Vásquez, David	<i>Taller de estrategias de lectura: un paso más hacia la autonomía</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
139	Monroy Vergara, Erika	<i>Una divertida forma de aprender ortografía</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
140	Mora Vega, Iracema	<i>Las artes plásticas como auxiliar en la enseñanza de conocimiento del medio: una experiencia de enseñanza en un primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
141	Morales Hernández, Patricia	<i>Leo para copiar, escribo para cumplir, porque no leo para descubrir y escribo para crear: una experiencia de la enseñanza del español en un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
142	Morales López, Lizeth	<i>Las nociones en la adquisición de aprendizajes significativos en temas de historia</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
143	Morales Meraz, Fabiola Idania	<i>El texto con texto: degustando a la lectura con niños de quinto</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
144	Morales Reyes, Aydé	<i>Agrupamiento y desagrupamiento en la resolución de problemas en un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
145	Moreno Navarro, Leticia	<i>Leer y escribir es divertido</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
146	Muñoz González, Evelyn A.	<i>La historia de México: una experiencia vivencial en un grupo de cuarto grado de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
147	Murilla Campos, Verónica	<i>La confianza en ti mismo a través de los valores: respeto, solidaridad y responsabilidad en un grupo de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
148	Neri Jiménez, Galicia	<i>La enseñanza de la historia: mi experiencia en un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
149	Oliva García, Jessica	<i>El fomento de los valores de respeto, cooperación responsabilidad y honestidad, su práctica y fortalecimiento en un grupo de primer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
150	Olivares Ramírez, Adriana Maritza	<i>La designación familiar y su influencia en la autoestima del niño dentro del proceso educativo</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
151	Olvera Loeza, Nancy Yazmín	<i>El que entre cuentos anda a leer se enseña</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
152	Ortega Trejo, Carlos	<i>¿Y cuál es el problema?</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
153	Ortiz Morales, Liliana	<i>El cuento como estrategia didáctica para fomentar el gusto por la lectura en un grupo de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
154	Ortiz Rodríguez, Lesly	<i>La adquisición de la lengua escrita y la lectura a través de la PALE</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
155	Osorio Manzano, Lidia Leticia	<i>Introducción al cálculo mental en el grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
156	Padilla Álvarez, Esther	<i>La formación de valores como una alternativa educativa para la construcción de un mejor ambiente de convivencia en el aula</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
157	Padilla Buendía, Ivón Jazmín	<i>La aventura de crear con las artes plásticas: una exposición con la asignatura de conocimiento del medio</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
158	Padilla Carrillo, Erika Isabel	<i>Atención individualizada a tres alumnos de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
159	Palma Juárez, Aida	<i>Planeamiento y resolución de problemas en un grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
160	Palma Juárez, Claudia	<i>La comprensión del sistema de numeración decimal en el segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
161	Palomeque Meza, Claudia Araceli	<i>Los valores para la convivencia en un grupo de segundo grado: los nuevos ciudadanos de la sociedad global</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
162	Pantaleón Ortega, María Isabel	<i>Cómo hacer de la escritura algo divertido: mi experiencia docente en un grupo de segundo grado de escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
163	Paullada Nuñez, Erika	<i>Fábrica de libros: un taller de escritura para segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
164	Peña Gómez, Cynthia Fabiola	<i>Conocimiento del medio y su enseñanza en el segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
165	Perdomo Méndez, Laura	<i>Juegos, canciones, caramelos y porque no lecturas: estrategias para alumnos de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
166	Pérez Granados, Guadalupe	<i>La autonomía en un grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
167	Pérez Morales, Nancy Lorena	<i>La violencia en la escritura en un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
168	Pérez Vertt Rojas, Erika Juliana	<i>Cómo hacer que los niños de quinto grado comprendan lo que leen</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
169	Picón Jacobo, Carolina Lucero	<i>La enseñanza de la historia en un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
170	Quintero Perdomo, Maricela	<i>Resolución de problemas matemáticos en el tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
171	Ramírez Calva, Gabriela	<i>El cuenta cuentos: como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
172	Ramírez Cortés, Elsa	<i>El lenguaje escrito puesto en práctica: una propuesta didáctica en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
173	Ramírez Ramírez, María Teresa	<i>El desarrollo de las nociones de temporalidad y especialidad en un grupo de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
174	Ramírez Rodríguez, Sandra Vanesa	<i>Un viaje en el tren de los valores con niños de segundo grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
175	Raya Zárate, Perla	<i>Lo nunca antes vivido en mis prácticas docentes ahora en el sexto grado grupo "B" de la escuela primaria Faja de Oro</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
176	Reyes Cortés, Priscila	<i>Cantando, bailando actuando y pintando también aprendo estrategias de la educación artística para el desarrollo de competencias</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
177	Reyes G., Reyna	<i>Actividades lúdicas para la enseñanza de la geometría en un grupo de sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
178	Reyes Manzanares, Lorena Beatriz	<i>La incentivación en el segundo año grupo "A" de la escuela Canadá</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
179	Reynoso Hernández, Karla Eva	<i>La adquisición de la lengua escrita en un grupo de segundo año de educación primaria: análisis de una experiencia</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
180	Rivas Torres, Josué Omar	<i>La enseñanza de la geografía en sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
181	Rivera Cortés, Diana Verónica	<i>La comprensión lectora: una experiencia didáctica en un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
182	Rivera Ramírez, Nancy	<i>Las artes plásticas: un viaje en busca del tiempo</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
183	Rodríguez Buendía, Yamistle Viridiana	<i>Erase un país de la lectura</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
184	Rodríguez Cruz, Guadalupe	<i>Estrategias de intervención para el manejo de la agresividad en un grupo de quinto</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
185	Rodríguez Cruz, Juana	<i>Estrategias para favorecer la comprensión lectora en un grupo de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
186	Rodríguez Esteva, Shunashi	<i>La educación por el arte en el desarrollo de los contenidos programáticos: segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
187	Rodríguez Flores, Carmen Ariana	<i>La enseñanza de la historia y la comprensión de ésta sin la mecanización en sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
188	Rodríguez López, Esmeralda	<i>Leer puede ser divertido: una propuesta que favorece el placer por la lectura en segundo grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
189	Rodríguez Luna, Yolanda	<i>Divirtiéndonos con la historia en un grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
190	Rodríguez Ortega, Alejandra	<i>La educación artística como apoyo al libro integrado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
191	Rodríguez Quiané, Sandra	<i>La práctica del respeto, la tolerancia, la cooperación y la amistad a través de actividades lúdicas</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
192	Rojas Loria, Lorena Ivonne	<i>Desarrollo de la comprensión lectora aplicando algunas estrategias en un grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
193	Rojas Rodríguez, María Ariana	<i>Cómo hacer que los niños de cuarto grado encuentren el gusto por la historia y su enseñanza</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
194	Rosas Niquet, Karla Michelle	<i>Produciendo y compartiendo: como trabajar los cuatro componentes del español a través de los proyectos de aula en un grupo de segundo grado en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
195	Salas Morales, Miriam	<i>Las dificultades en la representación gráfica de cantidades en un grupo de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
196	Salazar Flores, Yadira	<i>La educación artística una forma divertida y entretenida de aprender</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
197	Sánchez Hernández, Izebel	<i>Luchando como el salmón; los retos de la transversalidad</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
198	Sánchez Hernández, Laura	<i>Un mundo de letras impresas: la producción de textos en un grupo de quinto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
199	Sánchez Leyva, Ivett Xanat	<i>Gastronomía aplicada en un grupo de quinto año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
200	Sánchez Méndez, María del Carmen	<i>Estrategias "docentes competentes" y el manejo del proyecto de aula en cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
201	Sánchez Ríos, Dulce María	<i>El estudio de las ciencias naturales en el desarrollo del pensamiento lógico de alumnos de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
202	Sánchez Ruiz, Mindy Alejandra	<i>Los valores como el respeto y la tolerancia dentro de un grupo de segundo año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
203	Sánchez Tepexpa, Mayra Isabel	<i>Estrategias para llegar al concepto de número en primer año de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
204	Sánchez Velasco, Liliana	<i>¿Y la comprensión lectora para qué?: análisis de una experiencia docente en un grupo de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
205	Sandoval González, César	<i>Taller de valores que fortalezca la tolerancia, el respeto y la responsabilidad en un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
206	Santiago Bazón, Nancy	<i>Fomento de los valores: respeto, responsabilidad y honestidad en el grupo tercero "B" de la escuela Lisandro Calderón</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
207	Santos Salazar, Selene	<i>Fomento de los valores: responsabilidad y solidaridad en el grupo primero "B" de la escuela Lisandro Calderón</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
208	Serrano Díaz, Gabriela	<i>Valoro y me valoro, los dilemas morales: una estrategia para estimular la formación valoral en un grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
209	Sierra Colín, Ana Laura	<i>Estrategias para una nueva enseñanza de la historia en un grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
210	Silva Juárez, Evelyn	<i>Expresión corporal, una alternativa en el desarrollo de la psicomotricidad en los alumnos de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
211	Solano Rodríguez, Rossy	<i>Mi experiencia docente sobre la enseñanza de la historia en un grupo de cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
212	Solís Peralta, Nancy María	<i>La expresión y apreciación plástica como apoyo didáctico en las asignaturas de primer grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
213	Solís Toribio, Diana	<i>La resolución de problemas: una estrategia en el aprendizaje de la matemática en un grupo de quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
214	Sotache Ordoñez, Magnolia	<i>Desarrollo de la escritura aplicando algunas técnicas Freinet en un grupo de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
215	Terán Ramírez, Rosario	<i>La aplicación de actividades curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje del español de acuerdo a su enfoque actual</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
216	Tinajero Aguilar, Gabriela	<i>Estrategias para fomentar la construcción de textos en un grupo de tercer grado en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
217	Tinoco Urbina, Laura Gabriela	<i>Estrategias didácticas en el trabajo cotidiano para favorecer la atención de los alumnos en un grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
218	Toledo Baltasar, Adriana	<i>El fomento de los valores, una experiencia didáctica</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
219	Tovar Elizalde, Marisol	<i>Razonamientos matemáticos en el tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
220	Tovar González, Rosa Isela	<i>Aplicación de estrategias para la comprensión lectora en un grupo de sexto</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
221	Trejo Adame, Ana Nallely	<i>Estrategias para desarrollar la habilidad de la lengua escrita en alumnos de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
222	Trejo Zendejas, Laura Ivonne	<i>Imagina crea y comparte: formas de enseñanza</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
223	Valdés Sauto, Martha Gabriela	<i>La funcionalidad de los textos mediante el desarrollo de un taller de escritura en un grupo de segundo año</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
224	Vargas Diosdado, Laura S.	<i>Los juegos tradicionales como estrategia en la enseñanza de la historia en un grupo de cuarto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
225	Vargas Fernández, Flor	<i>A toda acción creativa una reacción significativa: un espacio de reflexión para la enseñanza</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
226	Vega Estrada, Refugio del Rosario	<i>Un programa de radio: propuesta didáctica para mejorar la competencia comunicativa</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
227	Vega Morales, Julieta	<i>Respeto a los demás: un taller vivencial de valores en un grupo de cuarto grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
228	Vicente Argüelles, Angélica	<i>Jugando y aprendiendo con los bloques lógicos en un grupo de primer año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
229	Vilchis Peña, Lizeth	<i>Mi experiencia al trabajar con el método integral Minjares para la enseñanza de la lectura y la escritura en un grupo de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
230	Villalba Mendoza, Sandra Isabel	<i>Y colorín colorado: el libro nunca se ha acabado estrategias para motivar la lectura en sexto de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
231	Yáñez Noguez, Nadia Edith	<i>El periódico escolar como recurso de aprendizaje para desarrollar el pensamiento histórico en un grupo de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
232	Zavala Mercado, Ana Cristina	<i>Leyendo y escribiendo a aprender aprendo</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
233	Zúñiga Gutiérrez, María Elena	<i>Juguemos con las matemáticas: el uso de bloques aritméticos multibase para la enseñanza de operaciones básicas con un grupo de quinto grado en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	BENM
234	Gómez Solís, Ulises	<i>Depresión en estudiantes de medicina del Centro Cultural Universitario Justo Sierra por medio del inventario depresivo de beck</i>	Licenciatura en Médico Cirujano	Centro Cultural Universitario Justo Sierra

No.	Autor	Título	Grado	Institución
235	Ayluardo Pérez, Beatriz Eugenia	<i>La responsabilidad jurídica de los servidores públicos en las instituciones de educación superior y su aplicación práctica</i>	Licenciatura en Derecho	Centro de Estudios Universitarios, Escuela de Derecho
236	Enriquez Cazorla, María Angelina	<i>Influencia de la educación en la participación ciudadana como estrategia para implementar la democracia: el caso del Instituto Electoral del Distrito Federal</i>	Licenciatura en Derecho	Centro de Estudios Universitarios, Escuela de Derecho
237	Peña Asenjo, Juan Ramiro	<i>Educación superior privada en Puebla: respuestas institucionales a la regulación gubernamental</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
238	Álvarez Falcón, María Guadalupe	<i>Ideas y prácticas de los docentes del sexto grado de educación primaria respecto a la evaluación en las matemáticas</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
239	Barriendos Rodríguez, Ana Laura	<i>¿Es de suma o de resta? experiencias con situaciones aditivas para maestros de primaria</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
240	Campuzano Barriga, Ana María	<i>Los libros de texto de historia de educación secundaria: los autores y las condiciones materiales e institucionales de su producción</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
241	Encinas Muñoz, Abel	<i>Voces magisteriales en torno al programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio (Pronap)</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
242	Fuentes Amaya, Silvia	<i>El programa de educación ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificador en el marco de una política pública incipiente</i>	Doctorado en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
243	Juárez Némer, Octavio César	<i>La actualización permanente (Pronap): una mirada desde el discurso del maestro</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas

No.	Autor	Título	Grado	Institución
244	Moscoso Canabal, José Antonio	<i>Proceso de apropiación de una propuesta curricular para la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria: un estudio de caso</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
245	Naranjo Flores, Gabriela Begonia	<i>Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
246	Olvera Rosas, Alicia Xóchitl	<i>Análisis de las concepciones de los niños sobre la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de historia</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
247	Paul Wright, Janet Esther	<i>Creencias, prácticas y contextos de dos maestros de biología del nivel medio superior en México = Beliefs, practices and contexts of two high school biology teachers in México</i>	Doctorado en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
248	Rosales Chavarría, Romali	<i>La educación cívica y los saberes docentes: un estudio en la escuela primaria</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
249	Taboada Cardone, Eva Lucía	<i>Rituales de identidad: cultura escolar y nación</i>	Doctorado en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
250	Vistrain Juárez, Alicia	<i>Permeabilidad de las interacciones entre alumnos a la cultura popular</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas
251	Alpízar Vargas, Marianela	<i>Exploración de los conceptos y significados que utilizan profesores en actividades de resolución de problemas relacionados con el análisis exploratorio de datos</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Matemática Educativa
252	Butto Zarzar, Cristianne María	<i>Introducción temprana al pensamiento algebraico: una experiencia en la escuela primaria</i>	Doctorado en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Matemática Educativa
253	Cabello Santamaría, Jorge	<i>La evolución del concepto de congruencia en triángulos en el nivel medio superior: una perspectiva Vygotskiana</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Matemática Educativa

No.	Autor	Título	Grado	Institución
254	Chimal Bernal, Rocío	<i>Una mirada socioepistemológica a la covariación</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Matemática Educativa
255	Covián Chávez, Olda Nadinne	<i>El papel del conocimiento matemático en la construcción de la vivienda tradicional: el caso de la Cultura Maya</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Matemática Educativa
256	Gamboa Araya, Ronny Wilson	<i>Representaciones, estrategias y recursos matemáticos que exhiben profesores en la resolución de problemas de optimización con el empleo de la tecnología</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Matemática Educativa
257	González García, Juan	<i>Manifestaciones de comprensión que reflejan profesores y estudiantes de bachillerato en actividades que involucran razonamiento proporcional</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Matemática Educativa
258	Hernández López, Gloria Ivonne	<i>Exploración sobre el concepto de variabilidad estadística de alumnos de tercer año de secundaria</i>	Maestría en Ciencias	Cinvestav, Departamento de Matemática Educativa
259	Alcántara Flores, Laura Scout M.	<i>Quiero platicarte lo que siento (mis jornadas con los niños preescolares)</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
260	Alvarado Ramírez, Guadalupe R.	<i>Conozco mi cuerpo para conocer más</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
261	Ávila Jiménez Miryam	<i>Disfrutar...los textos</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
262	Caballero Guerrero, Katya Lilia	<i>Niñas y niños en igualdad</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
263	Cabrera Hernández, Gloria Eugenia	<i>El desarrollo de la capacidad creativa dentro del aula, las estrategias de los docentes preescolares en Iztapalapa</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
264	Carrillo Luna, Evelyn Crystal	<i>El Proyecto Escolar: una forma de llegar a los valores</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
265	Casanova Carreto, Sarai	<i>Nuestra meta es... comunicarnos</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN

No.	Autor	Título	Grado	Institución
266	Casarreal Pérez, Martha Patricia	<i>La toma de decisiones en el jardín de niños "Chapultepec"</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
267	Castillo Martínez, Yram Yanelly	<i>Padres participando, ¿cómo? y ¿dónde?</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
268	Chávez Alfonso, Elizabeth	<i>Me acerco a los textos y... ¡Descubro el lenguaje escrito!</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
269	Chávez Durán, Consuelo	<i>Programa Disciplinario para la prevención y decremento de conductas disruptivas en el aula preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
270	Coronilla Flores, Claudia	<i>Juntos, busquemos soluciones</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
271	Cruz Martínez, Lidia	<i>El trabajo con textos como estrategia que favoreció el acercamiento a la lectura en el grupo 2o. "C"</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
272	Damián Reyes, Merit Mercedes	<i>El jardín de niños, espacio propicio para el establecimiento de las relaciones entre iguales</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
273	Espejel Terrón, Laura Itzel	<i>Mi mundo...una experiencia para hablar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
274	Galicia Núñez, Iraiz Marcela	<i>Experimentar para pensar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
275	García Díaz, Raquel Yazmín	<i>Los textos, una ventana abierta a la escritura</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
276	García Mendoza, Claudia Isabel	<i>De amigo a amigo</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
277	García Reyes, Míriam	<i>Pienso, resuelvo y aprendo</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
278	García Torres, Jazmín	<i>Las emociones en el escenario</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
279	González Castañeda, Abigail	<i>El juego: un mundo de relaciones</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
280	González Montoya, Nancy Elizabet	<i>Percibir para expresarte</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN

No.	Autor	Título	Grado	Institución
281	Guerrero Briceño, Claudia Elena	<i>Para un juego divertido, acuerdos y normas contigo</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
282	Gutiérrez Ortiz, Lucía	<i>Noción de espacio: capacidad básica para favorecer la representación gráfica en los niños preescolares</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
283	Hidalgo Granados, Rosa Isela	<i>El pequeño científico descubriendo el mundo de las plantas</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
284	Huerta Carvajal, Alejandra P.	<i>Mis experiencias con la estrategia básica del juego, para favorecer la percepción con los niños del 3o. "B" del jardín de niños "Fernando Montes de Oca"</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
285	Jiménez García, R. Xochitl	<i>Secuencia de Actividades para fortalecer la autoestima en los niños de 1o. "B"</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
286	Juárez Sánchez, Mónica	<i>¿Por qué son así Andrea y Brandon?</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
287	Linares Cruz, Adyanes	<i>Jugando... ¡Descubro mi cuerpo!</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
288	Méndez Mercado, Mireya Guadalupe	<i>El aprendizaje pasa por el cuerpo haciéndolo estallar en</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
289	Mendoza Gutiérrez, Belén	<i>1.2.3... ¡juguemos a contar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
290	Merlo Pastrana, Yolanda	<i>El lenguaje oral, gráfico y los espacios educativos como medios para la enseñanza y aprendizaje de algunas ideas geométricas de niños de tercer grado de preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
291	Morales Luna, Erika Jazmín	<i>El establecimiento de vínculo afectivos en Karen y Mariana</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
292	Moreno López, Erika Liliana	<i>Encontremos el camino hacia la comunicación</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
293	Muñoz Rodríguez, Margarita	<i>¡Integrarme o integrarlos, esa es la cuestión!</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
294	Murrillo Acuña, Flor Argelia	<i>La convivencia armónica en el aula</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN

No.	Autor	Título	Grado	Institución
295	Páez Meza, Ana Lilia	<i>Tú juegas, yo juego y todos convivimos en armonía</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
296	Peña Aguirre, Georgina	<i>Leo y escribo a mi manera</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
297	Peña Flores, María Teresa	<i>Actividades Educativas desarrolladas durante las sesiones de ritmos, cantos y juegos que implican el desarrollo de los procesos psicolingüísticos en niños preescolares</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
298	Peralta Balderas, Angélica Nohemí	<i>Conocer con el cuerpo, comunicarse con el movimiento y ser con ayuda de él</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
299	Pérez Pérez, Miriam Edtih	<i>El ambiente de trabajo... generador de aprendizajes</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
300	Pineda Perfecto, María Guadalupe	<i>¿Cuál es la influencia de las características organizacionales del laboratorio pedagógico Lauro Aguirre en el desarrollo y desenvolvimiento del grupo 2o. "C"</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
301	Prudencio Ramírez, Nelda	<i>¿Qué hace el jardín de niños por mi hijo?</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
302	Ramírez Carmona, Elsa Esmeralda	<i>Con el movimiento conozco mi cuerpo</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
303	Reyes Meza, María Teresa	<i>Intervención docente para atender las manifestaciones de ansiedad que presentan dos alumnas del jardín de niños Juana Pavón de Morelos</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
304	Ricalde Recchia, Inés	<i>La Educación Ambiental en el Proyecto Escolar: Una intersección fundamental para el bienestar presente y futuro del planeta tierra</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
305	Rodríguez Gutiérrez, Coral	<i>Ideas y sentimientos vistas a través de la expresión plástica</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN

No.	Autor	Título	Grado	Institución
306	Salazar Hernández, Tania Libertad	<i>La Dramatización como estrategia para favorecer la seguridad en los niños del grupo 2o. A del jardín de niños Luis Pasteur</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
307	Sánchez González, Ivette	<i>Representando la vida vida en el juego sociodramático... el placer de aprender</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
308	Santiago Martínez, Eloisa Iveth	<i>Dos niños con necesidades educativas especiales en un aula de preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
309	Tenorio Juárez, Ana Luz	<i>Un camino hacia el lenguaje escrito</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
310	Torres López, Viridiana	<i>Cuando un código desconocido se vuelve una herramienta para comunicarnos</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
311	Uribe López, Aydee Adriana	<i>Del poder de intentarlo, a la magia de lograrlo</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
312	Valverde Santoyo, Yeny Fabiola	<i>Trabajemos juntos ... platiquemos de nuestra experiencia</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN
313	Argota Galicia, Dulce María	<i>Handball, programa de entrenamiento para jugadores de 1a. línea extremos y pivotes, en educación media-básica (secundaria)</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
314	Austria González, Rocío	<i>Respuesta de un programa de básquetbol para la enseñanza y desarrollo de la preparación física general y especial, la técnica y la táctica en la edad de 14 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
315	Avendaño Jaimes, Ruth Gabriela	<i>Propuestas de un programa de básquetbol para la enseñanza y desarrollo de la preparación física general y especial, la técnica y la táctica en la edad de 15 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
316	Botello Jasso, Antonio Esteban	<i>Fundamentación y evaluación de la maestría en gestión deportiva de la Universidad de la Salle bajo</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
317	Bravo Pacheco, María Elena	<i>La dimensión de los valores en clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF

No.	Autor	Título	Grado	Institución
318	Cajas Romero, Daniel	<i>El arbitraje de fútbol asociación como medio educativo</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
319	Carrizales Madrigal, Yair Enrique	<i>La actividad física en niños obesos de 6 a 8 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
320	Chávez Zepeda, Ramón Alfredo	<i>Tecnología didáctica de bajo costo para el análisis de la marcha de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
321	Conde Morales, Eduardo	<i>La danza como recurso didáctico en educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
322	Contreras Quintero, Ulises	<i>El desarrollo de la actividad motriz en el medio acuático en niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
323	Escamilla Mora, Fanny	<i>Propuestas para educar en valores en clase de educación física a los alumnos de tercer ciclo de primaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
324	Escamilla Perusquía, Nohemí Emilia y Flor Garcés García	<i>Programa de adecuación física basado en la natación para la mujer gestante</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
325	Escobedo González, Eduardo	<i>La enseñanza del minivoleibol por medio del juego en niños de 8 a 10 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
326	Flores Amescua, César Carmelo	<i>Fundamentación y evaluación de la maestría en gestión deportiva de la Universidad de la Salle bajo</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
327	Francisco Martínez, Elvira Gloria	<i>Actividades acuáticas, recreativas y campamentiles como factor de integración social de los niños con Síndrome de Down en edad escolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
328	Gómez Trujillo, Jorge Alberto	<i>El desarrollo de la actividad motriz en el medio acuático en niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
329	Guevara Pérez, Jenny	<i>Propuestas de programa de natación para niños de 7 a 9 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
330	Gutiérrez Cuenca, María René	<i>Sugerencias de juegos y ejercicios para el desarrollo de los fundamentos técnicos de balonmano en el primer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
331	Guzmán Magaña, Violeta	<i>Preparación de los lanzadores de martillo mecánicos de 12 a 14 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF

No.	Autor	Título	Grado	Institución
332	Hernández Herrera, José de Jesús	<i>Propuestas de un programa de básquetbol para la enseñanza y desarrollo de la preparación física general y especial, la técnica y la táctica en la edad de 15 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
333	Hernández Herrera, Víctor Hugo	<i>Fundamentación teórica para el diseño de un programa de adecuación física para la mujer embarazada</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
334	Hernández Medellín, Armando	<i>Desatención escolar como trasfondo de la violencia por omisión, una reflexión</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
335	Ibarra Carrillo, Lorena Liliana	<i>Ejercicio para la mujer gestante</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
336	Ibarra Rivera, Pedro y Pérez Ortiz, Abel	<i>Propuesta de integración del niño asmático a la clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
337	Juárez Pérez, Eusebio y Gil Salazar, Mayolo	<i>La táctica y la técnica de voleibol, como un elemento para lograr los objetivos de la educación física entre 10 y 12 años de edad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
338	Lechuga Jiménez, Ricardo	<i>Propuestas de estrategias didácticas de apoyo al trabajo del educador físico en la secundaria técnica núm. 30 en Gustavo A. Madero D.F.</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
339	Llamas Cruz, Orlando	<i>Tratamiento homeopático de lesiones en la actividad física deportiva</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
340	López López, Anselmo, Erick Abdiel Montes de Oca Gómez e Isai Valencia Muñoz	<i>Influencia de la educación física en el adolescente hipoacústico de 13 y 14 años de edad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
341	Luna Argüelles, Alfredo y Fabricio Julio Rodríguez Juárez	<i>Adaptaciones del reglamento de futbol asociación para personas de la tercera edad de 60 a 65 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
342	Luna Velasco Ramírez, Sandra Teresa	<i>Propuestas de la Canción Motriz en el Medio Acuático en Edad Preescolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
343	Malagón Maldonado, Pamela Eleonor	<i>Intervención temprana por medio de la educación física en niños con Síndrome de Down de 0-6 meses</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF

No.	Autor	Título	Grado	Institución
344	Martínez Balarde, María Eugenia	<i>Exposición y elaboración de material didáctico</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
345	Martínez Becerril, Nanatza	<i>Beneficios que causa la psicomotricidad en la estimulación temprana en el desarrollo de niños de 3 a 5 años en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
346	Maturín Morales, Nestor Efraín	<i>Propuestas de un programa de básquetbol para la enseñanza y desarrollo de la preparación física general y especial, la técnica y la táctica en la edad de 15 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
347	Mendoza Ortiz, Bertha	<i>Actividad física como medio de integración familiar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
348	Meneses Rodríguez, Hugo Manuel	<i>La actividad física aeróbica y los beneficios fisiológicos a la salud durante el tratamiento no farmacológico del paciente diabético tipo 2 de 45-60 años de edad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
349	Meza Acosta, Carlos Alfonso	<i>Falta de atención y comportamiento inadecuado en la clase de educación física. (alteraciones del aprendizaje escolar)</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
350	Mier Basilio, Sergio Ulises	<i>Planeación de las actividades extraescolares y complementarias en la educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
351	Moguel Vera, Erasto Elías	<i>Ludoteca escolar: medio de difusión del juego y herramienta didáctica para la asignatura de educación física en los centros de atención múltiple</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
352	Moreno Morales, Arturo	<i>Propuestas de un manual de progresión de la enseñanza de los estilos básicos de la natación a nivel secundaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
353	Moreno Muñoz, Elizet, Daisy Villaruel Velásquez y Brenda Galicia Sánchez	<i>La educación física en la psicomotricidad en el niño de 10 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
354	Nava Ortiz, Erick Netzai	<i>Planeación de las actividades extraescolares y complementarias en la educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF

No.	Autor	Título	Grado	Institución
355	Ortiz Arreola, Francisco	<i>El deporte de la lucha como medio de educación física en el desarrollo armónico e integral del individuo de la etapa de la adolescencia</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
356	Ortiz Hernández, Carmen Adriana	<i>El tocho bandera como una estrategia de la educación física para el desarrollo físico de las adolescentes en secundaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
357	Paniagua Díaz, Miguel Ángel	<i>Propuesta Didáctica UD</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
358	Peralta Moreno, Abdul Jabar	<i>El básquetbol como medio de desarrollo de las cualidades motrices en jóvenes de 14-15 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
359	Pérez García, Mariana y Orlando Monroy Minero	<i>Estimulación motriz por medio de actividades acuáticas en niños de tres a cinco años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
360	Pérez López, Arturo	<i>Iniciación de la enseñanza de la natación por medio de la recreación Acuática en niños de preescolar de 3 a 5 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
361	Pulido Jacobo, Karina y Daniel Leopoldo Pacheco Salazar	<i>La docencia del licenciado en educación física en la educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
362	Ramos Guerra, Gabriel	<i>Habilidades directivo-pedagógicas del educador físico</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
363	Rodríguez Dávila, Jorgelina y Franco Alexis Morán Paredes	<i>La clase de educación física como medio canalizador para disminuir conductas agresivas que representan niños de 11 a 12 años de edad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
364	Santos Cruz, Zurisadai y Estela Motte García	<i>La adecuación física en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de velocidad y relevos en niños de 10 a 12 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
365	Silva Martínez, Gerardo	<i>Ejercicios de gimnasia básica aplicados a educandos de 8 a 12 años que practican animación deportiva</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF

No.	Autor	Título	Grado	Institución
366	Sompa Camacho, Modesta	<i>Metodología de enseñanza para pruebas de velocidad en niños de 11 y 12 años en la clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
367	Soto Ramírez, Axcel Santiago y Ailed Sandra Pichardo Hernández	<i>La clase de educación física en niños con diabetes infantil tipo 1 de 6 a 11 años de edad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
368	Torres Gózales, Luis Manuel	<i>Fortalezas, debilidades y necesidades de la escuela de tiempo completo. Memoria de experiencia personal</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
369	Torres Salas, Marisol	<i>Oficina de escuelas secundarias para trabajadores</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
370	Valdés Quesada, María	<i>Propuesta de un programa para la enseñanza, aprendizaje y entretenimiento de la natación de largas distancias para los adultos de 20 a 40 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
371	Vázquez Ortiz, Miguel	<i>Propuestas de un programa de natación para niños de 7 a 9 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
372	Velasco Rojas, Mario Elías	<i>Encuentro pedagógico de la clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
373	Vera Campos, Marco César	<i>Propuesta didáctica para el desarrollo de las capacidades físicas por medio del juego</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
374	Vera Sandoval, Dalia y María Guadalupe Trejo Benítez	<i>La formación docente en educación física de mujeres embarazadas y/o con hijos en México</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF
375	Aguilar Esteva, Arturo Alberto	<i>Desigualdad de la educación y de los ingresos laborales en México: la importancia de la calidad educativa</i>	Licenciado en Economía	ITAM
376	Barba Varela, Rosa María Guadalupe	<i>Seguimiento de la metodología del plan de negocios del Conacyt, aplicada a la MTIA en el marco de la educación a distancia</i>	Maestro en Tecnologías de Información y Administración	ITAM
377	Fontanot Bostelmann, Silke	<i>El efecto de las becas sobre el rendimiento escolar en preparatoria: estudio de caso</i>	Licenciado en Economía	ITAM

No.	Autor	Título	Grado	Institución
378	González Ambía, Juan Pablo	<i>La descentralización de la educación básica en México: impacto en las finanzas y el endeudamiento de los estados</i>	Licenciado en Economía	ITAM
379	González Ambía, Juan Pablo	<i>La descentralización de la educación básica en México: impacto en las finanzas y el endeudamiento de los estados</i>	Licenciado en Economía	ITAM
380	González Osorio, Roberto	<i>Las instituciones de educación superior como promotoras del espíritu emprendedor: el Centro de Entrepreneurship ITAM</i>	Maestro en Administración	ITAM
381	Palacios Moreno, Mónica	<i>Salarios, escolaridad y habilidad en México en 2002</i>	Licenciado en Economía	ITAM
382	Pinal Ávila, Itzel María	<i>Tecnologías existentes como herramientas de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria para zonas rurales</i>	Maestro en Tecnologías de Información y Administración	ITAM
383	Pinal Ávila, Itzel María y Caballero Calvo, Guadalupe Andrea	<i>Tecnologías existentes como herramientas de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria para zonas rurales</i>	Maestro en Tecnologías de Información y Administración	ITAM
384	Rodríguez Castelán, Carlos	<i>Políticas públicas para impulsar la equidad y la eficiencia del esfuerzo de inversión en educación básica de los estados en México</i>	Maestro en Políticas Públicas	ITAM
385	Rodríguez Castelán, Carlos	<i>Políticas públicas para impulsar la equidad y la eficiencia del esfuerzo de inversión en educación básica de los estados en México</i>	Maestría en Políticas Públicas	ITAM
386	Rojas Cárdenas, Brenda Irasema	<i>Plantel educativo nivel preescolar</i>	Licenciado en Administración	ITAM
387	Aguilera Ortega, Mabel	<i>Educación y comportamiento sexual de los adolescentes desde una perspectiva de genero</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
388	Amador Rodríguez, Zulma Vianey	<i>Construcción de conocimiento, representaciones de poder y movimientos sociales. Proyectos de educación popular en asentamientos de mst y reforma agraria en el nordeste de Brasil</i>	Maestría en Ciencias Antropológicas	UAM, Unidad Iztapalapa

No.	Autor	Título	Grado	Institución
389	Argaez González, Donaji	<i>Aplicación y evaluación de estrategias de educación ambiental para el mejor aprovechamiento de los recursos en el Municipio de Santa María Huatulco, Oaxaca, México</i>	Licenciatura en Hidrobiología	UAM, Unidad Iztapalapa
390	Bucio Rodríguez, Guillermo	<i>Contaminación retos y perspectivas para una ética ambiental y la educación</i>	Licenciatura en Filosofía	UAM, Unidad Iztapalapa
391	Cortez Maldonado, Alma Diana	<i>Un sistema de creencias ortodoxo en las ideas sobre corrupción en grupos de estudiantes universitarios</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM, Unidad Iztapalapa
392	Domínguez Solórzano, Hilda Araceli	<i>Una aproximación al vínculo entre la formación universitaria y el mercado laboral</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
393	Escalante Espinosa, Guillermo	<i>El uso del poder y las relaciones laborales del personal académico</i>	Licenciatura en Ciencia Política	UAM, Unidad Iztapalapa
394	García Ávalos, Antonio	<i>Asertividad en madres de familia con niños preescolares</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM, Unidad Iztapalapa
395	Gómez Gutiérrez, Guillermo	<i>La política para la modernización de la educación básica en México, 1988-1994</i>	Licenciatura en Historia	UAM, Unidad Iztapalapa
396	Gutiérrez Rivera, María Cristina y María del Rocío Hernández Sucedo	<i>La reforma educativa durante el periodo de Lázaro Cárdenas: la respuesta de los maestros en el distrito federal</i>	Licenciatura en Historia	UAM, Unidad Iztapalapa
397	Hernández Popoca, Luis Alberto	<i>Conducta agresiva en el ámbito escolar. Programa de EHS</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM, Unidad Iztapalapa
398	Herrera Bonilla, María Aidé	<i>Libros de texto gratuitos (1959-1972) y el sentimiento de inferioridad</i>	Licenciatura en Historia	UAM, Unidad Iztapalapa
399	Labrada Hernández, Cristina	<i>Factores psicosociales de riesgo hacia el consumo de drogas en estudiantes de secundaria en el estado de México</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM, Unidad Iztapalapa
400	Martínez Jiménez, Alejandra	<i>La educación rural en el Conafe</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
401	Martínez Martín, Felipe	<i>La reforma educativa y el movimiento estudiantil</i>	Licenciatura en Ciencia Política	UAM, Unidad Iztapalapa

No.	Autor	Título	Grado	Institución
402	Mata Avilés, Alicia	<i>Problema de calendarización en un plantel Conalep</i>	Licenciatura en Computación	UAM, Unidad Iztapalapa
403	Mendoza Fuentes, Esther	<i>La enseñanza del español como l2 en escuelas bilingües de la región triqui alta de Oaxaca</i>	Licenciatura en Lingüística	UAM, Unidad Iztapalapa
404	Navarro Rodríguez, Sergio Daniel	<i>Concepciones sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Una comparación de dos cursos</i>	Licenciatura en Lingüística	UAM, Unidad Iztapalapa
405	Olivares Aguilar, Enrique	<i>Locke y la filosofía de la educación: la reforma educativa</i>	Licenciatura en Filosofía	UAM, Unidad Iztapalapa
406	Orihuela Alarcón, Nayelli	<i>Las trayectorias educativas y su relación con las estrategias familiares</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
407	Reyes Cabrera, Edilberto	<i>Políticas de educación superior en México 1994–2003: recomendaciones e influencia de los organismos internacionales</i>	Licenciatura en Ciencia Política	UAM, Unidad Iztapalapa
408	Ríos Ruiz, Concepción	<i>La educación de la mujer. La Escuela Normal para profesoras de la ciudad de México 1980–1925</i>	Licenciatura en Historia	UAM, Unidad Iztapalapa
409	Rojas Habana, Cindy	<i>La educación como mecanismo para la movilidad social: un análisis teórico</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
410	Santiago Pérez, Jorge Armando	<i>Educación indígena: hacia la tolerancia de la diversidad sociocultural en el México actual</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
411	Serana Ramírez, Hermelando	<i>Valor educativo en la poesía, la república de platón</i>	Licenciatura en Filosofía	UAM, Unidad Iztapalapa
412	Sierra Nieves, Guadalupe	<i>Una aproximación a la educación preescolar en México</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
413	Torres Hernández, Yedith Joanny	<i>Una aproximación, desde la sociología, a los procesos de evaluación de la educación en México: las actividades del Ceneval</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
414	Tufiño Velásquez, Roberto Carlos	<i>La especie, un concepto en las escuelas de taxonomía clásica, fenética y cladística, y su consideración en los códigos de nomenclatura. Un enfoque teórico-práctico</i>	Licenciatura en Biología	UAM, Unidad Iztapalapa

No.	Autor	Título	Grado	Institución
415	Vázquez Vázquez, Sonia Michel	<i>Educación especial</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
416	Villa Vargas, María Guadalupe	<i>Práctica educativa de docentes en escuelas secundarias para trabajadores (región San Miguel Teotongo)</i>	Licenciatura en Sociología	UAM, Unidad Iztapalapa
417	Flores Juárez, Ana Jetzi	<i>Relaciones de género y expectativas de vida en la cultura escolar de una Secundaria de Ixtapaluca, Estado de México</i>	Maestría en Estudios de la Mujer	UAM, Unidad Xochimilco
418	Flores Simental, Raúl	<i>Nuevas tecnologías, nuevas desigualdades: dimensiones de la brecha digital en el siglo XXI. El caso de la Educación Superior en Ciudad Juárez</i>	Doctorado en Ciencias Sociales	UAM, Unidad Xochimilco
419	Mancera Lara, Bertha	<i>Mujer, género y currículo: un acercamiento a las IES públicas y privadas del Distrito Federal</i>	Maestría en Estudios de la Mujer	UAM, Unidad Xochimilco
420	Mariscal Landín, David	<i>Ciudadanía y educación: un estudio con jóvenes estudiantes de preparatoria en Ciudad Juárez</i>	Doctorado en Ciencias Sociales	UAM, Unidad Xochimilco
421	Mireles Cárdenas, Celia	<i>La imagen pública de la Biblioteca a través de la prensa en México</i>	Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información	UNAM, División de Estudios de Posgrado
422	Gutiérrez Rodríguez, María del Carmen	<i>Actividades musicales en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Musical	UNAM, Escuela Nacional de Música
423	Rodríguez Velásco, Araceli	<i>Modelo alternativo del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) desde la perspectiva de trabajo social</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social
424	Carbajal Córdova, Ana Patricia	<i>El coro como herramienta pedagógica</i>	Licenciatura en Educación Musical	UNAM, Escuela Nacional de Música
425	Pérez Estrada, María Elena	<i>La música coral para la difusión del folklore de la República Mexicana</i>	Licenciatura en Educación Musical	UNAM, Escuela Nacional de Música
426	Salazar Martiñón, María Verónica	<i>Sistematización de la experiencia profesional en la coordinación del servicio social del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2000-2004)</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social

No.	Autor	Título	Grado	Institución
427	Bazan Ortiz, Edith	<i>Perspectiva de género, en la unidad de atención a la mujer, en el área de educación, 2001-2003</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social
428	Castro Barragán, Araceli	<i>Parroquia en la colonia educación delegación Coyoacán, Distrito Federal</i>	Licenciatura en Arquitectura	UNAM, Facultad de Arquitectura
429	Flores Garibay, Zenaida Trinidad	<i>Proyecto ejecutivo para la construcción del centro turístico y de educación ambiental del parque estatal Sierra Hermosa, municipio de Tecamac, Estado de México</i>	Licenciatura en Arquitectura	UNAM, Facultad de Arquitectura
430	Zaldívar Tavera, Alfredo	<i>Mas allá de la educación tradicional: una reflexión para la práctica docente</i>	Maestría en Arquitectura	UNAM, Facultad de Arquitectura
431	Cruz Sánchez, Hilda	<i>Trabajo y educación en México a principios del siglo XXI</i>	Licenciatura en Actuaría	UNAM, Facultad de Ciencias
432	Maciel Magaña, Senddey	<i>Concepciones sobre evolución biológica de estudiantes de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros</i>	Licenciatura en Biología	UNAM, Facultad de Ciencias
433	Cázarez Ávila, Mary Anna	<i>La enseñanza de las fracciones en la educación básica: aplicación y análisis de una situación didáctica en sexto grado de primaria</i>	Licenciatura en Matemáticas	UNAM, Facultad de Ciencias
434	Hernández Montiel, Erika	<i>Análisis exploratorio de la desigualdad por género en la educación superior de México, 1998-2003</i>	Licenciatura en Actuaría	UNAM, Facultad de Ciencias
435	Rosales Evaristo, María Isabel	<i>Cooperación internacional en la educación superior en el marco del TLCAN: el caso de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México. 2000-2002</i>	Licenciatura en Relaciones Internacionales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
436	Pérez Ramírez, Roberto	<i>La capacitación a través de la educación a distancia: el caso de la Comisión Nacional del Agua</i>	Maestría en Administración	UNAM, Facultad de Contaduría y Administración
437	Salgado Leyva, Jorge Silverio	<i>Hacia una propuesta de evaluación del maestro de educación básica y el ingreso al servicio educativo</i>	Licenciatura en Contaduría	UNAM, Facultad de Contaduría y Administración

No.	Autor	Título	Grado	Institución
438	Aguilar Jiménez, Humberto	<i>El pago de los salarios de los profesores de educación pública básica en México</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho
439	Carbajal Calderón, Jorge Enrique	<i>Estudio jurídico de la transferencia de los bienes muebles patrimonio del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos a los institutos estatales para la educación de los adultos</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho
440	Ortega Yopez, José Antonio	<i>Importancia social de la educación que imparte la UNAM, en el siglo XXI</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho
441	Reyes Salgado, Luis Alberto	<i>Condiciones laborales de los maestros de escuelas particulares de la educación básica y media superior</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho
442	Morán Vargas, Paulina Socorro	<i>Análisis jurídico-administrativo de la normatividad de la educación superior en México</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho
443	Calixto Perete, Alejandra	<i>La educación ambiental como una estrategia para el desarrollo sustentable</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho
444	Cruz Salazar, Erika	<i>La educación y formación ambiental como instrumento de política ambiental en México</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho
445	Baltazar Guillén, Salvador	<i>La educación superior en México y el contexto internacional 1989-2003</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía
446	Castillo Piña, Filiberto	<i>La educación en el estado de Hidalgo 1999-2004</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía
447	Leduc Orozco, Guadalupe	<i>El papel de la educación y la capacitación en la generación de empleos, dentro del modelo económico neoliberal: el caso de la certificación de competencias laborales, periodo 1994-2003</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía
448	Molina Álvarez, Luis Gerardo	<i>El financiamiento de la educación superior en México 1990-2002</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía
449	Hayashi Martínez, Laureano	<i>La educación superior y el desarrollo nacional</i>	Maestría en Economía	UNAM, Facultad de Economía
450	Hernández Vázquez, Verónica Leticia	<i>Crisis y educación en México 1982-2000</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía

No.	Autor	Título	Grado	Institución
451	López Barrera, Pedro Daniel	<i>Educación continua y capacitación: herramientas para el desarrollo</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía
452	Valencia López, Ramiro	<i>El carácter excluyente del sistema de enseñanza de la economía en la UNAM: una perspectiva desde la economía política de la educación</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía
453	Martínez Maya, Ricardo	<i>Didáctica constructivista de las matemáticas en el aprendizaje de la función lineal en contextos económicos</i>	Maestría en Educación en Matemáticas	UNAM, Facultad de Estudios Profesionales Acatlán
454	Ramírez Galindo, Margarita	<i>Estudio sobre los perfiles cognitivos entre un grupo curricular y un grupo propedéutico de la Facultad de Ingeniería-UNAM</i>	Maestría en Educación en Matemáticas	UNAM, Facultad de Estudios Profesionales Acatlán
455	Santos Flores, Susana Leticia	<i>Impacto de la globalización en el sistema de educación media básica en México (2000-2003)</i>	Licenciatura en Relaciones Internacionales	UNAM, Facultad de Estudios Profesionales Aragón
456	Amaya Hernández, Olimpia	<i>En busca de una educación de calidad: el caso del Instituto Acatitlan S.C. nivel primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
457	Arroyo Lagunes, Efrén	<i>El cine-debate como apoyo didáctico en la materia de historia para quinto y sexto año de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
458	Barrón Quiroz, Lucrecia Karina	<i>El juego como recurso didáctico en la educación ambiental dentro de la organización no gubernamental: Odisea</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
459	Butrón Ramos, Heladia	<i>La educación básica en el Estado de México, en el contexto de la política educativa nacional 1980-2000</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
460	Elizalde Velázquez, María Eugenia	<i>La labor del profesional de la pedagogía dentro del servicio de escolaridad en el Instituto Nacional de Pediatría</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
461	Galeana Plancarte, Eréndira	<i>Los indigenismos en el español de México su enseñanza en la educación básica</i>	Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán

No.	Autor	Título	Grado	Institución
462	Garza Hernández, María de Lourdes	<i>El aporte pedagógico del orientador educativo en la escuela secundaria técnica: una historia de vida</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
463	Gómez Tress, Mariana	<i>El favorecimiento de las habilidades críticas y creativas ante los mensajes televisivos: propuesta del taller de educación para los medios del ILCE</i>	Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
464	Hernández Becerril, Susana	<i>La caracterización del tutor ante el desempeño del trabajo docente del profesor en formación de la licenciatura en educación primaria, plan de estudios 1997, en la Escuela Normal de Tlalnepantla</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
465	Jiménez Galván, Adriana	<i>Estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales del niño de 4 a 11 años</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
466	López Crispín, Alberto	<i>Taller de estrategias para la enseñanza de las operaciones básicas de las matemáticas (suma, resta, multiplicación y división), dirigido a lo padres de sala e intervención y asesoría pedagógica.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
467	López García, Jeanett	<i>Registro de representación para ecuaciones diferenciales ordinarias: una propuesta para la enseñanza</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
468	Lora Olmos, María Guadalupe	<i>El autoconcepto del estudiante del CCH Plantel Naucalpan, ante los problemas de reprobación. Propuesta de intervención pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
469	Maldonado Toledano, María del Rocío	<i>Propuesta pedagógica de adecuaciones curriculares para facilitar la integración de niños de 4 a 5 años con trastornos de audición y/o lenguaje a la escuela regular en el Centro de Estudios José María Morelos y Pavón</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán

No.	Autor	Título	Grado	Institución
470	Medina Callejas, Virginia	<i>Programa pedagógico para materiales en el Centro de Desarrollo Infantil María Montessori en los ciclos escolares 2002-2004</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
471	Medina Derio, Pablo Giovanni	<i>El problema de la inserción laboral de alumnos y egresados de la carrera de filosofía a través de la bolsa de trabajo de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
472	Montesinos Vázquez, Ricardo Alan	<i>La didáctica de los cursos en línea: una propuesta metodológica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
473	Mora Urquiza, Claudia Lizette	<i>Autonomía de los sujetos pedagógicos en los espacios educativos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
474	Moreno García, Alma Delia	<i>Dislalia funcional: el trabajo conjunto entre padres y el pedagogo, en la SIAP: informe de práctica profesional de servicio a la comunidad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
475	Nieto Pineda, Jessica	<i>Curso-taller estrategias de aprendizaje: aprender a aprender en el marco del programa de servicio de apoyo psicopedagógico en la SIAP</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
476	Oran Hernández, Olivia	<i>Estrategias de atención al problema del lambdaicismo: estudio de caso</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
477	Preciado Rosas, Luz Minerva	<i>Taller para padres "el juego como medio psicopedagógico para el desarrollo de las habilidades cognitivas en niños que presentan dificultades de aprendizaje"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
478	Rodríguez López, Dulce Aurora	<i>Escuela para padres: módulo, desarrollo evolutivo desde el periodo prenatal hasta la adolescencia</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
479	Román Martínez, Celia	<i>Los centros de maestros del subsistema educativo estatal del Estado de México, como política educativa para la actualización de los maestros de educación básica en servicio (1996-2003)</i>	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán

No.	Autor	Título	Grado	Institución
480	Rubio Morales, Alfredo	<i>La enseñanza de la historia en el nivel secundaria: un par de propuestas aplicadas en la asignatura de historia universal 1, en el Instituto Cumbres</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
481	Rueda Granados, Irma Lizbeth	<i>La educación sexual, una orientación de padres a hijos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
482	Salazar Enríquez, Israel	<i>Creación de un sistema de seguimiento de egresados: hacia una educación de calidad en la FES Acatlán</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
483	Segura Reyna, María Xóchitl	<i>La participación de la familia en la educación para la recepción crítica de los medios masivos de comunicación</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
484	Soria Díaz, Maritza	<i>Evaluación de la respuesta educativa de Christel House de México A.C., llevada a cabo durante el ciclo escolar 2001-2002, según el grado de satisfacción de los niños(as) y docentes que comparten ahí</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
485	Suárez Castillo, Teófila Lizbeth	<i>Cambio curricular: una alternativa para la formación del pedagogo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
486	Tavira Fuentes, Matilde	<i>Importancia de la evaluación educativa como proceso integral parra mejorar el aprendizaje al interior de los centros escolares de educación básica a nivel primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
487	Torres Duarte, Ana Cecilia	<i>Formación inicial y permanente del asesor de adultos, con el modelo de educación para la vida y el trabajo, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, en la Coordinación de Zona Tlalnepantla, Estado de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán

No.	Autor	Título	Grado	Institución
488	Torrijos Alcántara, Severiano Raúl	<i>Inversión en mano de obra calificada, gasto público y educación en el Estado de México</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
489	Vázquez López, Jacobo	<i>Propuesta del diseño de un curso de comprensión de lectura para la Escuela Superior de Educación Física (ESEF)</i>	Licenciatura en Enseñanza de Inglés	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
490	Vázquez Luis, Juana	<i>Evaluación del modelo de educación para la vida y el trabajo en Naucalpan de Juárez, Edo. de México, 2001-2003 bajo el enfoque de políticas públicas</i>	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
491	Vega Islas, Sara	<i>Atención a la diversidad, una experiencia docente en educación especial en el Centro de Atención Múltiple 77</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
492	Vizcaya Caballero, María del Carmen	<i>La educación del movimiento como apoyo en el desarrollo de las habilidades para la lectura y la escritura en niños de primer grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
493	Blancas Guzmán, Raquel Gabriela	<i>Programa educativo para la promoción de la salud sexual y reproductiva, en adolescentes de la colonia Plan Sagitario, Atizapán, Estado de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
494	Briones Carmona, Araceli	<i>Creación de un modelo de evaluación institucional para el Sistema de Universidad Abierta de la FES Acatlán</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
495	Cervantes Olivares, María Guadalupe	<i>Estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje del conocimiento de densidad en base a la función lineal y a la proporcionalidad</i>	Maestría en Educación en Matemáticas	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
496	Cruz González, Jaime	<i>La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudio de caso de la licenciada de ingeniería civil en el Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán

No.	Autor	Título	Grado	Institución
497	Durán Herrera, Herlinda	<i>Hábitos de estudio para el aprendizaje en alumnos de sexto grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
498	López Cervantes, María de Jesús	<i>El arte como estrategia para el desarrollo de inteligencias en niños en edad preescolar del Centro de la Amistad del Cerro del Judío, institución de asistencia privada. Un estudio de caso</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
499	López Santiago, Magdalia	<i>La socialización: un proceso entre el pedagogo y el niño. Propuesta de formación dirigido a prestadores de servicio social profesional en la SIAP</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
500	Montelongo Díaz Barriga, Luz María	<i>Algunos principios montesorianos aplicados a la educación familiar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
501	Muñoz García, Mónica	<i>Inversión en capital humano: gasto público y educación superior en México 1990-2000</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
502	Rosa Rodríguez, Rocío de la	<i>Taller de comprensión lectora: propuesta de estrategias para favorecer su desarrollo con niños de 8-10 años en la SIAP</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
503	Rueda Granados, Irma Lizbeth	<i>La educación sexual, una orientación de padres a hijos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
504	Sánchez Román, Sergio	<i>La educación ecológica, como propuesta de adición al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
505	Torres Duarte, Ana Cecilia	<i>Formación inicial y permanente del asesor de adultos, con el modelo de educación para la vida y el trabajo, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, en la Coordinación de Zona Tlalnepantla, Estado de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán

No.	Autor	Título	Grado	Institución
506	Villarreal Lira, Angélica	<i>La intervención pedagógica como herramienta para atender los problemas de lectoescritura dentro del Instituto Acatitlán nivel primaria: propuesta de un aula activa de lectoescritura</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
507	Amaya Hernández, Olimpia	<i>En busca de una educación de calidad: el caso del Instituto Acatitlán S.C. nivel primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
508	Aguilar Aguilar, Susana	<i>El lugar de la investigación en el plan de estudios 2002, una alternativa de formación para el pedagogo de la ENEP Aragón</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
509	Aguilar Vega, Silvia	<i>La crisis de valores morales en adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial Reg. No. 09 turno vespertino entre 12 y 15 años del municipio de Cocotitlán, Estado de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
510	Alonso Quezada, Sebastián	<i>La educación, base constitucional para lograr la readaptación social en el Distrito Federal</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
511	Alvarado Salinas, Julio	<i>Propuesta metodológica para la enseñanza del español desde una perspectiva constructivista: estudio de caso Escuela Secundaria Técnica 89</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
512	Amador Medina, Karina	<i>Estudio del proceso de la adquisición del concepto de género de las y los adolescentes a través de la participación familiar y escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
513	Ayala Cordero, Lucía	<i>Propuesta metodológica para la enseñanza de las matemáticas educación básica: primer grado</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
514	Barragán Sandoval, Gabriela	<i>La norma de calidad internacional estandarizada ISO 9001-2000 aplicada a la capacitación bajo una propuesta didáctica constructivista</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón

No.	Autor	Título	Grado	Institución
515	Bautista Sosa, Araceli y Haydé Enriqueta Sánchez Rodríguez	<i>La relevancia del material didáctico del sistema abierto de educación a distancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la licenciatura de economía de la UNAM,</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
516	Bernal Enríquez, Miguel	<i>Características de los alumnos del bachillerato del Colegio Nacional de Capacitación Intensiva</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
517	Caltenco Rosales, Ana María	<i>La educación de adultos con relación a su desarrollo personal, social y familiar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
518	Castillo Salinas, Laura Teresa	<i>Propuestas y estrategias pedagógicas para el orientador ante el examen único</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
519	Castro Valdés, Guadalupe	<i>El gusto de la lectura en niños que cursan el tercer año de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
520	Chavarría Espejel, Yolanda	<i>Alcances y limitaciones del modelo de educación para la vida en el proceso enseñanza-aprendizaje en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos con los puntos de encuentro de la zona 8 del municipio de Chimalhuacán Estado de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
521	Cruz González, Herlinda	<i>La tutoría escolar, como metodología para elevar el nivel académico de los alumnos del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Plantel Aeropuerto</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
522	Espinoza Montiel, Oralia	<i>Una mirada pedagógica al "performance" de la política educativa del Instituto nacional de Educación para los Adultos (INEA) en el contexto de la globalización neoliberal</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
523	Estrada Melitón, Juan	<i>El docente conciliador entre la lectura y el alumno de primer año de educación secundaria técnica No. 55 Xolotl</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón

No.	Autor	Título	Grado	Institución
524	Flores Carmona, Sabino	<i>El enfoque constructivista en la planeación organización y evaluación de la enseñanza en la educación secundaria. Una experiencia de intervención pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
525	Gallardo Haro, Adriana Estrella	<i>Un enfoque de grupos operativos en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior: licenciatura en pedagogía, ENEP Aragón</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
526	García García, César	<i>Modernidad y universidad: crisis del sentido y el significado</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
527	García Quevedo, Ana María	<i>El papel de la figura paterna en el proceso de formación del niño(a)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
528	González Castro, Yanett	<i>La importancia de la comunicación participativa en la educación inicial</i>	Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
529	González Gutiérrez, Nora Leticia	<i>Análisis del papel del pedagogo en el proceso de administración escolar en el departamento de educación continua de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
530	Guerrero García, Mará Ericka	<i>Propuesta a la organización escolar para el área de preparatoria abierta del Centro de Asesoría Particular Monte Alban</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
531	Gutiérrez Aguirre, Eva Nélica	<i>Las inteligencias lingüísticas, intrapersonal e interpersonal activadas en el aula con alumnos de 3o. de educación secundaria en el área de formación cívica y ética</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
532	Hernández Cabrera, María Félix	<i>Educación en zonas marginadas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón

No.	Autor	Título	Grado	Institución
533	Hernández Cervantes, Cinthia	<i>La formación y el desarrollo de los niños de educación preescolar en el Centro de Desarrollo Infantil de Aeropuertos servicios auxiliares</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
534	Hernández Montero, Nelly	<i>El empleo de la programación neurolingüística para la enseñanza en la lecto-escritura: el caso del grupo de 1o. "A" de la Escuela de Educación Primaria, Santiago R. de la Vega</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
535	Hernández Zárate, Mónica	<i>Los centros de educación para adultos: una propuesta de alternativa escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
536	Laureani Casas, Claudia Myriam	<i>Programa de educación sexual para personas de 60 a 70 años</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
537	Loo Almaguer, Adriana Verónica	<i>Análisis de los procesos de formación de la maestría en educación de la Escuela Normal Superior de México generación 2000-2002 desde la perspectiva de los docentes</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
538	López Santiago, María de Lourdes	<i>Los sistemas de evaluación en la educación pública en México como mecanismos de vigilancia y control: un análisis sociohistórico</i>	Licenciatura en Sociología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
539	Lorenzo Santiago, Araceli	<i>Los programas educativos vigentes en el Reclusorio Norte del Distrito Federal 2000-2003 (hacia una pedagogía penitenciaria)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
540	Martínez Pérez, Sara Lilia	<i>La violencia intrafamiliar como generadora de problemas conductuales en los niños de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
541	Mejía García, María del Socorro	<i>La formación del pedagogo como orientador familiar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón

No.	Autor	Título	Grado	Institución
542	Mendiola Hernández, Silvia	<i>La formación del profesorado en escuelas integradas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
543	Morales Bautista, Román Virgilio	<i>La educación a través de la pantalla</i>	Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
544	Muñoz Sánchez, Natalia	<i>Estrategias didácticas para la enseñanza de la materia de historia en el tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
545	Nava Duarte, María Eugenia	<i>La alfabetización de los adultos: una práctica pedagógica para la educación formativa en la lectura-escritura</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
546	Pacheco Rivera, Olivia	<i>La aplicación de estrategias de aprendizaje en educación básica: "Escuela Sociedad Cultural Colegio Patria, S.C. sexto grado"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
547	Padilla Guevara, Daniela G.	<i>La calidad educativa de la educación básica en la intervención docente: de la obiedad a la conciencia... un paso interpretativo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
548	Peña Hernández, Eva	<i>La biblioteca como recurso pedagógico en la formación cultural del alumno de educación media superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
549	Pérez Castañón, Minelly Guadalupe	<i>La psicomotricidad en la apropiación de la lecto-escritura de los escolares del primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
550	Pérez Hernández, Edgar	<i>Proceso de análisis y obtención de los códigos de lenguaje de la televisión comercial mexicana: una perspectiva pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
551	Pérez Ortega, Vicente	<i>Proyecto arquitectónico, para el proyecto de educación ambiental del Centro de Conservación y Reproducción de Aves en vías de Extinción, Vida Silvestre A.C. en el municipio de Ixtapaluca, Estado de México</i>	Licenciatura en Arquitectura	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón

No.	Autor	Título	Grado	Institución
552	Pérez Sánchez, Enrique	<i>La intervención del Estado Mexicano en la educación privada superior en el Distrito Federal y su necesaria reforma al Artículo 3o. constitucional, la Ley General de Educación y en especial la Ley de Instituciones de Asistencia Privada</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
553	Pulido Bobadilla, Sandra	<i>Estudio pedagógico sobre la necesidad de una educación para la muerte</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
554	Quevedo Martínez, Verónica	<i>Propuesta psicopedagógica para adolescentes que viven violencia intrafamiliar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
555	Quezadas García, Diana Cristina	<i>Formación en valores y ética profesional en diseño industrial</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
556	Ramírez Cano, María Elena	<i>Propuesta de intervención pedagógica en la relación padre-hijo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
557	Ramírez Mares, Lizbeth	<i>Propuesta pedagógica dirigida a INEA ENEP Aragón orientada a la capacitación y permanencia de los adultos en la educación</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
558	Ramírez Mariñelarena, Claudia	<i>La docencia como posibilidad de intervención laboral del pedagogo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
559	Ramírez Montes de Oca, Mónica Cristina	<i>Resignificación del vínculo pedagógico existente en el Programa Moscas Ley, dentro de promoción y acción comunitaria LAP</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
560	Reyes Barrón, María Cristina	<i>El papel de la educación bilingüe en la construcción de la identidad y la cultura indígena: análisis de caso en los Altos de Chiapas</i>	Licenciatura en Sociología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
561	Reyes Romero, Yuriria de la Cruz	<i>La adquisición de la lecto-escritura en niños de 5 a 6 años con trastornos de percepción visual utilizando el M.I.M</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón

No.	Autor	Título	Grado	Institución
562	Rojas Islas, María Isabel	<i>La formación del pedagogo de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón y sus posibilidades de incursión en el ejercicio docente</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
563	Romo Vázquez, Yolanda	<i>El papel del pedagogo como promotor didáctico de valores en la familia: guía de padres</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
564	Saldierna Ibarra, Araceli	<i>Propuesta de un programa recreativo para la adaptación de los niños a la educación preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
565	San Juan Delgado, Martha Xóchitl	<i>La práctica profesional del pedagogo dentro del Centro Interactivo de Educación Ambiental <Sierra de Guadalupe> (CIEASG)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
566	Sánchez Ramírez, Lidia	<i>Propuesta de educación de la sexualidad para niños de 6 a 10 años de edad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
567	Sarabia Enríquez, Marisol	<i>Estudio axiológico de la formación del niño preescolar entre familia tradicional y la familia de la nueva cultura urbana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
568	Soriano Suárez, Román Martín	<i>Factores familiares y educativos que inciden en la reprobación de tres o más materias de los alumnos del cecyt No. 15</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
569	Téllez Ferez, Daniel Abraham	<i>El derecho de escalafón del personal administrativo o apoyo a la docencia de la DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial) en el estado de California, Estados Unidos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
570	Templos Miranda, Martha	<i>Los programas educativos del IMSS en el 1er. nivel de atención: análisis de una caso desde la perspectiva de educación durante toda la vida</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón

No.	Autor	Título	Grado	Institución
571	Tovar Cabrera, Alma Irais	<i>El trabajo y la educación en el sistema penitenciario mexicano como medios esenciales para la readaptación social del delincuente</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
572	Vázquez Lara, María de Jesús	<i>La formación de los docentes normalistas de educación primaria y su relación con las prácticas educativas que genera en el contexto de la modernización educativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
573	Vera Martínez, Claudia	<i>El papel de la escuela y la familia ante la influencia de la televisión en la formación de valores del alumno de 6o. grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
574	Villalba Arévalo, Adriana	<i>Transmisión y/o promoción de valores en el Conalep: una lectura pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
575	Villegas Mendoza, Gabriela	<i>Centro de educación ambiental en la Ciénaga de Tláhuac</i>	Licenciatura en Arquitectura	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
576	Cortés Coronel, Ramón	<i>La investigación educativa del posgrado de la UNAM: un campo en proceso de constitución</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
577	Guerrero de la Mora, Herlinda	<i>La lectura en alumnos de nivel medio superior como herramienta de aprendizaje y cultura</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
578	Villalobos Monroy, Guadalupe	<i>Políticas, estrategias y mecanismos de financiamiento de las agencias internacionales hacia la educación superior en México. 1980-2000</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón
579	Aguirre Téllez, Mario Alberto y Gerardo Rojano Romero	<i>Programa de capacitación para directivos de los centros de estudios tecnológicos industrial y de servicios dependientes de la dirección general de educación tecnológica industrial</i>	Licenciatura en Administración	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán

No.	Autor	Título	Grado	Institución
580	Jurado Celis, Silvia Nuria	<i>Educación popular para el desarrollo rural en comunidades cafecultoras del Istmo de Tehuantepec en Oaxaca</i>	Ingeniería Agrícola	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán
581	Meléndez Valenzuela, Susana	<i>Grado de hábitos de estudio en jóvenes que cursan educación secundaria y media superior: baremación del inventario de hábitos de estudio de Pozar</i>	Maestría en Modificación de Conducta	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala
582	Silva Acosta, Sonia Lizbeth	<i>Propuesta de capacitación para la Coordinación de Investigación y Desarrollo en Calidad del IMSS a través de educación a distancia con la modalidad E-learning</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
583	Villanueva Gómez, Laura	<i>Importancia del psicólogo en el incremento de la autoconfianza en los alumnos de educación básica para mejorar el aprendizaje</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
584	Acevedo Avilés, Rosalba	<i>La capacitación como área de desarrollo del profesional en pedagogía, en la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
585	Aguilar Álvarez, Catherine	<i>Análisis de procesos metodológicos en las investigaciones sobre educación ambiental no formal</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
586	Aguirre Cárdenas, Jesús	<i>Teoría didáctica</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
587	Alcántara López, Dulce María	<i>Los mapas mentales como herramientas de aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
588	Altos Ruiz, José Luis	<i>Michel de Montaigne: la educación del juicio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
589	Álvarez Oliver, Xitlally	<i>Reseña histórica de la Escuela Normal Rural Mexicana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
590	Arizmendi Domínguez, Martha Elia	<i>¿Enseñanza de la literatura o educación literaria?</i>	Doctorado en Letras	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
591	Ayala Lara, Laura Elena	<i>La formación de una actividad reflexiva ante la forma de preguntar del maestro desde los horizontes intelectuales y éticos</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
592	Baez Ramos, Miguel Ángel	<i>Actualización del programa de la asignatura: prácticas escolares (capacitación) perteneciente al plan de estudios de la licenciatura en pedagogía</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
593	Balbuena Ferrer, Lilia María de Lourdes	<i>Análisis del diplomado en formación docente que imparte la FES Cuautitlán</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
594	Bandin Jasso, Diana	<i>El desarrollo social de la persona con discapacidad auditiva en el campo laboral</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
595	Bautista López, Gabriela Julieta	<i>La planeación institucional en la Dirección General de Educación Normal y actualización del Magisterio en el Distrito Federal durante los años 2002 a 2004</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
596	Bernal Rangel, Erika Cristina	<i>El fomento al hábito de la lectura en bibliotecas públicas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
597	Betancourt Correa, Catalina	<i>Examen único de certificación de la calidad del actuario diseño y aplicación</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
598	Carrera Ayala, Nieves Minerva	<i>El bilingüismo en educación de los niños hipoacúsicos profundos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
599	Carrillo Rojas, Mariana	<i>Eficiencia terminal en el nivel de educación media básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
600	Castillo Escamilla, María Beatriz	<i>Las prácticas profesionales de cuatro generaciones de egresados(as) de Trabajo Social de la UNAM. Una perspectiva de género</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
601	Chávez Alonso, José Luis	<i>La capacitación en el Instituto Nacional de Estadística. Geografía e Informática, una semblanza de su desarrollo en proyectos especiales y censos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
602	Chávez Enríquez, Martha Lorena	<i>La participación del pedagogo en educación ambiental. Mi experiencia laboral en el Cecadesu de la Semarnat. Periodo: 2000-2003</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
603	Chávez Martínez, Jireh Caryhela	<i>Desarrollo y aprendizaje en la juventud: la propuesta de Erik Homburg Erikson</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
604	Chavira Mares, Anayanzin Andrea	<i>Integración escolar un desafío pedagógico para la sociedad mexicana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
605	Cisneros Sandoval, René	<i>Estrategia de enseñanza y análisis de la organización lógico-conceptual en estudiantes de física de nivel medio superior sobre el concepto de energía</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
606	Coellar Arellano, Aiza	<i>Las estrategias de enseñanza aprendizaje como alternativo docente</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
607	Contreras Almazán, María Salomé	<i>La dislalia en el proceso adquisitivo de la lecto-escritura en niños de 6 a 7 años</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
608	Cortés Gómez, Carlos Fernando	<i>Formación de usuarios y modelo educativo: propuesta metodológica para su integración vinculación en instituciones de educación superior</i>	Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
609	Cruz Doroteo, Cecilia	<i>Propuesta de formación de asesores de educación básica, en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
610	Cuesta Zavala, Israel	<i>Aproximación a las relaciones entre educación-racionalidad, teoría/práctica y sujeto-historia en la comprensión del campo de la teoría pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
611	Cuevas Cajica, Yazmín	<i>La UNAM y sus actores: un estudio en representaciones sociales</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
612	Cureño Sámano, Adriana Patricia	<i>Propuesta de programa de lenguaje para niños de 8 a 10 años con Síndrome de Down</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
613	Díaz Montes, Norma Angélica	<i>UNAM: de la revisión a la evaluación curricular algunas observaciones</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
614	Dichara Nates, María Azucena	<i>Diseño y evaluación de programas educativos como garantía de calidad en Qualltia Alimentos, Planta Querétaro</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
615	Domínguez Fonseca, Ricardo Sigfrido	<i>Consideraciones en torno a la calidad educativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
616	Domínguez Gómez, Leticia	<i>Función del pedagogo como coordinador de primaria en una institución particular</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
617	Durán Carmona, María	<i>El cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, desde el punto de vista de los derechos humanos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
618	Eschenhagen Durán, Annette María Luisa	<i>La educación ambiental superior en América Latina: ¿cómo se refleja la interdisciplinariedad en los planes curriculares de maestría?</i>	Doctorado en Estudios	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
619	Flores López, María Guadalupe	<i>La materia de metodología del aprendizaje en preparatoria abierta: caso Universidad Obrera de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
620	Flores Velázquez, Jorge	<i>Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (Proadu): marco histórico-descriptivo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
621	Franco Rodríguez, Juana Patricia	<i>La educación de adultos en el sistema penitenciario: una experiencia de trabajo en el Cefereso No. 1 La Palma municipio de Almoloya de Juárez, Estado de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
622	Frías Aguilar, Verónica Isabel	<i>Teatro de aula: una propuesta didáctica para educar las emociones en los niños de edad preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
623	Gallardo Gutiérrez, Ana Laura	<i>Un acercamiento a las tendencias y paradigmas de las investigaciones en educación ambiental en México. 1980-1999</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
624	García Fuentes, Carlos Compton	<i>Programa de orientación educativa [Archivo de computadora] para estudiantes de secundaria miembros de una familia alcohólica: Propuesta, aolicación y evaluación. Estudio de caso</i>	Doctor en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
625	García García, Malinalli	<i>Centro de atención educativa y psicológica: una propuesta para el apoyo de alumnos con bajo rendimiento académico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
626	García Rosete, Silvia	<i>Experiencia profesional en la Biblioteca del Plantel 15 Contreras del Colegio de Bachilleres</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
627	García y García, Julieta de la Luz	<i>Guía para la acreditación de idioma inglés en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza: una propuesta pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
628	Godoy Becerril, Julieta	<i>El papel del pedagogo en los programas de educación en línea</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
629	González González, Maylet	<i>Los Cendi de la Delegación Iztapalapa y su importancia en la formación integral del niño</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
630	Guzmán Gallegos, Adriana	<i>Estimulación prenatal: una alternativa metodológica implementada en el hogar a partir del quinto mes de embarazo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
631	Guzmán González, Irazema Ariadna	<i>Factores que influyen en la elección de carrera en los adolescentes</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
632	Hernández Córdova, Sandra	<i>Problemas de conducta en el niño de segundo año de primaria: sugerencias pedagógicas para padres y maestros</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
633	Hernández Cruz, Maribel	<i>La construcción sexual de las mujeres ¿una encrucijada de discursos en la educación actual?</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
634	Hernández González, María de la Luz	<i>Política neoliberal y formación de profesionales en educación: el caso de las licenciaturas en educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
635	Hernández Hernández, Aurora Consuelo de la Soledad	<i>La iniciación al trabajo escolar en el ámbito de la licenciatura en educación preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
636	Hernández Sánchez, Elizabeth	<i>Evaluación de las asesorías y talleres de verano proporcionados a los profesores de educación básica en el Distrito Federal</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
637	Huerta Torres, Ángel Israel	<i>La familia como transmisora de valores en la educación</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
638	Islas Juárez, Marco Antonio	<i>La gestión escolar y la labor del pedagogo como director de telesecundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
639	Jiménez Casas, María Teresa	<i>Aspectos pedagógicos fundamentales de la estimulación temprana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
640	Jiménez Castañeda, María de la Paz	<i>Hacia una resignificación de la práctica pedagógica del asesor en la educación de adultos</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
641	Junco Manríquez, María Gabriela	<i>De la educación al desarraigo, desgarramientos constantes en Nervous conditions de Tsitsi Dangarembga</i>	Licenciatura en Lenguas y Literatura Modernas Inglesas	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
642	Lagunes Torres, Luz Angélica	<i>Ingreso y deserción en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios plantel 1</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
643	León Islas, Leticia	<i>La actualización docente por medio de la educación a distancia en el curso de formación de facilidades de educación basada en normas de competencia vía Internet</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
644	López Bonilla, Luz María	<i>Utilización de las nuevas tecnologías educativas: software educativo, como apoyo al currículo de matemáticas en la educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
645	López Flores, Rafael	<i>La perspectiva de equidad de género en la educación preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
646	Lorenzo Flores, Elizabeth	<i>Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina (APPEAL): una aproximación epistémico-genealógica: sujetos, contextos y discursos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
647	Lozano Medina, Mónica	<i>Evaluación y seguimiento del Programa institucional de tutorías de la Universidad Pedagógica Nacional</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
648	Luz Cervantes, Talina Semei de la	<i>La orientación educativa en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur de la Universidad Nacional Autónoma de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
649	Mancilla Vergara, Mónica	<i>Influencia de los organismos internacionales (OCDE y BM) en las políticas de evaluación en la UNAM</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
650	Marcotegui Angulo, María Isabel	<i>La educación en el mito desde una perspectiva filosófica: acerca de la fundamentación e ideas de hombre y educación</i>	Maestría en Filosofía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
651	Martínez Eugenio, Gabriela	<i>30 años de educación: movimiento educativo de la Revolución Mexicana (1910-1940)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
652	Martínez Fernández, Norma Erika	<i>Propuesta pedagógica: programa de formación para tutores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
653	Martínez López, Jessica Lorena	<i>Propuesta pedagógica del taller para padres de familia: comunicación eficaz en la pareja</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
654	Matamoros Zhenea, María del Rocío	<i>El trabajo profesional del pedagogo en el Colegio Oviedo Schonthal: la construcción de un lenguaje escrito en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
655	Medina Calderón, Ruth	<i>Problemática actual del abandono parcial del niño</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
656	Medina Garduño, Mónica Lilian	<i>Trastorno por déficit de atención, de la información a la práctica diaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
657	Méndez Montes, Lourdes Leticia	<i>La titulación: simulación e indiferencia, un acercamiento a la investigación (el caso de los ex alumnos del Camem-Neza)</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
658	Méndez Serrano, María Isabel	<i>Evaluación de resultados de un proyecto comunitario para la integración social y educativa de niños y jóvenes con discapacidad en la comunidad de San Miguel Octopán en el municipio de Celaya, Gto., en el periodo 2002-2004</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
659	Mendoza Sansalvador, María de los Ángeles	<i>Logogenia: la adquisición del español en niños con discapacidad auditiva</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
660	Mendoza Vargas, Jesús	<i>La educación superior particular en el Distrito Federal, análisis de una década de expansión 1991-2000</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
661	Mercado Velazquillo, Minerva	<i>La concepción de escuela unificada de Francisco Larroyo y su aplicación en la política educativa del sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946-1952)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
662	Mérida Melo, Juana	<i>Detección de necesidades de capacitación: una propuesta metodológica en el área de asistencia al contribuyente, de la SHCP el caso de la administración local sur del Distrito Federal</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
663	Millán Dena, María Guadalupe	<i>La política intercultural y el pensamiento de los maestros indígenas: estudio de caso</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
664	Millares Méndez, Karina	<i>La importancia de crear e instalar sistemas de autoevaluación en las instituciones de educación superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
665	Mireles Sánchez, Leticia	<i>Creación del departamento de psicopedagogía en el Colegio Nicolás Bravo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
666	Montes Balderas, Martha Patricia	<i>La complejidad sociohistórica de la tarea docente frente a la formación académica de alto nivel: el caso de la obtención del grado en las maestrías del INACIPE</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
667	Montiel Flores, Silvia	<i>Programa para la formación de instructores para la educación continua a distancia basado en el modelo de competencias</i>	Licenciado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
668	Moreno Burgos, Elizabeth	<i>Disciplina en la infancia: una educación con valores</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
669	Muñoz Cruz, Maribel	<i>La educación media superior en la reforma educativa del sexenio de Luis Echeverría</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
670	Nares Delgado, María Guadalupe	<i>Los problemas de dislalia en los niños de cinco a siete años de edad y la influencia del ambiente familiar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
671	Nava Beltram, Mayra Belem	<i>¿Por qué pedagogos egresados de la FFYL de la UNAM, laboran como docentes en escuelas particulares de educación básica primaria?: estudio exploratorio en Coyoacán</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
672	Nava Nixcomel, Martha Elena	<i>Cuso de estrategias docentes para la enseñanza de conocimientos matemáticos en 2o. de educación primaria general</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
673	Navarro Rojas, Carlos Eduardo	<i>Estudio descriptivo de los resultados del examen general para el egreso de la Licenciatura en Odontología del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
674	Numa Pacheco, Marcela Italia	<i>Aplicación de enfoque de Myriam Nemirovsky para la enseñanza del lenguaje escrito a niños preescolares: el caso del laboratorio pedagógico Lauro Aguirre</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
675	Olivier Téllez, María Guadalupe	<i>Educación superior privada en México: veinte años de expansión 1982-2002</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
676	Ornelas Huitrón, Ana María de los Ángeles	<i>El universo de la comunicación en la sociedad contemporánea: una lectura desde el ámbito educativo</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
677	Orozco Ramírez, María de Lourdes	<i>Programa intercultural bilingüe (2002-2005) como parte de la política educativa en la formación básica del indígena en el estado de Hidalgo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
678	Ortega Cuevas, Belem	<i>El perfil del pedagogo egresado de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, versus el perfil profesional del examen general de egreso de la Licenciatura en Pedagogía y/o Ciencias de la Educación del Ceneval (EGELP-CE)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
679	Osorio Álvarez, Liliana	<i>Propuesta pedagógica: el juego como recurso didáctico en el aprendizaje de las matemáticas en primer grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
680	Otero Vollrath, Lourdes Lorenia	<i>Propuesta metodológica para la definición de estándares de calidad de escuelas formadoras de educación física y deporte</i>	Maestría en Enseñanza Superior	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
681	Padilla Magaña, Rosa Aurora	<i>Exámenes masivos: un análisis entre pruebas internacionales y nacionales</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
682	Palacios Campero, Dalia María	<i>Taller: la familia como agente socializador</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
683	Paloalto Ruiz, Virginia	<i>Una función del pedagogo en el área de estructuras educativas de la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas en el Distrito Federal</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
684	Pantoja Cervantes, Jerónimo	<i>El pedagogo en los procesos de capacitación rural para el desarrollo sustentable</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
685	Patraca Hernández, Hilda del Carmen	<i>Propuesta metodológica para la detección de necesidades del Programa de actualización docente para profesores de licenciatura (DGAPA) en la ENEP Aragón</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
686	Peñaloza Velázquez, Tonantzin	<i>El papel del profesional de la pedagogía en la definición de la identidad institucional del Colegio Unión de México como escuela bilingüe</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
687	Pérez Zárate, Irma	<i>El papel de los padres de familia en la educación de sus hijos durante sus primeros años escolares</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
688	Pineda González, Claudia	<i>Reflexiones sobre el enfoque de competencias vinculado a la educación superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
689	Ramírez Martínez, María Magdalena	<i>Propuesta de apoyo al docente en educación primaria para niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
690	Ramírez Ortega, Jesús	<i>Propuesta de evaluación de software educativo con base en la eficiencia pedagógica</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
691	Regalado Lobo, Cecilia	<i>Sistematización de experiencias de los talleres de animación a la lectura en la escuela 1992-2005</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
692	Rentaría Castro, Enrique	<i>Fundamentos pedagógicos que sustentan el ejercicio de la docencia como eje de la calidad en la educación superior: análisis de caso, Facultad de Estudios Superiores, Acatlán, de la UNAM</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
693	Reséndiz Zamudio, Laura Griselda	<i>"Los collares": estudio de una microsecuencia didáctica con problemas de proporcionalidad del tipo "valor faltante" en cuarto grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
694	Reyes Iriar, Gloria Margarita	<i>Trastorno por déficit de atención: una guía para padres y maestros de escolares de seis y siete años</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
695	Reyes Rangel, María Isabel	<i>El campo de acción del pedagogo en el departamento de psicopedagogía del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
696	Reyes Salinas, María Dolores	<i>Las funciones educativas en el Museo de Arte Contemporáneo Internacional Rufino Tamayo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
697	Rivera Ramos, Francisco	<i>Una propuesta para la enseñanza de las ecuaciones lineales en el bachillerato</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
698	Rodríguez Benavidez, Daniel	<i>La capacitación en Instituto Nacional de Pediatría durante los años 1999 y 2000</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
699	Rodríguez Ramírez, Raquel	<i>Experiencia en la creación de la coordinación del Colegio Álamo, con un enfoque de educación personalizada</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
700	Ruiz Pérez, Verónica	<i>Taller para padres: la educación sexual a nivel preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
701	Salgado Cruz, Adriana	<i>Expectativas de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Nezahualcóyotl frente al mercado de trabajo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
702	Sánchez Guzmán, Blanca	<i>Las propuestas educativas del pueblo de Anáhuac y su organización sociopolítica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
703	Sánchez Ramírez, Silvia	<i>El pedagogo en la formación profesional del gastrónomo y su rol en el desarrollo docente. Una experiencia en la Universidad del Caribe</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
704	Sandoval Martínez, Haydee	<i>Observación de la disciplina escolar en el segundo grado de educación primaria de la Escuela Decroly Comunidad Educativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
705	Sandoval Sánchez, Irma Leticia	<i>La importancia del material didáctico en la adquisición de conceptos matemáticos en el nivel de educación preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
706	Santos del Prado González, Gabriel	<i>Las comunidades alternativas como una opción de educación integral en el mundo de hoy: la Borie Noble y las comunidades del arca</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
707	Sarmiento Espinosa, Obdulia Gabriela	<i>Administración, organización y dirección en la escuela primaria: el caso del Centro Cultural Cristóbal Colón Neza, A.C.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
708	Servin Lance, Liliana	<i>Identificación de necesidades de formación pedagógica en los docentes de una escuela normal particular</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
709	Sierra Torrescano, María de Lourdes Ildeliza	<i>Identificación de los factores de riesgo nutricionales para el diseño de un programa de educación alimentaria para los adultos mayores de la comunidad de San Luis Tlaxiátemalco</i>	Maestría en Enseñanza Superior	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
710	Sosa Tovar, Margarita	<i>La formación de personal dentro de las competencias laborales en el Instituto Mexicano del Seguro Social</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
711	Soto Castañón, Maribel	<i>Construcciones conceptuales sobre la noción de pedagogía: desde la voz de estudiantes del 6o. semestre de pedagogía, Gen. 2001, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM,</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
712	Sucar Warrener, Loa Kristin	<i>Estrategias para la enseñanza de la danza clásica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
713	Téllez Godínez, María del Refugio	<i>Capacitación y educación basada en normas de competencia: el caso de Conalep</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
714	Todone Pozzi, Virginia	<i>Conformación de un sujeto pedagógico otro: estrategias, espacios de resistencia y adaptación: niños inmigrantes bolivianos y peruanos en escuelas de la Ciudad de la Plata, Argentina</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
715	Toledo Navarro, María Cristina	<i>Aplicación y evaluación de un programa de habilidades de pensamiento en estudiantes de primer año de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
716	Torres Xicohténcatl, Judith Gabriela	<i>Los valores en la educación secundaria, análisis de contenidos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
717	Valdés Codines, Juan Carlos	<i>Mediación pedagógica y las posibilidades educativas de las nuevas tecnologías (una reflexión epistemológica desde la pedagogía)</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
718	Vázquez Pérez, Concepción del Carmen	<i>Estructura y funcionamiento de curso taller de la escuela para padres en la escuela primaria Alexander Dul</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
719	Velázquez Guzmán, María Guadalupe	<i>Expresión de valores en los adolescentes en la escuela</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
720	Velázquez Reyes, Luz María	<i>El oficio de estudiante del nivel medio superior</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
721	Velázquez Santiago, María Araceli	<i>Desarrollo humano, pedagogía y círculos de calidad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
722	Vélez Andrade, Ana Luisa	<i>La sensibilización en educación ambiental: una estrategia didáctica para el cuidado y rescate del caracol rosa (Strombus gigas) del Caribe</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
723	Vera Carreño, Margarita	<i>Formación docente de los tutores del sistema universidad abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
724	Villa Segura, Indalia	<i>La educación matemática en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
725	Villamil Silva, Karla	<i>Construcciones conceptuales y configuración teórico-epistemológica del campo educativo y pedagógico en México: el papel de los eventos realizados durante la década de los noventa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
726	Zamora Valtierra, Lissette	<i>El modelo de formación de profesores en psicología Iztacala y la tecnología educativa 1975-1982</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
727	Zárate Ambríz, Mónica Jazmín	<i>La vinculación educación-cultura en el plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria (estado, cultura y educación. Proyectos culturales vinculados al sector educativo)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
728	Aguilar Fernández, Ernila Socorro de Guadalupe	<i>La orientación educativa en el bachillerato anexo a la Normal de Texcoco, en el Estado de México: análisis desde la perspectiva del Documento Rector de Orientación Educativa (Doroe)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
729	Aldana Orozco, Blanca Estela	<i>Educación, disciplina y juventud: el manejo de la disciplina en la Preparatoria CUDEC</i>	Licenciatura en Estudios Latinoamericanos	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
730	Anaya Aguilar, María del Lucero	<i>Estrategias de aprendizaje en la educación de los adultos</i>	Licenciado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
731	Bernal Retureta, Ana Luz	<i>La visita guiada como instrumento educativo en el Museo Universitario de Ciencias y Artes</i>	Licenciado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
732	Camacho Ángeles, Victoria Angélica	<i>Análisis del proceso de autoevaluación de las universidades públicas estatales, a través de los reportes de evaluación</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
733	Camacho Torres, Heidi Edith	<i>Las nuevas tecnologías de la información y la construcción de conocimiento</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
734	Cárdenas Aparicio, Leticia	<i>Del kindergarden al jardín de niños en México. Educación, género y modernidad en el cambio de siglo (1903-1928)</i>	Licenciatura en Historia	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
735	Castro Uribe, Martha Claudia	<i>Propuesta para la aplicación del programa de valores y actitudes en la vida social y profesional durante el 2o. semestre de formación profesional técnico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
736	Contreras Malerva, Damaris Hosama	<i>Estrategias para mejorar el aprendizaje significativo en niños de 7 años</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
737	Cordero Sánchez, Maricruz	<i>La lectoescritura, una estrategia de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva psicogénética</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
738	Cruz Hernández, Magaly Jazmín	<i>La reeducación del niño disléxico: propuesta de actividades para padres y docentes</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
739	Delgado Garnica, Maricela	<i>La enseñanza de la geografía de México en segundo grado de educación secundaria SEP en la ESEDC</i>	Licenciatura en Geografía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
740	Espíndola Pérez, Guillermo	<i>De la experiencia profesional en la enseñanza de la Dirección Escénica en el Centro de Educación Artística Frida Kahlo</i>	Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
741	Espinosa Alvarado, María de Lourdes	<i>Violencia familiar: consecuencias del maltrato infantil en niños de edad escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
742	Figueroa Robles, Ana Luisa	<i>Guía para la enseñanza de las matemáticas a docentes de 1o. de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
743	García Miranda, Mónica	<i>Guía básica de formación de recursos humanos para la planeación y gestión de la educación continua</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
744	González García, Brisa de Jesús	<i>Efectividad educativa y laboral del modelo educativo Cecati</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
745	González Martínez, Eloísa	<i>Diseño del curso virtual para la asignatura de estrategias para el aprendizaje. Materia del tronco común del plan de estudios 2001 de las licenciaturas de la Escuela Bancaria y Comercial (EBC)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
746	Gutiérrez García, José Luis	<i>Aportes del doctor Luis E. Ruiz a la educación durante el porfiriato</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
747	Huerta Encarnación, Irma	<i>El servicio social en la escuela Normal de Texcoco</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
748	López Luna, Sarahí	<i>Procesos de interacción y el uso de las tecnologías con población en rezago educativo. Estudio de un caso: La Plaza Comunitaria Unión y Fuerza 19 de Septiembre</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
749	López Ponce, Omar	<i>Orientación vocacional: opciones profesionales</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
750	Márquez López, Felipe de Jesús	<i>Programa de apoyo técnico y administrativo al proceso de actualización y desarrollo del personal del servicio de administración tributaria (SAT)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
751	Martínez Garnica, Laura Xóchitl	<i>Propuesta pedagógica de un taller para padres: desarrollo y comunicación en la familia</i>	Licenciado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
752	Meza González, José Luis	<i>La geografía en la educación militar</i>	Licenciatura en Geografía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
753	Núñez Fajardo, Félix	<i>La orientación educativa y el desarrollo de las habilidades verbales en alumnos de escuela secundaria</i>	Licenciado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
754	Ortíz Hernández, Mónica Beatriz	<i>Elaboración de programa a la Plática de inducción a padres, con hijos dentro del grupo de estimulación precoz, en el Centro Nacional Modelo de Investigación y Capacitación para la Rehabilitación e Integración Educativa Gaby Brimmer</i>	Licenciado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
755	Padilla Portillo, Nancy Jannet	<i>Importancia de los voluntarios en el sistema de educación para adultos: propuesta para mejorar su trabajo de asesoría</i>	Licenciado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
756	Piedra Piedra, Sandra	<i>Propuesta de un modelo de apoyo pedagógico dentro del Instituto de Comunicación Humana, orientada a la integración educativa de niños con dificultades en el aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
757	Preza Carreño, Nohemí	<i>La educación en la teoría pedagógica de Paulo Freire: una lectura de su planteamiento estético</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
758	Rivera Neri, Georgina	<i>La función de la directora en la organización del Colegio Monarca del año 1992 al 2003</i>	Licenciado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
759	Robles López, Sofía Guadalupe	<i>Programa pedagógico para el Jardín de Niños C.U.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
760	Rojano Montelongo, Josefina	<i>Panorama general del proceso de evaluación del curso nacional de actualización para maestros de inglés de educación secundaria</i>	Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Inglesas	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
761	Rosales Camarillo, Graciela María	<i>La inserción de la mujer en la educación superior en México. El caso de la UNAM, 1990-2003</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
762	Sánchez Hernández, Raquel	<i>Investigación participativa: propuesta pedagógica para el desarrollo comunitario</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
763	Santillán Sánchez, Edith	<i>Avances y perspectivas de la catalogación automatizada: una revisión de los planes y programas de educación continua de la UNAM</i>	Licenciatura en Bibliotecología	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
764	Valdés Morales, María del Carmen	<i>Reflexiones sobre una pedagogía sexual</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
765	Vilchis Rayón, Carolina	<i>Propuesta de intervención pedagógica para la detección oportuna de niños de 6 a 12 años con trastorno de déficit de atención</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras

No.	Autor	Título	Grado	Institución
766	Vilchis Salcedo, Norma	<i>El software educativo y su utilidad como recurso didáctico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
767	Callejas Flores, Erick	<i>Diseño y desarrollo de un portal para educación a distancia</i>	Ingeniería en Computación	UNAM, Facultad de Ingeniería
768	Estrada Correa, Gloria del Carmen	<i>Tradición y cambio cultural en la formación profesional del médico residente</i>	Maestría en Educación Médica	UNAM, Facultad de Medicina
769	Santos Madrigal, Natalia Odeth	<i>El concepto de cultura como propuesta metodológica en educación para la salud: su aplicación en el documental didáctico</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
770	Álvarez Alquicira, Laura	<i>Programa de educación para la salud bucodental dirigido a preescolares del Cendi Xochimilco Patrimonio Cultural de la Humanidad 2005</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
771	García Moctezuma, María del Carmen	<i>Programa de educación para la salud bucodental aplicado a alumnos que cursan el quinto año de la escuela primaria Benito Juárez, 2005</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
772	Callejas Quezada, Fabiola Jazmín	<i>Diseño de un programa de promoción de la salud bucodental dirigido a maestros de educación preescolar</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
773	González Chavarría, Carmen Ernestina	<i>Implementación de un programa de educación para la salud bucal en gestantes del Hospital Materno Pediátrico Xochimilco</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
774	Pérez Miranda, Iris Berenice	<i>La educación a los padres y su importancia en programas de salud bucal en niños</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
775	Sánchez Torres, Darlene Aglae	<i>Promoción y educación para la salud bucal en adultos mayores de la Fundación "Vida Plena" 2005</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
776	Trejo Salinas, Berenice	<i>Evaluación de un programa de educación para la salud sobre patologías bucales más frecuentes en adolescentes de una secundaria de la Delegación Xochimilco-2005</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología

No.	Autor	Título	Grado	Institución
777	Vargas Vences, Zoila	<i>Evaluación de un programa de educación para el autocuidado de la salud bucodental del preescolar dirigido al personal docente CENDI, Sedesol. 2005</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
778	Vázquez Reyes, Adriana	<i>Integración de un preescolar con síndrome de Down en la comunidad del jardín de niños Balbina Nápoles en un programa de educación bucodental</i>	Licenciatura en Cirujano Dentista	UNAM, Facultad de Odontología
779	Castillo Valdés, Alma Delia	<i>Relación entre la presencia de conductas alimentarias de riesgo con la depresión y el ambiente familiar en estudiantes de educación media y superior</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
780	Fernández Sánchez, Néstor	<i>Factores psicopedagógicos de influencia en la deserción de actos académicos de educación continua, por Internet</i>	Maestría en Psicología General Experimental	UNAM, Facultad de Psicología
781	Flores Rangel, Elizabeth	<i>Elaboración de un programa de educación sexual dirigido a internos del reclusorio preventivo varonil sur</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
782	González Moreno, Martha Patricia	<i>Elaboración de un programa de educación psicomotriz que favorezca el desarrollo de conductas psicomotoras en un grupo de niños con discapacidad intelectual</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
783	Islas de la Paz Pérez, Berenice	<i>Propuesta de un manual para la educación y sensibilización dancística para niños preescolares</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
784	Ocón Barrientos, Fabiola	<i>Elaboración de un cuestionario de conocimientos sobre sexualidad humana con base en el plan y programa de estudios de la asignatura de formación cívica y ética de educación secundaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
785	Pérez Martínez, María de Lourdes	<i>La educación de la sexualidad desde el enfoque sistémico, propuesta de un taller</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología

No.	Autor	Título	Grado	Institución
786	Rodríguez Muñoz, Claudia	<i>El concepto de equidad de género en un grupo de docentes de educación básica desde la teoría de las representaciones sociales</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
787	Zacatelco Ramírez, Fabiola Juana	<i>Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria</i>	Doctorado en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
788	Barragán Aroche, José Fernando	<i>Desarrollo de un modelo de solución para construir una nueva regla de mezclado para una educación de estado cúbica</i>	Doctorado en Ciencias Químicas (Ingeniería Química)	UNAM, Facultad de Química
789	Castillo Cruz, María de Lourdes	<i>Auditorías internas en buenas prácticas de fabricación: trabajo escrito vía cursos de educación continua</i>	Químico Farmacéutico Biólogo	UNAM, Facultad de Química
790	Díaz Gutiérrez, Karla Mercedes	<i>Modelo de convenio que asegure la propiedad intelectual de los resultados de investigación de las instituciones de educación superior (IES)</i>	Maestría en Ingeniería (Ingeniería de Sistemas)	UNAM, Facultad de Química
791	San Juan Hernández, Rigoberto	<i>Uso de tecnologías informáticas en la enseñanza de las ciencias en la educación básica</i>	Ingeniería en Química	UNAM, Facultad de Química
792	Martínez Ruiz, Miguel Jesús	<i>Metodología del uso eficiente de energía en instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Autónoma de Campeche</i>	Maestría en Ingeniería Energética	UNAM, Instituto de Ingeniería
793	Hernández Corona, Mara de la Luz	<i>La educación sexual en las jóvenes universitarias de la Escuela Nacional de Trabajo Social de primer semestre, generación 2005-2009</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social
794	Yáñez Solís, Nancy Lucía	<i>Construcción de estrategias alternativas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas telesecundarias del Valle de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán

No.	Autor	Título	Grado	Institución
795	Nájera Ortega, Alma Delia	<i>Atención primaria en salud comunitaria: manual dirigido a maestras de educación preescolar para el manejo de la conducta agresiva en el ambiente escolar</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
796	Reyes Ramírez, Vanessa Aída	<i>Estudio comparativo de depresión en grupos de adolescentes hospitalizados psiquiátricos y adolescentes de educación media</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología
797	Calva Rodríguez, Nancy Patricia	<i>Crear una empresa para el sector educativo que facilite los procesos de comunicación y control escolar</i>	Maestría en Alta Dirección	Universidad Anáhuac, Facultad de Economía y Negocios
798	López, Álvarez, Carlos	<i>Crear una empresa de comunicación para la gestión y control educativo vía Internet</i>	Maestría en Alta Dirección	Universidad Anáhuac, Facultad de Economía y Negocios
799	Gómez Marín, María de la Luz	<i>Plan de mercadeo para un curso on-line de mercadotecnia de servicios</i>	Maestría en Mercadotecnia y Publicidad	Universidad Anáhuac, Escuela de Comunicación
800	Brizuela Padilla, Rebeca	<i>Propuesta de un programa de tutoría universitaria</i>	Maestría en Educación	Universidad Anáhuac, Facultad de Educación
801	Clavel Díaz, Elvira Beatriz	<i>El portafolio docente, estrategia para la reflexión de los profesores universitarios, en los concursos de oposición para el ingreso y la promoción</i>	Maestría en Educación	Universidad Anáhuac, Facultad de Educación
802	Díaz Torre Forcén, Beatriz	<i>Modelo de educación moral para la comunidad educativa</i> Tomás Moro	Maestría en Educación	Universidad Anáhuac, Facultad de Educación
803	Valenzuela Ojeda, Gloria Angélica	<i>Diseño y validez de una propuesta de evaluación curricular en educación superior</i>	Doctorado en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa	Universidad Anáhuac, Facultad de Educación

No.	Autor	Título	Grado	Institución
804	Aguilar Rojo, Lilibiana	<i>La función de los profesores responsables de las aulas de medios en las escuelas primarias oficiales pertenecientes al sector escolar 08 del Distrito Federal</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
805	Angulo Delgado, Lilia	<i>Taller de investigadores: una propuesta para desarrollar habilidades de investigación en niños de 5o. grado de educación primaria</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
806	Araujo Morales, Leticia	<i>La dimensión de la gestión escolar en dos escuelas primarias del Distrito Federal a partir de que participan en el programa escuelas de calidad: una visión colectiva</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
807	Cabrera Olguín, Ofelia	<i>Cultura y simbolismo organizacional en una escuela primaria pública: estudio de caso</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
808	Campos Campos, María Trinidad	<i>Análisis de los factores involucrados en el problema del hurto en el salón de clases</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
809	Castro Fuentes, María Guadalupe	<i>Percepción de los agentes educativos de los jardines de niños del Distrito Federal, acerca de la función de supervisión escolar</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
810	Ceballos Cortés, Juan Óscar Sergio	<i>Los agrupamientos para el enriquecimiento: una propuesta de aprendizaje centrado en el alumno</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
811	Durán Soto, Mónica Martina	<i>El trabajo colaborativo entre padres, docentes y especialistas ante el fracaso escolar: estudio de caso</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
812	Europa Juárez, María Concepción	<i>Adaptaciones del lenguaje en el cuento de Caperucita roja según el contexto social</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
813	García Márquez, Cecilia	<i>Las representaciones sociales de la supervisión escolar en el campo de la educación física en el Distrito Federal</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas

No.	Autor	Título	Grado	Institución
814	Hernández Granciano, María Cristina	<i>La práctica docente ante la diversidad</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
815	Hernández Hernández, Araceli	<i>Habilidades metacognitivas en los niños preescolares</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
816	Herrera Delgado, Carolina	<i>La importancia de la dirección administrativa en el liderazgo de un plantel público de primaria, en la modalidad de tiempo completo: estudio de casos</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
817	Martínez Cova, Claudia	<i>Análisis teórico-metodológico para concretar el diseño de un diplomado sobre gestión escolar</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
818	Mendoza Hernández, Cecilia Piedad	<i>Estrategias de comprensión para la resolución de problemas aditivos</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
819	Olmedo Damián, Norma	<i>La madurez sintáctica que muestran en textos escritos, los alumnos del primer grado de la escuela normal de especialización en el Distrito Federal, Generación 2001-2004</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
820	Osorio Fuentes, Leoncio	<i>Percepción de los agentes educativos de las escuelas secundarias generales del Distrito Federal, acerca de la función de supervisión escolar</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
821	Ramírez Suárez, María Guadalupe	<i>Evaluación del modelo educativo del CAM laboral</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
822	Rodríguez Canedo, Karla	<i>Descripción de un proyecto educativo elaborado por los Raramuris para mejorar sus condiciones sociales</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
823	Rodríguez Ortega, Karla Margarita	<i>Las relaciones de género en la educación preescolar del mito a la realidad</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
824	Ruiz Gutiérrez, Elma Arlette	<i>Evaluación del programa de seguridad y emergencia escolar en el nivel preescolar: un estudio exploratorio en jardines de niños del Distrito Federal</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas

No.	Autor	Título	Grado	Institución
825	Suárez Ruiz, Carlos	<i>La importancia de la asesoría técnica normativa en el desempeño del director de la escuela primaria pública en el Distrito Federal: un estudio de caso</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
826	Tarango Reyes, Eduardo	<i>Evaluación de la educación cooperativa en la escuela primaria</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
827	Torres Rueda, Alejandra Vannessa	<i>Terapia emocional y de aprendizaje: estudio de caso</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
828	Vargas Covarrubias, Rebeca	<i>La gestión escolar en un contexto urbano marginal</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
829	Vargas Hernández, Miguel Ángel	<i>La globalización, factor para elegir entre una institución de educación superior particular y una institución de educación superior pública</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
830	Velazco Guzmán, Leticia	<i>El concepto de comprensión lectora del docente y su relación con su práctica docente</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
831	Villalobos González, María de la Luz	<i>La investigación en niños de cuarto grado de primaria: el contexto de la escuela Decroly: un estudio de caso</i>	Maestría en Educación	Universidad de las Américas
832	López Petrone Luisa María	<i>Características del niño disléxico</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana
833	Pascalís García, Odette	<i>Percepción paterna y percepción materna en el rendimiento escolar del preadolescente</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana
834	Ramírez Martinell, Alberto	<i>Propuesta de implementación de técnicas de aprendizaje electrónico integrado como herramienta de optimización académica en la modalidad semiescolarizada de la licenciatura de Humanidades ofrecida en la Universidad del Claustro de Sor Juana</i>	Licenciatura en Humanidades	Universidad del Claustro de Sor Juana
835	Ruiz Castro, Gloria Elizabeth	<i>La Estimulación Temprana como base para la futura adaptación escolar</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana

No.	Autor	Título	Grado	Institución
836	Torres García Coss, Javier Enrique	<i>La importancia de la creatividad en los problemas de aprendizaje</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana
837	García Grijalva, Moisés Alejandro	<i>Análisis del régimen jurídico de la educación en México</i>	Licenciatura en Derecho	Universidad del Tepeyac, Escuela de Derecho
838	Chávez Sánchez, José Luis	<i>Elementos que influyen en el posicionamiento de una institución de educación superior</i>	Maestría en Administración	Universidad Iberoamericana
839	Espinoza Fuentes, María del Pilar	<i>Enseñanza de la química a nivel bachillerato: utilizando el paradigma ignaciano</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana
840	Healy Wehelen, Enrique	<i>Aplicación de metodologías sistemáticas en los espacios curriculares de ingeniería en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana
841	Lazo Margáin, Yolanda	<i>Manual para la enseñanza de la educomunicación. Una propuesta</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana
842	Martelo Puerta, Maira Luz	<i>Los proyectos de educación ambiental: un análisis de las presentaciones sociales de los actores que participan en el festival de especies migratorias</i>	Maestría en Comunicación	Universidad Iberoamericana
843	Medina Acosta, María Estela	<i>Educación sexual para niños y jóvenes discapacitados: un enfoque humanista</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana
844	Meneses Rodríguez, Blanca Julia	<i>Consumo cultural de medios impresos y electrónicos que realizan los jóvenes de ciencias de la comunicación de la Universidad de Occidente, unidad Los Mochis para definir las pautas generales de una publicación dirigida a universitarios</i>	Maestría en Comunicación	Universidad Iberoamericana
845	Pinto Aguilar, Jesús Álvaro	<i>Formas actuales de autorreproducción del modelo educativo de formación en cultura básica en el Colegio de Ciencias y Humanidades</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana
846	Rodríguez Baldenebro, Juan de Dios	<i>La navegación en la Internet y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos de nuevo ingreso en la U de O, ciclo escolar 2001-2002</i>	Maestría en Comunicación	Universidad Iberoamericana

No.	Autor	Título	Grado	Institución
847	Serrano Serrano, Guillermo	<i>Fuentes de consumo cultural en la vida cotidiana de los alumnos de biología de la Universidad de Occidente</i>	Maestría en Comunicación	Universidad Iberoamericana
848	Montes Albor, Elizabeth	<i>Radiografía de la radio cultural en la ciudad de México: el caso de Radio Educación</i>	Licenciatura en Comunicación y Periodismo	Universidad Insurgentes
849	Pantoja Soto, Gabriela	<i>Descripción de la formación docente del instructor comunitario en el proyecto de atención educativa a población indígena (PAEPI) del Conafe</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Insurgentes
850	Salcedo Rodríguez, Laura Elena	<i>La formación estética como vía de integración de los sujetos con necesidades educativas especiales dentro de la museopedagogía</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Insurgentes
851	Saravia Saravia, María de los Ángeles	<i>La trascendencia social del humanismo como base para el desarrollo de la capacitación en la empresa</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Intercontinental
852	Zepeda Huasteca, Rosa del Carmen	<i>Metodología para elaborar material didáctico (Propuesta a la enseñanza del diseño gráfico)</i>	Licenciatura en Diseño Gráfico	Universidad Latinoamericana
853	Arteaga Ontiveros, Azucena	<i>Desarrollo de la autonomía del niño preescolar en la familia y en la escuela</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
854	Raigosa Villarent, Adriana Yenarit	<i>La educación familiar integral como medio para prevenir la anorexia y bulimia en el adolescente</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
855	Aguilar Cervantes, Laura Edith	<i>Propuesta de un programa de lectoescritura para el nivel educativo de primaria, en una institución primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
856	Aguilar Darriba, Antonio	<i>La empresa agroindustrial como una oportunidad pedagógica: estudio de un caso en el municipio de San Luis de La Paz, Guanajuato</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
857	Aguilar Pérez, Cecilia Elvira	<i>Rendimiento escolar y autoconcepto: su relación y la influencia de los padres al inicio de la educación primaria</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana

No.	Autor	Título	Grado	Institución
858	Álvarez Valdez, Margarita María	<i>El currículo High Scope como apoyo en el desarrollo de las virtudes de orden, sinceridad y obediencia en niños preescolares</i>	Maestría en Pedagogía	Universidad Panamericana
859	Arteaga Ontiveros, Azucena	<i>Desarrollo de la autonomía del niño preescolar en la familia y en la escuela</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
860	Beatriz Vudoyra Rosales, María Amparo	<i>La educación para el amor de hijos preadolescentes</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
861	Ceballos Acedo, Miriam Guadalupe	<i>Una oportunidad para la madre soltera. Alternativas educativas para la madre soltera</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
862	Ceballos Acedo, Miriam Guadalupe	<i>Alternativas educativas para la madre soltera</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
863	Cervantes Gutiérrez, María del Pilar	<i>Educación fundamental personalizada</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
864	Chaparro Leija, María Eugenia	<i>La educación familiar como medio para prevenir conductas inadaptadas e infractoras en el adolescente</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
865	Compean Flores, María de los Ángeles	<i>La literatura infantil y la biblioteca</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
866	Corte Ríos, Margarita	<i>El desarrollo de virtudes para el fomento del desarrollo mediante el juego "Balanza"</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
867	Cremades Granja, Laura	<i>Modelo conceptual para la planeación, implantación y evaluación de políticas públicas favorables a la familia en el siglo XXI</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
868	De la Fuente, Zulma Zumaya	<i>La educación de la autoestima en la adolescencia mediante la sensibilización de su dignidad personal</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
869	Del Valle Chauvet, Lilian	<i>Enriquecimiento para el desarrollo de habilidades científicas en la inteligencia naturalista en niños sobresalientes de primaria superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana

No.	Autor	Título	Grado	Institución
870	Díaz de Sandi Maytorena, Adriana Marcela	<i>Implementación de un departamento psicopedagógico en la sección de High School en el Instituto Chapultepec</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
871	Díaz Greene Villegas, Ivette	<i>Educación activa y el trabajo por proyectos en el jardín de niños</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
872	Domínguez Solórzano, María del Rocío Guadalupe	<i>Propuesta educativa a padres de familia para la prevención del abuso del alcohol en adolescentes iniciales</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
873	Elizondo López, Cecilia	<i>Programa de formación espiritual, en el ámbito familiar, para madres de familia latinas, inmigrantes en Estados Unidos</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
874	Elvira Aguilar Pérez, Cecilia	<i>Rendimiento escolar y autoconcepto. Su relación y la influencia de los padres al inicio de la educación primaria</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
875	Fragoso Fernández, Esther	<i>Estrategias educativas para la formación axiológica de la persona desde la familia</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
876	García Freyre, Gregorio	<i>Sistematización pedagógica del módulo de inconformidades de "la casa del árbol"</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
877	Garibay Calleja, Luz del Carmen	<i>La educación y la publicidad, dos procesos comunicativos al servicio de la persona</i>	Maestría en Pedagogía	Universidad Panamericana
878	Gómez de la Rosa, Irma	<i>Educación de la feminidad, pilar en el desarrollo personal de la mujer adolescente</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
879	Gómez Ramos, Alina	<i>Comunidad extraescolar para el desarrollo integral del niño Cedin</i>	Maestría en Pedagogía	Universidad Panamericana
880	Gutiérrez de la Vega, Irma Gabriela	<i>El video como medio para sensibilizar sobre la naturaleza y riqueza educativa sobre la muerte</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana

No.	Autor	Título	Grado	Institución
881	Gutiérrez Niebla, María Isabel	<i>Buen humor: proyecto de vida, proyecto de familia</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
882	Hurtado Heredia, Ariadna	<i>Fundamentación pedagógica de un taller de disciplina positiva para niños en edad preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
883	Hurtado y Dagda, Gabriela	<i>Diseño pedagógico de un manual para obreros sobre una administradora de fondos para el retiro</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
884	Kaim Garza, Claudia Andrea	<i>Eutrapelia: virtud fundamental para la formación integral del ser humano</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
885	Larrea Molina, María Isabel	<i>Taller: "El sentido de ser padres"</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
886	Lavín Ambriz, Lizette	<i>Consolidación del amor conyugal cuando los hijos se van: un ejemplo de educación en la ayuda mutua</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
887	López Arce Coria, Alma Mireya	<i>El currículo en la educación superior: un enfoque postmoderno basado en competencias</i>	Maestría en Pedagogía	Universidad Panamericana
888	López Arroyo, María	<i>Acción educativa entre los padres y los maestros con niños que presentan trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la niñez final</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
889	López Otero, Verónica	<i>Servicio pedagógico inmediato hospitalario para padres con hijos neonatos con Síndrome de Down</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
890	Medina Delgadillo, Jorge	<i>Los fundamentos últimos de la educación a la luz de la Q. XI de las Quaestiones disputatae de veritate de Santo Tomás de Aquino</i>	Licenciatura en Filosofía	Universidad Panamericana
891	Mendicuti Pérez, Gabriela	<i>Orientaciones educativas a padres varones del Instituto Juárez, sección secundaria, en apoyo a su labor paterna</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
892	Mendoza Fonseca, Xareni	<i>Importancia pedagógica de forjar la libertad en la juventud hacia la óptima elección de bienes que impliquen sufrimiento</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana

No.	Autor	Título	Grado	Institución
893	Michel Ortega, Patricia Angélica	<i>Metodología de apoyo para padres de familia de niños de preprimaria del Instituto Educativo Olinca</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
894	Padilla Falcón, Beatriz	<i>Orientación a padres de familia con hijos hiperactivos</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
895	Parés Gutiérrez, Isabel	<i>Modelo de calidad escolar para un centro educativo</i>	Maestría en Pedagogía	Universidad Panamericana
896	Picone Ramos, Claudia	<i>Orientación para padres de familia con un hijo de tres a seis años discapacitado motor por accidente</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
897	Pineda Zárate, Norma Isabel	<i>El papel de los padres de familia en la formación del hábito del orden. Una alternativa para desarrollar la autonomía en el niño preescolar</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
898	Pliego Alvarado, Alberto	<i>La convivencia familiar como eje para la formación afectiva del niño de siete a diez años de edad, ante las situaciones de abandono y sobreprotección, como deficiencias del ejercicio de la autoridad</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
899	Prieto Trejo, Georgina	<i>Apoyo a niños de primaria superior en la realización de las tareas escolares por medio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
900	Quesada León, Herminia	<i>Análisis de la comunicación entre padres e hijos adolescentes: una propuesta de intervención educativa para el CETIS No. 5</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
901	Raigosa Billarent, Adriana Yenarit	<i>La educación familiar integral como medio para prevenir la anorexia y la bulimia en el adolescente</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
902	Ramírez Márquez, María de los Ángeles	<i>Relación familia-escuela en la orientación vocacional del adolescente</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
903	Servín Ortiz, María Magdalena	<i>Análisis de las actitudes de los padres de familia con respecto a la integración de niños con Síndrome de Down en el jardín de niños</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana

No.	Autor	Título	Grado	Institución
904	Silva Yáñez, Karla Nagheli	<i>Hacia un proceso de enseñanza aprendizaje significativo de segundas lenguas</i>	Maestría en Pedagogía	Universidad Panamericana
905	Suárez Espinosa, Mayte	<i>Propuesta de un centro de orientación familiar-escolar especializado en personas con autismo</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
906	Torres Cervantes, Rosa	<i>El ejercicio de la autoridad en padres de familia, con hijos adolescentes de 14 a 18 años</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
907	Torres García, Cristina	<i>Reflexiones sobre la función del directivo de instituciones educativas de corte religioso</i>	Maestría en Pedagogía	Universidad Panamericana
908	Torres García, María de Jesús	<i>Propuesta para la formación del personal operativo de un centro educativo</i>	Maestría en Pedagogía	Universidad Panamericana
909	Valle Chauvet, Lilian del	<i>Enriquecimiento para el desarrollo de habilidades científicas en la inteligencia naturalista en niños sobresalientes de primaria superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
910	Velásquez Arias, Guadalupe	<i>La educación familiar como actividad profesional para la atención integral del niño enfermo y su familia</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
911	Vudoyra Rosales, María Amparo Beatriz	<i>La educación para el amor de hijos preadolescentes</i>	Maestría en Educación Familiar	Universidad Panamericana
912	Zumaya de la Fuente, Zulma	<i>La educación de la autoestima en la adolescencia mediante la sensibilización de su dignidad personal</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Panamericana
913	Bustamante Colín, María Providencia	<i>El profesor ha de ser puente, guía y mediador del aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Salesiana
914	Gutiérrez Martínez, Silvia	<i>Museopedagogía en el Museo Nacional del Virreinato hacia la conquista</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Salesiana
915	Gutiérrez Montiel, Raquel	<i>La orientación vocacional en un centro educativo del Distrito Federal</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Salesiana
916	Méndez Castaños, Ivonne María Alejandra	<i>Detección de los principales problemas en torno a derechos humanos, educación, salud y empleo en mujeres, cuyas edades</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad Salesiana

No.	Autor	Título	Grado	Institución
917	Rodríguez Cajero, María de Jesús	<i>Estudio sobre la percepción de la vivencia de valores en una escuela particular</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Salesiana
918	Gómez de la Villa, Alfredo	<i>Sistema en línea como apoyo a la tecnología en la educación universitaria</i>	Ingeniería en Computación	Universidad Westill
919	Alcalá Moreno, Brenda	<i>El uso de la historieta en la enseñanza de la historia de tercer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN-Unidad 092
920	Andrade Quiroz, Ana Luisa	<i>Propuesta de una escuela virtual como alternativa educativa para la población sorda</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
921	Arana Arana, Dulce Leticia	<i>Canasta de cuentos en el jardín de niños recuperación de la experiencia profesional</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
922	Ávila García, Rosalía	<i>Proyecto de vida y perspectiva de género en las adolescentes que estudian el nivel secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
923	Bermúdez Avilés, Marbella	<i>La reflexión de la práctica en los maestros de actividades culturales de la escuela primaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
924	Caballero Caballero, Marcela	<i>La reconstrucción de la historia local y sus elementos culturales en la enseñanza del segundo ciclo de primaria</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, Unidad 092
925	Campos Martínez, Marina	<i>El papel de la calculadora gráfica en la construcción de la noción de fracción en niños de 7-8 años</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
926	Caporal Aguilar, Elizabeth	<i>Supervisión e innovación educativa: prácticas y desafíos</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
927	Carlón Monroy, Asela	<i>Comprensión y conversión de representaciones gráfica y algebraica en funciones polinomiales elementales por alumnos de bachillerato</i>	Doctorado en Educación	UPN, Unidad 092
928	Cervera Cobos, Nelly del Pilar	<i>Tras las huellas de una práctica olvidada: diseño de un taller para reforzar el valor del respeto en la enseñanza media superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092

No.	Autor	Título	Grado	Institución
929	Coria Martínez, Melchor	<i>Propuesta pedagógica computacional: la educación de usuarios en una biblioteca universitaria: el uso de las colecciones a través del catálogo en línea</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
930	Cruz García, Iside Claudia	<i>Estructura de los valores en adolescentes de tercer año de secundaria que cursan la materia de formación cívica y ética</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
931	Cruz Palma, Jasmín Amparo	<i>La función del orientador en el Colegio de Bachilleres no. 17</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
932	Espidio Barragán, Isabel	<i>La orientación como medio preventivo para la delincuencia juvenil</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
933	García Culebro, Patricia	<i>La función del profesor como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños con Síndrome de Down</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
934	García Fernández, María Liliana	<i>Taller con perspectiva de género dirigido a las madres y padres de familia del nivel preescolar</i>	Especialización de Género en Educación	UPN, Unidad 092
935	Gómez Ramírez, Brenda Lizbeth	<i>Enseñanza de las fracciones a través de la resolución de problemas</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
936	Granados López, Adriana Vanessa	<i>Coordinación viso-motora y noción espacio-tiempo en niños con Síndrome de Down para favorecer la integración a la escuela regular</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
937	Gutiérrez Jiménez, Donaji Sandra	<i>Innovación en la licenciatura en administración educativa a través de la educación virtual</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad 092
938	Hernández Méndez, Judith Trinidad	<i>El trabajo cooperativo y la equidad de género a través de la historieta</i>	Especialización de Género en Educación	UPN, Unidad 092
939	Herrera González, Rubén	<i>El juego como estrategia para el desarrollo de competencias dancísticas: el caso de alumnos de danza contemporánea de la escuela nacional de danza Nellie y Gloria Campobello</i>	Maestría en Desarrollo Educativo con Línea en Educación Artística	UPN, Unidad 092

No.	Autor	Título	Grado	Institución
940	Iniesta Cano, Míreya	<i>Las representaciones de los profesores del primer ciclo de educación primaria, sobre la enseñanza del sistema decimal de numeración y su relación con la enseñanza basada en el plan y programas oficiales</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
941	Jiménez Jiménez, Simón	<i>La función de la enseñanza de humanidades en la formación integral de los ingenieros en el Instituto Politécnico Nacional</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
942	Jurado Hernández, María del Carmen	<i>El control interno como una herramienta del administrador educativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad 092
943	Lara Hernández, Mayra	<i>Propuesta educativa para contribuir al aprendizaje de la multiplicación utilizando la computadora como recurso didáctico</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
944	León Vega, Judith	<i>La práctica educativa desde la teoría pedagógica de Paulo Freire</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
945	López Contreras, Yolanda	<i>La Universidad Pedagógica Nacional: una imagen mitificada donde el relato actuado se hace creíble</i>	Doctorado en Educación	UPN, Unidad 092
946	López Garcés, Jonás	<i>Propuesta computacional: conociendo la cultura Teotihuacana (Software Educativo, Juegatzin)</i>	Diploma de Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
947	López Mejía, Leticia	<i>El docente como facilitador del clima de trabajo en el aula</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
948	Lugo Castillo, Rosa María	<i>El uso de un libro de texto de formación cívica y ética de 2o. de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
949	Martínez Soto, Cecilia Isabel	<i>El proyecto educativo institucional como estrategia educativa en educación preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
950	Martínez, Ranulfo	<i>Propuesta de plan institucional de formación integral en la subdirección de campañas fitosanitarias de la Dirección General de Sanidad Vegetal Sagarpa</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad 092

No.	Autor	Título	Grado	Institución
951	Meza Torres, Martha	<i>La construcción del concepto del número en el nivel preescolar: (el caso de tres jardines de niños de la zona 022 de Tuxtepec, Oax.)</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad 092
952	Mora Velázquez, Olivia	<i>Propuesta cognitivo conductual dirigida a docentes de primaria para incrementar la atención en niños con TDA/TDAH</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
953	Neri Ortiz, Marcos	<i>Programa de intervención para el aprendizaje de la adición y la sustracción en preescolar</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
954	Ojeda Ramos, Claudia	<i>Los problemas en situaciones de reparto como enfoque metodológico: una propuesta para la enseñanza de las matemáticas en la educación básica primaria 4o. grado</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
955	Ortega Arellano, Silvestre	<i>Potencial de la calculadora en la enseñanza de los números con signo y sus operaciones</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
956	Palomec Sánchez, Josefina Angélica	<i>Las prácticas docentes cotidianas y la presencia del enfoque actual en la enseñanza de la historia en la escuela primaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
957	Ramírez Reyes, Nancy	<i>Programa taller con perspectiva de género dirigido a madres y padres de familia del jardín de niños</i>	Especialización de Género en Educación	UPN, Unidad 092
958	Rioja Rentaría, María Guadalupe	<i>Detección de necesidades de capacitación en la oficina de control escolar en el CETIS No. 39</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad 092
959	Ríos Macedo, Erika	<i>Un acercamiento a la escuela activa: las técnicas Freinet y su aportación a la enseñanza</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
960	Torres Sánchez, Karla Janeth	<i>Propuesta para construir una organización escolar que aprende a partir de las inteligencias múltiples</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
961	Vidals Jiménez, Adriana Geraldine	<i>Los valores difundidos por la publicidad en la televisión comercial versus los valores en la educación primaria oficial</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092

No.	Autor	Título	Grado	Institución
962	Villarreal Veloz, Javier	<i>Relaciones de poder-saber en la actualización de los docentes de educación primaria</i>	Doctorado en Educación	UPN, Unidad 092
963	Viveros García, María de la Luz	<i>La intervención pedagógica con contenidos de educación de la sexualidad en quinto y sexto grados</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad 092
964	Zamora Abrego, Ana María	<i>Intervención psicopedagógica para la incorporación de dos alumnos con dificultades en lectoescritura al aula regular/Ana María Zamora Abrego, Ma. Belinda de la Cruz Oropeza.</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
965	Zúñiga Flores, César	<i>Política evaluativa o evaluación politizada</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad 092
966	Gijón Ballesteros, Míroslava	<i>Agresividad en niños y niñas a nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
967	Aguilar Vargas, Guadalupe	<i>Evaluación del programa "Fortalecimiento Académico-Tutorías" en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
968	Aguirre, Juan Daniel	<i>Práctica docente en transición: un acercamiento a las políticas de modernización educativa en la escuela primaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
969	Alcántara Navarrete, Victoria	<i>El aprendizaje de los cambios corporales en el hombre y la mujer durante la pubertad a través del uso de la computadora</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
970	Arenas Vázquez, Diana Alejandra	<i>La enseñanza de la multiplicación a través de arreglos rectangulares</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
971	Bonilla Castillo, Felipe	<i>La resistencia cultural en la educación para indígenas bilingüe bicultural</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad 092
972	Carrera Trejo, Liliana	<i>Propuesta computacional para el dominio de la fonética como estrategia en la adquisición de la lecto-escritura</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
973	Casasola Romero, Francisco	<i>La división sexual del trabajo: fichero de actividades</i>	Especialización de Género en Educación	UPN, Unidad 092

No.	Autor	Título	Grado	Institución
974	Cortés Cruz, Hugo Édgar	<i>Los talleres de formación permanente: espacios de participación, reflexión e investigación del docente de educación primaria en servicio</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
975	Equiguas Maciel, Martha Elena	<i>Actitud hacia la lectura en una muestra de niños de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
976	Escobar Tolentino, Araceli	<i>Aspectos que consideran los alumnos de tercer grado de secundaria que participan en el programa del CEPAEB para elegir una escuela de nivel medio superior</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
977	Espinosa Hernández, Luisa María	<i>Alto a la violencia intrafamiliar: el juego dramático como estrategia de intervención en el nivel preescolar</i>	Especialización Género en Educación	UPN, Unidad 092
978	Flores Rosales, Ana Bertha	<i>La socialización vista desde la perspectiva de Vigotsky: propuesta de un taller de socialización para maestros de educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
979	García Martín, Irery	<i>La creatividad en el desarrollo de la expresión oral en tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
980	Gómez Alejo, Ofelia	<i>Compilación monográfica de la vida y obra de Jean Piaget</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
981	González Aragón, Blanca Irma	<i>Rompiendo estereotipos sexistas en preescolar: el juego como estrategia</i>	Especialización de Género en Educación	UPN, Unidad 092
982	González Vázquez, Iris	<i>La virtualidad en el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación: Escuela Judicial Electoral</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
983	Granados López, Adriana Vanessa	<i>Coordinación viso-motora y noción espacio-tiempo en niños con Síndrome de Down para favorecer la integración a la escuela regular</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
984	Gutiérrez Aguilar, Carmen Oliva	<i>Mujeres matemáticas: cuaderno para la igualdad de oportunidades en educación básica</i>	Especialización de Género en Educación	UPN, Unidad 092

No.	Autor	Título	Grado	Institución
985	Herrera González, Rubén	<i>El juego como estrategia para el desarrollo de competencias dancísticas: el caso de alumnos de danza contemporánea de la escuela nacional de danza Nellie y Gloria Campobello</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
986	Jordán Prado, Mónica Marisol	<i>El cuento como estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en la materia de historia en alumnos de quinto año de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092
987	Lagunas Castañeda, Édgar Odilón	<i>Una nueva forma de escuchar poemas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
988	Lara Hernández, Mayra	<i>Propuesta educativa para contribuir al aprendizaje de la multiplicación utilizando la computadora como recurso didáctico</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
989	López Contreras, Yolanda	<i>La Universidad Pedagógica Nacional: una imagen mitificada donde el relato actuado se hace creíble</i>	Doctorado en Educación	UPN, Unidad 092
990	López González, Selene C.	<i>Prevención de los efectos desfavorables en el proceso educativo a causa de la separación materna en los niños de 2 y 3 años de edad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
991	López Hernández, Yazmín	<i>Propuesta didáctica para fortalecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el niño de tercer grado de educación preescolar</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
992	Manzano Ortiz, Deyanira	<i>Evaluación del proyecto escolar en la Escuela Secundaria Técnica No. 84 "Belisario Domínguez Palencia"</i>	Especialización en Evaluación Académica	UPN, Unidad 092
993	Méndez Trinidad, Ignacia Maricela	<i>Prácticas, acciones e interacciones de docentes y directivo dentro de una escuela en el marco del programa de escuelas de calidad</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
994	Páez Gutiérrez, Maricela	<i>La práctica educativa en la enseñanza de la historia</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092

No.	Autor	Título	Grado	Institución
995	Palma Tepale, Yolanda	<i>Giovanna Andrea: los cuatro primeros años hacen la vida</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
996	Plazola Díaz, María del Refugio	<i>El modelo de formación docente en el plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 092
997	Rocha Soriano, Cristina Lucía	<i>Propuesta educativa computacional “la conciencia histórica como factor fundamental para fortalecer el sentido de identidad nacional”</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
998	Romero Neri, Pilar	<i>El papel del docente ante la integración de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
999	Romero Valerio, Luz Elena	<i>Taller de sensibilización: “las niñas y los niños podemos estudiar, jugar y colaborar”:</i> la confrontación de los roles y estereotipos de género que reproducen la división sexual del trabajo	Especialización Género en Educación	UPN, Unidad 092
1000	Sánchez Hernández, Flor de María	<i>Diagnóstico sobre las necesidades de formación docente en educación en valores en los maestros de la secundaria número 634 “Tales de Mileto”</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
1001	Téllez Carballo, Karina Dalila	<i>La evaluación de los programas en preescolar: estudio de caso: “Jardín de Niños José Narciso Rovirosa”</i>	Especialización en Evaluación Académica	UPN, Unidad 092
1002	Téllez Hernández, Juana Marisol	<i>Propuesta dirigida a los docentes para favorecer por medio de la comprensión de la lectura, la expresión oral, en alumnos de 6o. de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad 092
1003	Uribe Medina, Belly Vianey	<i>El uso de la computadora como una herramienta didáctica para la enseñanza de las fracciones</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad 092
1004	Valencia Herrera, Enrique y David Villegas Ramírez	<i>Detección de problemas de aprendizaje en niños y niñas de 3o. grado de nivel primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad 092

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1005	Vargas Nuevo, Ignacio	<i>El liderazgo como herramienta de calidad, en el desempeño de las funciones directivas en la guardería U-0326 del IMSS</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad 092
1006	Villegas Romero, Rocío	<i>Experimentación y análisis de resultados de una propuesta didáctica para el aprendizaje de productos notables y descomposición en factores</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad 092
1007	Alvarado Domínguez, Susana	<i>Elaboración de mapas conceptuales como una estrategia para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6o. año de primaria</i>	Licenciatura en Educación Básica	UPN, Unidad 094
1008	Aparicio López, Yolanda Lucina	<i>La enseñanza de la historia universal como parte de mi práctica docente: memoria y reflexión</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1009	Arrieta Juárez, Alejandro	<i>Estrategias didácticas que despierten el interés por la lectura en los niños de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1010	Arrieta Juárez, Macario	<i>La dificultad en el proceso de la lectura que presentan los alumnos de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1011	Ayala Bello, José Óscar	<i>La educación ambiental como un proceso de prevención del ambiente natural a través de la enseñanza constructivista de la ciencia</i>	Licenciatura en Educación Plan 94	UPN, Unidad 094
1012	Carrillo Galicia, Imelda	<i>Expresión oral como medio de comunicación creadora</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1013	Castro Luna, Yolanda	<i>La educación centrada en valores como un proceso formativo en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1014	Contreras Andrade, Martha	<i>La integración educativa de los niños con trastorno por déficit de atención en el aula regular con algunas aportaciones de la Escuela Montessori</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1015	Cuevas Olvera, Marina	<i>La función del director para formación de valores en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Plan 94	UPN, Unidad 094

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1016	Díaz Figueroa, Anabel	<i>Material didáctico para apoyar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura utilizando el juego como estrategia</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1017	Díaz García, Claudia	<i>La participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Escuela Primaria Constitución</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1018	Díaz Sánchez, Blanca Edelma	<i>Estrategias de lectura para alumnos de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1019	Espinosa López, Alejandro	<i>Taller de redacción para fortalecer el desarrollo de la lectura y la escritura en los alumnos del 3er. grado de educación primaria del Colegio Jean Piaget</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1020	Estrada López, Linda	<i>El juego creativo en el patio escolar, como una alternativa educativa durante el recreo en el jardín de niños "Ing. Javier Barros Sierra" V-686-237</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1021	Figueroa Espinosa, María Clementina	<i>La carencia de atención y afectividad actual en los niños de edad preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1022	Galeno Olvera, Martha	<i>La importancia de la psicomotricidad y el juego como un medio para desarrollar la lectoescritura</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1023	Garduño Aceves, Margarita	<i>El desarrollo de la creatividad como una herramienta para la adquisición de aprendizajes</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1024	Gómez Aranda, Martha Patricia	<i>El aprendizaje cooperativo como un medio para formar personas libres y autónomas en el jardín de niños</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1025	Gómez Chávez, Rosa	<i>Fortalecimiento de las relaciones interpersonales para elevar la calidad educativa</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1026	Hernández Rodríguez, Cuitláhuac Víctor	<i>El trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento de los alumnos de quinto año de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1027	Hernández Suaste, Itzel Yareni	<i>La importancia de la relación padres-hijos en la etapa de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1028	Lira Álvarez, Marisol de Guadalupe	<i>El desarrollo de la autonomía: un procedimiento de educación social</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1029	Lomas León, Marycruz	<i>Análisis de resultados de PRONALEES aplicados en el primer ciclo de educación primaria en la escuela Gral. Francisco Villa en el ciclo 2003-2004</i>	Licenciatura en Educación Primaria	UPN, Unidad 094
1030	Luna Navarrete, Rafael	<i>El tacto pedagógico como estrategia para el manejo de la disciplina en el aula</i>	Licenciatura en Educación Plan 94	UPN, Unidad 094
1031	Marroquín Vélez, Alma Kareem	<i>La educación en valores a través del juego</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1032	Molina Zacate, Manuel	<i>Aplicación de técnicas didácticas en la lectura de comprensión, en el segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1033	Montalvo Pérez, Noemí	<i>El juego como estrategia didáctica en el trabajo con niños de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1034	Morales Higareda, Carla Dallen	<i>Una alternativa para fomentar la maduración psicomotriz en la adquisición de la lectoescritura en primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Básica	UPN, Unidad 094
1035	Ortiz Galindo, Claudia	<i>Aprendizaje por competencias en los alumnos de tercer grado en primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1036	Pastor González, Agustina	<i>Taller de padres e hijos: estrategias lúdicas para favorecer el desarrollo de valores en niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1037	Pérez Solano, Miriam	<i>Formación de valores en niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1038	Ramírez López, María de la Luz	<i>Los valores en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1039	Ramírez Martínez, Reyna	<i>Al rescate de los valores en niños de quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Básica	UPN, Unidad 094
1040	Rojas Páez, María Zenía	<i>¿Cómo potenciar la creatividad a través de la expresión plástica en los niños preescolares?</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1041	Rosales Acosta, Silvia	<i>Desarrollo de las habilidades creadoras en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1042	Salas Chávez, María Elena	<i>La importancia del valor de la tolerancia para la convivencia escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1043	Sánchez Sierra, María Isela	<i>Problemas de psicomotricidad en niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1044	Solís Calvo, Ana Magdalena	<i>Estrategias metodológicas para acrecentar la comprensión lectora en segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1045	Soriano Rodríguez, Ana Lilia	<i>Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos del tercer ciclo de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1046	Torres Roldán, María del Consuelo	<i>Gestión de la 1era. Jornada de valores en alumnos de primaria (4o. 5o. y 6o.) como proyecto educativo, una forma diferente de concebir los valores</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1047	Vela Salgado, Esteban	<i>Actividades artísticas para contribuir al desarrollo integral en niños de 5o. grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1048	Velázquez Aguilar, María Concepción	<i>Diagnóstico del concepto de clasificación de los seres vivos en docentes y alumnos de la escuela primaria "Miguel Hidalgo" turno matutino de San Jerónimo Amanalco, del municipio Texcoco, Edo. de México</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1049	Vieyra González, Claudia	<i>Estrategias y sugerencias en los planes y programas de estudio de educación secundaria intensiva para adultos, para fomentar el gusto por la lectura en el grupo de 1er. grado, en la Escuela Patria y Libertad</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1050	Villafaña Pérez, Victoria	<i>El jardín de niños como escenario para la formación de lectores: propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar a través de la literatura infantil</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1051	Zavaleta Luna, Laura	<i>La cooperativa escolar: un modelo alternativo para la participación</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 094
1052	Villalobos Álvarez, Patricia	<i>Violencia intrafamiliar... ¡cuidado!, tus alumnos(as) pueden ser víctimas de ella... ¡idétctala!</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1053	Almanza Balcázar, Laura	<i>Una historia de creatividad, teatro y números</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1054	Araujo Jiménez, Jesús	<i>La educación ambiental como gestora del desarrollo sustentable en la comunidad cafetalera del ejido "El Paraíso", Municipio de Atoyac de Álvarez, Estado de Gro. México</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 095
1055	Barrios Gómez, Edna Marcela	<i>La carencia de afectividad familiar en los alumnos y la repercusión en su desempeño escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1056	Cabrera Ortiz, María Aurora Lorena	<i>La magia de la lecto-escritura en preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1057	Correa Escobedo, María	<i>Estrategias de animación para desarrollar en el alumno el gusto por la lectura en el grupo de segundo "C" de la Telesecundaria "Sor Juana Inés de la Cruz"</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1058	Efrato Krugman, Dora	<i>Propuesta para mejorar la enseñanza del idioma inglés en el aula</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1059	Enríquez Martínez, Olga María	<i>La comprensión lectora en el alumno de 4o. grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1060	Guadarrama García, Angélica	<i>Los procesos y funciones del personal en la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar: Departamento de Personal</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1061	Lara Álvarez, Norma	<i>La computadora como herramienta para favorecer la creatividad en los estudiantes de 6o. grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1062	López de la Barrera, Darío Esteban	<i>Desarrollo del valor respeto en el niño de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1063	López de León, Liliana	<i>Proyecto escolar, bloques y áreas de trabajo en el jardín de niños</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1064	Martínez Martínez, Carlos	<i>Jugando con la ciencia</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1065	Martínez Mendoza, Francisca Eugenia	<i>Educación ambiental: representaciones infantiles sobre el medio ambiente</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 095
1066	Martínez Rosales, Virginia Cecilia	<i>El juego como una alternativa para desarrollar la motricidad en el niño preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1067	Orozco Hernández, Elvia del Carmen	<i>La educación física y su relación interdisciplinaria en educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1068	Ortiz López, Guadalupe	<i>El desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora en el primer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1069	Rabadán Bustamante, Timoteo	<i>La importancia de la segmentación en la redacción de diferentes tipos de textos en los alumnos de segundo grado</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1070	Ramírez Aparicio, Martha Guadalupe	<i>Docentes y padres de familia como influencia en el rezago académico y deserción escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1071	Reyes Ramírez, Irma	<i>Estrategias didácticas para mejorar procesos de lectura y escritura en el primer grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1072	Rico Trejo, María Virginia	<i>Saberes de la educadora</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1073	Rivera Martínez de Osaba, María del Carmen Victoria	<i>Vivencias psicomotoras estrategia para la enseñanza de la lengua escrita en el jardín de niños</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1074	Rosano Terrazas, Erica	<i>El juego como instrumento para favorecer el interés y la motivación en la asignatura de matemáticas</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1075	Rosano Villa, Griselda	<i>Juguemos con la geometría</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1076	Salazar Espinosa, Araceli	<i>Estrategias para favorecer las relaciones entre docentes y alumnas del nivel medio superior</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1077	Sánchez Zárate, Felipe Arturo	<i>El fortalecimiento de la ortografía en los alumnos de quinto grado con base en la estrategia del juego</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1078	Suárez Rodríguez, Gustavo Alberto	<i>La importancia de la actualización de los maestros en el uso de nuevas tecnologías y el diseño de estrategias didácticas en la asignatura de historia</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1079	Vázquez García, Yolanda	<i>Adquisición del uso de grafías en el segundo grado de primaria a través del juego reglado</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1080	Velasco Reyes, Marina	<i>Impulso a la autoestima para mejorar las relaciones interpersonales en la escuela secundaria técnica no. 73 Octavio Paz</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1081	Vera Loera, María Elizabeth	<i>Profesionalización y actualización, elementos clave para el sustento educativo</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1082	Zafra Jiménez, Jorge	<i>Nivelación de la psicomotricidad en el alumno que presenta deficiencias en el primer grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 095
1083	Alatorre Huitrón, Gabriela	<i>El quehacer gestivo desde una perspectiva de género en el combate de la violencia en la escuela</i>	Especialización, El Género en la Práctica Docente	UPN, Unidad 096
1084	Alfaro Reynoso, Sonia	<i>Talleres escolares que promueven el respeto y la tolerancia: hacia la equidad de género en sexto grado de educación primaria</i>	Especialización Género en la Práctica Docente	UPN, Unidad 096
1085	Barrera Martínez, Hídalid	<i>El juego didáctico como estrategia para el desarrollo psicomotor, en el niño del nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1086	Bazán Mendoza, Luz María	<i>Un acercamiento a las expectativas de las familias de niñas y niños desde la perspectiva de género</i>	Especialización, en Género en la Práctica Docente	UPN, Unidad 096
1087	Carreón Cortés, María Elena	<i>La enseñanza del fomento a la lectura en 3er. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1088	Cázares Hernández, Norma Angélica	<i>Inclusión de la perspectiva de género en la elección de talleres vespertinos en el Internado Madero</i>	Especialización, en Género en la Práctica Docente	UPN, Unidad 096
1089	Chávez Vidaurri, María Teresa	<i>Cómo propiciar la participación y el trabajo en equipo en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1090	Cruz López, Myrna	<i>Integración y orientación técnico-pedagógica del personal docente del jardín de niños "Denver" a través de la función gestiva</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1091	Díaz Campos, María del Carmen	<i>La escuela como un espacio enriquecedor y transformador de una cultura de género</i>	Especialización, El Género en la Práctica Docente	UPN, Unidad 096
1092	Galindo Sánchez, Patricia	<i>Estudio histórico-político del programa para la lectoescritura (Pronalees) en educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, Unidad 096
1093	González Zaragoza, Jorge	<i>Los procesos de razonamiento matemático para la resolución y elaboración de problemas aritméticos en los niños de segundo año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1094	Guadalupe Mijangos, José	<i>Evaluación y desarrollo institucional de la Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 096
1095	Martínez Aceves, Elizabeth	<i>La socialización del niño en primer y segundo año dentro del aula de clase</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1096	Martínez Becerra, María del Sagrado Corazón	<i>La disciplina como una estrategia basada en la autonomía y la cooperación en la reconstrucción de conocimientos de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1097	Martínez Luna, María del Rosario	<i>Educación para la paz, experiencia desde la perspectiva de género en educación inicial</i>	Especialización, Género en la Práctica Docente	UPN, Unidad 096
1098	Montiel Segovia, Laura	<i>El canto como recurso para la ubicación de la lateralidad en niños de 3er. grado de preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, Unidad 096
1099	Mosqueda Sánchez, Patricia	<i>Programa de "fomento al trabajo colectivo" para el desarrollo de habilidades pedagógicas</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1100	Motolinia Juárez, María Teresa	<i>El respeto a los símbolos patrios en preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1101	Munguía Martínez, Ofelia	<i>Propuesta estratégica del quehacer de los directivos para mejorar sus intervenciones en los centros educativos</i>	Especialización, El Género en la práctica docente	UPN, Unidad 096
1102	Murguía Chuela, María Concepción	<i>La práctica docente en un centro de atención múltiple: una mirada desde la perspectiva de género</i>	Especialización, El Género en la Práctica Docente	UPN, Unidad 096
1103	Palacios Lozano, Marta Angélica	<i>Posibilidades y limitaciones del proyecto escolar en la escuela primaria profesor Fausto Arroyo Pérez</i>	Diploma de la Especialidad en Planeación Estratégica y Calidad Total en la Educación	UPN, Unidad 096
1104	Peralta Bautista, Irma	<i>Aplicación del programa funcional para el aprendizaje de la lengua escrita en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, Unidad 096
1105	Pulido Navarro, Delia Rosa	<i>El manejo de emociones en las relaciones afectivas docente-alumno como vínculo para favorecer el rendimiento escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1106	Ruiz Buendía, María Gabriela	<i>El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura en forma comprensiva</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 096
1107	Vera Ramírez, Edna Macedonia	<i>Planeación de estrategias de comprensión lectora en la educación primaria</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 096
1108	Amaya, Cristina	<i>El uso de cuadrados mágicos para resolución de cuestionamientos, un ejemplo a nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1109	Arango Ruíz, Catalina	<i>Como desarrollar la maduración psicomotriz de los preescolares a través de la iniciación musical del jardín de niños mixe</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1110	Arenas Báez, María del Carmen Araceli	<i>Estrategias para contrarrestar el desinterés en el aprendizaje de las matemáticas en secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1111	Estrada Rodríguez, María Antonieta	<i>El papel del educador en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista en la educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1112	Martínez López, Ana Laura	<i>El trabajo basado en unidades de investigación como estrategia para desarrollar la comprensión de la relación tiempo, espacio y conexión que favorezca los aprendizajes significativos en la asignatura de historia de los alumnos de 5o. grado del Colegio Antonio Machado y Ruíz</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1113	Memetla López, Jesús Óscar	<i>Estrategias para transformar la actividad de ritmos, cantos y juegos en preescolar, como una actividad fundamental para el jardín de niños Ignacio Ramírez</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1114	Nieves Cruz, Hipólito	<i>La disciplina escolar democrática como una alternativa a la disciplina tradicional en la escuela</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1115	Ramos Pérez, Norma	<i>Reflexiones en torno a los valores humanos en la educación</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1116	Robledo Pintel, Hilda Lucero	<i>El trabajo basado en unidades de investigación para desarrollar aprendizajes significativos en el pensamiento histórico de los alumnos de 5o. grado del colegio Alexander Bain</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1117	Romero Kinney, Concepción	<i>La formación de valores y el fortalecimiento del autoestima en el sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	UPN, Unidad 097

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1118	Segura Ceniceros, Patricia Guadalupe	<i>El juego como estrategia para desarrollar y enriquecer las habilidades comunicativas del niño maternal</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 097
1119	Aguilar Carta, Rosalía	<i>Aplicación de estrategias facilitadoras de la comprensión lectora a través de la lectura guiada</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1120	Aguirre Zambrano, María de los Ángeles	<i>Cómo fomentar el gusto por la lectura en alumnos de edad preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1121	Alvarado Valerio, Fernando Juventino	<i>La enseñanza-aprendizaje de la gimnasia general dentro del marco de la educación física como una estrategia básica para el desarrollo psicomotor del niño en la escuela primaria Gabriela Mistral</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1122	Álvarez Hernández, Emma	<i>El enfoque comunicativo funcional de la lengua en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1123	Alvisúa Arellano, Verónica Graciela	<i>Estrategias didácticas para el desarrollo de la lecto-escritura en sexto grado de nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1124	Anda, Violeta Gloria de	<i>Las estrategias morales en educación cívica como una propuesta pedagógica para alumnos de sexto grado en educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1125	Antúñez Figueroa, Luis Antonio	<i>El aprendizaje del sistema de lectura y escritura en primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1126	Baños Ramos, Trinidad Araceli	<i>Propuesta didáctica de educación ambiental para el tercer ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1127	Burgos Borja, Malena	<i>Aplicación del enfoque comunicativo-funcional para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de educación primaria a partir de Pronalees</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1128	Casillas Serrano, María de Lourdes	<i>La fábula como herramienta para fomentar valores en alumnos de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	UPN, Unidad 098

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1129	Castillo Suaste, Alejandra Etzna	<i>Foro de inquietudes sociales: una alternativa para mejorar la comunicación entre padres, maestros y alumnos de la escuela secundaria Ignacio Manuel Altamirano</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1130	Echeverría Flores, Dulce María	<i>Lectura de textos informativos como herramienta para la interiorización de valores ambientales en el tercer ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1131	Félix Botello, María del Carmen	<i>Estrategia alternativa en la formación de valores, respeto y responsabilidad en alumnos del segundo ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1132	Fernández Silvestre, Julieta Rosalba	<i>El taller de comprensión lectora: una herramienta para el segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1133	García Doroteo, Enrique	<i>La aplicación de la suma y la resta en la resolución de problemas matemáticos en niños de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	UPN, Unidad 098
1134	Hernández Galindo, Elva	<i>El proceso de lectoescritura en el tercer grado del nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1135	Hernández Pérez, María Guadalupe	<i>El mito cosmogónico como recurso didáctico para fomentar valores ambientales</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1136	Lagunas González, Sandra Luz	<i>La importancia de la educación tecnológica como eje transversal para la integración del currículum en el tercer grado de la enseñanza secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1137	Martínez Hernández, Marisol	<i>La construcción de un marco de referencia desde la formación valoral en educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1138	Mata García, Gloria	<i>El método de proyectos como herramienta para fomentar la investigación en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1139	Molina Martínez, María Mireya	<i>La formación de los valores en el preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, Unidad 098
1140	Osorio Méndez, Rocío	<i>Las actividades artísticas como alternativa para desarrollar la creatividad en el niño del primer ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1141	Salazar del Mazo, Rosa María	<i>La optimización de tiempos del directivo y los docentes de la escuela primaria Vasco de Quiroga</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1142	Sierra Márquez, Jaime	<i>Los obstáculos pedagógicos que representan un reto académico y que enfrentan los docentes de la escuela primaria para aplicar los proyectos de aula</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 098
1143	Soriano Sanvicente, Adriana	<i>El proceso de la comunicación integral y su interrelación con la psicomotricidad desde el enfoque del aprendizaje significativo</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, Unidad 098
1144	Alanís Esquivel, Patricia Lorena	<i>Fortalecimiento del proceso de aprendizaje de las matemáticas, mediante la actualización docente en la educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1145	Alquezada Vargas, Isabel	<i>La función del jardín de niños en la formación del concepto de número en sus alumnos preescolares</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1146	Arce Barrios, Blanca Alicia	<i>La clínica de ortolalia en apoyo a la educación preescolar para alcanzar las competencias curriculares en la comunicación</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1147	Arellano Zavala, Felipe	<i>El uso de los materiales audiovisuales y de multimedia para motivar y facilitar el aprendizaje de las matemáticas en los alumnos de 6o. grado del nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1148	Arreola Severiano, Jacobo	<i>La comunicación familiar como una dinámica que debe aprovechar el docente para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos en telesecundarias del Estado de México</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1149	Arzate Aguilar, Jorge Humberto	<i>Estudio documental de los enfoques de la planeación educativa y sus influencias en la educación superior de México: una propuesta para la conformación de comunidades epistémicas para la planeación</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1150	Ávila Calixto, Rosa Ángela	<i>El jardín de niños y la inteligencia emocional en el preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1151	Ayala Pineda, Natividad	<i>El cuento como estrategia para favorecer la comprensión lectora en niños de 6 a 8 años de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1152	Azamar Mecatl, Rodrigo Abizaid	<i>Una estrategia que promueve la identidad del alumno con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) como herramienta para evitar la deserción escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1153	Bautista Juárez, Ivon Adriana	<i>Estrategias innovadoras para desarrollar la psicomotricidad en preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1154	Bazán Cruz, Araceli	<i>Algunas estrategias para la resolución adecuada de problemas matemáticos en alumnos de 5o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1155	Benítez Luna, César	<i>El papel de la orientación psicopedagógica y su influencia para lograr altos niveles de aprovechamiento en el área de matemáticas de 3o. grado de secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1156	Bolaños López, Porfirio	<i>Promover la actitud de tolerancia, con un enfoque constructivista, dentro del proceso de aprendizaje en alumnos de telesecundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1157	Campos Morales, María Berenice	<i>Aplicación de estrategias de lectura en los alumnos de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1158	Carreón Reyes, María del Rosario	<i>La escuela primaria como eje cualificador en la formación de valores culturales en México</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1159	Castañeda González, Judith	<i>La integración de niños con síndrome de Down a la educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1160	Castañeda Martínez, Isaac	<i>Fomento de valores y actitudes mediante las nuevas tecnologías en información y comunicación (NTIYC) para alumnos de primer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1161	Cervantes Olvera, Leonor	<i>La madre soltera y su repercusión en el desarrollo emocional del niño preescolar: una estrategia alternativa</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1162	Chapela Cerón, Mónica	<i>Fortalecimiento del aprendizaje de la lectoescritura bajo el enfoque comunicativo y funcional, en el segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1163	Chávez Flores, Lilia	<i>El proyecto escolar en educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	UPN, Unidad 099
1164	Colón Vallejo, Gonzalo	<i>El director de escuela, un líder académico en la promoción de actitudes y valores, en el subsistema de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1165	Cortés Rodríguez, Verónica	<i>Actividades que promueven el mejoramiento de la comprensión lectora en niños de 2o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1166	Cruz Barrera, Xóchitl	<i>La comunicación interpersonal eficiente entre docentes de educación primaria, una estrategia para mejorar el desempeño profesional</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1167	Cruz Palacios, Concepción	<i>Organización jerárquica de actividades encaminadas a promover el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1168	Cuesta Rosales, Gehzabel	<i>Estrategias de aprendizaje para favorecer el aprovechamiento escolar en alumnos de 5o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1169	Durán Bojorge, María Angélica	<i>La familia y los valores desde la perspectiva de la educación inicial</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1170	Estrada Heredia, Alicia	<i>Retos que debe enfrentar el profesor de educación primaria, en la formación del individuo de la sociedad global</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1171	Flores Coxtinica, Perla	<i>El lenguaje y la comunicación: campo formativo a desarrollar por medio de actividades literarias en el nivel preescolar desde una visión sociocultural</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1172	Galicia Moreno, Ana Laura	<i>Importancia de la participación de los padres de familia en el desarrollo del método de proyectos en el jardín de niños</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1173	Gallegos Rosas, Miriam Leticia	<i>Inteligencias múltiples: una alternativa para el desarrollo integral de los niños preescolares</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1174	García Roldán, Ángel	<i>Laboratorio de matemáticas en el nivel medio básico</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1175	González Hernández, Rita Teresa	<i>Aplicación de la mediación en procesos cooperativos en adolescentes de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1176	González Márquez, Graciela Yalina	<i>La importancia de la capacitación de las educadoras del tercer grado en el nivel preescolar en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje en la lectoescritura</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1178	Guadarrama Bustos, Beatriz	<i>El desarrollo de la psicomotricidad a través de actividades lúdicas en el niño de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1179	Gutiérrez Gutiérrez, María del Carmen	<i>Propuesta para mejorar la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1180	Hernández González, Marisol	<i>La importancia de la construcción del sujeto con una visión de equidad</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1181	Hernández Hernández, María del Carmen	<i>Desarrollo de habilidades sociales en alumnos de primer año de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1182	Hernández Martínez, María del Rocío	<i>Estrategias didácticas para la comprensión de textos en inglés con los alumnos del tercer grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1183	Hernández Melgar, Sabina	<i>Estrategias para mejorar la comprensión lectora en alumnos de 6o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1184	Hernández Quiroga, Damaris Isis	<i>El gusto por la lectura, en niños de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1185	Hernández Ramírez, Sandra Luz	<i>Estrategias didácticas para la resolución de la adición y sustracción con alumnos de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1186	Holguín Carrillo, Aída	<i>El déficit de atención en niños de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1187	Jiménez Salinas, José Daniel	<i>La televisión como herramienta para fomentar valores en el 2o. grado de secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1188	Juárez Moreno, Yael	<i>La responsabilidad de los padres de familia en la educación de sus hijos en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1189	López Gámez, Rosario Elena	<i>Desarrollo de la creatividad en el preescolar mediante títeres y marionetas</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1190	López Merlín, María Teresa	<i>Desarrollo de competencias técnicas y metodológicas en docentes, para el avance de competencias básicas y especializadas en preescolares del tercer grado</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1191	López Morales, Leonora Leticia	<i>Cómo decir: ino! a las drogas</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1192	López Torres, Cecilia	<i>Una propuesta de impulso a la danza folklórica mexicana en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1193	López Vallejo, María de Jesús	<i>La planeación de estrategias para que la enseñanza de la historia sea eficaz en los alumnos de la escuela primaria "Vicente Alcaraz"</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1194	Luz Espinoza, Ernesto de la	<i>La asignatura de español como instrumento de participación oral y escrita en los alumnos del 2o. grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1195	Maravilla Meza, Margarita	<i>Prevención de adicciones en la educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1196	Mares Gómez, Elena	<i>La planeación escolar y su vinculación con los contenidos programáticos en las escuelas primarias de tiempo completo en la delegación de Coyoacán</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1197	Martínez Carrasco, María Norma Teresa	<i>Formación de lectores y escritores activos en primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1198	Martínez de Aro, María del Socorro	<i>Redignificación y resignificación de la educación preescolar ante los padres de familia</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1199	Martínez García, Raquel	<i>Estrategias para promover actitudes y valores humanos en niños de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1200	Martínez Reyes, Rosa Belén	<i>Orientaciones a padres de familia sobre el proceso de socialización en niños de 3o. de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1201	Martínez Reyes, Susana	<i>Estrategia constructivista para la adquisición de conocimientos tecnológicos en el taller de corte y confección para las alumnas de primer grado de la escuela secundaria No. 490 Ateneo de la Juventud</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1202	Martínez Rivas, María Guadalupe	<i>El método de proyectos: una herramienta para promover valores y actitudes en 3o. grado de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1203	Mateos Santillán, Jorge Octavio	<i>Evolución histórica del constructivismo</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1204	Mendoza Hernández, Ricardo	<i>El desarrollo de la autonomía: un procedimiento de educación social en alumnos de tercer grado de telesecundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1205	Mercado Chombo, Cecilia	<i>Repercusiones de la formación profesional de docentes de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1206	Meza León, Martha Sofía	<i>Estrategias para mejorar las relaciones interpersonales de los docentes del colegio Ciudad de México</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1207	Mondragón Cruz, Guadalupe	<i>El proyecto escolar como base para la transformación de la gestión académica</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1208	Monroy Escamilla, Blanca María	<i>Las matemáticas, un elemento esencial para promover habilidades del pensamiento de los niños preescolares</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1209	Monroy Gómez, María del Consuelo	<i>Lectura de comprensión y análisis crítico en adultos</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1210	Montesinos Campos, Jorge	<i>La promoción de los valores basados en la comunicación familiar, para un eficiente desempeño escolar de los alumnos de nivel secundaria, desde una visión constructivista</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1211	Morales Cruz, Angélica Guadalupe	<i>El juego como estrategia didáctica para el desarrollo sensorial y psicomotriz en el niño de 3o. de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1212	Nava Gómez, María Juanita	<i>La formación valoral en el niño preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1213	Ordaz Becerra, Marco Antonio	<i>Estrategias didácticas para mitigar los problemas de la comprensión lectora en el tercer grado grupo "A", de la escuela primaria María Montessori</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1214	Paredes Naranjo, Luz Dení	<i>Las educadoras de un jardín de niños: líderes en la planeación y desarrollo de proyectos y programas de trabajo</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1215	Parra Álvarez, María de Lourdes	<i>La imaginación como una estrategia para el desarrollo del pensamiento en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1216	Peña Hernández, Patricia Josefina	<i>El liderazgo académico en la educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1217	Peralta Tapia, María Eugenia	<i>El uso eficiente de los materiales proporcionados por la Secretaría de Educación Pública para educación primaria como base de la planeación didáctica</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1218	Pérez Chavarría, Alma Rosa	<i>La asesoría de docentes como apoyo para la integración escolar en el nivel preescolar</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1219	Pérez Quintero, Isabel América	<i>La lectura reflexiva como herramienta para fortalecer el aprendizaje de historia y geografía en alumnos de quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1220	Quero Verdaguer, Elizabeth Eugenia	<i>Los padres de familia y su responsabilidad en la formación valoral de los niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1221	Quiroz Ávila, María del Rosario	<i>Estrategias para fomentar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1222	Ramón Verdín, Lorena	<i>El desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de cuarto grado de educación básica</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1223	Rebollar Inclán, Beatriz Anahí	<i>La motivación en el aula para un mejor aprovechamiento escolar, en los alumnos del sexto semestre de la carrera de técnico laboratorista clínico en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), Valle de Chalco, Solidaridad</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1224	Reyes Bautista, Carolina	<i>Estrategia alternativa para fortalecer el conocimiento del medio ambiente mediante aprendizajes significativos en el 1er. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1225	Rodríguez Blanco, Alicia Elena	<i>El aprendizaje cooperativo para desarrollar el pensamiento crítico en alumnas de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1226	Rodríguez Marín, Gabriela	<i>La planeación didáctica en el plantel preescolar particular</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1227	Ruiloba Aguilera, Roberto	<i>Aplicación de una evaluación humanista-racionalista a través de una nóumena educativa</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1228	Sánchez Rivera, Patricia	<i>Respeto a la diversidad de los distintos grupos religiosos que confluyen en la escuela, a través de un eje transversal de valores: el caso particular de los Testigos de Jehová</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1229	Santiago Jiménez, Antonieta	<i>Promover actitudes de respeto desde una visión humanista entre el profesor y el alumno de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1230	Santiago López, Haydeé	<i>Construcción del número natural en el primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1231	Santos Uribe, Isabel Francisca	<i>Historia y evolución de las escuelas secundarias técnicas en el D.F.</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1232	Santos Uribe, Yolanda	<i>Educación en valores en el subsistema de secundaria para una mejor convivencia</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1233	Sosa Domínguez, Cecilia	<i>El director de la escuela primaria y la gestión escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1234	Soto Vivas, Patricia	<i>Desarrollo de habilidades cognitivas en alumnos de 6o. grado de educación primaria, mediante estrategias emanadas del proyecto escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1235	Suastes Torales, Esther	<i>Promover actitudes y valores en niños de educación inicial</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1236	Téllez Lara, Manuela Antonia	<i>El maltrato infantil y su repercusión en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1237	Tomasini Suárez, María Carolina	<i>Liderazgo directivo: digno, honesto y democrático en el nivel primaria; una estrategia alternativa</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1238	Topete Contreras, María Teresa	<i>El juego en el aprendizaje de las matemáticas en el sexto grado de educación primaria: una estrategia alternativa</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1239	Trejo Vargas, Rigoberto	<i>Fortalecimiento de la comprensión lectora en alumnos de primer grado de secundaria: una estrategia alternativa</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1240	Treviño Gachuz, Kathia Liliana	<i>Talleres rotativos: una estrategia didáctica que apoye al proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr una educación integral en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1241	Valencia Nava, Erika	<i>Estrategias para promover el proceso de la lectoescritura en el 3er. grado de nivel preescolar, con base en el PEP 2004</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1242	Valencia Ortiz, Paola Guadalupe	<i>Fortalecimiento de actitudes y valores en el 5o. grado de educación primaria: una estrategia alternativa</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1243	Valentín Sotero, Petra	<i>La motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas en alumnos de quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1244	Vargas Navarrete, Patricia	<i>Las competencias profesionales de los profesores de la escuela primaria en la integración educativa de los niños con discapacidad</i>	Maestría en Educación	UPN, Unidad 099
1245	Vázquez de la Sota Riva, Margarita Gicela	<i>Taller de sensibilización para padres de familia y maestros sobre el déficit de atención, en educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1246	Velasco Reyes, Yanalté Aidé	<i>La utilización de mapas mentales en segundo grado de educación primaria para un aprendizaje significativo</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1247	Visoso Noriega, Gabriela	<i>La importancia del análisis del discurso matemático: una estrategia didáctica</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1248	Zimbrón Jiménez, Norma Yara	<i>Desarrollo de estrategias pedagógicas para potencializar las competencias cognitivas en niños de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, Unidad 099
1249	Aguayo Rendón, Luis Manuel	<i>La transposición del "saber didáctico": un estudio con profesores en formación en el contexto de los números racionales</i>	Doctorado en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1250	Aguilera Camacho, Claudia Itzel	<i>Intervención sobre problemas de fracciones a dos grupos de sexto año de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1251	Aguilera Navarro, Martha Brisa	<i>Medición de longitudes y tiempo en niños de 3o. de preescolar</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1252	Aguirre Gómez, María Berenice	<i>Taller de expresión corporal: una experiencia de vida para adolescentes</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1253	Alfaro Rosas, José Remedios	<i>La función directiva en los Centros de Estudios Tecnológicos del Mar, desde el enfoque del administrador educativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1254	Alvarado Medina, Rocío	<i>Evaluación del desempeño docente del área socio-histórica de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1255	Álvarez Escudero, Luz María	<i>Propuesta de contenidos de educación ambiental para el currículum del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35</i>	Especialización en Educación Ambiental	UPN, Unidad Ajusco
1256	Amaro Cerón, Xóchitl Quetzal Yazmín	<i>Taller para padres de adolescentes: vida y crecimiento</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1257	Aparicio Ortiz, Paola Rosaura	<i>Educación en la sexualidad: fundamentada en el erotismo, como eje transversal, en las asignaturas de biología y formación cívica y ética, como propuesta metodológica en educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1258	Arredondo Arizmendi, Clara Luz	<i>Proyecto escolar como diseño colectivo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1259	Arredondo Franco, Gerardo	<i>Intervención socioeducativa en la Fundación Amparo: evaluación del programa educativo juega, aprende y te prendes</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1260	Arredondo Ramírez, Leticia	<i>Psicopedagógica: epilepsia: manual para el maestro</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1261	Arzate Torres, Mercedes	<i>Propuesta de guión radiofónico para la elaboración de la radio revista sobre la importancia de la asertividad sexual en los adolescentes</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1262	Ayala Álvarez, Clara	<i>Orientación educativa dirigida a educadoras, acerca de las actividades de motricidad fina, para potencializar en niños de dos a tres años de edad la madurez necesaria en el aprendizaje del lenguaje escrito en años posteriores</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1263	Ayala Zamora, Jaqueline Paola	<i>Obra educativa de José Vasconcelos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1264	Bacallao Santiago, Arturo	<i>Un software educativo como apoyo en la enseñanza del primer bloque de las ciencias naturales en sexto año de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1265	Badillo Ortega, Carla	<i>Propuesta para la actualización del manual didáctico para instructores del IMSS</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1266	Barrera César, Rosa	<i>Educación no es un acto mecánico, es un sentimiento: Paulo Freire</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1267	Bautista Cruz, Alfredo	<i>La práctica de dos maestros de primero de secundaria en contraste con el enfoque actual: el caso de los números naturales</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1268	Bautista Hernández, Leticia	<i>Prevención del tabaquismo: propuesta de taller para alumnos de tercer año de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1269	Bellocchio Albornoz, Mabel	<i>La racionalidad pedagógica: hacia una sociedad éticamente constituida</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1270	Benítez López, María Antonia	<i>La alfabetización audiovisual en amas de casa: una propuesta para difundir la perspectiva de género a mujeres en situación de vulnerabilidad frente a la televisión</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1271	Blancas Villar, Virginia Itzayana	<i>Impacto de los cursos de actualización docente en los alumnos de las escuelas primarias de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa: 1992-2003</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1272	Blanco Pérez, Germán Raúl	<i>Propuesta educativa computacional para el desarrollo técnico de la lecto-comprensión</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad Ajusco
1273	Botello Ugalde, María Guadalupe	<i>La formación permanente de los profesores del Colegio Abraham Lincon</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1274	Brígido Martínez, Sandra Marlene	<i>Influencia del modelo humanista-personalista en la práctica docente dentro del aprendizaje del alumno a nivel primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1275	Camacho Gómez, Araceli Yesica	<i>El método Montessori en proceso de lectoescritura</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1276	Carballar Fuentes, Concepción	<i>Aplicación de estrategias para el incremento de vocabulario en niños de tres a seis años: alternativas para promover el desarrollo del lenguaje</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1277	Castañeda Villarreal, Claudia	<i>Los problemas sociales en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1278	Castillo Esquivel, José Luis	<i>La creatividad en estudiantes de secundaria: una propuesta para mejorarla</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1279	Castillo Hernández, Verónica	<i>La organización escolar como posibilitadora de los procesos de formación docente</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1280	Castillo Ortega, María del Carmen	<i>Proyecto educativo: el uso de fichas pedagógicas como recurso didáctico para la enseñanza del francés en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán</i>	Licenciatura en Enseñanza del Francés	UPN, Unidad Ajusco
1281	Castro Galván, Rocío	<i>Componentes y estrategias de comprensión lectora en educación primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1282	Cavaría Reyes, Nancy	<i>Funciones y características del orientador y asesor en secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1283	Cázares Reyes, Maritza Anayansi	<i>Proyecto de evaluación diagnóstica del servicio de orientación en educación secundaria técnica</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1284	Cedillo García, Teresita	<i>Análisis del estilo de gestión directiva y su relación con la organización y funcionamiento de la escuela secundaria: estudio de caso escuela secundaria No. 95 "Víctor Hugo"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1285	Chávez Palizada, Juana Ivonne	<i>La cultura docente en la educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1286	Cisneros Chino, Omar	<i>Proceso de contratación de personal docente, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) plantel No.111 del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1287	Cisneros Romero, Cintia Jaqueline	<i>Propuesta de círculos de calidad para los servicios de salud del Distrito Federal: en el departamento de movimientos de personal</i>	Licenciatura en Administración	UPN, Unidad Ajusco
1288	Cortés Méndez, Myriam Guadalupe	<i>Propuesta pedagógica: ludoteca virtual, para favorecer las funciones psicológicas superiores en el niño de edad preescolar</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad Ajusco
1289	Crespo Albino, Amparo	<i>La influencia del mediador y las estrategias de aprendizaje para la obtención del aprendizaje significativo en alumnos de tercer grado de secundaria (estudio descriptivo)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1290	Cruz Gómez, Sandra Rocío	<i>La formación docente para una educación intercultural bilingüe: el caso de la Escuela Normal Jacinto Canek</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, Unidad Ajusco
1291	Cruz Hernández, Jesús Ivonne	<i>Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca de la hiperactividad, en docentes de educación primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1292	Cruz López, Olga Leticia	<i>El liderazgo del director escolar en la educación básica (primaria)</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1293	Cruz Martínez, Rosa Elia	<i>Evaluación del riesgo psicosocial al consumo de sustancias de abuso, en un grupo escolar de la delegación Iztapalapa D.F.</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1294	Cruz Morales, Martha Cecilia	<i>El apoyo al aprendizaje escolar que reciben los hijos de madres solteras</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1295	Cruz Reyes, Dina Militza	<i>Taller de información sobre adecuaciones curriculares para maestras de apoyo de niños con autismo del Centro Educativo Domus, A.C.</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1296	Cruz Ydiaquez, Evangelina Soledad	<i>Formación psicopedagógica de los maestros de la secundaria "Leyes de Reforma"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1297	Deveaux González, Paulo César	<i>Docente como sujeto crítico y reflexivo de su práctica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1298	Díaz Cerón, Ivett	<i>Las nociones aritméticas en niños de 3o. de preescolar en relación con las nociones de seriación, clasificación, correspondencia biunívoca y conservación</i>	Licenciatura en Psicología	UPN, Unidad Ajusco
1299	Díaz Sánchez, Edith	<i>Creación de un taller para el desarrollo de habilidades verbales y corporales a partir de técnicas de teatro en alumnos de 3er. grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1300	Elizalde Villalobos, Jaime del Mar	<i>La educación sexual en telesecundaria una alternativa para la prevención del embarazo precoz</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1301	Escobar Pérez, José Zenón	<i>Análisis sociopolítico de la educación media superior tecnológica agropecuaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1302	Espejel Martínez, Evelyn	<i>La danza como recurso didáctico-pedagógico en la educación de los niños</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1303	Espinosa Bonilla, Leticia	<i>Intervención psicopedagógica a un alumno de 2o. grado con necesidades educativas especiales en lectoescritura</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1304	Esquivel Hernández, Yolia Itzel	<i>La integración educativa de alumnos con debilidad visual</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1305	Estrada Belmont, Alma Delia	<i>High/Scope: una propuesta innovadora en educación preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1306	Estrada Ríos, Erick	<i>Análisis del programa escuelas de calidad: nivel primaria</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1307	Fernández Juárez, Lidia	<i>La educación sexual en los adolescentes que cursan el nivel de educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1308	Figueroa Segura, Margarita	<i>La inteligencia emocional: una alternativa para el desarrollo de la integración educativa: propuesta para maestros y maestras</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1309	Galeana Maya, Kitzia Claudinet	<i>El rol del supervisor escolar en la educación básica: una perspectiva de sus funciones y retos</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1310	Galicia Vélez, Odilón Mario Luis	<i>Política de Justo Sierra con la Normal de Profesoras y de Profesores: 1901–1913. Un estudio comparativo</i>	Especialización Género en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1311	Gallegos Amaya, Arisbet Sandra	<i>El papel del director como promotor de la motivación laboral en dos escuelas primarias</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1312	Gallegos Guerrero, María Margarita	<i>Los nuevos escenarios educativos: volver a pensar la educación preescolar</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1313	Gámez Sámano, Cynthia Jennifer	<i>Estudio de egresados de la licenciatura en pedagogía plan 79 que participaron en el programa estratégico de titulación PET</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1314	García Alcántara, Alejandra	<i>Los derechos sexuales del adolescente para potenciar su desarrollo personal y calidad de vida</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1315	García Fragoso, Ana Lilia	<i>Leer a Carballido en 5o. grado</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1316	García González, Carolina	<i>La educación emocional del adolescente en el marco de la orientación educativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1317	García Legorreta, Alhelí Joyce	<i>Enseñanza–aprendizaje de educación ambiental a través de la estrategia de investigación dirigida en alumnos de tercer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1318	García Mondragón, Sandra	<i>La evaluación de la educación básica en México desde la perspectiva del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1319	García Rivera, María Elena	<i>¿Es el trabajo docente una profesión femenina?: construcción de imágenes durante un proceso de formación inicial</i>	Doctora en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1320	García Vidal, María del Rocío	<i>Manual para el manejo de conducta en niños de preescolar con algunas alteraciones</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1321	Gilbaja Arteaga, Sandra Jacqueline	<i>La importancia de la intervención del orientador educativo en la formación del autoconcepto del adolescente: en el nivel secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1322	Giordano Moreno, Mario Armando	<i>Racionalidad matemática y mediación semiótica en el campo de experiencia de las transformaciones geométricas</i>	Doctor en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1323	Gómez Espinosa, Andrés	<i>Algunas aportaciones educativas del zapatismo a la cultura política: una comprensión alternativa de la política educativa</i>	Maestro en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1324	Gómez Gámez, Alma Andrea	<i>Intervención psicopedagógica a cuatro niños de segundo grado de primaria con necesidades educativas especiales en lectoescritura</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1325	Gómez González, Luis Enrique	<i>La relación profesor-computadora</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1326	Gómez López, Silvia Elisa	<i>Razonamiento lógico de los niños y las niñas de dos escuelas primarias del Ajusco medio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1327	Gómez Martínez, Alma G.	<i>Formación y actualización docente: algunas opiniones de profesores de matemáticas de educación secundaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1328	Gómez Martínez, Rafael	<i>Rasgos de una pedagogía crítica sustentada en la teoría de la acción comunicativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1329	González Ayala, Guadalupe	<i>Evaluación de la reforma curricular de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial a través de la experiencia en la conformación del componente de formación profesional del bachillerato tecnológico</i>	Especialización en Evaluación Académica	UPN, Unidad Ajusco
1330	González Domínguez, Lidia	<i>Educación para la sexualidad en tercero de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1331	González Estrada, Claudia Pilar	<i>Aportaciones del psicólogo educativo en la educación informal como factor determinante en el rendimiento del trabajador</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1332	González Flores, Julieta	<i>La lectura y la escritura inicial, como elementos de expresión de vida, en la constitución de la conciencia del niño preescolar, visto desde el principio de espera</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1333	González Gutiérrez, Leticia	<i>Taller sobre plan de vida para adolescentes de nivel medio superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1334	González Molina, Isidro	<i>Los significados de la fracción en el discurso y en la práctica de los estudiantes de 4o. grado de normal</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1335	González Morales, Rocío	<i>Percepción del rendimiento escolar y de la relación padres-hijos por alumnos de segundo año de secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1336	Grimaldo Romero, Maribel	<i>La importancia de abordar el ámbito de la educación sexual con los adolescentes de 3er. grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1337	Guerra Soto, Noé	<i>Programa de orientación vocacional: una propuesta para alumnos de quinto año del nivel medio superior</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1338	Guerrero Silva, Rubén Israel	<i>La prevención del abuso sexual infantil a través de estrategias de orientación pedagógica dirigidas a padres de familia para contribuir al desarrollo integral del niño de 2 a 4 años de edad, de educación inicial</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1339	Gutiérrez Ávila, Lucina	<i>Expectativas de los padres de familia migrantes mexicanos para el ingreso escolar de sus hijos a la educación elemental en un contexto bilingüe</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1340	Gutiérrez Ramírez, Itzel Dinorah Marina	<i>Programación neurolingüística, una alternativa de educación, para el desarrollo de la expresión oral en niños de 8 a 12 años</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1341	Guzmán Lara, Julieta	<i>La orientación educativa como intervención pedagógica dirigida a los padres de familia y a los docentes para el desarrollo de valores y la formación de los niños de 4 a 5 años de edad en el CENDI Torres de Padierna de la Delegación Tlalpan</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1342	Guzmán Sánchez, Elizabeth	<i>La libertad de expresión, como valor social, en el Colegio de Bachilleres no.2</i>	Licenciatura de Sociología de la Educación	UPN, Unidad Ajusco
1343	Guzmán Torres, María de Jesús	<i>Análisis de los conocimientos de integración educativa y su aplicación en el aula regular</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1344	Hernández Contreras, Sonia	<i>Los valores del docente en la Escuela Secundaria Oficial número 0627 "Cuitláhuac"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1345	Hernández Cuellar, María del Rosario	<i>La cotidianidad escolar desde una perspectiva de género</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, Unidad Ajusco
1346	Hernández Gutiérrez, Griselda	<i>El Cine-Fórum como recurso didáctico para la clarificación de valores</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1347	Hernández Hernández, Mariana	<i>Competencias laborales del director de primaria como administrador educativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1348	Hernández Rodríguez, Silvia	<i>Intervención psicopedagógica a un niño de primer grado de primaria con necesidades educativas especiales en lectoescritura y matemáticas</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1349	Hernández Valverde, María Eugenia	<i>Educación básica privada: práctica escolar sobre el discurso de la calidad educativa: estudio de casos</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, Unidad Ajusco
1350	Herrera Ramírez, Zoila Salomé	<i>Aproximación a las teorías de la modificabilidad cognoscitiva estructural y de la experiencia de aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1351	Huerta López, Inocencia	<i>La actitud del adolescente hacia la educación sexual</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1352	Islas Hernández, Diana Mireya	<i>Taller de prevención del abuso sexual dirigido a l@s docentes, padres de familia y alumn@s de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1353	Islas Nieva, Víctor Gabriel	<i>Propuesta de desarrollo organizacional para la subdirección administrativa del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 2 Miguel Bernard Perales</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1354	Jaimés Lezama, Fabiola	<i>Aplicación del enfoque del administrador educativo en busca de la efectividad de una organización</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1355	Jiménez González, Ana Sandra	<i>Cómo promover una escritura por gusto</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1356	Jiménez Reyes, María Clara	<i>Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades cognitivas en la apropiación de algunas características de la tabla periódica en el segundo grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1357	Juárez Casas, Andrea Patricia	<i>Análisis historiográfico de los programas de Historia de México de 1925 a 1993: para educación secundaria federal, en el Distrito Federal</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1358	Juárez Flores, Aurora	<i>La modernización de la educación inicial en México</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1359	Juárez Vargas, Adriana Esther	<i>La historia del álgebra como recurso didáctico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1360	Lamas Serrano, Angélica María	<i>La importancia de la autoestima en el incremento del rendimiento escolar en los niños de 6 a 11 años de edad: caso de la "Cooperativa Acapatzingo" de vivienda popular: Delegación Iztapalapa, D.F.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1361	Lembo González, Carmen Verónica	<i>Las actividades extraescolares y su vinculación con la formación académica: Escuela Primaria: General Lázaro Cárdenas del Río</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1362	Lobato López, Guadalupe	<i>Autonomía y libertad desde una perspectiva de género en educación primaria</i>	Especialidad de Género en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1363	López Castañeda, Susana	<i>Diseño y desarrollo de un programa de apoyo a través del juego para favorecer el desarrollo de la psicomotricidad en niños de tercer grado de preescolar</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1364	López Cisneros, Rodrigo Augusto	<i>El derecho a un medioambiente sano en educación básica: estudio de caso</i>	Especialización en Educación Ambiental	UPN, Unidad Ajusco
1365	López Gómez, Rosalia	<i>La formación de valores para la enseñanza de la educación sexual, mediante la utilización de algunas estrategias didácticas, en el sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1366	López González, Itzi Dafne	<i>La motivación como factor importante para el aprendizaje escolar: una aproximación del grupo operativo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1367	López López, Javier Antonio	<i>Una alternativa para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1368	López Marcos, Eustacio	<i>Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional: contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1369	López Pérez, Isidoro	<i>Las actitudes relacionadas con la ciencia y el ambiente en profesores de bachillerato BICAP, Oax.</i>	Especialización en Educación Ambiental	UPN, Unidad Ajusco
1370	Lozano Arredondo, Alfonso	<i>La educación básica en la pobreza y extrema pobreza en Santiago Temoaya, Edo. de México</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1371	Lugo Sandoval, Jannete	<i>Propuesta didáctica: calor y temperatura: para tercer grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1372	Luna Mendoza, Yadira	<i>Cómo influye la falta de creatividad del docente en el niño de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1373	Madrid Maturano, Ana Laura	<i>Evaluación del proceso de integración educativa para niños con Síndrome de Down que realiza una institución de asistencia privada</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1374	Manzano Sánchez, Alfredo	<i>Cómo se valora la utilización de la computadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de las corrientes teóricas del aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1375	Márquez Zamora, Erika	<i>Uso de la computadora para el aprendizaje de la historia de México</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad Ajusco
1376	Martel Vázquez, María de los Ángeles	<i>La disciplina escolar en el nivel de educación secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1377	Martínez Aguilar, Heidi Cecilia	<i>La planeación del sistema educativo de las preparatorias del Distrito Federal: estudio de caso: Preparatoria Iztapalapa 1</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1378	Martínez Arauna, Lourdes Sofía	<i>La personalidad tabáquica en algunos profesores de educación física en el Distrito Federal</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1379	Martínez Chávez, Elvira	<i>Resolución de problemas en la enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria: un estudio exploratorio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1380	Martínez Hernández, María de la Luz	<i>La enseñanza de la evolución biológica en 6o. grado de educación primaria por medio de una estrategia cíclica</i>	Especialización	UPN, Unidad Ajusco
1381	Martínez Jiménez, Montserrat M.	<i>Perspectivas de la supervisora y directora de preescolar sobre la normatividad que regula el proceso de gestión</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1382	Martínez López, Vanessa Ixel	<i>Propuesta para la implantación del sistema de calidad ISO 9001 en una institución educativa</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1383	Martínez Ríos, María Beatriz	<i>Estudio descriptivo sobre conocimientos y actitudes ante la sexualidad en adolescentes de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1384	Mata Zayas, Edaena	<i>El campo laboral del pedagogo en una televisora pública y cultural</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1385	Mayo Rosado, José Guadalupe	<i>Representaciones del espacio inmediato en los niños mayas de Yoactun, Quintana Roo del primer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, Unidad Ajusco
1386	Medina Ambrosio, Mónica Nayely	<i>La integración como medio para lograr la autosuficiencia del niño con Síndrome de Down</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1387	Medina Benjamín, José Raúl	<i>Prácticas masculinizadas en el patio de recreo de la escuela primaria</i>	Especialista en Género en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1388	Mejía Rodríguez, Beatriz	<i>Enseñanza-aprendizaje de ética y civismo a través de la historieta en el primer grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1389	Mendoza Franco, María del Rosario	<i>Interacción social y desarrollo de valores: la tolerancia y la libertad de expresión en el aula</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1390	Miguel Rosas, Jesús Antonio	<i>La administración educativa: la opción para lograr la máxima eficiencia en la operación y funcionamiento del Centro de Desarrollo Infantil del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1391	Mijares Valerio, Roxana	<i>Utilización de técnicas grupales en la impartición de la asignatura de orientación educativa, con alumnos de primer grado de la preparatoria No.103</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1392	Miranda Martínez, Isidora	<i>El valor de la tolerancia en estudiantes de tercer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1393	Montaño Sánchez, Leticia	<i>La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia</i>	Maestría en Educativo Especialidad en Política Educativa y Formación Docente	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1394	Montiel Espinosa, María Trinidad	<i>La supervisión en el sistema de educación básica del Estado de Hidalgo: la eufemización del ejercicio del poder y su relación con el género</i>	Doctor en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1395	Moral Rivera, Irene del	<i>Taller preventivo de la niñez y adolescencia en situación de riesgo de tabaquismo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1396	Morales Jurado, María Esther	<i>Las mujeres en la historia de México: de la Independencia a la Revolución: cuaderno didáctico para educación básica</i>	Especialidad Género en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1397	Morales Morales, Adriana	<i>Importancia de los recursos didácticos en la enseñanza de la historia en tercer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1398	Moreno Luna, Gabriela	<i>La lectoescritura en la educación preescolar: sugerencias para la acción docente según Piaget</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1399	Nájera Sánchez, Verónica	<i>Las vacunas como reforzadores del sistema inmunológico, una estrategia para estudiantes de cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1400	Núñez Gómez, María Guadalupe	<i>Intervención psicoeducativa para resolver las dificultades de lectoescritura en un niño de sexto año de primaria que presenta déficit de atención</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1401	Ocampo Hernández, Itze	<i>La actualización de los directores de educación primaria en el Distrito Federal</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1402	Ochoa Briseño, María Elena	<i>Oportunidades educativas para las niñas (1875-1921): estudio comparativo de cinco Estados de la República Mexicana</i>	Especialización de Género en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1403	Olivares Guzmán, Estela	<i>Observación de las actividades educativas y lúdicas que se emplean en la ludoteca de barrio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1404	Olivares López, Sandra	<i>La enseñanza de la reproducción celular en el segundo año de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1405	Ordaz Chavarría, María de los Ángeles	<i>La utilización de modelos para la enseñanza de los eclipses en el cuarto grado de primaria, en la materia de geografía desde un enfoque constructivista</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1406	Ortega Guzmán, Myrna	<i>Educación artística en el primer ciclo de la escuela primaria: expresión o copia</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1407	Ortega Téllez, Olivia	<i>El desarrollo matemático del niño pre-operatorio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1408	Ortiz Quintero, Adriana	<i>El proyecto de vida en adolescentes de nivel bachillerato</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1409	Palacios Haro, Laura Victoria	<i>Implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1410	Palacios Mendoza, Karla María	<i>Programa de instrucción psicopedagógico dirigido al personal puericultista en guardería/Karla</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1411	Palacios Valdez, Laura Patricia	<i>Aportaciones educativas del programa de televisión "Bizbirije"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1412	Parrazal Camacho, Mayra de Yanira	<i>Algunos factores que intervienen en la comprensión lectora de niñas y niños en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1413	Patiño Pozas, María Elena	<i>Entre la incertidumbre y la utopía, el porvenir: estudio exploratorio para detectar los niveles de cambio educativo en el trabajo cotidiano de una escuela secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1414	Perkins Topete, Erika	<i>La participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos en el nivel secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1415	Ponce de León Martínez, Jorge Sigfrido	<i>El Programa Escuelas de Calidad en el marco de las políticas públicas/Jorge Sigfrid</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1416	Ponce Hernández, Viridiana	<i>La función de la orientación educativa con los alumnos de 1er. grado de secundaria que presentan problemas de autoestima: una propuesta de taller de autoestima para adolescentes</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1417	Quintanilla González, Luis	<i>Las universidades mexicanas en la sociedad global</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1418	Ramírez Cortés, Beatriz	<i>El impacto de los medios de comunicación ante el hábito del tabaquismo en el adolescente: propuesta taller de orientación y prevención de adicciones para los adolescentes</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1419	Ramírez Herrera, Daniela Alejandra	<i>Organización y funcionamiento del Consejo Técnico a nivel preescolar</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1420	Ramírez Mejía, Laura Beatriz	<i>Propuesta de taller sobre métodos anticonceptivos para adolescentes de 3o. Grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1421	Ramón Aparicio, Laura	<i>Evaluación de la historieta como material didáctico en el aprendizaje de la historia de México de cuarto grado</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1422	Ramos Montesinos, Laura del Carmen	<i>Análisis de la desvinculación entre el nivel preescolar oficial y el primer grado de primaria oficial</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1423	Ramos Ramírez, Juana Gabriela	<i>Cómo prevenir el abuso sexual al menor</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1424	Ríos Hernández, María Eleazar	<i>Los criterios de evaluación que emplea el profesor para calificar a sus alumnos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1425	Rivero Mondragón, Dolores	<i>Factores que influyen en el aprovechamiento escolar del alumno de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1426	Rodríguez Martínez, Isabel	<i>El desarrollo de la conciencia ortográfica desde el enfoque comunicativo y funcional: una intervención psicopedagógica</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1427	Rodríguez Moncada, Ernesto	<i>La lectura, la escritura y la oralidad en la construcción simbólica de la identidad (un enfoque hermenéutico)</i>	Doctorado en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1428	Rodríguez Mondragón, Julieta Berenice	<i>La capacitación laboral como proceso educativo en Sedesol</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1429	Rosas González, María Cruz	<i>La teoría de la experiencia de aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein y su importancia en la cualificación de la educación básica mexicana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1430	Rosas Mora, Patricia	<i>El aprendizaje de la evolución biológica en niños de sexto grado: una propuesta metodológica de acercamientos sucesivos por estrategia cíclica</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1431	Rosas Soriano, Elizabeth	<i>Propuesta para la puesta en marcha de un manual de inducción al puesto de director de educación primaria</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1432	Rubio Fabián, Hipólito	<i>Las competencias comunicativas y la redacción de textos en los alumnos del tercer ciclo de la escuela primaria: el caso de la elaboración de cartas</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1433	Rubio Pizarro, Claudia Myrna	<i>Concepciones de moda, mediana, media e interpretación de gráficas en alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1434	Ruiz Rodríguez, Mayra Yolanda	<i>La gestión pedagógica como guía para promover el liderazgo académico en directivos de la zona 065 del nivel preescolar</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1435	Ruiz Sandoval, Gabriela	<i>Dos estrategias para el cambio conceptual en la enseñanza de las leyes de Newton</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1436	Ruiz Vélez, María Isabel	<i>Programa de intervención para la enseñanza de la división a través de la resolución de problemas</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1437	San Martín Gama, Jorge Jesús	<i>Curso de actualización en línea con herramientas digitales para docentes de educación básica en la plataforma Paidópolis: "evaluación de la experiencia"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1438	Sánchez Flores, María del Carmen Francisca	<i>El vínculo escuela-municipio en el proyecto de la federalización: expectativas y relaciones de poder: el caso de Temoaya y Jiquipilco, Estado de México (1997-2000)</i>	Doctorado en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1439	Santiago Martínez, Engracia	<i>Taller sobre prevención de violencia sexual, dirigido a adolescentes femeninas de una escuela secundaria rural</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1440	Sanvicente Bautista, Jorge	<i>El deporte escolar: reflexiones de una experiencia con mirada de género</i>	Especialización Estudios de Género en Educación	UPN, Unidad Ajusco
1441	Serrano del Valle, Emma Lirio	<i>Propuesta computacional para el aprendizaje del reciclaje de basura en educación secundaria</i>	Especialización en Computación y Educación	UPN, Unidad Ajusco
1442	Sierra Palacios, Elena Paola	<i>Taller de sexualidad: ¿estigmatizador o diversificador de opiniones?</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1443	Sil Reyes, Silvia Erika	<i>La educación sexual para alumnos de tercer año de secundaria y el trabajo del orientador desde un enfoque formativo, preventivo e informativo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1444	Silva Castellón, Elías	<i>¿P'urhepecheni o turhisini?: una revalorización social de la lengua p'urhepecha en el aula</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1445	Silva Montes, Dafné Anaíd	<i>Propuesta para impulsar la participación social en la integración escolar del niño con necesidades educativas especiales</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1446	Silvia Escamilla, María Elena	<i>Los procesos de formación de los profesores de inglés de secundaria en Hidalgo</i>	Doctorado en Educación	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1447	Solano Rodríguez, Carlos	<i>Análisis acerca del diplomado de desarrollo humano en opinión de los estudiantes y orientadores del Cecyt no. 2. del IPN</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1448	Sosa Paz, Sandra	<i>El papel de los medios de comunicación en el conflicto de la UNAM, 1999-2000: un estudio comparativo entre las visiones informativas de los periódicos Excelsior, La Jornada y El Heraldo</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, Unidad Ajusco
1449	Suárez Ibáñez, Alicia Susana	<i>Factores que influyen la elección vocacional en la Universidad Pedagógica Nacional</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1450	Suárez Palacios, Esther	<i>Programa de comprensión lectora en función de dos estrategias de lectura para alumnos de 5o. de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1451	Talavera Morales, Irma	<i>Papel del psicólogo educativo en la prevención de la farmacodependencia</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1452	Toledano Salazar, Sergio Nicolás	<i>Análisis histórico de la formación de docentes en el contexto de la modernización educativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1453	Torices Carranco, María del Pilar	<i>Quebrando las fracciones: estrategia para la resolución de problemas fraccionarios equivalentes y con expresiones decimales para niños en quinto grado de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1454	Tremillo González, Luis Francisco	<i>La educación dialógica de Paulo Freire: una metodología para la transformación social</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1455	Trujillo Santiago, Héctor	<i>Las funciones del orientador para fomentar la lectura en los adolescentes de primer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1456	Uribe Estrada, Ernesto	<i>La búsqueda de una historia significativa-explicativa en el plan y los programas de 1993 y en la acción de dos maestros de 4o. de educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco

No.	Autor	Título	Grado	Institución
1457	Varela Cruz, Francisco Norberto	<i>El proceso de planeación estratégica de una escuela telesecundaria en el Distrito Federal.</i>	Especialización en Educación Ambiental	UPN, Unidad Ajusco
1458	Vargas Quiroz, Mario Alberto	<i>Proyecto de aplicación de tarjeta inteligente en la gestión escolar, caso Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1459	Vázquez Pérez, Luciano	<i>El currículum escolar y el saber comunitario indígena chol de los alumnos de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, Unidad Ajusco
1460	Vázquez Romero, Lina Concepción	<i>Resignificación de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, en primer grado de primaria, en el Colegio Panamericano Texcoco</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1461	Vega Araujo, Dulce María	<i>La influencia del maltrato infantil en el desarrollo integral del niño: una propuesta pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1462	Vega Mendoza, Uriel	<i>Vinculación de egresados universitarios con el sector productivo de la Licenciatura de Administración Educativa, generación 1999-2003: una prospectiva de la inserción laboral</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1463	Virgen Morales, Lucía Guadalupe	<i>El deleite literario se motiva, no se obliga</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, Unidad Ajusco
1464	Zagal Casarrubias, Zeque	<i>Programa de intervención para promover el valor de la tolerancia a la diversidad en niños de 4o. año de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco
1465	Zepeda Zepeda, Ernestina	<i>Incidencia de los organismos internacionales en la formación del plan de estudios de educación preescolar en el contexto de la globalización</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, Unidad Ajusco
1466	Zepeda, Hugo Julián	<i>Diseño de un instrumento para evaluar la comprensión lectora de alumnos de sexto grado en educación primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, Unidad Ajusco

Libros sobre educación elaborados o publicados en la ciudad de México en 2005

Julio Rafael Ochoa Franco*

Para el año 2005 la revisión de títulos publicados¹ se centró en las primeras ediciones y reediciones para mostrar una panorámica de libros nuevos y de aquellos cuya vigencia se da con su reedición. Se contó con un acervo de 250 publicaciones, que de acuerdo con el tipo de editorial se distribuyó de la manera siguiente:

CUADRO I

Tipos de editoriales²

Pública	118 (47.2%)
Privadas	111 (44.4%)
Mixtas ²	21 (8.4%)
Total	250 (100%)

Para la panorámica general que se propone esta reseña, se considera el número de publicaciones según el tipo de editorial con el fin de determinar el lugar que ocupan en la producción del acervo bibliográ-

*Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México, D.F. Coordinador del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN.

¹Base de Datos del *Anuario educativo mexicano: una visión retrospectiva*. El listado no es exhaustivo, contempla los títulos del año 2005 publicados hasta marzo de 2006 y los comentarios se limitan a este registro.

²Con esta denominación se está haciendo referencia a publicaciones que son coediciones entre editoriales públicas y privadas. En los casos de publicaciones que son coediciones de editoriales similares, por ejemplo, públicas se registraron como tales.

fico considerado. El Fondo de Cultura Económica ocupa el primer lugar con 23 publicaciones (19.5 por ciento) del total de 118, seguida de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)³ con 20 (17 por ciento) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con 17 (14.4 por ciento). El Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal),⁴ con nueve (7.6 por ciento), se ubica en el cuarto lugar. El Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU)⁵ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Colegio de México (Colmex) ocupan el quinto lugar, con siete publicaciones (6 por ciento) respectivamente y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) el sexto con seis publicaciones (5 por ciento).

El Centro de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB) de la UNAM, la Dirección General de Difusión Cultural y Servicio (DGDCYS) de la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (UNESCO) y, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), se ubican en el séptimo lugar con tres publicaciones (2.5 por ciento) cada una. El resto de editoriales públicas (organismos e instituciones de educación superior), cuenta con una publicación (0.85 por ciento).

En el caso de las editoriales privadas tenemos que, de 111 Plaza y Valdés tiene el primer lugar con 27 (24 por ciento), el segundo lugar lo tiene Paidós con 24 (21.6 por ciento) y el tercero Trillas con 20 (18 por ciento). La editorial Praxis con siete publicaciones (6.3 por ciento) está en el cuarto lugar y le siguen McGraw-Hill y Pax con seis (5.4 por ciento) en el quinto lugar. El sexto lugar corresponde a la Universidad Iberoamericana (UIA) ciudad de México, con cuatro (3.6 por ciento). Con tres publicaciones (2.7 por ciento), las editoriales Fontamara y Noriega/Limusa, ocupan el séptimo lugar. Les siguen en octavo lugar,

³La UPN tiene seis publicaciones más en coedición con editoriales privadas.

⁴Este centro es el que más publicaciones tiene en coedición con otros organismos como la UNESCO, el Centro de la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CEAAL) y el Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas" (CERMLC) e instituciones de educación superior (UPN, ITESO).

⁵El CESU cuenta con seis publicaciones más en coedición con editoriales privadas.

Alianza, Gedisa y Novedades Educativas con dos publicaciones (1.8 por ciento) y al final quedan con una publicación (0.9 por ciento), Akal y Norma.

En el caso de las coediciones o publicaciones mixtas, como se han denominado en esta reseña, del total de 21 publicaciones destacan las 10 coediciones de la editorial Miguel Ángel Porrúa (49 por ciento), las cuales se distribuyen de la manera siguiente, cinco con la UPN, cuatro con la UNAM y una con la Cámara de Diputados. La editorial Plaza y Valdés tiene seis coediciones (31 por ciento), cuatro con el CESU, una con la UNAM y una con la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). La editorial Pomares cuenta con tres coediciones (15 por ciento), dos con el CESU y una con CESU-Comie. La editorial Doble Hélice tiene una coedición (5 por ciento) con la UPN.

En resumen la UPN es la institución pública con más publicaciones, tiene un total de 26 (10.4 por ciento) (20 propias y seis coediciones) del total de 250. La Universidad Nacional Autónoma de México con sus escuelas, facultades y centros ocupa el segundo lugar con (10 por ciento) 25 publicaciones, cuya mayoría, 20, son ediciones mixtas (80 por ciento): 12 (48 por ciento) con editoriales privadas; ocho en coedición con editoriales públicas (32 por ciento) y cinco (20 por ciento) propias. La editorial privada con el mayor número de publicaciones es Plaza y Valdés con 33 (13.2 por ciento) (27 propias y seis coediciones) del total de 250.

Para dar un panorama general sobre lo que se escribe de educación, se pensaron los temas a los que hacen referencia los títulos de las 250 publicaciones consideradas para su organización y clasificación. En el cuadro 2 se presentan los resultados.

1. “Teoría pedagógica”, es el tema sobre el que más se escribe con 48 títulos (19.2 por ciento). El primer subtema⁶ “Representantes del pensamiento educativo”, se presenta en nueve publicaciones (18.7

⁶En cada tema se establecieron subtemas con la intención de profundizar en la organización y clasificación de las publicaciones para permitir una mayor puntualización de lo tratado, con la idea de proporcionar un panorama de lo escrito en los tópicos que hacen referencia los títulos de las publicaciones y de esta manera ofrecer un panorama general de lo publicado. En la reseña no se reproducen todos los títulos de las publicaciones registradas, en algunos casos se seleccionan los más representativos, de acuerdo con la clasificación utilizada.

por ciento) de autores de teorías sociales y educativas de gran influencia en el pensamiento educativo en México y América Latina: *Pierre Bordieu y su obra* y *Paulo Freire*. El subtema “Pedagogía y didáctica” tiene 11 publicaciones (23 por ciento), con títulos como los siguientes: *Summerhill*; *La gestión pedagógica de la educación básica*; *Pedagogía de la exclusión*; *Pedagogía del conocimiento*; *En nombre de la pedagogía*; *Memoria del Simposio Internacional “Presencia y/o ausencia de la teoría en la práctica educativa”*; y *Didáctica e imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*.

CUADRO 2

Temas

1	Teoría pedagógica	48 (19.2%)
2	Política educativa	47 (18.8%)
3	Educación y otro tema	45 (18%)
4	Historia de la educación	29 (11.6%)
5	Teoría educativa	17 (6.8%)
6	Sujetos	15 (6%)
7	Investigación	12 (4.8%)
8	Institución educativa	10 (4%)
9	Formación	8 (3.2%)
10	Teoría psicológica	5 (2%)
11	Teoría de la cultura	5 (2%)
12	Currículum	3 (1.2%)
13	Sin clasificación	6 (2.4%)
	Total:	250 (100%)

El subtema “Aprendizaje” es el más trabajado con 13 publicaciones (27 por ciento); tal parece que de acuerdo con los títulos se presenta una correspondencia con la actual tendencia del enfoque pedagógico de los planes y programas de todos los niveles educativos, que se caracterizan por estar basados en el aprendizaje o en el alumno. Entre los títulos encontramos: *Aprender a aprender*; *El aprendizaje a lo largo de la vida*; *Aprendizaje basado en problemas*; *Comunidad de aprendizaje*; *Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*; *Estrategias de aprendizaje para universitarios, un enfoque constructivista*; *Constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*.

Motivar para aprender en el aula, Módulos de aprendizaje; Evaluación del aprendizaje; Pedagogía del conocimiento; y Construcción de conocimiento en el proceso educativo.

Vinculado a la reforma educativa para la atención de las innovaciones didácticas pedagógicas aparecen subtemas como el de “Enseñanza”, con ocho publicaciones (16.6 por ciento): *Estrategias docentes; El docente presencial; Técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño académico; La gestión pedagógica de la educación básica y estrategias de atención a las discapacidades; y Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula y cómo enseñar mejor.* Asimismo el subtema de “Competencias” aparece en dos publicaciones (4.1 por ciento): *Competencia y Las competencias lingüísticas en la escuela infantil: escuchar, hablar, leer y escribir.*

Al parecer la selección de carreras continúa siendo una de las principales preocupaciones de los problemas a tratar de nuestro sistema educativo. Con el subtema “Orientación vocacional” hay cinco publicaciones (10.4 por ciento), con los siguientes títulos: *La elección vocacional teoría de las carreras; Teorías sobre la elección de carreras; Motivación escolar para la orientación vocacional; El profesor y la orientación vocacional; y La función del orientador.*

2. El tema de “Política educativa” ocupa el segundo lugar por el número de publicaciones con 47 del total (18.8 por ciento).

El primer subtema, “Análisis de la política educativa” tanto sexenal, como en la historia más reciente, entre cuyos cinco títulos (10.5 por ciento) tenemos: *Políticas globales y educación, Políticas educativas: en el siglo XX y perspectivas, Las políticas de la SEP comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004), La mala educación en tiempos de la derecha: política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox, y Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo.*

El subtema denominado “Temas de política educativa”, agrupa siete publicaciones (15 por ciento), entre las que tenemos: *Acciones de gobierno, La administración educativa pública, La descentralización educativa, ¿Una solución a un problema?, La estructura del sistema educativo mexicano, Estadísticas de educación, y Oportunidades sobre la inscripción escolar: primaria, secundaria y media superior.*

En el subtema “Financiamiento educativo” se localizaron cinco publicaciones (10.5 por ciento): *Política de estado, el financiamiento; Política educativa: asignación de recursos públicos a la educación; La asignación de recursos públicos a la educación: problemática y perspectiva; Reseña de programas sociales para la superación de la pobreza en América Latina; e Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina.*

El subtema de “Política educativa por nivel educativo”, comprende 30 publicaciones (64 por ciento), mediante las cuales se posibilita visualizar la problemática propia del nivel en cuestión.

A la educación básica le corresponden sólo dos (6.6 por ciento) de este subtotal de 30 publicaciones, *La calidad en la educación primaria; y Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria.*

En relación con el nivel de educación superior, las restantes 28 publicaciones (93.4 por ciento), abordan fundamentalmente asuntos de actualidad sobre la reforma universitaria y las acciones del gobierno para contribuir a elevar la calidad de la educación superior, mediante los programas derivados de la política educativa para el mejoramiento de la capacidad y la competitividad académica de las instituciones de educación superior, por lo que la temática abordada son los programas estatales para las IES, entre los títulos que podemos citar tenemos los siguientes: *Programa de apoyo a estudiantes indígenas; Programa de incorporación de doctores españoles a universidades mexicanas 2005; Programa de tutorías; Política educativa: Pronaes, discusión y políticas públicas: el PIFI y el Pifop; y Mitos y realidades de ISO 9001:2000 en organizaciones educativas.* También se trata la evaluación: *Evaluación Pronabes, evaluación externa: modelos de configuración institucional.*

Otra temática que se aborda es la “Internacionalización de las IES”, sobre todo en América Latina, los títulos que encontramos son: *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe; Movilidad estudiantil en la UABC; Hacia un plan de internacionalización y cooperación institucional; y Educación superior, competencia nacional y mundial: volteretas al binomio público-privado.*

Otros títulos sugieren como tópico el “Análisis global de la política y la universidad pública”: *Universidad, sociedad y modernidad; Poder, política y cambios en la educación superior; La educación superior femenina; La comercialización de los servicios educativos: retos y oportunidades para las IES, retos, paradigmas y perspectivas; Espacio público y privatización del conocimiento, y La universidad de la innovación: estudios sobre políticas universitarias en América Latina.*

Una última temática que se trata en las publicaciones del subtema de educación superior, es “Universidad, ciencia y tecnología” de donde, podemos citar los siguientes títulos: *Educación superior y desarrollo humano; Educación, trabajo, ciencia y tecnología; La tecnología en México: el reto ante la globalización; y Ciencia y tecnología: México-Argentina.*

3. La “Educación y otro tema”,⁷ ocupa el tercer lugar, con un total de 45 publicaciones (18 por ciento). Destacan las 11 publicaciones (24.4 por ciento) que tratan la temática de “Educación y familia”, lo que muestra el interés por involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos, que es una de las preocupaciones de la política educativa actual, algunos de los títulos son: *La educación familiar y sus desafíos; Comunicación entre la escuela y la familia; El reto en la educación de los hijos: compendio de pedagogía familiar; Educación de padres; Guía para padres y maestros; y Cómo hablar de sexualidad con sus hijos.*

En este rubro se muestra la importancia que se le da a una temática emergente de la política educativa del actual sexenio, la “Educación vía medios”, en que las siete (15.5 por ciento) publicaciones presentan los siguientes títulos: *Enseñanza y aprendizaje virtual y presencia; Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea; La comunicación didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje de la educación a distancia; Tecnologías de la información y brecha digital en México 2001-2005; e Internet, columna vertebral de la sociedad de la información.* Otros de los temas que derivan de la política educativa actual es el de “Educación e interculturali-

⁷Los temas considerados fueron: “Educación e interculturalidad”, “Educación y derecho”, “Educación y ciencia”, “Educación para la salud” o “Educación bibliotecológica”, “Educación matemática”, entre otros.

dad". Cuatro publicaciones (9 por ciento) atienden la problemática que actualmente se debate en el ámbito educativo: "Educación e interculturalidad", "Miradas a la diversidad y multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos, prácticas". Los temas relacionados con "Educación y ciencia", "Educación y lectura", representan la preocupación de sus autores por contribuir a apoyar a los maestros en el desarrollo de los procesos educativos vinculados a las prácticas educativas en la escuela pública mexicana. En ambos casos se tienen cuatro publicaciones (9 por ciento) respectivamente, los títulos son: *Las ciencias en la escuela primaria; Enseñanza de la ciencia; La ciencia como cultura y la lectura literaria en la escuela; Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia; Historias de lecturas y lectores; y Lectura y vida cotidiana*. En el mismo sentido aparecen los temas de "Educación para la salud" y "Educación y derecho", con tres publicaciones (6.6 por ciento) cada uno, así como "Educación y género", "Educación y valores", y "Educación matemática", con dos publicaciones (4.4 por ciento) respectivamente. En "Educación bibliotecológica" aparecen tres publicaciones (6.6 por ciento) con títulos tales como: *La educación bibliotecológica en México a través de sus instituciones educativas; Enseñanza-aprendizaje en bibliotecología; e Infobila como apoyo a la investigación y educación bibliotecológica en América Latina y el Caribe*.

4. El tema de la "Historia de la educación", ocupa el cuarto lugar con un total de 29 publicaciones (11.6 por ciento) del total de 250. La importancia por esta temática se muestra en las 20 publicaciones (69 por ciento) consignadas en el subtema de la "Historia de la educación" que tratan en un momento determinado de la historia general de México la problemática de la educación y los títulos son: *Historia de la educación y de la pedagogía; Historiografía de la educación; La educación ilustrada; La educación de Iturbide a Juárez; La educación anarquista; La educación socialista; Legislación educativa mexicana: la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial (1921-1934); Políticas educativas en México: tres momentos en la historia, tres visiones desde la filosofía; La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900); y Campo pedagógico en México (1934-1989)*. El subtema de la

“Historia de la educación superior”, cuenta con nueve publicaciones (31 por ciento), las cuales tratan cuestiones de la historia de la educación superior en un momento determinado de la historia general de México, los títulos son: *Los indios, el sacerdocio y la universidad, siglos XVI-XVIII*; *Permanencia y cambio. Universidades hispánicas-americanas 1551-2001*; *Los indios, el sacerdocio y la universidad*; *La educación de los criollos y la vida urbana*; *Historia de la ANUIES: Desarrollo y heterogeneidad de las IES particulares*; *Los años estudiantiles (1965-1973)*; *El movimiento estudiantil del CEU*; y *Crónica de la crónica: FES Zaragoza*.

5. El tema de “Teoría educativa” se coloca en quinto lugar con 17 publicaciones (6.8 por ciento). Un subtema es de “Filosofía y teoría de la educación”, en el que los títulos que aparecen son: *Filosofía, teoría y campo de la educación*; *Configuraciones discursivas en el campo educativo*; y *Acciones, actores y prácticas educativas*. Otro subtema es el de la “Teoría crítica”, en el cual se tienen los siguientes títulos: *Educación y lucha de clases*; *¿Quién debe educar y para qué? Educar para el individualismo o para la responsabilidad social*; *Educación y desigualdad*; *Lo humano en riesgo, la educación frente a la globalización*; *Educación, poder y resistencia: una mirada crítica a la vida escolar*; y *La tragedia educativa*.

6. El tema de “Sujetos” ocupa el sexto lugar con 15 publicaciones (6 por ciento) que nos dan cuenta de la atención a los problemas que los alumnos y los maestros viven en los procesos formativos que participan. En el subtema “Sujetos en formación”, las publicaciones se proponen contribuir a resolver uno de los principales problemas que enfrentan los alumnos de la educación superior, como lo muestran los títulos: *Cómo hacer la tesis. La solución a un problema*; *Metodología de la tesis*; *Tesis e investigaciones socioeducativas*; y *Manual de técnicas de investigación para estudiantes*. También se publican trabajos orientados a apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de aprendizaje y de estudio, como lo muestran los títulos siguientes: *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior y Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo sociomoral de los estudiantes de una escuela técnica*.

En el subtema de “Sujetos formadores” presenta títulos que dan cuenta sobre las cuestiones centrales del docente como sujeto y como profesional de la educación: *Imagen, imaginario y contexto del docente; La persona del docente; Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional; Pensar y enseñar desde la complejidad; La identidad profesional docente del profesor; Tenía yo un maestro. Ensayo en torno a una práctica docente; y Carta a los nuevos maestros.* Al parecer la problemática del docente independientemente del nivel educativo o la formación, es compartida, ya que se realiza la misma práctica, la de enseñar.

7. El tema de “Investigación” ocupa el séptimo lugar con 12 publicaciones (4.8 por ciento). De acuerdo con los títulos, se establecieron los siguientes subtemas: “Cuestiones teórico metodológicas”: *La investigación en acción; Métodos para investigación social; Fundamentos teóricos... protocolo de investigación.* “Investigación educativa”: *Investigación y docencia; La investigación educativa; Agentes de la investigación educativa; y Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación.* Una publicación que merece una mención especial es el *Anuario educativo mexicano: una visión retrospectiva (2003 y 2004)*, que además de ser producto de la investigación, se ha convertido en una referencia obligada para la investigación de los problemas actuales de la educación en México.

8. El tema que ocupa el octavo lugar es el de “Institución educativa” y se ubicaron 10 publicaciones (4 por ciento) que dan cuenta de la escuela como un objeto de estudio propio para producir un conocimiento de los procesos sociales y educativos en el contexto institucional, los títulos más representativos son: *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación; La escuela cotidiana; Escuela del fracaso; e Instituciones educativas sujetos, historia e identidades.* También se publican trabajos de carácter teórico de y para la organización de la institución, tales como: *Desarrollo organizacional; Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación; y Manual para elaborar el proyecto educativo de la institución escolar.*

9. El noveno lugar lo ocupa el tema de “Formación” con ocho publicaciones (3.2 por ciento), las cuales tratan la cuestión de la formación, la profesionalización y la formación profesional de los docentes frente al grupo en los diferentes niveles del sistema educativo. Entre los títulos encontramos: *Conocimiento social para la formación de profesores*; *Planificar la formación*; *Formación profesional del maestro*; *Profesionalización de educadores ambientales*; y *Profesionalización de la docencia universitaria*. En particular, en modalidades educativas como: *Experiencia de formación de educadores de jóvenes y adultos* y *Formación y políticas de la memoria*.

10. El tema de “Teoría psicológica” con cinco publicaciones (2 por ciento), ocupa el 10o. lugar. Los títulos abordan la temática del campo de estudio de la psicología de la educación: *Manual de psicología para la enseñanza*; *Enseñar: una cuestión de personalidades*; *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*; *Teorías de desarrollo cognitivo*; y *Las identidades en la educación temprana*.

11. El tema de “Teoría de la cultura” también se ubica en el 10o. lugar con cinco publicaciones (2 por ciento). Los títulos de las obras son: *Teoría de la cultura*; *Identidad, cultura y educación*; *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*; y *Cultura escrita y educación*.

12. El tema del “Currículum”, con tres publicaciones (1.2 por ciento), está en el 11o. lugar. Este tema tiene mucha correspondencia con la reforma educativa actual de la educación superior en nuestro país, al parecer se proponen apoyar la reforma con títulos como: *La investigación curricular*; *Análisis del currículo*; y *Flexibilidad académica y curricular en las IES*.

13. Sin clasificación quedaron seis publicaciones (2.4 por ciento); la principal dificultad que se encontró fue que sus títulos no permitían ubicarlos en alguno de los temas de educación establecidos para la organización y clasificación, por ejemplo: *Nietzsche, Kandinsky, Duchamp. Una interpretación antropológica de la obra pictórica*; *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*; *Memorias de un inmigrante griego llamado Theodoro Pappatheodorou*; *Tiempos de crisis en tiempos de consolidación*; y *La catedral metropolitana de la ciudad de México, 1653-1680*.

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
1	Ponce, Aníbal	<i>Educación y lucha de clases</i>	Akal
2	Fernández García, Tomás y Molina, José G.	<i>Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos, prácticas</i>	Alianza
3	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación	<i>Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-2003</i>	ANUIES
4	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación, Dirección General de Cooperación	<i>Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en IES. Memoria de experiencias (2001-2005)</i>	ANUIES
5	ANUIES, SRE Y AECI	<i>Programa de incorporación de doctores españoles a universidades mexicanas 2005</i>	ANUIES
6	Muñoz Izquierdo, Carlos, Ma. de los Ángeles Núñez Gornés y Yengny Marisol Silva Laya	<i>Desarrollo y heterogeneidad de las IES particulares</i>	ANUIES
7	Pérez Pascual, Rafael y José Rangel	<i>Ciencia, tecnología y proyecto nacional</i>	ANUIES
8	Romo López, Alejandra	<i>La incorporación de los programas de tutoría en las IES</i>	ANUIES
9	Serna, Rollin Kent	<i>Recepción de las políticas públicas de educación superior: el PIFI y el PIFOP</i>	ANUIES
10	Bracho, Teresa	<i>Evaluación del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior</i>	ANUIES
11	Del Castillo Alemán, Gloria	<i>Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA</i>	ANUIES
12	Díaz Barriga, Ángel y Javier Mendoza Rojas (coords.)	<i>Educación Superior y Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006. Aportes para una discusión</i>	ANUIES
13	Didou Aupetit, Sylvie	<i>Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe</i>	ANUIES

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
14	Didou Aupetit, Sylvie y Javier Mendoza Rojas	<i>La comercialización de los servicios educativos: retos y oportunidades para las IES</i>	ANUIES
15	Flores Crespo, Pedro	<i>Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas</i>	ANUIES
16	López Hernández Eduardo S., Ma. Teresa Bravo Mercado y Edgar J. González Gaudiano (coords.)	<i>La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable</i>	ANUIES
17	Marúm Espinosa, Elia, Ma. Lucila Robles y Ma. Guadalupe Villaseñor Gudiño (coords.)	<i>Benchmarking en áreas y procesos académicos</i>	ANUIES
18	Medina Viedas, Jorge	<i>La ANUIES y la Educación Superior en México 1950-2005</i>	ANUIES
19	Rodríguez Perego, Nicolás	<i>La administración educativa pública mexicana en el nivel superior</i>	ANUIES
20	Islas, O. y Benassini, C. (eds.)	<i>Internet, columna vertebral de la sociedad de la información</i>	Cámara de Diputados/ITESM Campus Estado de México/M.A. Porrúa
21	Bailly, Beatrice	<i>Enseñar: una cuestión de personalidades</i>	CEAC
22	Ríos Zúñiga, Rosalía	<i>Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853</i>	CESU
23	Aguirre Lora, María Esther	<i>Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad</i>	CESU
24	González G., Enrique y Pérez Puente, Leticia (coords.)	<i>Permanencia y cambio. Universidades hispánicas-americanas 1551-2001, vol. 1</i>	CESU (Real Universidad de México, 17)
25	González G., Enrique y Pérez Puente, Leticia (coords.)	<i>Permanencia y cambio. Universidades hispano-americanas 1551-2001, vol. 2</i>	CESU (Real Universidad de México, 18)
26	Mingo, Araceli	<i>¿Quién mordió la manzana? Género y Educación en México</i>	CESU/FCE
27	Didriksson, Axel y Alma Herrera (coords.)	<i>Hacia una política de Estado en la educación superior: el financiamiento de la universidad pública</i>	CESU/IESALC (en prensa)

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
28	Jiménez, Isabel (coord.)	<i>Ensayos sobre Pierre Bordieu y su obra</i>	CESU/Plaza y Valdés
29	Campos H., Miguel Ángel (coord.)	<i>Construcción de conocimiento en el contexto educativo</i>	CESU/Plaza y Valdés
30	Menegus, Margarita y Rodolfo Aguirre	<i>Los indios, el sacerdocio y la universidad, siglos XVI-XVIII</i>	CESU/Plaza y Valdés
31	Ordorika, Imanol	<i>Poder, política y cambios en la educación superior. El caso de la UNAM</i>	CESU/Plaza y Valdés
32	Alcántara, Armando	<i>Entre Prometeo y Sísifo: ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina</i>	CESU/Pomares
33	Pacheco M., Teresa y Ángel Díaz Barriga	<i>La profesión universitaria en el contexto de la modernización</i>	CESU/Pomares
34	Rojas Moreno, Ileana	<i>Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)</i>	CESU/Pomares COMIE
35	Ynclán, Gabriela y Elvia Zúñiga Lázaro	<i>Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria</i>	Ciexce
36	Garza Mercado, Ario	<i>Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales</i>	Colmex
37	Gonzalbo Aizpuru, Pilar	<i>Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana</i>	Colmex
38	Pardo López, María del Carmen	<i>Federalización e innovación educativa en México</i>	Colmex
39	Staples Dean, Anne Folger	<i>Recuento de una batalla inconclusa, la educación de Iturbide a Juárez</i>	Colmex
40	Tanck de Estrada, Dorothy Elizabeth	<i>La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México</i>	Colmex
41	Vázquez y Vera, Josefina Zoraida	<i>Nacionalismo y educación en México</i>	Colmex
42	Vázquez y Vera, Josefina Zoraida	<i>Historia de la lectura en México</i>	Colmex
43	De Alba, Alicia (coord.)	<i>Filosofía, teoría y campo de la educación</i>	Comie
44	Díaz Barriga, Ángel	<i>La investigación curricular en México. La década de los noventa</i>	Comie

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
45	Galván Lafarga, Luz Elena, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González (coords.)	<i>Historiografía de la educación</i>	Comie
46	Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlan y Lya Sañudo (coords.)	<i>Acciones, actores y prácticas educativas</i>	Comie
47	Reynaga Obregón, Sonia (coord.)	<i>Educación, trabajo, ciencia y tecnología</i>	Comie
48	Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (coords.)	<i>Políticas educativa</i>	Comie
49	Gutiérrez Leyton, Alma Elena	<i>La comunicación didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje de la educación a distancia</i>	Crefal
50	Torres Herrera, Moisés	<i>La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México</i>	Crefal
51	Ruiz Muñoz, María Mercedes	<i>Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos</i>	Crefal
52	García Torres, Guadalupe	<i>Memorias de un inmigrante griego llamado Theodoro Papatheodorou</i>	Crefal /CERMLC
53	Núñez, Carlos y otros	<i>Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa</i>	Crefal/ITESO/CEAAL
54	Messina, Graciela	<i>Formación y políticas de la memoria: educadores de adultos</i>	Crefal/UNESCO
55	Campero, Carmen	<i>Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos</i>	Crefal/UIPN
56	Ramírez Leyva, Elsa Margarita	<i>Seminario Lectura: Pasado, Presente y Futuro</i>	CUIB
57	Adolfo Rodríguez Gallardo	<i>Tecnologías de la información y brecha digital en México 2001- 2005</i>	CUIB
58	Garduño Vera, Roberto	<i>Enseñanza virtual</i>	CUIB
59	Escalona Ríos, Lina	<i>La educación bibliotecológica en México a través de sus instituciones educativas</i>	CUIB/CNB

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
60	Calva González, Juan José y Filiberto Felipe Martínez Arellano (coords.)	<i>Infobila como apoyo a la investigación y educación bibliotecológica en América Latina y el Caribe</i>	CUIB/FFYL/IFLA, A.C./ CUIB
61	Martínez Arellano, Filiberto Felipe	<i>E-apredizaje en bibliotecología</i>	CUIB/FFYL
62	Castillejos Peral, Silvia	<i>Cuéntame tu historia, mujer</i>	DGDCYS
63	Ramírez Liberio, Victorino	<i>Políticas educativas: la educación en México siglo XX y perspectivas</i>	DGDCYS
64	Ruiz García, Samuel	<i>¿Quién debe educar y para qué? Educar para el individualismo o para la responsabilidad social</i>	DGDCYS
65	Hadar, Julieta	<i>El movimiento estudiantil del CEU: análisis de las estrategias discursivas y mecanismos de implantación</i>	DGEP/Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales/CEICH/CESU- UNAM/UDUAL
66	Carriego, Cristina	<i>Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica de la educación básica</i>	FCE
67	Carriego, Cristina	<i>Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica de la educación básica</i>	FCE
68	Colomer, Teresa	<i>Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela</i>	FCE
69	Charpak, Georges	<i>Manos a la obra. Las ciencias en la escuela primaria</i>	FCE
70	Eggen, Paul D. y Kauchak, Donald P.	<i>Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento</i>	FCE
71	Ferreiro, Emilia	<i>Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia ferreiro con José Antonio castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres</i>	FCE
72	Gerhart Schröder, Helga Breuninger	<i>Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión</i>	FCE
73	Giroux, Sylvain y Ginette Tremblay	<i>Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción</i>	FCE
74	Grieshaber, Susan y Gaile S. Cannella	<i>Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades</i>	FCE
75	Griffin Burns, Peg M. Susan y Snow, Catherine	<i>Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia</i>	FCE

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
76	Jaim Etcheverry, Guillermo	<i>La tragedia educativa</i>	FCE
77	Latapí Sarre, Pablo	<i>La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)</i>	FCE
78	Latapí Sarre, Pablo	<i>La investigación educativa en México</i>	FCE
79	Latapí Sarre, Pablo	<i>El debate sobre los valores en la escuela mexicana</i>	FCE
80	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	<i>Educación para adultos. Más allá de la retórica</i>	FCE
81	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	<i>¿Mi bebé o mi jefe? Cómo conciliar la vida familiar con el trabajo</i>	FCE
82	Ortega Ruiz, Rosario	<i>Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades</i>	FCE
83	Rockwell, Elsie	<i>La escuela cotidiana</i>	FCE
84	Rojas Bravo, Gustavo	<i>Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación</i>	FCE
85	Schmelkes, Sylvia y otros	<i>La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso</i>	FCE
86	Sutherland Neill, Alexander	<i>Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños</i>	FCE
87	Villarreal, Héctor	<i>Asignación de recursos públicos a la educación. La problemática y perspectivas</i>	FCE
88	Villarreal, Héctor	<i>La asignación de recursos públicos a la educación: problemática y perspectiva</i>	FCE
89	Leopold Paquay et. al (coords.)	<i>La formación profesional del maestro: estrategias y competencias</i>	FCE
90	Mier, Marta y Teràn y Rabell, Cecilia (coords.)	<i>Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico</i>	Flacso-México/ Miguel Ángel Porrúa/IIS
91	González Ibarra, Juan de Dios y Ladislao Adrián Reyes Barragán	<i>Educación y derecho: la administración de justicia del menor en México</i>	Fontamara

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
92	Charbonnie, Claude	<i>La pedagogía Freinet por quienes la practican</i>	Fontamara
93	Pacheco Méndez, Teresa	<i>Universidad, sociedad y modernidad en el contexto de las ciencias sociales</i>	Fontamara
94	Duart, Josep M. y Albert Sangra (coords.)	<i>Aprender en la virtualidad</i>	Gedisa
95	Silva, Marco	<i>Educación interactivo: enseñanza y aprendizaje virtual y presencial</i>	Gedisa
96	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática	<i>Estadísticas de educación. Educación básica, media superior y educación superior (Fin de curso). Serie boletín de estadísticas continuas demográficas y sociales</i>	INEGI
97	Aguilar, Luis Armando (coords.)	<i>Lo humano en riesgo la educación frente a la globalización</i>	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
98	Arias Castañeda, Eduardo et al. (coords.)	<i>Políticas educativas en México: tres momentos en la historia, tres visiones desde la filosofía</i>	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
99	Núñez, Carlos (coord.)	<i>Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa</i>	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
100	ISEF	<i>Escuelas régimen jurídico-fiscal 2005</i>	ISEF
101	Saúl, Ana María, Carlos Núñez, Alipio Casali y Licinio Lima	<i>Propuestas de Paulo Freire. Para una renovación educativa</i>	ITESO-CREFAL-CEAAL
102	Álvarez Alva, Rafael	<i>Educación para la salud</i>	Manual Moderno
103	Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández R.	<i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>	McGraw-Hill
104	Florez Ochoa, Rafael	<i>Pedagogía del conocimiento</i>	McGraw-Hill
105	Sevillano, María Luisa	<i>Didáctica en el siglo XXI</i>	McGraw-Hill
106	Gutiérrez, Francisco	<i>Teorías de desarrollo cognitivo</i>	McGraw-Hill
107	Posner, George J.	<i>Análisis de currículo</i>	McGraw-Hill Interamericana
108	Vancleave, Janice	<i>Enseña la ciencia de forma divertida</i>	Noriega/Limusa

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
109	Izaguirre Peralta, Laura Elena	<i>Mitos y realidades de ISO 9001: 2000 en organizaciones educativas</i>	Noriega/Limusa
110	Cañedo Dorantes, Luis et al. (coords.)	<i>La tecnología en México: el reto ante la globalización</i>	Noriega/Limusa
111	Adam Brandenburger, Adam y Barry Nalebuff	<i>Competencia</i>	Norma
112	Azzerboni, Delia R. (coord.)	<i>Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria</i>	Novedades Educativas
113	Pugliese, María	<i>Las competencias lingüísticas en la escuela infantil: escuchar, hablar, leer y escribir</i>	Novedades Educativas
114	Alvarado, Mónica y Bárbara M. Brizuela (coords.)	<i>Haciendo números</i>	Paidós
115	Ahumada, Pedro	<i>Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje</i>	Paidós
116	Amor, Guadalupe, Ian Gilbert	<i>Motivar para aprender en el aula</i>	Paidós
117	Bach, Eva y Pere Darder	<i>Des-édúcate. Una propuesta para vivir y convivir mejor</i>	Paidós
118	Buckingham, David	<i>Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea</i>	Paidós
119	De Régules, Sergio	<i>¿Qué científica es la ciencia!</i>	Paidós
120	Domingo Argüelles, Juan	<i>Historias de lecturas y lectores</i>	Paidós
121	Droit, Roger-Pol	<i>La filosofía explicada a mi hija</i>	Paidós
122	Gardner, Howard	<i>Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión</i>	Paidós
123	Gilbert, Ian	<i>Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar</i>	Paidós
124	Gracida, Ysabel y Carlos Lomas (coords.)	<i>Había una vez una escuela...</i>	Paidós
125	Hiriart, Vivianne	<i>Cómo hablar de sexualidad con sus hijos</i>	Paidós
126	Jaume Cela y Juli Palou	<i>Carta a los nuevos maestros</i>	Paidós
127	Longworth, Norman	<i>El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica</i>	Paidós
128	López Beltrán, Carlos	<i>La ciencia como cultura</i>	Paidós

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
129	Martínez Otero, Lilia	<i>Entendámonos</i>	Paidós
130	Mendive, Gerardo	<i>La educación familiar y sus desafíos</i>	Paidós
131	Mendive, Gerardo	<i>La educación familiar y sus desafíos</i>	Paidós
132	Parra, María Luisa y otros	<i>Comunicación entre la escuela y la familia (Fortaleciendo las bases para el éxito escolar)</i>	Paidós
133	Peredo, Alicia	<i>Lectura y vida cotidiana</i>	Paidós
134	Pineau, Pablo (comp.)	<i>Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar</i>	Paidós
135	Ponce, Miriam	<i>Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes</i>	Paidós
136	Woods, P.	<i>La escuela por dentro</i>	Paidós
137	Tomlinson, Carol A.	<i>Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula</i>	Paidós
138	Gary Fisher, Rhoda Cummings	<i>Cuando tu hijo tiene dificultades de aprendizaje</i>	Pax México
139	Gómez Sollano, Marcela y Hugoí Zemelman	<i>Conocimiento social: el desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina</i>	Pax México
140	Greenspon, Thomas S. y Family & Relationships	<i>Cómo liberar a nuestras familias del perfeccionismo</i>	Pax México
141	Guevara, Yolanda	<i>Escuela: del fracaso al éxito: como lograrlo apoyándose en la psicología</i>	Pax México
142	Touzé, Graciela	<i>Prevenición de adicciones. Un enfoque educativo</i>	Pax México
143	Zapata, Óscar	<i>La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas</i>	Pax México
144	Agüera Ibáñez, Enrique	<i>Retos y perspectivas de la educación superior</i>	Plaza y Valdés
145	Aguirre Lora, Ma. Esther	<i>Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad</i>	Plaza y Valdés
146	Alonso A., José María	<i>Educación en valores en la institución escolar. La planeación-programación</i>	Plaza y Valdés
147	Alonso A., José María	<i>Manual para elaborar el proyecto educativo de la institución escolar</i>	Plaza y Valdés
148	Alvarado, María Lourdes	<i>La educación "superior" femenina en el México del siglo XXI. Demanda social y reto gubernamental</i>	Plaza y Valdés

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
149	Argudín, Yolanda	<i>Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior</i>	Plaza y Valdés
150	Arredondo Ramírez, Matha Luz	<i>Mexicanidad versus identidad nacional</i>	Plaza y Valdés
151	Béjar, Raúl	<i>Investigación y docencia. Una relación compleja en la universidad moderna</i>	Plaza y Valdés
152	Buenfil Burgos, Rosa N.	<i>Configuraciones discursivas en el campo educativo</i>	Plaza y Valdés
153	Campos Hernández, Miguel A.	<i>Construcción de conocimiento en el proceso educativo</i>	Plaza y Valdés
154	Colina Escalante, Alicia	<i>Agentes de la investigación educativa en México, los capitales y habitus</i>	Plaza y Valdés
155	Didriksson, Axel	<i>Retos y paradigmas el futuro de la educación superior en México</i>	Plaza y Valdés
156	Didriksson, Axel	<i>La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro</i>	Plaza y Valdés
157	Fuentes, Sara Ma.	<i>Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo sociomoral de los estudiantes de una escuela técnica</i>	Plaza y Valdés
158	Galicia Sánchez, Segundo	<i>Introducción al estudio del conocimiento científico</i>	Plaza y Valdés
159	Jiménez, Isabel	<i>Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra</i>	Plaza y Valdés
160	Lenkersdorf, Carlos	<i>Tojolabal para principiantes. Lengua y cosmovisión mayas en Chiapas</i>	Plaza y Valdés
161	Luna Valle, Elisa Guadalupe	<i>El docente presencial. Técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño académico</i>	Plaza y Valdés
162	Martínez Chávez, Víctor Manuel	<i>Fundamentos teóricos para el proceso del diseño de un protocolo en investigación</i>	Plaza y Valdés
163	Peñarrieta de Córdova, Ma. Isabel	<i>Módulos de aprendizaje 2005</i>	Plaza y Valdés
164	Pérez Puente, Leticia	<i>Tiempos de crisis, en tiempos de consolidación. La catedral metropolitana de la ciudad de México, 1653-1680</i>	Plaza y Valdés
165	Plá, Sebastián	<i>Aprender a pensar históricamente</i>	Plaza y Valdés

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
166	Ponce León, María Teresa	<i>Movilidad estudiantil en la UABC. Hacia un plan de internacionalización y cooperación institucional</i>	Plaza y Valdés
167	Remedi Allione, Eduardo	<i>Instituciones educativas sujetos, historia e identidades</i>	Plaza y Valdés
168	Rojas Soriano, Raúl	<i>Formación de investigadores educativos</i>	Plaza y Valdés
169	Rojas Soriano, Raúl	<i>Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica</i>	Plaza y Valdés
170	Rojas Soriano, Raúl	<i>Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación</i>	Plaza y Valdés
171	Zubiría Remy, Hilda Doris	<i>Constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI</i>	Plaza y Valdés
172	Romero Rodríguez, Leticia del Carmen	<i>Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis: impacto de la evaluación al desempeño de los académicos</i>	Plaza y Valdés/ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
173	Villalpando, José Manuel	<i>Historia de la educación y de la pedagogía</i>	Porrúa
174	Flecha, Consuelo (coord.)	<i>30 retratos de maestras. De la segunda republica hasta nuestros días</i>	Praxis
175	Gafrin, Joaquín	<i>La descentralización educativa. ¿una solución a un problema?</i>	Praxis
176	Gafrin, Joaquín y Darder, Pere	<i>Guías praxis para el profesorado</i>	Praxis
177	López Camps, Jordi	<i>Planificar la formación con calidad</i>	Praxis
178	Vallet, Maite	<i>Cómo educar a mi hijo. Durante su niñez (de 6 a 12 años)</i>	Praxis
179	Levy, Bettina y Pablo Gentili (coords.)	<i>Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina</i>	Programa de Becas Clacso. 2005
180	Parker, W. Susan	<i>Oportunidades sobre la inscripción escolar: primaria, secundaria y media superior</i>	Sedesol
181	Freire, Paulo	<i>Pedagogía del oprimido</i>	Siglo XXI
182	Camara Cervera, Gabriel y otros	<i>Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido</i>	Siglo XXI
183	Freire, Paulo	<i>Cartas a quien pretende enseñar</i>	Siglo XXI
184	McLaren, Peter	<i>La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación</i>	Siglo XXI

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
185	Gaonac'h, Daniel y Caroline Golder (coords.)	<i>Manual de psicología para la enseñanza</i>	Siglo XXI
186	Solana, Fernando y Roger Díaz de Cossí (coords.)	<i>Educación y desigualdad</i>	Siglo XXI/Fondo- Mexicano para la Educación y el Desarrollo
187	Ramos Mondéjar, Luis Antonio	<i>La enseñanza de la educación física: análisis de las primeras experiencias docentes</i>	Síntesis/Depósito legal
188	Chavarría Olarte, Marcela	<i>El reto en la educación de los hijos: compendio de pedagogía familiar</i>	Trillas
189	Ituarte de Ardavín, María de los Ángeles	<i>Adolescencia y personalidad</i>	Trillas
190	Suárez Iñiguez, Enrique	<i>Cómo hacer la tesis. La solución a un problema</i>	Trillas
191	Luna Castillo, Antonio	<i>Metodología de la tesis</i>	Trillas
192	Cortada de Kohan, Nuria	<i>El profesor y la orientación vocacional</i>	Trillas
193	Amaya Guerra, Jesús y Evelyn Prado Maillard	<i>Estrategias de aprendizaje para universitarios, un enfoque constructivista</i>	Trillas
194	Holland, John I	<i>La elección vocacional teoría de las carreras</i>	Trillas
195	Tyler, Leona E	<i>La función del orientador</i>	Trillas
196	Croizier, Monique	<i>Motivación escolar para la orientación vocacional</i>	Trillas
197	Osipow, Samuel H	<i>Teorías sobre la elección de carreras</i>	Trillas
198	Moreno Martínez, María Martha	<i>Un camino para aprender a aprender</i>	Trillas
199	Audirac Camarena, Carlos Augusto	<i>Abc del desarrollo organizacional</i>	Trillas
200	Cardona Echaury, Angélica Leticia	<i>Estrategias de atención para las diferentes discapacidades: manual para padres y maestros</i>	Trillas
201	Gómez Sollano, Marcela	<i>Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil</i>	Trillas
202	Guillermo, Michel	<i>Aprende a aprender, guía de autoeducación</i>	Trillas
203	Quintana, Lorena y Guadalupe Amor	<i>Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil</i>	Trillas
204	Sola, Carlos	<i>Aprendizaje basado en problemas de la teoría a la práctica</i>	Trillas

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
205	Stevens, Joseph	<i>Administración de programas de educación temprana y preescolar</i>	Trillas
206	Amaya Guerra, Jesús	<i>Fracasos y falacias de la educación actual: guía para padres y maestros orientado a revalorar lo importante de la educación</i>	Trillas
207	Gentili, Pablo (coord.)	<i>Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo</i>	UACM
208	Larrauri Torroella, Ramón	<i>Educación jurídica: conceptualización teórica y epistemológica para su conformación como línea de investigación</i>	UAEM
209	López Suárez, Adolfo	<i>La estructura del sistema educativo mexicano</i>	UAEM
210	Garay Sánchez, Adrián de	<i>En el camino de la universidad</i>	UAM Azcapotzalco
211	Consejo Académico	<i>Bases conceptuales y sistema modular. Una reflexión colectiva</i>	UAM Xochimilco
212	Delgado Gutiérrez, César	<i>Pensar y enseñar desde la complejidad: el oficio y el estilo del maestro Alfredo Gutiérrez Gómez</i>	UIA
213	Fernández Dávalos, David	<i>Educación y derechos humanos</i>	UIA
214	Muñoz, Carlos	<i>Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe</i>	UIA
215	Torres Septién, Valentina	<i>La educación privada en México 1903-1976</i>	UIA
216	Béjar Navarro, Raúl y Jorge Isaac Egurrola (coords.)	<i>Educación superior y universidad pública</i>	UNAM, FES Acatlán/Plaza y Valdés
217	Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	<i>Crónica de la crónica: FES Zaragoza</i>	UNAM, FES Zaragoza
218	Posser, Brian.	<i>Educación superior, el mercado emergente y el bien público</i>	UNAM/M.A. Porrúa
219	Marginson, Simon	<i>Educación superior: competencia nacional y mundial: volteretas al binomio público-privado</i>	UNAM/Porrúa
220	Suárez Zozaya, María Herlinda	<i>Jóvenes mexicanos en la "feria" del mercado de trabajo: conveniencias e inconveniencias de tener educación superior</i>	UNAM/Miguel Ángel Porrúa

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
221	Pardo, Marcia	<i>Reseña de programas sociales para la superación de la pobreza en América Latina</i>	UNESCO/CEPAL
222	UNESCO/CEPAL	<i>Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina</i>	UNESCO/CEPAL
223	Naciones Unidas	<i>Escuelas: educación de base escolar para la prevención del uso indebido de drogas</i>	United Nations Publication
224	Carlos Gallegos et al. (coords.)	<i>Pierre Bourdieu: campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura</i>	Universidad Autónoma de Chiapas/Facultad de Humanidades, Centro de Investigaciones en Humanidades/UNAM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales)/Centro de Estudios Básicos en Teoría Social
225	Pedroza Flores, René y García Briceño, Bernardino (coords.)	<i>Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior</i>	Universidad Autónoma del Estado de México
226	Romo Beltrán, Rosa Martha (coords.)	<i>Políticas globales y educación</i>	Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
227	Fábregas Puig, Andrés	<i>Los años estudiantiles (1965-1973). La formación de un antropólogo en México</i>	Universidad Intercultural del Chiapas/Universidad de Guadalajara/Colsan
228	Añorve Aguirre, Carlos Daniel	<i>Legislación educativa mexicana: la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial. Álvaro Obregón (1921-1924). Vol. I</i>	UPN
229	Añorve Aguirre, Carlos Daniel	<i>Legislación educativa mexicana: la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial. Álvaro Obregón (1924-1928). Vol. II</i>	UPN
230	Añorve Aguirre, Carlos Daniel	<i>Legislación educativa mexicana: la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial. Álvaro Obregón (1928-1934). Vol. III</i>	UPN

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
231	Arteaga Castillo, Belinda	<i>La escuela racionalista de Yucatán, una experiencia mexicana de educación anarquista</i>	UPN
232	Barrio Paredes, Araceli	<i>Sólo para educadoras</i>	UPN
233	Becìez González, David F.	<i>Tenía yo un maestro. Ensayo en torno a una práctica docente</i>	UPN
234	Cantoral Uriza, Sandra	<i>Identidad, cultura y educación</i>	UPN
235	De Sierra Neves, Teresa	<i>La educación socialista en el cardenismo (testimonio de algunos de los protagonistas)</i>	UPN
236	Domínguez Castillo, Carolina	<i>La persona del maestro. Una presencia lejana</i>	UPN
237	García Hernández, José Martín	<i>Nietzsche, Kandinsky, Duchamp. Una interpretación antropológica de la obra pictórica</i>	UPN
238	González Villarreal, Roberto	<i>Un frío monstruo racional . El populismo en tiempos de Echeverría (Tomo I)</i>	UPN
239	González Villarreal, Roberto	<i>Un frío monstruo racional . El populismo en tiempos de Echeverría (Tomo II)</i>	UPN
240	Hernández Pérez, Hernando	<i>Mitos y peligros de la educación holística</i>	UPN
241	Lic. en Educación Indígena	<i>Voces de la diversidad. De la música de la voz a la palabra escrita</i>	UPN
242	Lozano Medina, Andrés	<i>Perfil de ingreso. Serie histórica 1995-2003</i>	UPN
243	Méndez, Antonia	<i>Relaciones interpersonales en la familia</i>	UPN
244	Nivón Bolán, Amalia	<i>La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)</i>	UPN
245	Primero Rivas, Luis Eduardo y Fernández Rincón, Héctor	<i>En nombre de la pedagogía. Memoria del Simposio Internacional Presencia y/o ausencia de la teoría en la práctica educativa</i>	UPN
246	Tirzo Gómez, Jorge (coords.)	<i>Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad</i>	UPN
247	Buil Ríos, Ricardo	<i>El graffiti, arte urbano (educación, cultura e identidad en la modernidad)</i>	UPN

No.	Autor(es)	Títulos	Editorial(es)
248	Martínez Escárcega, Rigoberto	<i>Educación, poder y resistencia: una mirada crítica a la vida escolar</i>	UPN, Unidad Parral/ Doble Hélice
249	Hoyos Aguilar, Verónica y Manuel Falconi Magaña (coord.)	<i>Instrumentos y matemáticas: historia, teorías y prácticas educativas</i>	UPN/FC-UNAM
250	Bertussi, Guadalupe Terensinha (coord.)	<i>Anuario educativo mexicano: visión y retrospectiva 2003</i>	UPN/Miguel Ángel Porrúa
251	Bertussi, Guadalupe Teresinha (coord.)	<i>Anuario educativo mexicano: visión y retrospectiva 2004</i>	UPN/Miguel Ángel Porrúa
252	Medina Melgarejo, Patricia (coord.)	<i>Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional</i>	UPN/Miguel Ángel Porrúa
253	Navarro Gallegos, César (coord.)	<i>La mala educación en tiempos de la derecha: política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox</i>	UPN/Miguel Ángel Porrúa
254	Ornelas, Gloria Evangelina	<i>Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria</i>	UPN/Miguel Ángel Porrúa
255	Noriega, Margarita (coord.)	<i>Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo</i>	UPN/Plaza y Valdés

El debate de educación, cultura, ciencia y tecnología en el Congreso de la Unión en 2005

María Esther Ibarra Rosales*

Introducción

En todo proceso legislativo y parlamentario, el debate y el establecimiento de consensos son elementos fundamentales en la consecución de las tareas del Poder Legislativo, cuya función se materializa en la elaboración de leyes que regirán a la nación o en normas jurídicas destinadas a reglamentar la organización del Estado, el funcionamiento de sus órganos y las relaciones entre el gobierno y sus habitantes y de éstos entre sí.¹

El debate legislativo y parlamentario permite la riqueza argumentativa de todos los puntos de vista de los partidos políticos representados en el Congreso de la Unión, en torno a los temas que son de su competencia. En términos formales y reglamentarios, el debate encuentra su mayor expresión cuando se discute un dictamen,² una

*Asesora del Grupo Parlamentario del Partido de la Revolución Democrática (PRD), en la Cámara de Diputados Sectores Educación, Ciencia y Tecnología.

¹*Diccionario universal de términos parlamentarios*, en <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/otras/diccjur/diccion.htm>

²En términos parlamentarios, el dictamen es una resolución acordada por la mayoría de los integrantes de algún comité o comisión de un parlamento o Congreso, respecto a una iniciativa, asunto o petición sometida a su consideración por acuerdo de la Asamblea la cual está sujeta a lecturas previas y a una posterior discusión y aprobación del Pleno de la Cámara respectiva, debiendo contener, para ello, una parte expositiva de las razones en que se funde la resolución. Los dictámenes se deben emitir dentro de los plazos fijados por los reglamentos respectivos. Por lo general los legisladores que dictaminan, son los miembros de la comisión respectiva, *op. cit.*

minuta³ y un punto de acuerdo. El espacio para ese proceso de diálogo se da fundamentalmente en las comisiones y los comités de la Cámara de Diputados y la Cámara del Senado de la República, así como en el pleno de las mismas. Por lo general, el dictamen se emite sobre una iniciativa, una minuta o un punto de acuerdo.

En consecuencia, los dictámenes, y obviamente su discusión y aprobación, ya sea en las comisiones, comités o sesiones plenarios de la Cámara de Diputados o en la del Senado, constituyen los documentos de mayor peso y valor legislativo, pues al ser aprobados por el Poder Legislativo adquieren rango de ley o norma jurídica, cuya validez y aplicación se concretiza con la promulgación y publicación que debe hacer el Poder Ejecutivo.

Es así que la trascendencia de una iniciativa de reforma a una ley o norma jurídica, un punto de acuerdo, asunto o petición que sea de competencia del Poder Legislativo dependerá de su análisis, evaluación, discusión y dictaminación y, según sea el caso, de su aprobación, en los correspondientes ámbitos del proceso legislativo, y por supuesto, de la promulgación que haga el Ejecutivo federal.

En México, el proceso para la emisión de un dictamen está regulada en el artículo 87 del Reglamento para el Gobierno Interior del Congreso General de 1934, que señala:

Toda Comisión deberá presentar su dictamen en los negocios de su competencia, dentro de los cinco días siguientes al de la fecha en que los hayan recibido. Todo dictamen deberá contener una parte expositiva de las razones en que se funde y concluir con proposiciones claras y sencillas que puedan sujetarse a votación.

No obstante, esa disposición para emitir un dictamen en un plazo determinado, se ha visto vulnerada por la inercia parlamentaria o lo que comúnmente se denomina la “congeladora legislativa”, dado el bajo porcentaje de dictámenes que se emiten en relación con las iniciativas, puntos de acuerdo, minutas y demás asuntos legislativos que se presentan o formulan. Esa situación no es privativa de la LIX Legislatura, ni del año 2005. Lamentablemente, en los últimos años

³Se denomina así al documento producto de un dictamen de reforma que haya sido aprobado en una de las cámaras de origen y turnada a la otra para su discusión y dictaminación.

ha sido un problema frecuente en varias de las legislaturas del Congreso de la Unión.

Educación, cultura y ciencia, y tecnología

En el caso de estos sectores, durante el segundo año de ejercicio de la LIX Legislatura prevaleció el bajo porcentaje en la producción legislativa, esto es, en la emisión de dictámenes de los asuntos a resolver. En ambas cámaras, en total se presentaron 344 documentos: 187 en la Cámara de Senadores y 131 en la Cámara de Diputados, durante los periodos ordinarios de sesiones, y 26 en la Comisión Permanente. Por tipo de documento, 96 fueron iniciativas de reforma y adiciones a leyes o decretos; 121 puntos de acuerdo; 34 comunicaciones; 11 minutas y 82 dictámenes.

En el rubro de reformas a leyes, la Cámara de Diputados tuvo mayor producción legislativa con 67 iniciativas, en tanto que la del Senado de la República sólo tuvo 29; pero por puntos de acuerdo en este último se presentaron 74 y la Cámara de Diputados 47. En cambio, por minutas esta última emitió 11 y la colegisladora ninguna.

Los dictámenes, el talón de Aquiles

De los 82 dictámenes, 52 correspondieron al Senado de la República, cuatro a la Cámara de Diputados y 26 a la Comisión Permanente. En consecuencia, la producción legislativa fue de 23.8 y 72.2 por ciento de los documentos quedó en la congeladora.

En cuanto a la dictaminación de iniciativas, del total que fueron presentadas en ambas cámaras, únicamente siete lograron ser dictaminadas conjuntamente por ambas cámaras legislativas y remitidas al Ejecutivo federal para su promulgación y publicación. Éstas fueron las siguientes: expedición de la Ley de Bioseguridad de los Organismos Genéticamente Modificados; expedición de la Ley de Educación Militar del Ejército y Fuerza Aérea Mexicanos; la reforma al artículo 99 de la Ley General de Cultura Física y Deporte; dos reformas y adiciones a la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales; la reforma al artículo 81 de la Ley General de Salud; las reformas y adicio-

nes a la Ley Federal de Cinematografía; y la expedición de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Agraria “Antonio Narro”.

Educación

En el ámbito constitucional, las iniciativas de reformas al artículo tercero⁴ proponen los siguientes aspectos: hacer obligatoria la educación media superior o bien establecerla como una responsabilidad del Estado;⁵ elevar a rango constitucional la promoción de la educación tecnológica;⁶ incluir en los criterios y fines de la educación el fomento a la educación sexual, el autoconocimiento, el cuidado del cuerpo y el respeto a la vida sexual de cada persona;⁷ revertir que en los planteles educativos particulares se imparta instrucción religiosa;⁸ establecer como deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación y que ésta sea orientada en la práctica de principios y valores cívicos; y, por último, establecer un programa permanente de ayuda alimentaria a los escolares de educación básica.

A pesar de la importancia de dichas iniciativas, ninguna fue dictaminada, pero tampoco hay registro de que los diputados promovedores del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y del Partido de la Revolución Democrática (PRD) hayan formulado excitativas⁹ o cabil-

⁴De 1934 a 2002, el artículo tercero constitucional ha sido reformado seis veces. En estos casos se ha requerido un amplio consenso entre el Ejecutivo y el Legislativo, así como al interior de este último poder y con los diversos actores involucrados en el quehacer educativo.

⁵Véanse al respecto Juan Manuel Vega Rayet, “Iniciativa que reforma y adiciona los artículos tercero y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y tercero, cuarto, 8, 9, 12, 13, 37, 48, 51, 53, 54, 55, 65, 66 y 77 de la Ley General de Educación”, *Gaceta Parlamentaria*, núm. 1684-I, Cámara de Diputados, jueves 3 de febrero de 2005; y Federico Madrazo Rojas, “Iniciativa que reforma y adiciona el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Gaceta Parlamentaria*, núm. 1730-I, Cámara de Diputados, martes 12 de abril de 2005.

⁶Omar Bazán Flores, “Iniciativa que reforma el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Gaceta Parlamentaria*, núm. 1713-I, Cámara de Diputados, miércoles 16 de marzo de 2005.

⁷Juan José García Ochoa, “Iniciativa que adiciona un inciso d) a la fracción II del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Gaceta Parlamentaria*, núm. 1732-II, Cámara de Diputados, jueves 14 de abril de 2005.

⁸Abraham Bagdadi Estrella, “Iniciativa de reforma el artículo tercero, fracción VI, inciso a), de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Gaceta Parlamentaria*, núm. 1709-I, Cámara de Diputados, jueves 10 de marzo de 2005.

⁹Exhorto que hace la Mesa Directiva a una o varias comisiones para agilizar la presentación del dictamen sobre algún asunto legislativo que se les haya turnado. La excitativa deriva de la

deado para su desahogo en la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos.

La sexta iniciativa de reforma constitucional al artículo 108,¹⁰ plantea que los rectores de instituciones públicas, funcionarios y demás empleados universitarios, directivos y hasta empleados universitarios que cumplan funciones de dirección, vigilancia, revisión y auditoría en la administración de la universidad, sean considerados servidores públicos para efectos de fincarles responsabilidades por los actos u omisiones en que incurran en el desempeño de sus respectivas funciones.

El diputado del Partido Acción Nacional (PAN)¹¹ que presentó esa iniciativa, la completó con otra iniciativa a la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos, en “materia de Instituciones de Educación Superior” cuya esencia es que los funcionarios de las instituciones públicas de educación superior también estén obligados a presentar declaraciones de situación patrimonial ante la autoridad competente.

Si bien es cierto que ambas iniciativas reforzarían la transparencia y rendición de cuentas, así como evitar actuaciones y abusos de rectores y funcionarios de las instituciones de educación superior, parecería que dichas iniciativas del PAN tienen tinte partidista en contra de la educación superior pública, toda vez que la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos estipula que también son sujetos de dicha ley “todas aquellas personas que manejen o apliquen recursos públicos federales”.

Es decir, los rectores y funcionarios de las instituciones educativas de educación superior son servidores públicos, incluidos los de las universidades autónomas, por ser éstas organismos públicos descentralizados y sujetos de responsabilidades y fiscalización.

petición de un legislador, un grupo parlamentario o de la Cámara de Diputados, a quienes se presentó el asunto. Fuente: *Diccionario de términos legislativos*, en: <http://www.segob.gob.mx>

¹⁰Rogelio Alejandro Flores, “Iniciativa que reforma el artículo 108 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de rectores de instituciones públicas y demás funcionarios universitarios”, *Gaceta Parlamentaria*, Cámara de Diputados, 21 de abril de 2005.

¹¹Rogelio Alejandro Flores, “Iniciativa que reforma y adiciona los artículos tercero, 35 y 36 de la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos, en materia de instituciones de educación superior”, *Gaceta Parlamentaria*, Cámara de Diputados, 21 de abril de 2005.

Formación integral de los escolares, la discriminación y la equidad de género

En las iniciativas de reforma a la Ley General de Educación y a otras leyes destacan las relacionadas con dos aspectos: uno, los fines de la educación básica, en particular sobre la formación integral de los alumnos; dos, reforzar la protección de los derechos de los escolares, debido fundamentalmente a actos de discriminación por diversos motivos y en distintos ámbitos de la educación. Si bien, no fue en el estricto ámbito educativo ni en referencia al mismo, incluso se presentó una iniciativa que propone crear la Defensoría de los Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Es así que las iniciativas se centraron en reformas para ampliar los fines y propósitos de la educación o incluir en los planes y programas de estudios, contenidos y asignaturas para lograr una formación integral de los escolares; evitar su discriminación y fomentar la equidad de género y la enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos, así como la integración y la atención especial de alumnos con capacidades distintas, principalmente.

En el ámbito de la formación integral de los escolares en el Senado de la República se aprobó el dictamen de reformas a la Ley General de Educación y al Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales, para que se incluyan entre los fines de la educación la promoción de la cultura democrática y el reconocimiento del derecho a la participación infantil, como parte de un proceso constructivo de ciudadanía. Además, se establece la institucionalización del Parlamento de las Niñas y los Niños de México, en cuya organización deberán participar las autoridades educativas y el Instituto Federal Electoral en coordinación con el Congreso de la Unión y otras instituciones convocantes.

En la misma línea, otras iniciativas propusieron reformas para que, por ejemplo, la asignatura de formación cívica y ética se imparta también en los niveles de educación preescolar y primaria, infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia, desarrollar actitudes solidarias en los individuos para crear conciencia sobre la preservación de la salud que

incluya la enseñanza de la nutrición e higiene, profundizando su conocimiento y cuidado para prevenir enfermedades, vicios y adicciones; la promoción mediante la enseñanza del conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, y la planificación familiar.

Discriminación de escolares

Los problemas de discriminación en diversos ámbitos del quehacer educativo también fueron motivo de varias iniciativas de reformas a leyes en esa materia, en la normatividad de la educación y hasta en otras leyes de distinta naturaleza, así como en puntos de acuerdo. De las pocas iniciativas dictaminadas y que fueron debatidas en ambas cámaras, está la reforma a la Ley General de Educación,¹² para establecer que ningún estudiante será objeto de discriminación, sanción o expulsión motivada por su origen étnico, género, condición social, religión, capacidades diferentes, afecciones físicas o mentales, condiciones de salud, preferencias sexuales o cualquier otra que atente contra la dignidad humana. Para efecto de lo anterior, la autoridad educativa estará obligada en todo momento a dotar a las escuelas de la infraestructura física, el personal especializado y todos los elementos necesarios para la atención de esta población, o para canalizarlos a las instituciones adecuadas, cuando el caso lo requiera, y promover la educación para la salud.

Se fija un plazo no mayor a dos años, contados a partir de la entrada en vigor del decreto, para que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Salud (SS) en coordinación con las demás dependencias del sector, amplíen la infraestructura necesaria para la atención en las escuelas regulares de los niños con capacidades limitadas y para la atención de los niños portadores del virus de inmunodeficiencia humana (VIH), así como la necesaria para su atención en instituciones especializadas cuando el caso lo amerite. A la dependencia educativa le corresponderá determinar los criterios para

¹²La iniciativa tuvo origen en la Cámara de Diputados que la aprobó el 8 de febrero de 2005 y la remitió al Senado de la República, que la aprobó 10 meses después, esto es el 8 de noviembre de 2005. Este órgano legislativo la devolvió a la Cámara de Diputados, dado que le hizo modificaciones. Está pendiente de ser nuevamente dictaminada.

la distribución de personal, materiales y útiles complementarios para la atención educativa de esta población.

En un punto de acuerdo, el Senado de la República aprobó hacer un “urgente exhorto al Ejecutivo federal para que instruya a la Secretaría de Educación Pública a fin de que cumpla cabalmente su compromiso de evitar cualquier medida de segregación y discriminación en las escuelas hacia los menores portadores de VIH o que padecen sida”. Dicho acuerdo lo había adquirido la dependencia educativa federal con los gobiernos estatales durante la XI Reunión de Titulares de Educación de los Estados, celebrada en Nuevo Vallarta, Nayarit, el 4 y 5 de marzo de 2004.

En ese mismo punto de acuerdo se aprobó también exhortar a los gobernadores estatales, al jefe de gobierno del Distrito Federal y al secretario de Educación Pública, a que acaten todas y cada una de las sugerencias contenidas en la Recomendación General número 8/2004, emitida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, particularmente aquella que les solicita se abstengan de expulsar, de separar de sus estudios o impedir la inscripción a los alumnos que viven con VIH o que padecen sida, y establezcan los mecanismos para garantizarles el derecho a la educación.

El tema de la discriminación se reflejó también en una iniciativa de reforma a la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), en la cual se le otorgan facultades a este instituto para elaborar, en coordinación con las dependencias y las entidades de la administración pública federal, programas y cursos de orientación e información sobre género y equidad, apoyar a jóvenes en situación de exclusión, así como en otras cuestiones como derechos humanos, incorporación laboral, organización juvenil, liderazgo social y participación y en general todas aquellas actividades orientadas al desarrollo integral de la juventud.

También en el ámbito de la discriminación y la equidad de género, se planteó que el embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los centros educativos de cualquier nivel. Por tanto, las autoridades de los planteles escolares deberán otorgar a las estudiantes las facilidades necesarias para el caso, en los términos del reglamento respectivo. Otra iniciativa propuso que

las autoridades educativas deberán promover acciones necesarias que permitan alcanzar la equidad de género tendientes a garantizar un desarrollo integral, el combate a la discriminación y el fomento de una cultura de perspectiva de género.

Entre las iniciativas sobre discriminación de escolares, una de las más debatidas fue la reforma propuesta para atender a los alumnos con problemas de atención o aprendizaje y conducta, es decir, con hiperactividad. Incluso la polémica generada entre los legisladores motivó la realización de foros con especialistas en medicina, a fin de establecer la pertinencia o no de medicar a los escolares con ese tipo de problemática.

En la Ley de Salud se propuso que los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad de menores; los responsables de su guarda, las autoridades educativas, así como el personal docente de las instituciones educativas públicas y privadas, y cualquier persona que esté en contacto con los niños, procurarán la atención inmediata de los menores que presenten alteraciones de conducta y aprendizaje que permitan suponer la existencia de enfermedades mentales. Para tal efecto se plantea que podrán obtener orientación y asesoramiento en las instituciones públicas dedicadas a la atención de enfermos mentales.

Para ello se establece que corresponde a la Secretaría de Salud emitir la Norma Oficial Mexicana (NOM) que establezca las características, especificaciones, criterios o procedimientos que permitan proteger y promover la salud de los educandos con problemas de atención o conducta, como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad y otros trastornos del comportamiento. Dicha norma deberá contener las previsiones necesarias para coadyuvar a que el personal docente de los centros educativos identifique o reconozca esos comportamientos a efecto de orientar a los padres de familia para que, en su caso, acudan a las instituciones del sector salud para los diagnósticos y tratamientos correspondientes, sin condicionar el sitio donde puedan recibir esa atención.

En la misma iniciativa se propuso adicionar las fracciones XIII y XIV al artículo 7o. de la Ley General de Educación, para establecer entre los fines de la educación

vigilar el derecho de las niñas y los niños a no ser discriminados en los planteles de educación básica públicos y privados, por causa de actitudes o conductas diferentes, trastorno por déficit de atención e hiperactividad y otros trastornos del comportamiento, durante su proceso de aprendizaje, evitando se atente contra su dignidad humana; y considerar que debe hacerse una derivación oportuna hacia médicos del sector salud que establezcan un diagnóstico y en su caso, bajo la responsabilidad de los padres, recibir un tratamiento oportuno multidisciplinario.

Asimismo, se establece

garantizar que en los establecimientos educativos públicos o privados, se brinde el apoyo a los educandos que presenten problemas de bajo rendimiento escolar o actitudes diferentes del resto de las niñas y niños, así como a aquellos que presenten síntomas de trastorno por déficit de atención e hiperactividad y otros trastornos del comportamiento, para reconocerlos y enviarlos, con el consentimiento de los padres o tutores, al sector salud y a las instancias de apoyo pedagógico o psicológico oficiales o privadas correspondientes, conforme a lo establecido en la norma oficial establecida al efecto.

El problema de la edad para el ingreso a la educación básica se abordó en dos iniciativas. Se propuso como edad mínima los tres años contados a partir de que el niño ingresa al primer año de preescolar y de seis años para el nivel de primaria, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar. Por otra parte, también se planteó la edad de tres años para ingresar a preescolar, pero cumplidos al término del año natural en que el menor haya nacido. Se adiciona como requisito obligatorio para la inscripción a los subsecuentes grados, que los escolares hayan obtenido la boleta que conste que el alumno fue promovido.

De las escasas iniciativas dictaminadas y aprobadas en ambas cámaras legislativas y que pasaron al Ejecutivo federal para su promulgación y publicación, hay dos relacionadas con la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales; una, el artículo 46 que dispone la enseñanza obligatoria del Himno Nacional en todos los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria y otra, fue la adición del artículo 39 bis a esa misma ley, que autoriza a las comunidades indígenas a ejecutar el Himno Nacional traducido a la lengua

que en cada caso corresponda. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas es el facultado para realizar las traducciones correspondientes, las cuales deberán contar con la autorización de la Secretaría de Gobernación y de la Secretaría de Educación Pública.

La evaluación del sistema educativo mexicano

Aunque con propuestas y enfoques distintos, pero con el propósito común de mejorar la calidad de la educación, se presentaron dos iniciativas de reforma a la Ley General de Educación y una a la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. La más trascendente fue la de hacer obligatoria y periódica la evaluación y la acreditación de la educación superior, con el objetivo de acabar con las universidades *patito* o de bajo costo, así como someter al conjunto de instituciones particulares de ese nivel educativo a cumplir con la evaluación de calidad de sus programas y servicios.

Para ello el núcleo de la iniciativa está en la adición del capítulo V, denominado “De la acreditación y evaluación” e integrado por nueve artículos (del 28 a 36), a la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, en donde se propone que para obtener y/o mantener la autorización y el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (Revoe) las instituciones particulares de educación superior deberán acreditar que sus programas académicos y servicios han sido evaluados.

En el caso de las instituciones públicas de educación superior, el propósito de la iniciativa no es nuevo, pues la mayoría periódicamente somete ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) sus programas académicos y servicios.

Incluso, la Ley General de Educación otorga facultades a la Secretaría de Educación Pública y a las instancias educativas de los gobiernos estatales para evaluar y acreditar programas, planes de estudios –en todos sus tipos y modalidades–, pero ambos procesos no tienen carácter obligatorio. Esto propicia que un alto porcentaje de las instituciones educativas particulares evadan ambos procesos.

Los datos son contundentes: al 30 de diciembre de 2005, los nueve CIEES habían evaluado 118 instituciones de educación superior (tecnó-

lógicos y universidades autónomas públicas). En la lista de esa fecha no hay ninguna institución particular de educación superior. Fueron evaluadas todas las universidades estatales, las federales (Universidad Autónoma de México, la Universidad Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional) y hasta la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, por ejemplo.

En el año de 2003, el Informe de Evaluación de los CIEES confirma el bajo índice de universidades particulares evaluadas, pues mientras éstas representaron 2 por ciento, en las públicas casi fue de 100 por ciento y comprendió las universidades autónomas, los institutos tecnológicos públicos, las universidades tecnológicas. Ciertamente esa iniciativa presentada en el Senado de la República adolece de algunas imperfecciones que bien pueden ser subsanadas en un dictamen. Entre otros aspectos, por ejemplo, no determina el organismo que evalúa y acredita y se confunde la evaluación con la acreditación, procesos que son totalmente distintos y con diferentes implicaciones; es confuso si se van a evaluar planes o programas, pues se usa indistintamente uno u otro concepto.

En el Senado de la República la iniciativa fue aprobada y turnada como minuta a la Cámara de Diputados para su dictaminación en la Comisión de Educación, que la recibió el 13 diciembre de 2005, es decir, dos días antes de concluir el periodo ordinario de sesiones. La buena intención de los legisladores, sin embargo, no tiene correspondencia con el conocimiento necesario que exige hacer propuestas legislativas, tanto de los aspectos educativos como de la organización y estructura política del país; es el caso de otras dos iniciativas sobre evaluación presentadas en la Cámara de Diputados. En una se propone crear el Consejo Consultivo para la Calidad de la Educación, que estaría integrado por 16 miembros, de los cuales siete serían designados por dos terceras partes de los votos de la Cámara de Diputados, a propuesta de los grupos parlamentarios que conforman dicho órgano. Los otros integrantes serían: el secretario de Educación Pública, los presidentes de las comisiones de Educación del Congreso de la Unión, el secretario general ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación

Superior (FIMPES), el director general del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el presidente de la Asociación Nacional de Padres de Familia (Anpaf).

En otra iniciativa a la Ley General de Educación, simplemente se propone que la

evaluación del sistema educativo nacional se podrá efectuar desde un enfoque globalizador, comparándolo con los planes y métodos de estudio de otros países de habla hispana, a efecto de perfeccionarlo y garantizar su debida actualización, tomando en cuenta las diferencias culturales que de manera natural existan.

El argumento central de la iniciativa fue que “actualmente vivimos una época en que ningún país puede generar un progreso y desarrollo aislados, que se aparten del fenómeno globalizador que prevalece en el mundo”. Además de que la propuesta no se entiende, en general las evaluaciones del sistema educativo mexicano se hacen con base en parámetros internacionales o de organismos multinacionales.

Sin ser propiamente un mecanismo de evaluación, sino más bien de condicionamiento o presión, una iniciativa de reforma a la Ley para la Coordinación de la Educación Superior propone que las instituciones de este nivel que “lleven a cabo programas para incrementar sus recursos propios y ampliar sus fuentes de financiamiento, y su eficiencia en la generación de ingresos propios, estarán en condiciones de que la Federación les considere prioritariamente para el otorgamiento de mayores recursos presupuestales en proporción a su esfuerzo”, es decir, al monto que recauden por recursos autogenerados.

También en el ámbito de la educación superior se presentó una iniciativa para establecer las características del patrimonio de las universidades e instituciones públicas de educación superior a fin de que sea imprescriptible, inembargable e inalienable, ya que a algunas universidades les ha sido embargado el subsidio federal por atrasos en el pago de las cuotas de seguridad social. Se precisa que cuando la causa no sea imputable a la institución educativa, ya sea por retraso en la entrega del subsidio o el no reconocimiento de plazas de nueva creación, dichas cuotas deberán ser cubiertas por la dependencia responsable, es decir, las autoridades hacendarias o los gobiernos locales.

Medios de comunicación y educación

El tema de la relación existente entre educación y medios de comunicación masiva (en particular los electrónicos), estuvo en la agenda legislativa de los diputados y los senadores, a través de diversas iniciativas de reformas a las leyes General de Educación y Federal de Radio y Televisión.

Una de las iniciativas más completas propone: *a)* dotar a la Secretaría de Educación Pública de facultades para participar, junto con la Secretaría de Gobernación (Segob), en la supervisión y vigilancia de los contenidos de las transmisiones televisivas y radiofónicas; *b)* que la dependencia educativa federal sea la responsable de proporcionar a los medios masivos de comunicación los programas educativos, culturales y de orientación social dirigidos a la niñez y la juventud; *c)* incrementar el monto de las multas y las modalidades de las sanciones a los permisionarios y concesionarios por el incumplimiento de lo expresamente normado en la legislación respectiva; *d)* incrementar los tiempos de transmisión de emisiones educativas, culturales y de orientación social.

Otra iniciativa propone que los medios masivos de comunicación deben coadyuvar al desarrollo cultural y educativo de las personas; promoviendo valores éticos, cívicos y democráticos y el respeto a la justicia social y a la dignidad de la persona humana, además del desarrollo integral de la niñez, la juventud y los adultos mayores.

De menor envergadura, en otra iniciativa se propone que las estaciones radiodifusoras que sean susceptibles de ser captadas en el extranjero, se incluya “la difusión de las fechas de efemérides y celebraciones nacionales”; y que la Secretaría de Educación Pública “difunda detalladamente las efemérides nacionales, la causa y el origen de su celebración”; y que “en los planes y programas de estudio se aborden las efemérides nacionales que serán publicadas en el calendario escolar”.

Propuestas de nuevas leyes

Entre las iniciativas que crean nuevos ordenamientos, está la Ley Reglamentaria del artículo 5o. constitucional relativa a los servicios

profesionales de índole social, cuyo propósito es reglamentar y modernizar el marco jurídico del servicio social de los profesionistas y estudiantes de las instituciones de educación superior en la República Mexicana.

Si bien la iniciativa señala en el artículo primero que las disposiciones de la ley son “bases y lineamientos”, es decir, que no serían de observancia obligatoria, en su artículo cuarto establece que dichas disposiciones son “aplicables a los colegios de profesionistas y a las instituciones de educación superior de la Federación y a las autorizadas o con reconocimiento de validez oficial de estudios de la Secretaría de Educación Pública”.

En esos términos, la iniciativa resulta confusa porque no precisa qué se entiende por “instituciones de educación superior de la Federación”; y además al limitar su aplicación a las instituciones particulares a las cuales les haya otorgado autorización o reconocimiento la autoridad federal, excluye a aquellas que han obtenido autorización o reconocimiento de las autoridades educativas estatales u otras instituciones educativas públicas autorizadas para ello. Asimismo otorga a particulares, es decir, a los colegios de profesionistas, la responsabilidad de operar el servicio social de quienes ya ejercen una profesión. Sin duda uno de los aspectos más polémicos es que pretende obligar a los profesionistas a rendir, cada tres años, al colegio respectivo, un informe sobre los datos más importantes de su experiencia profesional o de su investigación, con expresión de los resultados obtenidos.

Otro de los nuevos ordenamientos fue la expedición de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN), por la cual a esta institución se le otorga el carácter de organismo público descentralizado de la administración pública federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, y dotado de autonomía en los términos de la fracción VII del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Una de las peculiaridades de la Ley Orgánica es que otorga a la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro carácter federal –quizá única universidad estatal con ese rango–, pues al margen de que su sede es la localidad de Buenavista, en el municipio de Saltillo de Zaragoza, estado de Coahuila, podrá establecer unidades de investigación,

de servicios o de posgrado en cualquier lugar de la República Mexicana, mediante convenio con instituciones de educación superior o de investigación científica de otras entidades, avalados por las correspondientes autoridades educativas.

La ley de la universidad coahuilense contempla la inclusión de un consejo directivo como órgano de autoridad, cuyas funciones principales son participar en la definición de políticas generales de planes y programas institucionales, en su seguimiento y evaluación, promover la participación y vinculación de la universidad con la sociedad y colaborar en la gestión de los recursos para el cumplimiento de los fines de la universidad y promover la transparencia de su uso. A dicho consejo directivo también le corresponde la selección de aspirantes a rector y titulares de las unidades regionales, evaluando sus méritos y trayectoria, con el propósito de escoger a los mejores candidatos para proponerlos ante el H. Consejo Universitario para su elección por la comunidad universitaria.

En una reforma a la Ley de Salud, aprobada en ambas cámaras y turnada al Ejecutivo federal para su promulgación, se establece que para el registro de certificados de especialización expedidos por academias, colegios, consejos o asociaciones de profesionales de las disciplinas para la salud, las autoridades educativas competentes solicitarán la opinión de la Secretaría de Salud. Si se tratare del registro de certificados de especialidades médicas o del registro de la recertificación de éstas, las autoridades ya señaladas también deberán solicitar la opinión del Comité Normativo Nacional de Consejos de Especialidades Médicas.

Cultura

En el sector cultura se formularon las siguientes reformas: seis a la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas; dos a la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro; una a la Ley de Fomento y Difusión de la Cultura –única iniciativa formulada en este sector por el Ejecutivo federal–, y una que expide la Ley de la Academia Mexicana de la Lengua.

La iniciativa de Ley de Fomento y Difusión de la Cultura presentada por el Ejecutivo federal, bautizada como “Ley Sari Bermúdez”,

generó uno de los mayores debates al interior de la Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados y en la comunidad cultural del país. En esta última motivó amplias movilizaciones de rechazo por la falta de consulta a los involucrados en el quehacer cultural y por considerarla una amenaza al sector y al patrimonio cultural del país.

El punto central de la iniciativa y también motivo del desacuerdo de la comunidad cultural son las excesivas metafacultades centralizadoras que se otorgan al Consejo Nacional para la Cultura y la Artes (Conaculta) y a quien lo presida, en todo lo conducente en la política cultural del país, las actividades de educación e investigación en la materia, incluido hasta el nombramiento o remoción de funcionarios de dependencias del ramo. Baste como ejemplo, el artículo 18 de la iniciativa presidencial:

Artículo 18. El Presidente del Conaculta ejercerá las atribuciones conferidas a dicho órgano desconcentrado de conformidad con lo previsto en esta Ley y su Reglamento Interior y, adicionalmente, podrá presidir los órganos de gobierno de las entidades paraestatales del subsector cultura y proponer el nombramiento y remoción de los titulares de éstas y de los órganos desconcentrados bajo su coordinación, de conformidad con las disposiciones aplicables.

La pretensión del Ejecutivo federal para que el Conaculta regule todo el quehacer cultural tiene vicios jurídicos al desconocer al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA), que por ley es el organismo responsable de coordinar el sector cultural; y cuya naturaleza jurídica está amparada en la ley que lo creó; en tanto que el Conaculta fue creado por decreto presidencial en 1988, operando en la indefinición jurídica e invadiendo funciones que le competen a INBA.

La iniciativa presidencial además adolece de inseguridad financiera, pues la propia Secretaría de Hacienda¹³ dictaminó “incuantificable” su impacto presupuestal, derivado del otorgamiento de premios que en el marco de la vinculación de la cultura establece el artículo 36. Incluso traspasó la responsabilidad del asunto a la Secretaría de Educación Pública, recomendándole que se modificara la ini-

¹³En oficio de fecha 3 de junio de 2005, el director general de Programación y Presupuesto A, de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Sergio Montaña Fernández, comunica al oficial mayor de la Secretaría de Hacienda del dictamen e impacto presupuestal.

ciativa precisando que dichos premios serían cubiertos conforme a las disponibilidades presupuestales que se determinen en el Presupuesto de Egresos de la Federación.

En cuanto a los recursos, se dispone que el Ejecutivo federal otorgue financiamiento para la conservación, preservación, restauración y recuperación de las ciudades mexicanas declaradas patrimonio mundial por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y a aquellas ciudades que estén en la lista indicativa, con sujeción a las disposiciones de ingresos y gasto público correspondientes.

Respecto a las iniciativas a la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas, sólo una fue dictaminada en la Cámara de Diputados y turnada a la de Senadores, para su análisis, discusión y dictaminación. El dictamen que adicionó los artículos 36 Bis y 36 Ter, a esa ley establece que son patrimonio mundial las ciudades mexicanas declaradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de conformidad con la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, las cuales son: Campeche, ciudad de México (centro histórico) Xochimilco (*sic*), Guanajuato, Morelia, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Tlacotalpan y Zacatecas y aquellas que se encuentren en la lista indicativa.

Los recursos presupuestales federales asignados para atender la protección, conservación, restauración y recuperación de las ciudades declaradas patrimonio mundial por la UNESCO y aquellas que estén en la lista indicativa, podrán ser complementados con recursos provenientes de los gobiernos estatales y municipales, del Distrito federal y sus demarcaciones territoriales, así como con aportaciones de organismos internacionales y de los sectores social y privado.

La iniciativa de reforma a la Ley Federal de Cinematografía, aprobada en ambas cámaras y turnada al Ejecutivo federal para su promulgación, establece las siguientes facultades de coordinación y responsabilidades al Instituto Nacional de Cinematografía. Entre ellas, las siguientes: coordinar las actividades de las entidades paraestatales de la administración pública federal, que tengan por objeto social promover, fomentar o prestar servicios y apoyo técnico a la produc-

ción y coproducción cinematográfica y audiovisual; así como la capacitación y formación de técnicos y profesionales en el campo cinematográfico; coordinar las actividades de la Cineteca Nacional, cuyos objetivos son el rescate, conservación, protección y restauración de las películas y sus negativos, así como la difusión, promoción y salvaguarda del patrimonio cultural cinematográfico de la nación; organizar eventos educativos y culturales que propicien el desarrollo de la cultura cinematográfica en todo el territorio nacional.

Entre las propuestas de nuevas leyes en el sector cultura, se propuso la expedición de la Ley de la Academia Mexicana de la Lengua, con apenas cinco artículos y dos transitorios. El punto central es reconocerla como una

institución cultural benemérita con personalidad jurídica y patrimonio propios, que sirve a la sociedad mediante la realización de actividades de investigación y difusión de la lengua española y, en especial, en cuanto se refiere a los modos peculiares de hablarla y escribirla en México.

En lo referente a su integración, gobierno, organización y funcionamiento, simplemente se señala que esto lo determinará la Academia Mexicana de la Lengua “en sus estatutos de manera autónoma, independiente y libre”.

Ciencia y tecnología

En este sector se presentaron dos iniciativas de reforma a la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el dictamen de la iniciativa de la Ley de Bioseguridad de Organismos Genéticamente Modificados y una iniciativa que crea la Ley de la Agencia Espacial Mexicana, así como una reforma a la Ley del Impuesto sobre la Renta. En las dos primeras, se propone modificar el mecanismo para el nombramiento del director general del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a fin de que ya no sea una facultad exclusiva, unilateral y discrecional del Ejecutivo federal, sino a partir de una terna que le presentaría la comunidad científica y tecnológica del país.

Para ello, se propone la creación de un consejo integrado por el secretario general ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades

e Instituciones de Educación Superior, el coordinador general del Foro Consultivo Científico y Tecnológico, el presidente de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), los rectores de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Autónoma Metropolitana; el director general del Instituto Politécnico Nacional, el director del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav); dos investigadores en funciones, preferentemente de los dos niveles superiores del Sistema Nacional de Investigadores, elegidos para tal efecto por sus pares; y dos representantes del sector productivo, en los términos que establezca la propia Junta de Gobierno.

También se propone modificar la integración de la Junta de Gobierno del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por su carácter limitativo y poco representativo de la comunidad científica y académica del país y del sector productivo e incorporar de manera formal y oficial también a las instituciones y actores que conforman el consejo mencionado en el párrafo anterior. Es decir estaría conformada por 18 miembros. Igualmente se propone establecer el perfil que debe cumplir la persona a ocupar el cargo que, entre otras cosas, deberá ser preponderantemente investigador y tener el grado académico de doctor además de haberse desempeñado como investigador y directivo dentro del sector científico y tecnológico.

Una iniciativa de reforma a la Ley del Impuesto sobre la Renta propone evitar que las personas morales obtengan al mismo tiempo el estímulo fiscal y recursos de los Fondos Conacyt y Fondos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, por lo cual quien haya obtenido recursos de estos fondos no podrá acceder al estímulo fiscal estipulado en artículo 219 de esa ley, con excepción de universidades, instituciones de educación superior, institutos, centros públicos de investigación y personas físicas que realicen actividades de investigación y desarrollo tecnológico.

Singular es la iniciativa que propone la expedición de la ley que crea la Agencia Espacial Mexicana (Aexa),¹⁴ como un “organismo de carácter técnico especializado, encargado de coordinar, impulsar y

¹⁴En la iniciativa se estimaron en 21 millones de pesos los recursos para empezar sus operaciones y se estipuló un plazo de 90 días, a partir de la entrada en vigor de la ley, para la expedición del Reglamento Interno de la Agencia. Sin embargo, en el dictamen aprobado en abril de 2006 en la Cámara de Diputados se excluyeron ambos aspectos. Se turnó al Senado de la República.

fomentar todo lo relacionado con la investigación, exploración y utilización del espacio exterior, como patrimonio de la nación”. Este organismo será público descentralizado, no sectorizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, y con autonomía técnica, de gestión y presupuestaria. Entre sus objetivos, están ejecutar la política espacial de México, a través de la elaboración y aplicación del Programa Nacional de Actividades Espaciales; promover el efectivo desarrollo de actividades espaciales para ampliar las capacidades del país en materia espacial, industria aeronáutica, telecomunicaciones y todas sus aplicaciones relacionadas con la ciencia y la tecnología espacial; desarrollar la capacidad científico-tecnológica del país a través de la articulación de los sectores involucrados en todos los campos de la actividad espacial: promover el desarrollo de los sistemas espaciales y los medios, tecnología e infraestructura necesarios para la consolidación y autonomía de este sector en México.

El dictamen de la polémica Ley de Bioseguridad de los Organismos Genéticamente Modificados, que un año antes había sido aprobada en la Cámara de Diputados, fue motivo de discrepancias entre los senadores. Además de los reclamos por la premura de legislar “al vapor” y negarse a escuchar a científicos y expertos en el tema antes de dictaminarla, se rechazó una propuesta de modificación al artículo 101, para que también fuera obligatorio que los productos derivados de organismos genéticamente modificados tuvieran esa referencia explícita en las etiquetas de comercialización, a fin de que la población pudiera decidir consumirlos o no. Asimismo, se rechazó una propuesta de modificación al artículo 121, para que en cualquier caso se sancionara a quienes afectarían o causarían daño por el uso o manejo de organismos genéticamente modificados y no sólo a quienes tuvieran conocimiento sobre las afectaciones que pudieran causar dicho organismos.

Instrumentos internacionales

En este rubro referido a actos o programas internacionales, en el Senado de la República se aprobaron y fueron turnados al Ejecutivo federal para su promulgación los siguientes instrumentos: Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial; Convenio entre México

y Letonia sobre Cooperación en la Áreas de Educación, Cultura y Deporte, Convenio de Cooperación Educativa, Cultural y Deportiva entre México y Estonia y Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultura, adoptado en Madrid, España.

A manera de conclusiones

A partir de esto, se puede establecer diversas consideraciones respecto al debate legislativo en materia de educación, cultura y ciencia y tecnología; entre las que destacan:

1. Por el número de iniciativas referidas a los fines de la educación y la inclusión de contenidos en los planes y programas de estudios, es evidente que la autoridad educativa federal¹⁵ no ha adecuado estos últimos a la realidad actual de la sociedad mexicana, particularmente en la formación integral de los futuros ciudadanos en el contexto de una sociedad más moderna y participativa.
2. Tampoco las autoridades educativas han propiciado condiciones para el nuevo rol que debe tener la escuela, como el espacio socializador encaminado a mejorar la convivencia ciudadana.
3. Es indicativa la persistente visión anacrónica de la autoridad educativa en turno respecto a la función que actualmente debe cumplir la educación en un contexto de interdependencia económica, social, política y cultural, que ha venido a modificar los paradigmas educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos que deben proporcionarse a los escolares desde edades tempranas, sobre todo cuando en el país la educación preescolar es obligatoria a partir de los tres años de edad.
4. Es evidente la ausencia de diálogo, comunicación o colaboración entre las autoridades educativas y el Congreso de la Unión, a fin de que los diversos problemas que surgen en el quehacer educativo, cultural y científico, y tecnológico sean resueltos de manera conjunta sin necesidad de que el Poder Legislativo haga uso frecuente, particularmente a partir de puntos de acuerdos para señalar o evidenciar situaciones irregulares, de las autoridades educativas.

¹⁵De conformidad con el artículo 12 de la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública, en su carácter de autoridad educativa federal, tiene la facultad exclusiva de determinar para todo el país los planes y programas de estudios para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal y demás para la formación de los docentes de educación básica. Y si bien ese mismo artículo establece que considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación; lo cierto es que esto no se ha cumplido.

Lista de siglas

Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2005

<i>Siglas</i>	<i>Significado</i>
AAP	Academia Americana de Pediatría
AAPAUNAM	Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM
ADI	Ambiente de desarrollo intencional
Aexa	Agencia Espacial Mexicana
Afore	Administradoras de Fondos para el Retiro
AFSEDF	Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
AMC	Academia Mexicana de Ciencias
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
Anpaf	Asociación Nacional de Padres de Familia
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APA	American Association of Psychology
APEC	Asociación Promotora de Educación Comunitaria
BENM	Benemérita Escuela Nacional de Maestros
BID	Banco Internacional de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Cain	Comité de Autoridades Indígenas
CAS	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
CCD	Centros comunitarios digitales
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CCT	Contrato Colectivo de Trabajo
CDHDF	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe
CECU	Comisión Especial para el Congreso Universitario
Cenart	Centro Nacional de las Artes

<i>Siglas</i>	<i>Significado</i>
Cendi	Centro de Desarrollo Infantil
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
Censie/ss	Centro Nacional para la Salud de la Infancia y de la Adolescencia
CEAC	Convivencia Educativa, A.C.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CERMLC	Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas"
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
Cesues	Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CGT	Condiciones Generales de Trabajo
Cides	Centro Interdisciplinario para el Desarrollo Social
CIDHEM	Centro de Docencia en Humanidades del Estado de Morelos
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIJ	Centros de Integración Juvenil
Cinvestav	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
Cofeco	Comisión Federal de Competencia
Colmex	Colegio de México
Comie	Congreso Nacional de Investigación Educativa
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Comipens	Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Superior
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y Artes
Conacyt	Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología
Conadepi	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
Conafe	Comisión Nacional de Fomento Educativo
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conago	Conferencia Nacional de Gobernadores
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conaliteg	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
Conapase	Consejo Nacional de Participación Social
Conapo	Consejo Nacional de Población
Consar	Comisión Nacional de Ahorro para el Retiro
CR	Centro de Radioastronomía
Crefal	Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe
Cuib	Centro de Investigaciones Bibliotecológicas
CUPIA	Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines
DGAPA	Dirección General de Personal Académico
DGDCYS	Dirección General de Difusión Cultural y Servicio
DGEE	Dirección General de Educación Especial

<i>Siglas</i>	<i>Significado</i>
DGEF	Dirección General de Educación Física
DGEI	Dirección de Educación Indígena
DGPP	Dirección General de Planeación y Programación
DI	Desarrollo de intereses
Diconsa	Distribuidora e Impulsora Comercial Conasupo
DIE-Cinvestav-IPN	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
DIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
Ecoes	Espacio Común
EEC	Escala de Evaluación de Competencias
EF	Educación Física
ENA	Encuesta Nacional de Adicciones
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENI	Encuesta Nacional sobre la Inseguridad
ENJ	Encuesta Nacional de Juventud
ENMJN	Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños
ENN	Encuesta Nacional de Nutrición
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
Enurbal	Encuesta Urbana de Alimentación y Nutrición en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México
ESEF	Escuela Superior de Educación Física
Exani-I	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FCPys	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FEUG	Federación Estudiantil Universitaria Guerrerense
FEUS	Federación de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FIUPEA	Fondo de Inversión para Universidades Públicas con Programas Evaluados
FMI	Fondo Monetario Internacional
FODA	Fortalezas-oportunidades/debilidades-amenazas
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
FOVISSSTE	Fondo de la Vivienda del ISSSTE
GEDI	Guía de Evaluación del Desarrollo Infantil
GIDE	Gasto Nacional en Investigación y Desarrollo Experimental
GPS (por sus siglas en inglés)	Sistema de posicionamiento global
ICEFAS	Instituciones de Crédito Especializadas en Fondos del Ahorro del SAR-ISSSTE

IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIE	Instituto de Investigaciones Económicas
IIP	Instituto de Investigaciones Pedagógicas
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
IMJ	Instituto Mexicano de la Juventud
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
Inali	Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEA	Instituto Nacional para la Educación de Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
Infobila	Información y Bibliotecología Latinoamericanas
Infonavit	Instituto del Fondo Nacional para la Vivienda de los Trabajadores
INI	Instituto Nacional Indigenista
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
ITS	Infecciones de transmisión sexual
ITSM	Instituto Tecnológico Superior de la Montaña
ITSON	Instituto Tecnológico de Sonora
JAMA	The Journal of the American Medical Association
LFE	Ley Federal de Educación
LGE	Ley General de Educación
LSAR	Ley de los Sistemas de Ahorro para el Retiro
LTG	Libros de Texto Gratuitos
LUR	Laboratorio Universitario de Radiocarbono
MEE	Modelo de Enriquecimiento Escolar
Mexfam	Fundación Mexicana para la Planeación Familiar
NEE	Necesidades educativas especiales
NOM	Norma Oficial Mexicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEUI	Organización Estudiantil Universitaria
OIJ	Organización Iberoamericana de la Juventud
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
ONU	Organización de la Naciones Unidas
PAEIIIS	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior
PAN	Partido Acción Nacional

<i>Siglas</i>	<i>Significado</i>
PEA	Población económicamente activa
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PECyT	Programa Especial de Ciencia y Tecnología
PEP	Programa de Educación Preescolar
PFPN	Programa de Fortalecimiento para el Posgrado Nacional
PI	Procesos para la Investigación
PIB	Producto Interno Bruto
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
Pifop	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
PIIBPIM	Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México
PISA (por sus siglas en inglés)	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
PNE	Programa Nacional de Educación
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PRD	Partido de la Revolución Democrática
Pre- <i>Ps</i>	Preschool Pathways to Science
PRI	Partido Revolucionario Institucional
Proadu	Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario
Promep	Programa de Mejoramiento del Profesorado
Pronabe	Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores
Pronae	Programa Nacional de Educación
Pronap	Programa Nacional de Actualización Permanente
RCOM	Research Center Ocean Margins
Revoe	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
RHR	Department of Reproductive Health and Research
RIES	Reforma Integral de la Educación Secundaria
RIPPPA	Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico
SAR	Sistema de Ahorro para el Retiro
SC	Sociedad del Conocimiento
SCJN	Suprema Corte de Justicia de la Nación
SCT	Secretaría de Comunicaciones y Transportes
SEA	Sistema Educación Abierta
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEBYN	Subsecretaría de Educación Básica y Normal
Segob	Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría en Educación Pública
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SI	Sociedad de la Información
SIC	Sociedad de la información y el Conocimiento
Sida	Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida
Siefos	Sociedad de Inversión Especializada en Fondos para el Retiro
Situum	Sindicato de Trabajadores de la UAM
SNI	Sistema Nacional de Investigadores

SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Sogem	Sociedad General de Escritores Mexicanos
SS	Secretaría de Salud
SSP	Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal
STAUdeG	Sindicato de Académicos de la udec
STEUNAM	Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM
TAUAM	Tienda de Autoservicio de la UAM
Telmex	Teléfonos de México
THES	Times Higher Education Supplement
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIPPA	Tabulador de Ingreso y Promoción del Personal Académico
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UAAAN	Universidad Autónoma Agraria "Antonio Narro"
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UABCS	Universidad Autónoma de Baja California Sur
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAC	Universidad Autónoma de Campeche
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UAdeC	Universidad Autónoma de Coahuila
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAEMEX	Universidad Autónoma del Estado de México
UAGRO	Universidad Autónoma de Guerrero
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAM-A	Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco
UAM-C	Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco
UAN	Universidad Autónoma de Nayarit
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UATX	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UCAID	University Consortium for Advanced Internet Development
UCOL	Universidad de Colima
UdeG	Universidad de Guadalajara
UDLA	Universidad de las Américas
UIA	Universidad Iberoamericana
UIC	Universidad Intercontinental
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UJED	Universidad Juárez del Estado de Durango
UJEW	Unión de Jóvenes Estudiantes Wixarikas
ULSA	Universidad La Salle

<i>Siglas</i>	<i>Significado</i>
UN (por sus siglas en inglés)	Asamblea General de las Naciones Unidas
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICACH	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Unisur	Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur
UP	Universidad Panamericana
UIPEPE	Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas
IPN	Universidad Pedagógica Nacional
UIPE	Universidades Públicas Estatales
UIPEAS	Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario
UIPF	Universidades Públicas Federales
UQROO	Universidad de Quintana Roo
USAER	Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular
USON	Universidad de Sonora
UT	Universidades Tecnológicas
UTTT	Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji
UV	Universidad Veracruzana
VIH	Virus de Inmunodeficiencia Humana
WAS (por sus siglas en inglés)	Asociación Mundial de Sexología
WISC-RM	Wechsler Intelligence Scale for children-Revisada en México

Índice

Agradecimientos.	5
Crónica del año cinco <i>Guadalupe Teresinha Bertussi</i>	7
Presentación <i>Enrique Calderón Alzati</i>	19

PRIMERA PARTE

CON LA ATENCIÓN EN LOS ESTUDIANTES

El sobrepeso y la obesidad en niños y jóvenes del Distrito Federal <i>Sylvia Ortega Salazar</i>	41
Jóvenes mexicanos (globalizados) y problemáticas emergentes (locales) <i>Alfredo Nateras Domínguez</i>	55
Cómo evaluar y qué evaluar en las competencias de los preescolares al debate <i>María Clotilde Juárez Hernández</i>	71

Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria <i>María del Pilar Miguez Fernández</i>	95
La importancia de la educación sexual integral en las instituciones educativas <i>Alfonso López Juárez</i>	117
La enseñanza de las ciencias naturales en el jardín de niños. Una propuesta educativa <i>Leticia Gallegos, Elena Calderón, Humberto Albornoz y Fernando Flores</i>	131
Impacto de los medios de comunicación en la conducta sexual de los adolescentes <i>Guillermina Mejía-Soto</i>	155
La atención a niños sobresalientes. El caso de la escuela pública en el estado de Morelos <i>Juan Manuel Bautista Ramírez, María Eugenia Pineda Salinas</i>	163
Influencia que ejercen la formación y el medio al conformar las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia en profesores de ciencias de secundaria <i>Fernando Flores Camacho, Leticia Gallegos Cázares, Xóchitl Bonilla Pedroza y Flor de María Reyes Cárdenas</i>	179
Los libros de texto son gratuitos, pero no únicos ni obligatorios <i>Lorenza Villa Lever</i>	215

SEGUNDA PARTE
VIEJOS Y NUEVOS PROBLEMAS DEL CAMPO EDUCATIVO

La educación media superior: un análisis retrospectivo de su financiamiento y el sexenio actual, 2000-2005 <i>Javier Fuentes Maya y Aurora Palma Cárdenas</i>	233
Mercado editorial y fomento a la lectura: la iniciativa de precio único del libro <i>Bernardo Bolaños</i>	255
Situación actual de la telesecundaria <i>Annette Santos del Real</i>	271
La reforma de la secundaria al debate. ¿Una reconfiguración de la política pública? <i>Aurora Elizondo Huerta</i>	287
El deterioro de la educación básica se revierte al confiar en los maestros y poner a su alcance la capacitación que necesitan <i>Gabriel Cámara</i>	305
Avatares de una noble aspiración: la gratuidad de la educación pública obligatoria <i>Rodolfo Ramírez Raymundo</i>	321
La propuesta de reforma al ISSSTE: implicaciones para las pensiones y jubilaciones del magisterio <i>Berenice Ramírez y Odilia Ulloa</i>	349
La compleja situación de México ante la sociedad de la información y el conocimiento <i>Alma Rosa Alva de la Selva</i>	363

La legislación del patrimonio cultural de México: entre la tradición y la globalización <i>Bolfy Cottom</i>	377
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas <i>Ernesto Díaz Couder Cabral</i>	397
El programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior: una respuesta a la equidad e inclusión social en la educación superior <i>Angélica Castillo Salazar</i>	409

TERCERA PARTE

PROBLEMAS Y PROCESOS EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Balance, perspectivas y agenda del financiamiento de la educación superior, la ciencia y la tecnología en México <i>Armando Labra Manjarrez</i>	423
Violencia y “porrismo” en la educación superior en México <i>Imanol Ordorika</i>	459
Democracia en la Universidad Autónoma Metropolitana <i>Agustín Pérez Carrillo</i>	477
La Universidad de Guadalajara en 2005: desarrollo académico y gestión del subsidio <i>Salvador Acosta Romero, Cristina Cárdenas Castillo</i> <i>y María Luisa Chavoya Peña</i>	493
La UNAM, los <i>rankings</i> internacionales y el caleidoscopio de su recuperación <i>Axel Didriksson</i>	515

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una herejía pedagógica <i>Humberto Santos Bautista</i>	541
---	-----

Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos <i>Eduardo Ibarra Colado, Norma Rondero López</i>	569
--	-----

CUARTA PARTE
LA EDUCACIÓN EN OTRAS FUENTES

Espacios epistemológicos en que se construye la educación como objeto de estudio: una faceta para el análisis de las tesis en educación <i>Josefina Granja Castro, Elena Torres Sánchez</i>	605
--	-----

Libros sobre educación elaborados o publicados en la ciudad de México en 2005 <i>Julio Rafael Ochoa Franco</i>	753
--	-----

El debate de educación, cultura, ciencia y tecnología en el Congreso de la Unión en 2005 <i>María Esther Ibarra Rosales</i>	781
---	-----

Lista de siglas	803
---------------------------	-----



**CONOCER
PARA DECIDIR**
EN APOYO A LA
INVESTIGACIÓN
ACADÉMICA

INSTITUCIONES COEDITORAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	Fundación Mexicana de Estudios Políticos y Administrativos, A.C.	Secretaría de la Reforma Agraria	Universidad de Occidente
Cámara de Diputados <i>LX Legislatura</i>	Gobierno del Estado de Chiapas	Siglo XXI Editores	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
<i>LX Legislatura</i>	Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa	Simon Fraser University	Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios de México	Ibero-Amerikanisches Institut	Sociedad Mexicana de Medicina Conductual	<i>Centro de Estudios sobre la Universidad</i>
Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C.	Instituto Federal Electoral	Universidad Anáhuac del Sur	<i>Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades</i>
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	Instituto Iberoamericano para el Fortalecimiento del Poder Legislativo, A.C.	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	<i>Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias</i>
Centro de Investigación y Docencia Económicas	Instituto Mexicano de Estrategias	<i>Instituto de Investigaciones Sociológicas</i>	<i>Dirección General de Publicaciones y Formato Editorial</i>
Centro del Tercer Mundo para el Manejo del Agua	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Universidad Autónoma de Aguascalientes	<i>Facultad de Contaduría y Administración</i>
Consejo Mexicano de Asuntos Internacionales	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad Autónoma de Baja California	<i>Facultad de Economía</i>
Consejo Nacional para la Cultura y las Artes	<i>Campus Ciudad de México</i>	Universidad Autónoma del Estado de México	<i>Facultad de Estudios Superiores Acatlán</i>
<i>Instituto Nacional de Antropología e Historia</i>	<i>Campus Estado de México</i>	Universidad Autónoma del Estado de Querétaro	<i>Facultad de Estudios Superiores Aragón</i>
El Colegio de la Frontera Norte, A.C.	<i>Campus Monterrey</i>	Universidad Autónoma de Yucatán	<i>Instituto de Geografía</i>
El Colegio de San Luis	<i>Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública</i>	Universidad Autónoma de Zacatecas	<i>Instituto de Investigaciones Económicas</i>
El Colegio de Sonora	Integración para la Democracia Social, APN	<i>Doctorado en Estudios del Desarrollo</i>	<i>Instituto de Investigaciones Sociales</i>
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México	Internacional Socialista	Universidad Autónoma Metropolitana	<i>Programa Universitario de Estudios de Género</i>
Fundación Colosio, A.C.	Libertad de Información-México, A.C.	<i>Unidad Azcapotzalco</i>	<i>Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad</i>
Fundación Instituto Universitario de Investigación José Ortega y Gasset	Poder Legislativo del Estado de México, LVI Legislatura	<i>Unidad Iztapalapa</i>	<i>Seminario de Educación Superior</i>
Fundación Konrad Adenauer, A.C.	Secretaría de Gobernación	<i>Unidad Xochimilco</i>	Universidad Pedagógica Nacional
	<i>Centro de Estudios Migratorios del Instituto Nacional de Migración</i>	<i>Programa Universitario Integración en las Américas</i>	Universidad Veracruzana
		Universidad de California Santa Cruz	Universitat Autònoma de Barcelona
		Universidad de Colima	
		Universidad de Guadalajara	

Quienes dedicamos nuestro esfuerzo a la educación estamos convencidos de que ésta constituye la actividad más importante que vienen realizando los seres humanos desde siempre, porque es con ella que cada sociedad trasciende y hace posible el desarrollo de sus nuevas generaciones, acrecentando el patrimonio de conocimientos y culturas que conforman la civilización actual.

Su importancia es reconocida y aceptada de manera universal, aunque cada nación y cada sociedad la cuida y la promueve de manera distinta. De hecho, no resulta ilógico pensar que de alguna manera los estadios de desarrollo al que han llegado los diferentes pueblos a través de la historia, han estado directamente asociados con el nivel de esfuerzo y de éxito en sus proyectos educativos.

Me siento sumamente honrado por la invitación que se me ha hecho para presentar esta nueva edición del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva* de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo contenido pone de manifiesto la riqueza y la diversidad de los innumerables trabajos de investigación y reflexión que hoy tienen lugar en el sistema educativo.

ENRIQUE CALDERÓN ALZATI



EDUCACIÓN

