

El cambio en materia educativa se ha vuelto un lugar común, un discurso recurrente que se escucha en los ámbitos gubernamentales, legislativos y por supuesto en los académicos y sindicales.

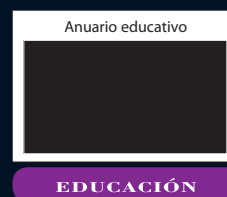
Dicho discurso recibe diversas caracterizaciones: el de reforma, transformación y revolución, entre las más frecuentes, sin que ello se haya traducido, hasta ahora, en el cambio real y de fondo que demanda la educación en el país.

Sexenalmente hay pronunciamientos en este sentido y el gobierno de Felipe Calderón no es la excepción, dado que el propio presidente se apresuró a establecer, de manera similar a sus antecesores, que la educación es fundamental para el país en la competencia global.

Empero, como ocurre con muchas cosas en México, pocas veces se pasa de las palabras a los hechos, o cuando esto sucede, se hace de forma marginal y es frecuentemente distorsionada en cuanto a los objetivos y necesidades reales que demandan los problemas. La educación no es la excepción.

De ahí que resulten sumamente útiles para el análisis y la reflexión, ejercicios como el que aglutina el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, referente al año 2006, donde con libertad, pero sobre todo, con solidez en datos y argumentos, se presenta un retrato fiel de la educación en México.

ALEJANDRO RAMOS ESQUIVEL



2006

Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva

Anuario educativo mexicano visión retrospectiva



Guadalupe Teresinha Bertussi
Coordinadora

Problemas Educativos de México
PEM
COLECCIÓN



Problemas Educativos de México
PEM
COLECCIÓN



CONOCER PARA DECIDIR
EN APOYO A LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

CONOCER PARA DECIDIR
EN APOYO A LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA



CONOCER PARA DECIDIR
EN APOYO A LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Miguel Ángel
Porrúa



Miguel Ángel
Porrúa

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 –refrendando el acuerdo de la anterior LIX Legislatura–, lleva a cabo en coedición en atención al 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; ello a efecto de atender oportunamente las diversas materias sobre las que versa el quehacer legislativo.

El acuerdo para coeditar las obras que conforman la serie se ha establecido con diferentes instituciones académicas, organismos federales y estatales; así también, con autores y asociaciones independientes.

Los títulos que caracterizan a la serie, se complementan con expresiones culturales de interés nacional que coadyuvan en las tareas propias del legislador mexicano.



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	Gobierno del Estado de Chiapas	Siglo XXI Editores	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
<i>LIX Legislatura</i>	Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa	Simon Fraser University	Universidad Nacional Autónoma de México
<i>LX Legislatura</i>	Ibero-Amerikanisches Institut	Sociedad Mexicana de Medicina Conductual	<i>Centro de Estudios sobre la Universidad</i>
Centro de Estudios de México	Instituto Federal Electoral	Universidad Anáhuac del Sur	<i>Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades</i>
Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C.	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 Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	Instituto Mexicano de Estrategias	<i>Instituto de Investigaciones Sociológicas</i>	<i>Dirección General de Publicaciones y Formato Editorial</i>
Centro de Investigación y Docencia Económicas	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Universidad Autónoma de Aguascalientes	<i>Facultad de Contaduría y Administración</i>
Centro del Tercer Mundo para el Manejo del Agua	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad Autónoma de Baja California	<i>Facultad de Economía</i>
Consejo Mexicano de Asuntos Internacionales	<i>Campus Ciudad de México</i>	Universidad Autónoma del Estado de México	<i>Facultad de Estudios Superiores Acatlán</i>
Consejo Nacional para la Cultura y las Artes	<i>Campus Estado de México</i>	Universidad Autónoma de Querétaro	<i>Facultad de Estudios Superiores Aragón</i>
<i>Instituto Nacional de Antropología e Historia</i>	<i>Campus Monterrey</i>	Universidad Autónoma de Yucatán	<i>Instituto de Geografía</i>
El Colegio de la Frontera Norte, A.C.	<i>Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública</i>	Universidad Autónoma de Zacatecas	<i>Instituto de Investigaciones Económicas</i>
El Colegio de San Luis	Integración para la Democracia Social, APN	<i>Doctorado en Estudios del Desarrollo</i>	<i>Instituto de Investigaciones Sociales</i>
El Colegio de Sonora	Internacional Socialista	Universidad Autónoma Metropolitana	<i>Programa Universitario de Estudios de Género</i>
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México	Libertad de Información-México, A.C.	<i>Unidad Azcapotzalco</i>	<i>Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad</i>
Fundación Colosio, A.C.	Poder Legislativo del Estado de México, LVI Legislatura	<i>Unidad Iztapalapa</i>	<i>Seminario de Educación Superior</i>
Fundación Instituto Universitario de Investigación José Ortega y Gasset	Secretaría de Gobernación	<i>Unidad Xochimilco</i>	Universidad Pedagógica Nacional
Fundación Konrad Adenauer, A.C.	<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	

Anuario
educativo
mexicano
visión retrospectiva

Problemas
Educativos
de México **PEM**
COLECCIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Aurora Elizondo Huerta <i>Secretaria Académica</i>	Sylvia Ortega Salazar <i>Rectora</i>	Abraham Sánchez Contreras <i>Director de Planeación</i>
Juan Acuña Guzmán <i>Director de Servicios Jurídicos</i>	Manuel Montoya Bencomo <i>Secretario Administrativo</i>	Adalberto Rangel Ruiz de la Peña <i>Director de Unidades UPN</i>
Javier Olmedo Badía <i>Director de Difusión Cultural y Extensión Universitaria</i>	Fernando Velázquez Merlo <i>Director de Biblioteca y Apoyo Académico</i>	Guadalupe Teresinha Bertussi <i>Coordinadora del C.A. Historia del Presente</i>
	Verónica Hoyos Aguilar <i>Coordinadora del Área Académica No. 4 Tecnologías de la Información y Modelos Educativos Alternativos</i>	

ÓRGANOS DE GOBIERNO DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS LX LEGISLATURA

MESA DIRECTIVA

Presidente

Dip. César Duarte Jáquez

Vicepresidentes

Dip. José Luis Espinosa Piña

Dip. María del Carmen Pinete Vargas

Dip. Ruth Zavaleta Salgado

Secretarios

Dip. Margarita Arenas Guzmán

Dip. Manuel Portilla Diéguez

Dip. Eugenia Jiménez Valenzuela

Dip. Rosa Elia Romero Guzmán

Dip. Lilia Guadalupe Merodio Reza

Dip. Santiago Gustavo Pedro Cortés

Dip. Jacinto Gómez Pasillas

Dip. José Manuel del Río Virgen

JUNTA DE COORDINACIÓN POLÍTICA

Presidente

Dip. Javier González Garza

Coordinador del Grupo Parlamentario del Partido de la Revolución Democrática

Integrantes

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

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

Dip. Alejandro Chanona Burguete
*Coordinador del Grupo Parlamentario
de Convergencia*

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

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

Dip. Silvia Luna Rodríguez
*Coordinadora del Grupo Parlamentario
del Partido Nueva Alianza*

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

CONSEJO EDITORIAL

Presidente

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

Integrantes

Dip. María Nieves Noriega Blanco Gil
*Grupo Parlamentario del Partido
Acción Nacional*

Dip. Arnoldo Ochoa González
*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. Aída Marina Arvizu Rivas
*Grupo Parlamentario del Partido Alternativa
Socialdemócrata*

Dr. Guillermo Haro Bélchez
Secretario General

Lic. Emilio Suárez Licona
Secretario de Servicios Parlamentarios

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

Dr. Héctor Juan Villarreal Páez
*Director General del Centro
de Estudios de las Finanzas Públicas*

Dr. José Sergio Barrales Domínguez
*Director General 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*

Mtro. Carlos Enrique Casillas Ortega
*Director General del Centro de Estudios
Sociales y de Opinión Pública*

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

Anuario educativo **mexicano** visión retrospectiva

Guadalupe Teresinha Bertussi
Coordinadora



CONOCER PARA DECIDIR | CONSEJO EDITORIAL
EN APOYO A LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA



MÉXICO • 2009

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
H. CÁMARA DE DIPUTADOS, LX LEGISLATURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Primera edición, julio del año 2009

© 2009
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Carretera al Ajusco núm. 24
Col. Héroes de Padierna, Tlalpan
14200 México, D.F.

© 2009
Por características tipográficas y de diseño editorial
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN 978-607-401-120-3

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.

Agradecimientos

Guadalupe Teresinha Bertussi

Durante estos seis años en que nos hemos dado a la tarea de investigar sobre el campo educativo, pudimos constatar que sólo ha sido posible realizar un proyecto de esta magnitud gracias al apoyo decidido de las autoridades y de un equipo de trabajo integrado por muchas personas con el entusiasmo necesario para refrendar, día a día, su compromiso en conocer y analizar los problemas del campo educativo de México.

Por ello, queremos agradecer particularmente a nuestra Rectora, doctora Silvia Ortega Salazar por el apoyo y entusiasmo brindado a este proyecto desde su inicio en el año 2000.

De igual manera, también queremos agradecer a las demás autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional representada por la doctora Aurora Elizondo Huerta, Secretaria Académica de esta institución, a través de la cual han coadyuvado al desarrollo de este proyecto.

Por otro lado, agradecemos a los colegas académicos de diversas instituciones por creer en nuestro trabajo y apoyarlo con sus ensayos que constituyen una contribución para la comprensión de los problemas del campo educativo analizados en esta obra.

Nuestra labor también fue posible gracias al esfuerzo y trabajo de todo el equipo de colegas que integran el Cuerpo Académico Historia del Presente: María de Lourdes Martínez Jaime; Jorge Estanislao Murguía Espetía; Julio Francisco Quiroz Marrón; Rosalba Angélica Sánchez Dromundo; Macedo Mira Andreu; María de los Ángeles San

Emeterio Pérez; Breni Cuenca; María Estela Arredondo Ramírez y Sara Jaramillo Politrón.

Nuestro especial agradecimiento a estudiantes-prestadores de Servicio Social: Ana Elisa Pichardo; Ana Ely Castelán Gutiérrez; Anayelli González Ramírez; Armando Correa Mendoza; Artemio Saúl Castro Arvizu; Brenda Suárez Álvarez; Cinthya Ortiz Rivera; Enrique Navarro Mondragón; Erika González González; Estrella Marisol Quiroz Estrada; Gabriela Galicia; Héctor Leobardo Saavedra Godoy; Janette Morales Nicolás; Juana Galván Cornejo; Juana Patricia Córdoba Miranda; Karina Flores Villagómez; Laura Alejandra Vásquez Olmedo; María de los Ángeles Arias Salvador; María Yolanda Ortega Rosas; Marisol Soto Ocampo; Nancy Silva Bustos; Nayelli Mastachi Cortés; Noé Ríos Emicente; Rafael Mondragón Mancilla; Teresa Castañeda Estrada; Yasmín Chávez Zamudio.

Además, nuestro agradecimiento para aquellos que han contribuido de distintas maneras al desarrollo de este proyecto: Gunnar Wolf Eyal Isaevich; Beatriz Escamilla Cuevas; Luis Maya Hernández; Arturo Alcántara Gómez; Esmeralda Cruz Vega; Miguel Yunuen López; Patricia Díaz Villamar; Perla Francisca Betanzos Gondar; Rebeca Ocaranza Bastida y Víctor Manuel Martínez Martínez.

Para todos, reiteramos nuestra gratitud por su invaluable colaboración y empeño para hacer realidad el presente número del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*.

[Noviembre de 2008]

Crónica del año seis

Guadalupe Teresinha Bertussi*

Cuando iniciamos en el año 2000 el proyecto de investigación que da origen a esta obra, no consideramos, entre nuestros objetivos, convertirnos en una especie de mirador u observatorio del campo educativo nacional. Sin embargo, en el transcurso de estos seis años en los que diariamente hemos identificado y clasificado los acontecimientos educativos registrados por nuestra matriz de periódicos en línea de todo el país discutidos y analizados en los ensayos que integran los seis anuarios ya publicados, nos damos cuenta de que en algo de esto nos hemos convertido por la magnitud de nuestro trabajo expresado en el número total de noticias educativas que ya hemos puesto a disposición en nuestro banco de datos, para el país en general y para cada una de las *VII regiones* socioeconómicas y periodísticas consideradas, como se puede constatar en los siguientes cuadros y gráficas.

En el conjunto de números e imágenes anteriores es posible destacar, por un lado, en el cuadro 1, el gran número de noticias educativas identificadas en el año 2006; por otro, en el cuadro 2, el incremento sostenido en el número de las publicadas por los periódicos en línea consultados, tanto a nivel nacional como regional que pasaron de 13,636 en 2003 a 128,366 en 2006. Por otra parte, aun en este mismo cuadro y también en el cuadro 4, saltan a la vista las variaciones anua-

* Doctora en Sociología por la División de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D. F.

les en el total de estas noticias en las regiones II, IV, V y VII, además de su aumento significativo, en todo el periodo, en las regiones I, o Central, que comprende la Ciudad de México y los estados de Guanajuato, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala, y en la región II, o Norte, integrada por los estados de Aguascalientes, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, San Luis Potosí y Zacatecas, respectivamente.

CUADRO 1

Total de noticias educativas publicadas en línea por región en México, en 2006

Núm.	Entidad federativa	Nombre del diario electrónico	Número de noticias	Número de noticias por región
<i>Región I Central</i>				
1	Ciudad de México	<i>El Financiero</i>	1,607	
2	Ciudad de México	<i>El Universal</i>	2,523	
3	Ciudad de México	<i>La Crónica</i>	816	
4	Ciudad de México	<i>Reforma</i>	1,372	
5	Ciudad de México	<i>La Jornada</i>	7,173	
6	Ciudad de México	<i>Milenio Diario</i>	1,284	
7	Ciudad de México	<i>Revista Proceso</i>	195	
8	Guanajuato	<i>A. M.</i>	1,199	19,887
9	Hidalgo	<i>Milenio Hidalgo</i>	1,198	
10	Morelos	<i>La Jornada Morelos</i>	1,497	
11	Puebla	<i>La Jornada Oriente (Puebla)</i>	731	
12	Tlaxcala	<i>La Jornada Oriente (Tlaxcala)</i>	292	
<i>Región II Costa del Golfo de México</i>				
13	Tabasco	<i>Tabasco Hoy</i>	186	
14	Tamaulipas	<i>El Mañana</i>	780	1,730
15	Veracruz	<i>La Opinión de Veracruz</i>	764	
<i>Región III Norte</i>				
16	Aguascalientes	<i>Hidrocálido</i>	553	
17	Chihuahua	<i>El Diario de Chihuahua</i>	585	
18	Chihuahua	<i>El Diario de Ciudad Juárez</i>	763	
19	Coahuila	<i>El Siglo de Torreón</i>	1,907	6,723
20	Nuevo León	<i>El Norte</i>	723	
21	San Luis Potosí	<i>Pulso de San Luis Potosí</i>	1,069	
22	Zacatecas	<i>Imagen de Zacatecas</i>	1,123	

Núm.	Entidad federativa	Nombre del diario electrónico	Número de noticias	Número de noticias por región
<i>Región IV Pacífico Norte</i>				
23	Baja California	<i>La Crónica de Baja California</i>	1,341	
24	Sinaloa	<i>El Debate</i>	185	3,584
25	Sinaloa	<i>Noroeste (Culiacán)</i>	386	
26	Sinaloa	<i>Noroeste (Mazatlán)</i>	654	
27	Sonora	<i>El Imparcial</i>	1,018	
<i>Región V Pacífico Central</i>				
28	Colima	<i>El Diario de Colima</i>	523	
29	Jalisco	<i>El Informador</i>	1,595	4,564
30	Jalisco	<i>Público Milenio</i>	1,633	
31	Michoacán	<i>El Cambio de Michoacán</i>	813	
<i>Región VI Pacífico Sur</i>				
32	Chiapas	<i>Cuarto Poder</i>	999	
33	Guerrero	<i>El Sur</i>	870	3,236
34	Oaxaca	<i>El Imparcial</i>	1,367	
<i>Región VII Yucatán</i>				
35	Campeche	<i>El Sur de Campeche</i>	1,269	3,141
36	Yucatán	<i>El Diario de Yucatán</i>	1,872	
Total de notas educativas registradas en 2006				42,865

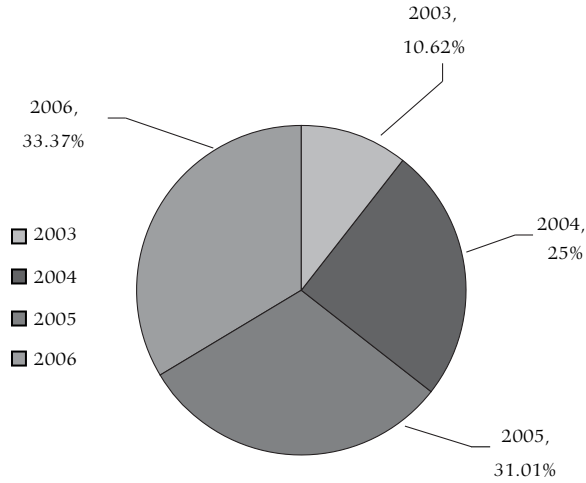
CUADRO 2

Total de noticias educativas publicadas en línea en el país y por región, 2003-2006

Región	2003	2004	2005	2006	Total
Región I	3,743	9,418	14,721	19,887	47,769
Región II	1,561	2,798	2,732	1,730	8,821
Región III	2,840	5,398	6,156	6,723	21,117
Región IV	921	3,701	5,025	3,584	13,231
Región V	1,599	4,664	4,939	4,564	15,766
Región VI	1,066	1,760	2,775	3,236	8,837
Región VII	1,906	4,316	3,462	3,141	12,825
Total	13,636	32,055	39,810	42,865	128,366

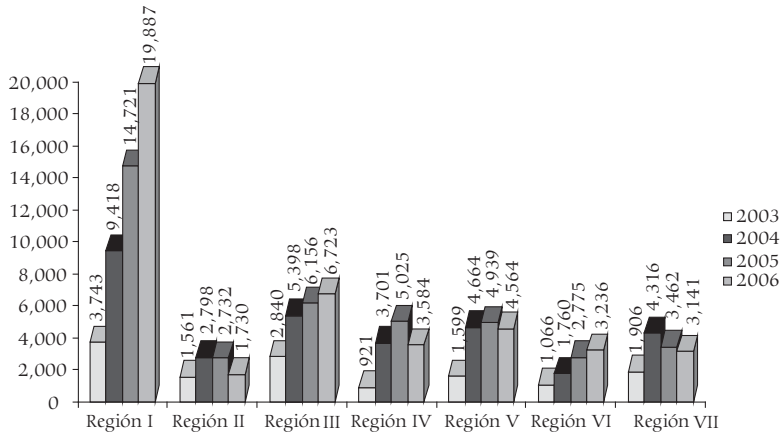
GRÁFICA 1

Porcentaje de noticias educativas publicadas en línea en el país según año, 2003-2006



GRÁFICA 2

Total de noticias educativas publicadas en línea según región del país, 2003-2006



Todos estos hechos resultan de la combinación de múltiples factores entre los cuales están, ciertamente, el mayor rigor en nuestras búsquedas; mayores recursos económicos, infraestructura adecuada, número necesario de profesionales y mayor interés, sensibilidad y preocupación hacia los acontecimientos educativos por parte de las empresas periodísticas; además, evidentemente, del aumento de los conflictos en el campo educativo.

Ante todo lo anterior nos preguntamos: ¿a cuáles conflictos nos estamos refiriendo?, y ¿en qué momentos de este periodo están presentes?; o aun ¿en qué partes del país se localizan?; y sobre todo ¿en cuáles regiones? Si bien todas estas son preguntas que ya nos permiten hacer el trabajo realizado, no tenemos respuestas para ellas. Son apenas indicadores de realidades y problemas del campo educativo nacional que allí están y que requieren todavía ser objeto de estudios detenidos y de investigaciones que puedan avanzar en su explicación.

Por otro lado, de la magnitud del trabajo ya realizado da cuenta el número significativo de ensayos que se han publicado, tanto de los especialistas y sus instituciones de procedencia como de los que han colaborado en las obras, como se puede observar en los cuadros 3 y 4.

CUADRO 3

Total de anuarios, ensayos y especialistas publicados, 2000-2006

<i>Años de publicación del Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva</i>	<i>Núm. de ensayos publicados</i>	<i>Núm. de especialistas que colaboran</i>
2000	34	34
2001	27	31
2002	35	42
2003	31	37
2004	30	37
2005	31	46
2006	29	39
Total	217	266

CUADRO 4

Total de instituciones de adscripción de los especialistas por Anuario 2000-2006

Núm.	Institución de adscripción de los especialistas	Siglas	Anuarios y participación de especialistas							Participación de especialistas por institución
			2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
1	Adolescentes S.C.							1		1
2	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	ANUIES						1	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 Vicisitudes								1	1
8	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C.	Ceneval			1					1
9	Colegio de Bachilleres	CB					2			2
10	Congreso de la Unión	CONGRESO	1		2	2	2	2		7
11	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes	Conaculta			1					1
12	Convivencia Educativa A. C.								1	1
13	El Colegio de México	Colmex	1	1		1				3
14	Escuela Nacional de Antropología e Historia	ENAH	1							1

15	Escuela Normal del estado de Querétaro	ENQ	1						1
16	Escuela Superior de Educación Física	ESEF	1	3	1				5
17	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México	FLACSO	1						1
18	Fundación Arturo Rosenblueth					1			1
19	Fundación Mexicana para la Salud Independiente						4		4
20	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	INDEPENDIENTE ISCEEM	1	6	2	3	1	2	15
21	Instituto de Investigaciones José María Mora							1	1
22	Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir A. C.					1			1
23	Instituto Federal de Acceso a la Información Pública	IFAI			1				1
24	Instituto Nacional de Antropología e Historia	INAH						1	1
25	Instituto Nacional de Evaluación de la Educación	INEE		1				1	2
27	Instituto Nacional de la Mujer	INM							1
28	Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente"					5			5
29	Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados	DIE-Cinvesta V-IPN	3	1	3	2	2	2	13
30	Instituto Tecnológico Autónomo de México	ITAM			1	1			2
31	Museo de Historia Natural de la Ciudad de México							1	1
32	Periódico <i>La Jornada</i>	<i>La Jornada</i>				1			1

Esa mirada, enriquecedora, persistente y vigilante sobre lo que ha ocurrido y lo que sigue pasando en el campo educativo del país nos ha llevado a destacar los problemas que se enlistan en el cuadro 5.

CUADRO 5

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>Núm. de ensayos publicados por problema analizado</i>
1	Balance	2000	1
2	Bibliografía de libros sobre educación	2000; 2001; 2002; 2003; 2004 y 2005	7
3	Bibliografía de tesis sobre educación	2000; 2001; 2002; 2003; 2004 y 2005	7
4	Ciencia y tecnología	2000; 2001; 2002; 2003; 2004 y 2005	14
5	Contenidos y prácticas educativas	2000; 2001; 2002; 2004 y 2005	18
6	Debate legislativo sobre educación	2000; 2001; 2002; 2003; 2004 y 2005	7
7	Discriminación en el sistema educativo	2001; 2003 y 2004	6
8	Docentes	2001; 2003; 2004 y 2005; 2006	6
9	Educación básica	2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005 y 2006	26
10	Educación especial	2001; 2003 y 2005	3
11	Educación indígena	2000; 2001 y 2005	5
12	Educación media superior	2000; 2001; 2003; 2004; 2005 y 2006	9
13	Educación preescolar	2001; 2004; 2005 y 2006	5
14	Educación pública	2003, 2006	3
15	Educación sexual	2006	2
16	Educación superior	2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005 y 2006	31
17	Educación y cultura	2004; 2005 y 2006	5
18	Educación y niños migrantes	2001; 2004, 2006	5
19	Educación y partidos políticos	2000	2
20	Evaluación/calidad/certificación	2000; 2001; 2002; 2003; 2005 y 2006	10

CUADRO 5 (Continuación)

<i>Núm.</i>	<i>Problemas educativos analizados</i>	<i>Años de publicación</i>	<i>Núm. de ensayos publicados por problema analizado</i>
21	Financiamiento y presupuesto educativo	2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005 y 2006	10
22	Políticas educativas del Gobierno del Distrito Federal	2000; 2001; 2004 y 2006	5
23	Instituciones educativas	2002 y 2003	3
24	Jóvenes estudiantes	2003; 2004; 2005 y 2006	14
25	Laicismo y educación	2000; 2001; 2002; 2003 y 2006	6
26	Lectura	2002; 2004; 2005 y 2006	4
27	Movimientos sociales	2000 y 2006	3
28	Multiculturalidad y educación	2001; 2002; 2004 y 2005	4
29	Proyectos y programas educativos del Ejecutivo (Política educativa)	2000; 2001; 2004 y 2006	16
30	Sindicatos de trabajadores de la educación	2000; 2001; 2002 y 2006	5
31	Universidades	2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005 y 2006	19
32	Violencia en instituciones educativas	2000; 2001; 2003; 2005 y 2006	5
	Total		266

La trayectoria del desarrollo de este proyecto durante seis años, si bien nos ha llevado a los resultados anteriores y a generar todos estos conocimientos, también nos ha enfrentado a una realidad que no nos gusta: pasan los años y éstos y otros problemas educativos, persisten, se niegan a salir de las páginas de los periódicos. La visibilidad de unos lo mantiene la inercia que los agudiza; de otros, las recurrentes políticas que los atajan y sólo los maquilan con nuevos nombres, o nuevas formas de invocarlos; de otros tantos, las consecuencias de políticas inadecuadas, insuficientes o precarias. Además, aún están aquellos que tienen visibilidad fugaz, es decir, aparecen y desaparecen rápidamente de las páginas de los periódicos, y sin embargo continúan en la

realidad, a pesar de la aparente sombra del silencio que pesa sobre ellos y que insiste en negar su existencia.

En otras palabras, nuestro trabajo nos ha llevado a toparnos de manera rápida y cruda con los problemas estructurales del campo educativo. Aquellos que requieren para su solución, de una política de Estado atinada, acorde con un proyecto de nación democrática, incluyente y justa: que no regatee el presupuesto educativo; que verdaderamente quiera dotar a las escuelas de la infraestructura adecuada; que reoriente los contenidos en el sentido de vincularlos con la realidad y con las necesidades del país; que asegure a los maestros la posibilidad de vivir dignamente de sus sueldos y dedicarse a ser buenos formadores; que necesite del desarrollo de la ciencia, de la tecnología y del pensamiento crítico; que cuide de los niños y de los jóvenes como portadores del futuro pero que, sobre todo, convoque y se apoye en la sociedad para realizarlo.

A pesar de la carga que este sentimiento representa, responder a los objetivos inicialmente propuestos por este proyecto nos ha llevado a elaborar, además de esta obra, nuestra página electrónica,¹ con su banco de datos que es consultada nacional e internacionalmente; un Foro de Debate Educativo,² y ser un espacio de referencia para la complementación de la formación para más de 90 estudiantes-prestadores de servicio social, de las diferentes carreras de la Universidad Pedagógica Nacional. Por ello podemos afirmar que, apesar de muchas dificultades que ya hemos enfrentado y las que aún nos falta afrontar, no nos hemos apartado de nuestro camino. Tenemos la certeza de haber aportado a la recuperación y preservación de nuestra memoria histórica, y colaborado en la construcción de la historia del presente en el campo educativo de México.

Todo ello explica, en parte, la profusa aceptación, difusión e utilización de los distintos aportes de nuestro proyecto como fuente de consulta y conocimiento entre docentes, investigadores y alumnos de muchas instituciones quienes encuentran novedosos, plurales, enriquecidas y actuales puntos de vista, discursos pioneros sobre problemas que todavía no han sido construidos, o plenamente construidos,

¹ Cfr. <http://anuario.upn.mx>

² Realizado mensualmente entre abril de 2006 y noviembre de 2006.

como objetos de estudio sistemático y de investigación. Por ello, el *Anuario* ya ocupa un lugar y ya se consolidó como referencia obligada en el quehacer en nuestro ámbito académico.

También hemos estado cumpliendo nuestros propósitos en cuanto a propiciar la vinculación entre el trabajo académico y el periodístico, pues somos otra fuente más de consulta, de investigación e incluso de referencia de trabajo, en no pocas ocasiones, para muchos periodistas. Nuestro acercamiento a la dirección de algunos periódicos ha fomentado mayor sensibilidad y responsabilidad de los mismos frente a lo que acontece diariamente en el campo educativo. Además propiciamos para muchos investigadores, la posibilidad de trabajar directa o indirectamente con fuentes como las noticias y los periódicos que son, en general, poco considerados y utilizados por ellos.

También hemos avanzado en nuestras metas de contribuir a ampliar y reforzar el vínculo entre las instancias académicas, políticas y de gestión. Sabemos del interés que muchos directivos tienen por nuestro trabajo. Además, desde el primer año de publicación establecimos comunicación con representantes de diferentes partidos, con los secretarios e integrantes de las cinco comisiones dedicadas a los temas de educación, ciencia y tecnología y cultura de ambas Cámaras del H. Congreso Nacional. En este esfuerzo que ha sido concretado en cada uno de nuestros anuarios a través de la presencia regular de un ensayo que registra, da seguimiento y analiza los resultados del debate educativo que ocurre en los diferentes periodos de cada legislatura, también hemos sido pioneros en el ámbito académico del país.

Así que continuar con este proyecto sigue siendo nuestro compromiso con todos.

Presentación

Alejandro Ramos Esquivel*

El cambio en materia educativa se ha vuelto un lugar común, un discurso recurrente que se escucha en los ámbitos gubernamentales, legislativos y, por supuesto, en los académicos y sindicales.

Dicho discurso recibe diversas caracterizaciones: el de reforma, transformación y revolución, entre las más frecuentes, sin que ello se haya traducido, hasta ahora, en el cambio real y de fondo que demanda la educación en el país.

Sexenalmente hay pronunciamientos en este sentido y el gobierno de Felipe Calderón no es la excepción, dado que el propio Presidente se apresuró a establecer, de manera similar a sus antecesores, que la educación es fundamental para el país en la competencia global.

Empero, como ocurre con muchas cosas en México, pocas veces se pasa de las palabras a los hechos, o cuando esto sucede, se hace de forma marginal y frecuentemente distorsionada en cuanto a los objetivos y necesidades reales que demandan los problemas. La educación no es la excepción.

De ahí que resulten sumamente útiles para el análisis y la reflexión, ejercicios como el que aglutina el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, referente al año 2006, donde con libertad, pero sobre todo, con solidez en datos y argumentos, se presenta un retrato fiel de la educación en México.

* Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Director Editorial del periódico *El Financiero*.

Las páginas que conforman este texto, constituyen un auténtico mosaico que deja ver con nitidez una gama de elementos que inciden de manera directa o indirecta en el proceso educativo y que permiten identificar sus fallas y algunos aciertos.

Tal es el caso de los ensayos contenidos bajo el rubro: *Vicisitudes persistentes en el campo educativo*, entre los que destaca el de Ángel Díaz Barriga en torno a “La era de la evaluación en la educación mexicana. La gestación de un sistema burocrático de control bajo la bandera de la calidad”, que constituye una crítica reveladora a los sistemas de evaluación, los cuales operan bajo un esquema productivista que deja de lado la premisa de que un aprendizaje escolar debe ser un aprendizaje para la vida.

El tema de la globalización ha pasado a formar parte de la agenda educativa mexicana, lo que ha dado lugar a múltiples interpretaciones y conceptos para su desarrollo, aunque como bien apuntan Rafael Loyola Díaz y Judith Zubieta García, en su ensayo “La ética en la investigación global: una agenda por desarrollar”, en México no se tiene el privilegio de que el conocimiento y la innovación estén entre las prioridades nacionales.

Prueba fehaciente de ello, es el texto denominado “Cobertura y calidad de la educación media superior”, de la autoría de Jorge Bertolucci, quien subraya que particularmente en la administración del ex presidente Vicente Fox se reforzó la idea de una “calidad de papel”, orientada a que las instituciones pudieran participar en el reparto de recursos financieros, por encima de la necesidad de aportar las condiciones tecnológicas y de apoyo pedagógico para que trabajaran adecuadamente.

Así, a tropezones, los niveles de enseñanza formal en el país han ido aumentando, al tiempo que se incrementan los presupuestos públicos, destinados a la educación.

El debate en torno al tema es muy amplio y casi permanente, lo que se explica en un país, que como México, está caracterizado por las desigualdades de todo tipo, por lo que dicha discusión se traduce en una multiplicidad de voces y de grupos de interés.

Por tal razón la definición de políticas educativas no es lineal, pues en ellas confluyen académicos, medios de comunicación, partidos

políticos, organizaciones no gubernamentales y los más diversos grupos sociales.

Parte importante de estas influencias es la relativa a la televisión comercial, que en lo general representa un efecto nocivo para los educandos, tanto por los contenidos de sus programas –en los que predomina la violencia y la vulgaridad– como por las consecuencias físicas que tiene para los niños, e incluso el hecho de que pasen tantas horas frente al aparato televisor, como bien lo detalla Lourdes Roca en su ensayo “Por otras alternativas a la televisión comercial”, que forma parte de este libro.

En lo que se refiere a las políticas gubernamentales en materia educativa, la alternancia del poder en México, trajo aparejados cambios en los enfoques, con la invariable idea de reformar la educación y adecuarla a las necesidades derivadas de la competitividad a escala mundial.

Así fue como surgieron propuestas que se convirtieron en banderas políticas como la referente a la enseñanza generalizada del inglés y la computación, o programas como el de enciclomedia, que buscaron, aunque de manera en mucho fallida, dar un sello de modernidad e innovación a todo un sexenio.

Jenaro Villamil, en su ensayo “El laicismo y las batallas perdidas de Fox y Abascal en 2006”, relata el fracaso de las autoridades gubernamentales para hacer un lado el laicismo en la enseñanza pública, así como el intento de contrarreforma al artículo tercero constitucional.

Un debate no menor es el que se da en torno a los enfoques de la educación, dado que hay quienes acusan un marcado acento productivista, asociado a la prevalencia del capital sobre el trabajo, bajo el argumento de que este es el camino adecuado para generar los cuadros, a todo nivel, que resulten competitivos a escala global.

Al respecto es muy ilustrativo el ensayo de Gian Carlo Delgado Ramos y John Saxe Fernández, “Educación Superior y Hacienda: contagio de condicionalidad”, que cataloga la imposición de tesis consideradas globales como esquemáticas, acríticas y en mucho contraproducentes en la formación de los educandos, al tiempo que subordinan a los mejores talentos del país a intereses que no son propios.

Puntualmente descriptivo de un aspecto central de este problema es el trabajo elaborado por el doctor Marcos T. Águila, la “Fuga de

talentos en los países atrasados: un paso adelante y dos pasos atrás”, que examina el incremento de la demanda internacional de talentos a partir de aspectos estructurales como los nuevos sectores de punta en el desarrollo económico; el envejecimiento de la población en países altamente desarrollados y el fenómeno de la globalización.

En contraste, de manera esperanzadora en un problema que afecta a México de forma creciente, como es la fuga de buena parte de sus mejores cuadros que salen del país en busca de empleo, destaca el trabajo de Irene Gatica Ramírez, “Yo, sí puedo: esperanza alfabetizadora”, que plantea la necesidad de que las nuevas generaciones sean formadas en una educación integral que comprenda una cultura política, histórica, geográfica, económica, filosófica, científica, artística, literaria y jurídica.

Bajo esta premisa figura el trabajo de María Celis Barragán y Cecilia Crespo Alcocer, “Modelo de orientación educativa en el contexto de una formación integral”, que propone una interrogante fundamental: ¿Educar, para qué?, y al mismo tiempo analiza el carácter formativo o utilitarista de la enseñanza en el país.

Un análisis que va al fondo de estos temas es el realizado por María Clotilde Juárez Hernández y Alejandro Octavio Delgado Caballero, intitulado: “Características de un instrumento para evaluar competencias de niños y niñas preescolares como producto y como proceso”.

Una clara derivación de esta temática se ubica en el texto de Patricia Duconing Watty, “Instituciones, saberes y procesos identitarios: una lectura sobre los trabajos de titulación de 2006”, en que también se hace puntual referencia a la utilidad que tiene para el análisis en estas y otras materias, el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, iniciado en el año 2000 y publicado consecutivamente desde entonces.

En el Anuario correspondiente al año 2006 se incluyen trabajos que abordan aspectos poco debatidos y analizados en la sociedad, como es el relativo a “Los programas educativos para niños y jóvenes que viven con enfermedad: el caso de México”, elaborado por Felicia Marie Knaul, Julio Rosado, Sonia X. Ortega, Celia J. Pérez Fernández y María Suárez Vázquez.

También se incluyen temas generadores de polémicas que se tornan recurrentes y que ocupan amplios espacios en los medios de comunicación, tanto impresos como electrónicos, y que sin duda despiertan el interés y la participación de diversas organizaciones sociales y de agrupaciones familiares.

Nos referimos a las controversias como la que se plantea en el trabajo de Vicente Hernández Haddad: “La educación sexual: un derecho que previene abusos”; y en esa misma temática el de Agustín Alvero Pérez Carrillo: “La censura a libros de texto gratuito en el tema educación sexual”, en el que se enfatiza el derecho que tienen los niños a una infancia segura, libre de agresiones de cualquier índole.

Bajo esta premisa se inscribe el trabajo “Lectura-deber o lectura-placer, he ahí el *quid* del dilema”, de Eduardo Robles Boza (*Tío Patota*) donde se establecen las formas en que el niño llega a los libros, se convierte en lector, pero por poco tiempo, lo que deja ver con toda claridad la necesidad de replantear los métodos de lectura vigentes, ya que por ahí comienza la educación.

A este respecto, no menos importante, es la adopción de nuevas técnicas y la innovación que de manera diversa caracteriza a la presente época, como puede apreciarse en el texto “Educación virtual: la tecnología y su aprendizaje social”, de Jordy Micheli Thirion.

En esa misma línea resulta de enorme utilidad, en la contextualización de esa problemática, el trabajo del doctor Luis Fernández Zayas: “¿Qué es el foro consultivo?”, en que se examinan los alcances de la legislación vigente en materia de ciencia y tecnología y su impacto en el trabajo de instituciones educativas de todo el país.

Los textos antes mencionados como el resto de los contenidos en el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2006*, resultan muy útiles para dimensionar el papel de las autoridades y de los gobiernos en sus distintos niveles: federal, estatal y municipal en su relación con los procesos educativos que tienen bajo su responsabilidad.

Respecto a este tema, algunos partidos políticos lo han tomado como bandera de campañas, pero no más allá de esto, como se reflejó con toda claridad en la etapa previa a los comicios presidenciales de 2006, según lo refiere Alejandro Canales en su ensayo “Partidos Políticos, la batalla perdida por la educación”.

En este contexto, sobra decir que la alternancia en el poder, que concluyó con el monopolio de más de 70 años de gobiernos priístas, no significó en el terreno educativo un cambio mayor ni diluyó, sino por el contrario, renovó las tradicionales alianzas entre el sector público y el monopolio sindical que ha influido de manera determinante en la vida educativa del país.

La emblemática alianza entre la ex primera dama, Martha Sahagún de Fox y la líder vitalicia del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo fue clara muestra de que la alternancia en el gobierno no significó un cambio mayor en las políticas públicas y en los actores directamente relacionados con la acción educativa del Estado.

En el gobierno de Felipe Calderón, a falta de una reforma educativa, debido a que no se considera por el momento políticamente posible, se reeditó la alianza con el SNTE, teniendo como eje de la misma a la maestra Gordillo.

Dicho acuerdo, denominado Alianza por la Calidad de la Educación y suscrito por la Secretaría de Educación Pública y el SNTE, se enmarca dentro de los planes de “transformación educativa” y es presentado como parte de la cruzada oficial para Vivir Mejor, a cargo de la Secretaría de Desarrollo Social, lo que refuerza su carácter propagandístico y a juicio de muchos, partidista.

La Alianza por la Calidad de la Educación tiene como objetivo “responder a cómo será México en los próximos años”, y según las partes que lo suscriben,

recoge los reclamos, las inquietudes, los anhelos y es, a la vez, un llamado a la participación de padres de familia, académicos, autoridades estatales, organizaciones de la sociedad civil y representantes de los sectores social y productivo, para impulsar juntos el cambio educativo en cinco ejes rectores.¹

Dichos ejes son los siguientes:

1. Modernización de las escuelas para garantizar que los centros escolares sean lugares dignos que sirvan a la comunidad libres de ries-

¹ *Milenio Diario*, 2 de junio de 2008, p. 16.

gos, que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesarios y la tecnología de vanguardia apropiada para enseñar y aprender.

- a) Infraestructura y equipamiento.
- b) Tecnologías de la información y la comunicación.
- c) Gestión y participación social.

2. Profesionalización de los docentes y las autoridades educativas, para quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos, sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.

- a) Ingreso y promoción.
- b) Profesionalización.
- c) Incentivos y estímulos.

3. Cuidado del bienestar y la salud de los alumnos.

- a) Salud, alimentación y nutrición.
- b) Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso.

4. Educación completa para mejorar la vida personal y profesional, porque la escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial.

- a) Reforma curricular.

5. Evaluar para mejorar, porque calidad y evaluación son dos caras de la misma moneda, favorecen la transparencia y la rendición de cuentas y sirven de base para diseñar adecuadas políticas educativas.

- a) Mejorar evaluando.
- b) Evaluar a fondo, mediante organismos internacionales a directores, docentes y estudiantes para observar su desempeño.²

²Idem.

Este documento, que al menos por ahora, sustituye al proyecto de reforma educativa anunciado por el gobierno de Calderón, es como muchos de los que le han precedido un catálogo de buenas intenciones, mismas que le dan un mayor valor a trabajos profundos y diversos como el presente libro, que examina y propone, desde las más diversas ópticas, elementos sustantivos para la definición de políticas públicas en materia de educación.

También llama la atención que en esta alianza, no tenga un papel central el Poder Legislativo, lo que se explica en sentido de que se trata de un acuerdo entre gobierno y sindicato, no de un proyecto de reforma ni de algún cambio a la legislación vigente en materia educativa.

No obstante, sería deseable, como lo apuntan Bernardo Bolaños y Alma Maldonado-Maldonado en su análisis “El papel del Congreso de la Unión y la educación en el sexenio de Vicente Fox”, establecer qué tanto las autoridades educativas se han vinculado al trabajo legislativo e incluso a las posiciones de los partidos políticos, dado que de una u otra manera, las decisiones en la materia dejaron de ser desde hace tiempo monopolio del Poder Ejecutivo.

Hasta ahora, en este terreno, como bien señalan los autores mencionados, queda claro que el trato e incluso la negociación entre los poderes Ejecutivo y Legislativo no han podido resolver problemas cruciales como la cobertura y la equidad educativa.

Y será difícil que esto suceda, en tanto la propia Secretaría de Educación Pública y su titular en turno, sigan jugando un papel secundario, en buena medida subordinado al poder de negociación política de la líder del SNTE, quien a través de su organización sindical y de sus ligas partidistas, capitaliza en favor de sus intereses todo tipo de conflictos, como bien lo refiere en este Anuario, Aldo Muñoz Armenta, en el texto intitulado “El magisterio de Oaxaca y las alianzas sociales contra el autoritarismo político: el caso de la creación de la APPO”.

Con esto queda claro que en tanto no exista un proyecto de Estado para atender el problema educativo de una manera integral, poco se podrá avanzar de manera firme en el reto de atender con eficacia la educación en México.

Otro aspecto básico sería el relativo al laicismo en la educación, aspecto fundamental para cualquier sistema público de enseñanza y que en México tiene bases muy sólidas, plasmadas en la Constitución de 1857 y de las Leyes de Reforma proclamadas por el entonces presidente Benito Juárez García.

Al respecto es muy ilustrativo el ensayo “Juárez y la educación en México”, elaborado por Patricia Galeana, donde se reseña con puntualidad el proceso de separación de la Iglesia del Estado y su impacto sobre los procesos educativos en el país.

Dada la multiplicidad de su temática, el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2006*, es un compendio de gran utilidad y diversidad de temas, que se reflejan en los medios de comunicación impresos y que expresan las preocupaciones de todos aquellos interesados en los problemas de la educación en México.

Dentro de este valioso instrumento de información, investigación y reflexión, cabe destacar la inclusión de ensayos de asuntos de gran actualidad y de marcado interés público, como “Tabaquismo en niños y jóvenes en México. ¿Una enfermedad pediátrica emergente?”, elaborado por Guadalupe Ponciano Rodríguez.

Igualmente resultan de gran valía los ensayos “Viven con enfermedad: el caso de México”, de Julio Rosado; “Jóvenes: de bandas a colectivos”, de Héctor Castillo Berthier, así como el de Nelia Tello, “La violencia en las secundarias”.

Acerca de casos específicos de proyectos educativos innovadores y con resultados en mucho exitosos, destaca el trabajo de los doctores Magdalena Fresán Orozco y Óscar Comas Rodríguez bajo el rubro de “Apuntes para una historia de la UAM-Unidad Cuajimalpa”.

Otros textos contenidos en esta obra que relatan y examinan casos de gran interés, son: “La educación básica en el Distrito Federal: los temas del año 2006”, de Etelvina Sandoval Flores; “Los libros sobre educación elaborados o publicados en la Ciudad de México en el año 2006”, de Julio Francisco Quiroz Marrón, y el intitulado “Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER)”, elaborado por Natasha Bidault Mniszek; Azucena Valdivia Ortega y María Alejandra Díaz Esparza.

Finalmente, sólo queda por establecer que, como sus antecesores, el *Anuario educativo mexicano*: resulta un libro, no solamente útil, sino en mucho indispensable para comprender y descubrir ideas y propuestas relacionadas con la problemática de la educación en México, al tiempo que refleja el trabajo consistente y metódico por el Cuerpo Académico Historia del Presente de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Primera
parte**

Retos y problemas del sistema educativo nacional

La era de la evaluación en la educación mexicana. La gestación de un sistema burocrático de control bajo la bandera de la calidad

Ángel Díaz Barriga*

Un signo de las reformas educativas que se han establecido a nivel mundial a partir de los años noventa, es su clara orientación hacia el mercado con la instauración de un pensamiento productivista que tiene en el concepto “calidad de la educación”, la justificación más clara para formular un sistema amplio de control sobre el proceso educativo llamado *evaluación*. Denominamos orientación hacia el mercado, al planteamiento que lleva a considerar el servicio educativo como una tarea que puede ser analizada bajo la lógica de los productos, incluyendo el estudio de los tiempos, recursos que se asignan y considerando los resultados. En esta orientación los principales actores de la educación formal (directivos, docentes y alumnos) son considerados como insumos, los primeros intervienen en los segundos, mientras que los alumnos portan los efectos de lo que se hizo en ellos y pueden manifestarlo en productos, entendiéndose en aprendizajes. Suponiendo a su vez, que los aprendizajes son aquellas respuestas que los escolares responden en una prueba a gran escala, el tema de la formación desaparece o queda reducido al dominio de una cultura cívica.

Desde principios de la década de los años noventa, bajo la meta de impulsar la calidad de la educación y, con el lema de desarrollar una cultura de la evaluación, las políticas de la educación han tenido como

*Doctor en Pedagogía por la División de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

eje rector la realización de múltiples actividades en este sentido, esta cantidad de acciones ha venido conformando lo que forzosamente debemos reconocer como un “Sistema Nacional de Evaluación”. Este reconocimiento es forzado porque el sistema no fue concebido como tal, sino que con la multiplicación de acciones finalmente se le puede visualizar de esta forma, aunque contenga serias diferencias de concepción en su estructura.

Un rasgo que caracteriza el sistema de evaluación establecido en México es la ausencia de un debate conceptual en el que se examinen las diversas escuelas de pensamiento que hay en el campo. A excepción de las instituciones que realizan pruebas a gran escala, se puede afirmar que el conjunto de evaluadores mexicanos responde a una generación empírica, en la que haber sido evaluado o haber tenido la experiencia de evaluador de los estudiantes, convierte a cualquier académico en experto en evaluación. Así, se pretende impulsar una cultura de la evaluación, desconociendo paradójicamente el campo conceptual de la misma.

Otro elemento que caracteriza la evaluación mexicana es su calidad de compulsiva, que se manifiesta en la creación de programas de evaluación al vapor, muchas veces uno detrás del otro, teniendo como objeto de trabajo los mismos sujetos o aspectos idénticos (estudiantes, profesores, programas), pero con orientaciones diversas en cada uno de estos proyectos. Se puede afirmar que el ánimo que orienta la evaluación no es mejorar (un sentido didáctico de la evaluación), sino exhibir ante la sociedad una serie de deficiencias no necesariamente bien construidas, bajo un erróneo manejo del concepto de rendición de cuentas. Así, por ejemplo: los alumnos de la escuela primaria mexicana tienen que responder en el transcurso del año escolar por lo menos seis tipos diferentes de pruebas a gran escala¹ elaboradas por

¹Un supervisor escolar me indicó que en las escuelas de su zona los profesores se dedican a preparar los exámenes que van a ser aplicados; al mismo tiempo señaló que “como salen mal en las pruebas del INEE y de la DGE, la SEP Estatal ha elaborado una prueba para el Estado”. La lógica que subyace en este sistema es a mayor número de pruebas mejor aprendizaje, tema que es erróneo desde un punto de vista didáctico. Así como Bachelard decía “pensar para medir”, nosotros desde un punto de vista didáctico enunciamos “trabajar los problemas de aprendizaje en el método –instrumento por excelencia del trabajo docente desde Comenio– porque no son las pruebas las que mejoran el desempeño escolar”. Cfr. Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículo*, México, Paidós, 1997, y *El docente y los programas de estudio*, Barcelona-México, Pomares-CESU-UNAM-UAT, 2006.

distintos organismos, en ocasiones con fines idénticos: determinar el aprovechamiento escolar de los alumnos. Tales pruebas son: Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Factor de Aprovechamiento Escolar, Prueba Estatal de Aprovechamiento, Instrumento Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS) (6o. grado), más las pruebas internacionales que correspondan para el año lectivo (Laboratorio de Medición de la Calidad de la Educación OREALC-UNESCO, TIMMS).

Las pruebas nacionales alimentan los encabezados de prensa “peores resultados en secundaria que en primaria”, “deficiencias en el aprendizaje de las matemáticas”, etcétera. Se limitan a dar información en general estadística, no construyen ningún sentido pedagógico de la información, los expertos no asumen ninguna responsabilidad con lo que acontece en el aula, los docentes se sienten exhibidos, pero sin ningún elemento didáctico que les permita mejorar su práctica. Se ha creado un típico sistema de informar (dar datos estadísticos) para no informar.

Un tercer rasgo de la evaluación mexicana es la creación de un “efecto zanahoria”. Varios de los programas de evaluación, sobre todo los de los académicos y de las instituciones vinculan los resultados de la misma a la concesión de un dinero extra. En el caso institucional –Escuelas de Calidad, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior (PIFIEMS)– es para mejorar la infraestructura institucional o para la realización de un proyecto académico específico, mientras que en el caso de los académicos para la educación básica el resultado se integra de manera permanente a su salario, así el programa Carrera Magisterial es un mecanismo de reclasificación salarial por méritos, mientras que en el caso de los académicos de la educación superior, área donde existe el mayor número de programas –Sistema Nacional de Investigadores (SIN), Estímulos al Desempeño, Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)– el apoyo económico se concede por el periodo de la evaluación, que dependiendo del programa puede ser de uno a cuatro años. Exceptuando los niveles

altos del SNI cuando se han obtenido de manera consecutiva por tres veces. Evaluación/financiamiento forman parte de una liga en la que los recursos existentes para este último determinan el sistema de evaluación establecido.²

En el cuadro 1 concentramos los programas de evaluación. Varios tienen raíces de muchos años, como las pruebas desarrolladas por la Dirección General de Evaluación desde su creación a mediados de los años setenta, aunque por razones de Estado no se le dejaba difundir sus resultados. Situación que entre otras cosas se aprovechó para crear el Instituto Nacional de Evaluación en 2003. Otros programas se empezaron a conformar en los últimos 20 años, tal es el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) creado en 1984, los programas de evaluación de la educación superior (Estímulos al desempeño, 1990; Evaluación de programas, 1990, o el antecedente del PIFI establecido como recursos FOMES en 1990), así como el programa de Carrera Magisterial establecido en 1994.

Sin embargo, la actual fisonomía de los programas de evaluación se fue conformando en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, como una serie de acciones implantadas bajo el discurso de promover la cultura de la evaluación para lograr la calidad de educación. La creación de un nuevo programa, con excepción del PIFI no significó la revisión de alguno que estuviese funcionando, sencillamente se agregó con su lógica y sus instrumentos de trabajo. Por ello, no necesariamente estamos ante un sistema coherente de evaluación, sino ante la agrupación de programas que responden a distintos problemas y que configuran una especie de “Frankenstein” en el panorama educativo mexicano.

Para su mejor comprensión, hemos agrupado a los programas por objeto evaluado; así, tenemos programas de evaluación institucional, otros para evaluar planes de estudio (ahora se les dice programas educativos), unos más para evaluar actores tanto docentes como estudiantes. Sólo el PEFEN impulsa además la evaluación de directores de las escuelas.

²Para las Instituciones Públicas de Educación Superior la subsecretaría respectiva destina un monto anual de recursos que constituyen la bolsa económica que se reparte a través del PIFI, PIFIEM, PEFEN. En el caso de los estímulos se tiene establecido, inicialmente por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (hasta 2003) y después por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) que se concederán a 30 por ciento de los académicos de tiempo completo.

Interesante es identificar los dos grandes ausentes de estos programas de evaluación: los expertos, esto es no hay una evaluación de los evaluadores, de los que formulan las pruebas que se emplean a gran escala, de los que elaboran los reportes de estas pruebas, de los que realizan una evaluación de pares, etcétera. Tampoco hay una evaluación de los expertos curriculares, cuestión que afecta a la currícula nacional. Los contenidos en los Planes de primaria, secundaria y normal, están definidos desde la Federación (con una concesión de una o dos asignaturas regionales) y se constituyen en el referente para realizar la tarea de evaluación. Por principio los contenidos definidos por los especialistas de la Federación son pertinentes, adecuados, significativos y posibles de ser enseñados en cada grado escolar. También los planes de estudio pueden responder a un empirismo ramplón, como el de las escuelas normales que bajo la lógica de “abajo la teoría” desaparecieron asignaturas formativas de carácter esencial (didáctica –no estrategias de enseñanza–, psicología infantil y/o adolescente, psicología del aprendizaje, teoría grupal, etcétera).³

Un segundo grupo de ausentes es la evaluación de los formuladores de política, los que construyen cada uno de los programas que se van a implantar en la educación, los asesores (en general investigadores educativos) que participan activamente en darle contenido a las ideas generales de política. El impacto que tienen las autoridades y los especialistas en la creación de programas educativos no es considerado un elemento que afecte de alguna manera el desempeño de la educación.

Resulta por demás sesgado en el asunto de la evaluación que, por el contrario, los resultados de la misma se individualicen en dos actores: los profesores, fundamentalmente de educación básica, quienes deben lograr que los alumnos muestren el mismo aprendizaje nacional, aunque su cultura local o regional, sus condiciones socioeconó-

³Según datos de la SES en los exámenes 2003, 2004, 2005 los estudiantes de la normal de preescolar obtuvieron las siguientes calificaciones globales: insatisfactorio 27.5 por ciento, satisfactorio 62.5 por ciento y destacado 10 por ciento: mientras que en las pruebas 2004 y 2005 que presentaron 41 por ciento fue insatisfactorio, 38 por ciento satisfactorio y 21 por ciento destacado. No se hace ninguna consideración sobre el papel del actual plan de estudios en estos resultados, pero además es un claro ejemplo de información estadística que carece totalmente de un sentido didáctico, con ella nadie sabe exactamente qué necesita mejorar. Cfr. *Informe SES, PRONAE 2001–2006. Avance de metas para el mejoramiento de la educación Normal. Evaluación externa* en http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/guia_pefen.ppt (Consultado el 4 de abril de 2007).

micas o de alimentación, su origen étnico o su cercanía con los procedimientos de las clases medias sean la manifestación de la enorme heterogeneidad y desigualdad que existe en el país. Los expertos curriculares consideraron que esos contenidos se deben y pueden aprender en la escuela y los expertos en evaluación utilizaron “metodologías *ad hoc*” para analizar esos contenidos y elaborar reactivos para los exámenes. Reactivos que fueron tipificados y reúnen todas las condiciones estadísticas, aunque no respondan a la realidad escolar.⁴ Mientras que en el caso de la educación superior en quienes se centra la tarea de señalamiento es en los estudiantes, aunque debemos reconocer que por la privatización de la evaluación en este nivel, los resultados de ésta se manejan en una esfera confidencial. Lo que trasciende al público es una información que no permite realizar un análisis técnico de tales informes. En todo caso, el complejo entramado del sistema educativo, autoridades, políticas de educación, especialistas, planes de estudios nacionales, etcétera, no se considera como objeto de evaluación y, en los hechos se supone, que tales orientaciones son las adecuadas para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo.

La evaluación institucional

Los diferentes programas de evaluación institucional son voluntarios, cada institución decide si participa cuando aparece la convocatoria; se caracterizan por permitir el acceso a determinados recursos económicos en el caso de que la evaluación sea favorable y exista disponibilidad de los mismos.

⁴Existen pocas investigaciones en las que el ejercicio de evaluación inicia con un taller donde los docentes analizan qué es lo que realmente enseñan a sus alumnos, comparan estos contenidos con lo que pide el plan de estudios y revisan no sólo dónde se encuentran las diferencias entre lo enseñado y lo proyectado, sino las razones por las que tienen que enseñar los contenidos que mencionaron, para después construir estrategias frente a ello. Únicamente después de todo ello, la evaluación se establece desde la realidad docente, no sólo la de los expertos curriculares y en teoría del *test*. Cfr. Puggi Bertoni Teolbaldo, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Argentina, Kapelusz, 1993. También se puede revisar un texto prácticamente clásico de Barber-Klein en el que plantea que no pueden realizarse actividades de evaluación sumativa en el trabajo docente, si por lo menos en tres años previos no se ha conformado un sistema de evaluación formativa para retroalimentar su trabajo. L. Barber, K. Klein, “Merit Pay and Teacher Evaluation”, *Phi Delta Kappan*, diciembre de 1983.

CUADRO 1

Programas de evaluación en México. ¿Un sistema o una agrupación con lógicas diversas?

Programas de evaluación	Básica	Media Superior	Educación Normal	Educación Superior
<i>Institucional</i>	Escuelas de Calidad	Programa Integral de Fortalecimiento de la Enseñanza Media Superior (PIFEMS)	Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN)	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional para la educación superior (PIFI)
<i>Programas</i>	Plan de estudios nacional	El PIFIEMS evalúa los cambios que se hacen en los proyectos curriculares	Acreditación de programas (Mencionado en PEFEN, aunque el plan de estudios es nacional)	Evaluación de programas (CIEES) Acreditación de programas (COPAES) Padrón Nacional del Posgrado (PNP)
<i>Académicos</i>	Carrera Magisterial	Programas de Estímulo al Desempeño Académico	Carrera Magisterial	Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Programas de Estímulo al Desempeño Académico Programa de Mejoramiento del Personal Académico (Promep) Examen de ingreso (EXANI II, CENEVAL) EXCOBAT (UAABC) College Board Examen de Egreso (EGEL, CENEVAL) Examen Nacional de Residencias Médicas (Sólo egresados de Medicina)
<i>Estudiantes</i>	Prueba ENLACE Prueba EXCALE Prueba Factor de Aprovechamiento Escolar Prueba Estatal de Aprovechamiento Escolar Prueba IDANIS (sexto de primaria)	Prueba de ingreso al bachillerato y de ingreso a la Universidad (EXANI I y II CENEVAL)	Examen de logro escolar (CENEVAL) Preescolar (2003) Primaria (2004)	

Prácticamente dos tipos de programas se pueden considerar prototipo: para la educación básica el de escuelas de calidad, y para la educación superior el PIFI, ya que los otros programas PIFIEMS y PEFEN funcionan con la lógica de aquél sólo realizando las adaptaciones que cada caso requiere.

En educación básica

El Programa Escuelas de Calidad se construyó tomando como referencia diversas experiencias impulsadas tanto por organismos internacionales, como realizadas en otros países. Se entiende por “escuela de calidad” una institución donde hay una integración de la comunidad educativa, que asume la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de sus alumnos comprometiéndose a que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y competencias para alcanzar una vida personal y familiar, además de ejercer una ciudadanía competente y activa.⁵ La participación en este programa es voluntaria, pero las escuelas que decidan hacerlo deben elaborar un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y un Programa Anual de Trabajo (PAT).

El programa ha sido objeto de múltiples evaluaciones, más de 25 a lo largo del sexenio,⁶ unas realizadas en forma anual por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), otras realizadas para un segmento o nivel del programa: preescolar, primaria, secundaria, separando el caso de las telesecundarias, y unas más efectuadas por ámbito de atención en casos especiales, educación indígena; también se encargó a la Escuela de Posgraduados en Educación de la Universidad de Harvard una evaluación global del mismo.

En opinión de los evaluadores, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) tiene entre otros méritos el de impulsar el empoderamiento de directivos, profesores y padres de familia para la construcción de un proyecto escolar y el manejo de los recursos. Es necesario tener presente que según las reglas de operación del programa, cuando una

⁵ Cfr. “¿Qué es una escuela de calidad?”, en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/> (Consultado en junio de 2007).

⁶ Ver listado en la dirección Web que tiene la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre este aspecto: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/escuelasdecalidad/> (Consultado en junio de 2007).

escuela califica para recibir un financiamiento, ésta debe abrir una cuenta de cheques en la que firmen el director y un padre de familia.⁷ Se trata de impulsar un modelo de trabajo de “abajo hacia arriba”, aspecto que contiene más elementos de una pose social por cuanto todos los contenidos de los planes de estudio, el establecimiento de los reactivos de los diversos *tests*, las normas escolares en realidad conservan elementos centralizados por la federación de alta estructuración. En todo caso se permite a una escuela determinar algunos aspectos puntuales para su mejoramiento cotidiano.

Aunque en el año 2001 se designaron las escuelas que podrían participar en el programa, buscando que fueran escuelas de zonas con algún nivel de marginación, esta política se modificó en los siguientes años. Los directores que lograban que su comunidad escolar (profesores y padres de familia) aceptara participar en el PEC recibían capacitación para elaborar el diagnóstico de la escuela y el plan de mejoramiento; sin embargo, algunos profesores manifestaron que no tenían una formación en el área de la planificación institucional que les permitiera realizar esta tarea, y al mismo tiempo señalaron que las acciones que les asignaron en esta planificación tenían que realizarlas en su casa, ya que su contrato laboral los obligaba a estar frente a un grupo de estudiantes, sin contar con tiempos destinados para otras tareas. En México, a diferencia de otros países desarrollados,⁸ los profesores de educación básica tienen un contrato de trabajo frente a grupo, pero la preparación de sus clases, la elaboración del material didáctico y la revisión de trabajos de sus estudiantes (o las posibles asesorías que deban dar) tienen que ser realizadas fuera de su horario de labores. Es importante reconocer que no existe en el país un estudio sobre las condiciones laborales de los docentes. Evidentemente tampoco se considera que éstas puedan incidir en los resultados de sus estudiantes.

El mecanismo de evaluación de estos proyectos no es muy claro, se trata de un esquema muy complejo, el proyecto se entrega a las Secretarías de Educación estatales, quienes forman un comité dicta-

⁷Cfr. Fernando Reimers (coord.), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México* México, FCE-SEP, ILCE y Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, 2006.

⁸Cfr. F. Ghilardi, *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Barcelona, Gedisa, 1993.

minador que estudia y elabora un dictamen de cada proyecto, a partir del cual se decide si la escuela participa en el programa; esto es, si es acreedora a un financiamiento extraordinario. El reporte de Harvard⁹ plantea que este comité técnico está integrado por funcionarios públicos, académicos y un representante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); los puntajes se turnan a un comité de participación social con representantes de las asociaciones de padres de familia, líderes comunitarios, funcionarios públicos y un representante del SNTE. Lugar donde se toma la decisión sobre las escuelas que participan en función de la opinión del comité técnico y otros factores, como los niveles de pobreza. En todo caso vuelve a aparecer una caja negra en la decisión final de la evaluación.

Entre 2001 y 2005 participaron en el programa 21,307 escuelas, de las cuales 11,244 eran de primaria y 5,309 de secundaria. La pregunta sobre si el PEC ha influido en mejorar el aprendizaje de los alumnos no tiene una respuesta, en primer término porque los factores sociales, culturales y pedagógicos son muchísimos y no se pueden identificar con claridad en los resultados de aprendizaje. Medir, como se ha hecho, la tasa de deserción, de reprobación o de estudiantes extraedad, no necesariamente se puede correlacionar con el trabajo escolar realizado a partir de la incorporación de la escuela al PEC. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que de acuerdo con las normas del programa, 80 por ciento de los recursos se debe emplear en mantenimiento y remodelación de la escuela, esto es, en infraestructura y sólo 20 por ciento de ellos se puede canalizar hacia actividades de perfeccionamiento docente y/o de escuelas de formación de padres de familia. Lo pedagógico, como elemento básico del trabajo educativo, vuelve a ser relegado en los hechos, para posteriormente demandar mejores resultados de aprendizaje. Dicho en términos muy llanos, lograr sanitarios dignos de la escuela es una tarea importante, que no sólo se debe impulsar en las escuelas PEC, sino en todas las del sistema educativo; pero esta meta, por loable que sea, no necesariamente afecta los procesos pedagógicos de trabajo escolar.

⁹ Cfr. Richard Murnane *et al.*, *¿Ha contribuido el programa escuelas de calidad a mejorar la educación pública en México?*, en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/escuelasdecalidad> (Consultado en junio de 2007).

La evaluación institucional en la educación superior

Por su parte, en la educación superior se estableció el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)¹⁰ el cual inició su funcionamiento en el año 2001.¹¹ A la lógica de su programa precedente (Fomento a la Modernización de la Educación Superior), incluyó la perspectiva de una Planeación Estratégica construida desde abajo. Esto es, en cada unidad académica se formularon planes de desarrollo que paulatinamente fueron convergiendo en un Plan de Desarrollo Institucional, para lo cual se redefinieron por encima de las normas y/o dinámica institucional, la estructura y el funcionamiento académico de las instituciones.

Con independencia de la organización formal que cada una tenga establecida en su legislación (facultades y escuelas, departamentos o centros universitarios), al programa se le informa mediante una serie de Dependencias de Educación Superior (DES) en las cuales se integran varias facultades y/o departamentos. Los académicos se integran en una nueva unidad de organización denominada “cuerpos académicos”, que desconoce o superpone con sus formas habituales de organización la dinámica institucional. Cada cuerpo académico establece sus líneas de generación del conocimiento, partiendo del principio que en las universidades líderes en el mundo no existen excesivas líneas de investigación. En este contexto se induce, al menos por encima de la normatividad institucional de cada universidad, un modelo de gobierno, organización y académico que tiende a homogeneizar desde la Federación el funcionamiento de tales instituciones.

Ciertamente que en la aplicación de los recursos extraordinarios que se otorgan en la bolsa del PIFIS, tienen un impacto relevante en el gasto cotidiano de las instituciones. Tema que se puede observar en la modificación de la infraestructura, de los laboratorios y cubículos. También se

¹⁰ Este programa se puede considerar modélico. A partir de su funcionamiento se estableció otro programa para la enseñanza media superior (PIFIEMS) y otro para las escuelas normales (PEFEN).

¹¹ Los aspectos centrales de la argumentación que se utilizan en esta sección están tomados de la investigación realizada en universidades estatales públicas y cuyos resultados se presentan en Ángel Díaz Barriga *et al.* (coords.), *Impacto de los programas de evaluación en la educación superior*, México, ILSE-UNAM-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (en prensa).

debe reconocer que además de la participación de la comunidad se logra involucrar de manera importante a los directivos de una institución, pues el rector tendrá que defender ante una especie de jurado designado (un grupo de tres evaluadores) su proyecto PIFI y resolver las dudas y observaciones que éstos le formulen.

En el momento de asignar los recursos se vinculan las evaluaciones emitidas por quienes fueron responsables de realizar esta tarea, junto con los resultados obtenidos por la institución en las evaluaciones de los CIEES y de los organismos acreditadores, el grado de consolidación de su planta académica medido a través de cuerpos académicos, porcentaje de personal de tiempo completo con doctorado, incorporados al SNI, o con perfil Promep, los resultados que obtienen los estudiantes en los exámenes de egreso (EGEL-CENEVAL). Lo que llevaría a suponer que existe una articulación entre todos los programas de evaluación, lo cual no necesariamente es de esta manera. Prácticamente se podría afirmar que cada programa de evaluación opera con una lógica específica aunque en general los tiempos para realizar una evaluación institucional, la de un programa y la de un académico se enciman. Las instituciones se vuelcan de manera obsesiva a establecer sus indicadores, a organizar sus sistemas de información; a llenar la información en las diversas variantes de formato que se exigen para participar ya sea en el PIFI, en la autoevaluación de un programa o la participación en la convocatoria del Conacyt, para el programa del Posgrado Nacional de Educación (PNP).

Sin desconocer los múltiples beneficios¹² que esta práctica ha reportado a las instituciones, entre los que destacan la formulación de planes de desarrollo institucionales, la participación de los académicos en esta actividad, la mejora de los sistemas institucionales de información, la atención que se presta al logro de los indicadores cuantitativos que se establecen en cada programa. Las preguntas sustantivas que es necesario responder serían: ¿Realmente estos programas han mejorado la calidad de las instituciones? ¿Han mejorado el cumplimiento de las funciones primordiales de las instituciones públicas? ¿Actualmente hay una mejor docencia y se promueven con mayor intensidad los

¹² Cfr. Rollin Kent, *Recepción de las políticas públicas de educación superior. El PIFI y el PIFOP*, México, ANUIES, Colección Documentos, 2005.

procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento? ¿Los planes de estudio se reforman en la lógica de formar los profesionales que reclama la resolución de los problemas nacionales y la necesaria inserción de los egresados en un mercado ocupacional cada vez más competitivo y global? El cúmulo de preguntas puede crecer si se toman en cuenta las tareas de investigación y de docencia.

Ciertamente, la primera respuesta que emerge del impulso de esta cantidad de programas de evaluación es que las instituciones de educación superior en México han mejorado sus indicadores. Esto significa que han prosperado sus tasas de retención y graduación de los estudiantes, han impulsado una mayor competitividad en sus plantas académicas promoviendo que obtengan un grado académico, preferentemente el de doctor, promoviendo que publiquen; han modificado sus planes de estudio al menos cada cinco años. Sin embargo, de ello no necesariamente deriva que sus procesos académicos tengan un cambio cualitativo. Efectivamente, pueden informar que un determinado porcentaje de estudiantes recibe tutoría, y que hay un incremento en la tasa de retención, pero no pueden dar cuenta de los procesos didácticos y pedagógicos que subyacen en el trabajo cotidiano. Suponen que un doctor enseña mejor a sus estudiantes, aun cuando cierta evidencia indica que el que obtiene el grado de doctor lucha porque se le concedan condiciones para investigar, no para mejorar sus actividades docentes.

Analicemos otro ángulo de la cuestión. La presión temporal de cada programa. La Subsecretaría de Educación Superior considera que el ejercicio del PIFI debe ser anual, poco importa si coincide con el periodo en que una institución elige a su rector, o si el rector elegido tiene tiempo para formular un Plan de Desarrollo Institucional para el periodo en que fue electo. Sencillamente la convocatoria establece las fechas en las que el documento debe ser entregado.

Se busca que la planeación del PIFI sea una actividad participativa,¹³ para la cual se establece en muchas ocasiones la obligación que

¹³ Cfr. Romualdo López y Miguel Ángel Casillas, "El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación", en Ángel Díaz Barriga y Javier Mendoza, *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, 2005.

se desprende de haber sido reconocido por el Promep o la que deriva de la promesa virtual de obtener recursos económicos para un proyecto específico. Más allá del acierto que implica esta participación, hasta ahora no se ha hecho un análisis de los costos indirectos de su elaboración. De los costos de tener un significativo número de académicos por cerca de seis meses obteniendo los indicadores para integrar un documento, que no es conocido ni por la comunidad, ni por los órganos colegiados y seguramente ni por su volumen ni por los mismos evaluadores. No se ha hecho un análisis del volumen de hojas que es necesario anexar. En algunas instituciones se requieren dos camionetas tipo panel para trasladar sus documentos a la Ciudad de México. Documentos que seguramente se encontrarán en una bodega porque materialmente no pueden ser consultados por nadie.

Los especialistas de la Subsecretaría consideraron que una universidad de calidad tiene cuerpos académicos¹⁴ y que éstos se integran por un número de doctores y maestros para atender las funciones de generación del conocimiento, docencia, tutorías (que no asesoría) y actividades de gestión. En las universidades esta agrupación de los académicos no responde ni a su dinámica, ni a su historia. Los académicos se vinculan a áreas de conocimiento, academias, seminarios y/o proyectos de investigación. Algunas legislaciones universitarias reconocen varias de estas figuras, ninguna hasta el momento los cuerpos académicos. No hay universidad del mundo desarrollado en la que exista esta camisa de fuerza. Pero para calificar en un PIFI es necesario mostrar que se trabaja en pro de ello, la Subsecretaría califica si los cuerpos que reporta una universidad realmente reúnen las condiciones que ella ha fijado.

De igual forma, bajo la lógica de cerrar brechas corresponde a la Subsecretaría determinar cuáles son las prioridades que se van a atender en determinado año. Con independencia de la historia, contexto y proceso de cada universidad, éstas deben adecuarse a las normas nacionales que se consideran mejor para su desarrollo. De esta manera, la Subsecretaría asume para sí el papel de una especie de rectoría general de la universidad pública mexicana, asignando a los rectores de cada institución la función de un rector de unidad.

¹⁴Tirso Suárez-Núñez y Leonor López, *Revista Contaduría y Administración*, núm. 218, México, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, enero-abril de 2006, pp. 147-173.

Llama la atención que mientras en Europa el movimiento en pro de la calidad de la educación superior avanza de la mano de una mayor autonomía institucional, en el caso mexicano los proyectos de mejora de la calidad se encuentren estrechamente vinculados a una mayor intervención por parte del Estado en la dinámica de las instituciones. El poder de la federación sobre las instituciones universitarias es sumamente claro en esta perspectiva.

La evaluación de programas educativos o planes de estudio con fines de acreditación

En educación básica no existen programas de evaluación de los planes de estudio, ni se solicita que las instituciones acrediten sus programas. En estricto sentido esto no se puede realizar, no sólo porque no existe ninguna experiencia de evaluación en este sentido, sino también porque estamos ante planes de estudio nacionales que son elaborados desde la federación

La evaluación con fines de acreditación en la educación superior

El modelo más claro de esta evaluación lo encontramos en las universidades públicas o en las instituciones de educación superior privadas, dado que la autonomía de las primeras y el Reconocimiento de Validez Oficial de los Estudios (REVOE) que se exige a las segundas les permite construir su propuesta de formación profesional de acuerdo con sus postulados académicos, su concepción disciplinaria particular y la forma como analizan la realidad social y el mercado ocupacional. Por ello, se ha concedido a estas instituciones la libertad, dentro de un conjunto de normas generales, para elaborar sus planes de estudios.

Llama la atención que este no sea un signo distintivo de toda la educación superior mexicana. Los institutos tecnológicos regionales y las escuelas normales tienen planes formulados por la Federación, sin embargo, las políticas tanto del PIFI para educación tecnológica, como del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) para las escuelas normales les demandan “acreditar sus programas

académicos". La contradicción podría resolverse de una manera relativamente sencilla descentralizando los planes de estudio de tales instituciones, permitiéndoles que formulen los propios y que empiecen también a desarrollar una competencia académica entre su oferta educativa con la de las instituciones similares.

Podemos afirmar que en el mejor sentido técnico de la evaluación se establecieron a principios de los años noventa los programas de evaluación de pares. Su meta inicial era ofrecer una evaluación que permitiera retroalimentar el funcionamiento de cada programa. A partir del establecimiento de los PIFI en el año 2001, se exigió que estos programas emitieran una calificación a cada programa, esto es que señalaran si merecían el nivel 1, 2 o 3, lo que significó que abandonaran su perspectiva formativa y la reemplazaran por una función sumativa.

La tarea es monumental. Entre 1991, que empezaron a operar los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y marzo de 2007 que se evaluaron y elaboraron 4,807 programas, periodo en el cual se han emitido 80,347 recomendaciones, con la participación de 3,543 evaluadores (pares académicos).¹⁵ La evaluación se lleva a cabo a partir de una solicitud de la institución al comité respectivo, el cual, de acuerdo con sus cargas de trabajo, puede agendarla hasta un año después de haberse formulado. La institución puede recibir como asesoría un taller de evaluación para quienes serán los responsables de elaborar el informe de autoevaluación.

La evaluación de pares se ha convertido en una tarea simple, en la mayoría de los casos consiste en llenar un formato de un grupo "limitado" (o sea que los grupos de pares ya están conformados) que busca completar una especie de lista de chequeo. Ante esta situación los organismos evaluadores han publicado una serie de orientaciones y criterios de evaluación que en el fondo se convierten en instrumentos que establecen una forma de construir un proyecto curricular (véase

¹⁵ Javier de la Garza, *Evaluación y acreditación de la educación superior en México. Avance e impacto en enfermería*, documento presentado en la "XIII Reunión Nacional de Investigación en Enfermería", Celaya, 26 de marzo de 2007. Un trabajo más extenso sobre este tema lo presenté con los siguientes datos: Ángel Díaz Barriga, *Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación*, ponencia presentada en el "Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe", organizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), Buenos Aires, junio de 2005.

cuadro 2). A las instituciones se les pide que realicen un ejercicio de autoevaluación, que consiste en seguir una guía alineada con los indicadores que se formulan para el PIFI, esto es, construida con base en un esquema de planeación estratégica (misión institucional, metas del programa de desarrollo), otros aspectos relacionados con la historia y características de la institución, con la historia del plan de estudios y las sucesivas reformulaciones de los planes, así como de la planta académica y de los estudiantes, se solicita información sobre los egresados y la infraestructura del programa. El esquema estratégico se tiene que traducir en fortalezas y debilidades, así como el establecimiento de metas-compromiso para atender estas últimas.

Es tan excesivo y minucioso este ejercicio de “autoevaluación” que se tiene que comisionar a algunos académicos para su elaboración. Si bien la concentración de datos es una tarea significativa, lejos está de ser un auténtico ejercicio de autoevaluación, en realidad es un llenado de formato que se entrega a los evaluadores, pero que no es conocido, analizado ni discutido en el seno de la comunidad “autoevaluada”.

CUADRO 2

Elementos que hay que tomar en cuenta en la acreditación de programas

-
- 1) La primera etapa curricular no debe reproducir contenidos del bachillerato.
 - 2) La primera etapa debe tener conocimientos básicos y esenciales; las últimas de especialización profesional.
 - 3) Debe ser flexible (20 por ciento de créditos optativos).
 - 4) Por lo menos cada cinco años debe realizarse una evaluación (por una instancia colegiada, por egresados, por empleadores contando con un asesor externo).
 - 5) Alrededor de 25 por ciento deben de ser contenidos de matemáticas, química, física y biología, enfocados al problema profesional.
 - 6) Cerca de 30 por ciento de los contenidos deben ser de fisiología y estadística orientados a la aplicación creativa del conocimiento.
 - 7) Diez por ciento de los contenidos serán de filosofía, antropología, administración, sociología, y ética relacionados con los conocimientos profesionales.
 - 8) Cinco por ciento de los contenidos deben ser de informática, idiomas, formación de emprendedores.
 - 9) Los cursos teóricos tendrán 40 por ciento de prácticas (en laboratorios, talleres o fuera del campus).
-

Fuente: Elaborado con base en la información del Sistema Mexicano de Acreditación de Programas Académicos.

Posteriormente, asiste a la institución un grupo de evaluadores que han revisado previamente el informe de autoevaluación. La institución está obligada a sufragar sus gastos buscando hospedarlos en las mejores condiciones –aun por encima de las que suele ofrecer a los profesores invitados para realizar una tarea académica.

Los evaluadores tienen formación en su disciplina de origen, pero no necesariamente en el campo de la evaluación. Realizan entrevistas, pero en general carecen de una formación que les permita establecer los diferentes tipos de entrevista que existen en las ciencias sociales. Cada uno de ellos actúa y realza en la entrevista lo que el sentido común le dicta. A partir de ello, inicia la redacción del informe de evaluación; en general un miembro del comité se responsabiliza de su elaboración, aunque debe lograr un consenso con todo el comité. Una parte medular del informe son las recomendaciones. Aunque no se puede mostrar, existe una especie de patrón de recomendaciones al cual los evaluadores acuden para incluirlas en el informe. Algunas de estas recomendaciones exceden la posibilidad que tiene la facultad o escuela para poderlas llevar a cabo: “mejorar los salarios del personal académico”, “modificar la legislación universitaria en cuanto al sistema de ingreso, o referente al sistema de exámenes”. Suelen recomendar que los planes de estudio se revisen, modifiquen su nombre o integren determinado porcentaje de profesores de tiempo completo. Laboratorios, biblioteca, áreas de cómputo también son objeto de sus recomendaciones. Finalmente emiten una calificación para el programa.

Lo mismo ha acontecido con los informes que elaboran para las instituciones, ante la cantidad de trabajo que se tiene que realizar las instituciones evaluadoras recurren a una “matriz” de recomendaciones que entregan a cada institución.

Cuando la institución recibe el informe de evaluación puede pedir una reconsideración del mismo. Pero finalmente lo que la institución informa a su comunidad es que “lograron” tal nivel de los CIEES. El informe, en su totalidad no es conocido, menos discutido en el seno de la comunidad. En el mejor de los casos, los responsables de cada sección reciben las recomendaciones que deben realizar con la esperanza de mejorar su evaluación en un segundo momento.

Sólo los programas calificados de nivel 1 pueden solicitar su acreditación. Los programas nivel 1 y 2 califican para pedir recursos extraordinarios por vía del PIFI. Los programas nivel 3 están prácticamente desahuciados. No importa si en el contexto regional o local de la institución se tienen condiciones adversas para su funcionamiento (instituciones en estados de mayor pobreza o de marcado rezago educativo), o si hay una evidente necesidad social de la profesión. La autoridad pública determina que ese programa no debe seguir funcionando. No establece ninguna condición, no reconoce el esfuerzo que internamente se esté realizando para mejorar su situación. Así, desde la evaluación se cierran brechas impulsando la cancelación de programas. La evaluación es un instrumento neutro que determina dónde colocar los recursos extraordinarios.

Por su parte, formalmente, los organismos acreditadores que funcionan desde el año 2001, y no para todas las profesiones, atienden al llamado de las instituciones donde sus programas han sido evaluados en el nivel 1. En la realidad, un contacto personal puede lograr que un programa sea acreditado aunque haya sido calificado en el nivel 3 por los CIEES. No necesariamente los criterios que utilizan los CIEES y los organismos acreditadores convergen. Mientras la evaluación de los primeros sólo tiene costos indirectos, la de los segundos está regida por un contrato de prestación de servicios. Los organismos encargados de la acreditación cobran por el trabajo entre 70,000 y 150,000 pesos, los honorarios de la acreditación podríamos afirmar; pero los gastos indirectos como los viáticos y el taller de autoevaluación pueden elevar el costo a 500,000 pesos.¹⁶ El costo total de la acreditación se obtiene de fondos públicos. Aunque los organismos acreditadores tienen significativamente menos años de funcionamiento que los CIEES, algunos han sido muy activos en esta tarea llegando a acreditar en menos de cinco años hasta 392 programas (CACEL, Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería) o 281 (CACECA, Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Adminis-

¹⁶ Un académico que participa en estas actividades hace la observación de que el organismo, un organismo acreditador de determinada profesión, tenía un mercado posible en los próximos seis años, algo así como un ámbito de 300 millones de pesos. Esto es, la autoridad educativa les concedió un mercado cerrado en el que ellos pueden realizar su tarea.

tración). Es significativo que sean los organismos que tienen los costos más elevados.

El proceso de acreditación es similar al seguido por la evaluación de pares de los CIEES, en el fondo duplica esta actividad, sólo agregando una serie de costos por honorarios que hemos descrito previamente. Entre 2002 y febrero de 2007 los 23 organismos acreditadores habían acreditado 1,171 programas de un total de cerca de 15,000 programas que operan en las diversas instituciones de la Educación Superior en México.¹⁷ Por ello, en algunos casos el lenguaje que se utiliza en ciertos organismos acreditadores se refiere a un mercado potencial a futuro de 30 o más millones de pesos. Esto es, la acreditación se convirtió en un negocio con un mercado protegido.

No sólo se inducen los contenidos que a grandes líneas debe contener un plan de estudios y se reclaman tiempos de revisión curricular, aun cuando una generación no haya tenido el tiempo suficiente de incorporarse plenamente al mercado ocupacional, sino que se limita la posibilidad de pensar desde un horizonte más amplio (distintas formas de integrar la formación profesional, diversas perspectivas de innovación educativa, trabajar en pro de una mayor flexibilización curricular, o una flexibilización real que incorpore créditos del mundo laboral), así como diversas tareas de vinculación social. La acreditación impulsa a realizar aquello que los organismos acreditadores consideran que es una adecuada formación ideal, la que traducen en sus documentos de acreditación.

Dada la exigencia de la objetividad en la evaluación, la tarea de la acreditación se realiza como una especie de lista de chequeo construida sobre los diversos tópicos que componen esta actividad (véase Anexo al final de este ensayo).

El problema institucional tiene varias aristas, no sólo la económica, sino que es necesario analizar hasta dónde es conveniente que existan dos organizaciones para hacer esta tarea. De igual forma es necesario analizar si basta con haber destacado en un campo profesional o considerarse un profesional competente para que automáticamente estos académicos se conviertan en evaluadores. Será necesari-

¹⁷ Cfr. De la Garza, *Evaluación y acreditación de la...*, op. cit.

rio elaborar un estudio de los reportes de evaluación que realizan tanto los CIEES, como los organismos acreditadores para ponderar de qué manera aplican sus criterios en el acto de la evaluación.

La evaluación de académicos (de profesores y de investigadores)

La evaluación de académicos¹⁸ como mecanismo para otorgar un incremento económico tiene su origen en dos aspectos: por una parte el deterioro del salario del personal académico como consecuencia de las crisis económicas y el establecimiento de la suposición de que los incrementos salariales no necesariamente contribuyen a una mejora del trabajo educativo.¹⁹ Desde su concepción como programas que permitan acceder a un mejor salario, sea a través de la movilidad en una escala (caso Carrera Magisterial) o mediante un estímulo/beca que no se integra al salario, caso educación superior, estos programas responden más a su fondo (problemas administrativos de otorgamiento de recursos económicos) en detrimento de su significado académico.

La evaluación de profesores en la educación básica

A partir de la firma del *Acuerdo para la Modernización de la Educación* se estableció un programa general para la evaluación de los profesores de la educación básica en un acuerdo entre la SEP y el SNTE. Se trata de un programa de evaluación que realiza una mezcla de actividades de certificación profesional (los profesores tienen que resolver un examen de conocimientos para postular al programa, así como la participación en determinados cursos de actualización) y programa de pago al mérito –*merit pay*–, donde los profesores tienen que mostrar un rendimiento profesional medido a través de la opinión que sobre su trabajo emiten sus colegas (convertidos instantáneamente en evaluadores de pares) en el Consejo Técnico de su escuela, así como por

¹⁸ Utilizamos la denominación “académicos” para dar cabida tanto a la evaluación de profesores como de investigadores, así como la de quienes ejercen ambas funciones.

¹⁹ Esta tesis fue sostenida a principios de los años noventa tanto por el Banco Mundial (*Educación primaria, Documento de política*, Washington, 1992) como por la CEPAL-UNESCO (*Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992).

los resultados que obtengan sus estudiantes en un examen de aprovechamiento escolar.

El programa Carrera Magisterial quedó definido como un programa de promoción horizontal, esto es, un profesor de aula no necesitaría pasar a ocupar una función de supervisor, director o jefe de zona para lograr un incremento en su condición salarial. Como hemos enunciado previamente, una vez que el profesor adquiere un rango en Carrera Magisterial la percepción económica que recibe se integra de manera permanente a su salario.

Sin embargo, desde su origen y en la modificación que se realizó en 1998 el programa contiene un esquema deficiente de evaluación que difícilmente logra impactar el trabajo del aula. Las investigaciones realizadas tanto a nivel nacional,²⁰ como a nivel internacional²¹ muestran que el programa es ineficiente, además de costoso y relativamente humillante para los docentes.

Los elementos de evaluación quedaron definidos en lo que el programa denomina factores: formación profesional y actualización docente, desempeño académico, logros de aprendizaje y habilitación académica. Desde el principio del programa se impulsó que los profesores asumieran un compromiso de actualización, pero esta tarea se redujo a calificar con mayor puntaje los cursos que la Secretaría impulsa que se establezcan a principio de cada curso escolar, incluso por encima de la realización de estudios de posgrado. De esta manera se desalentó que los profesores realizaran posgrados fuera del sistema establecido por la SEP para ellos; esto es, los programas que imparten las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, o los que se imparten en el sistema de formación de profesores tanto en las escuelas normales, como en los escasos institutos pedagógicos. En nuestra opinión, a toda costa se buscó alejar a los profesores del sistema de posgrados

²⁰ Cfr. Ángel Díaz Barriga, "Los académicos ante los programas *merit pay*", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización y evaluación*, núm. 86, México, Pensamiento Universitario, Tercera Época, CESU, UNAM, 1997; "Carrera magisterial y evaluación de profesores: entre lo administrativo y lo pedagógico", en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos*, núm. 88, México, Pensamiento Universitario, Tercera Época, CESU, UNAM, 1999.

²¹ Emiliana Vegas (ed.), *Incentives, to Improve Teaching, Lessons from Latin America*, Washington, World Bank, 2005, p. 456. Cfr. Lucrecia Santibáñez et al., *Haciendo caminos. Análisis del sistema de evaluación y de impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial*, Prepared for the Mexican Ministry of Education, Santa Mónica, RAND Corporation, Education, 2006.

en educación que se realiza en las universidades públicas. Así, en un curso de una semana se puede lograr un puntaje más elevado que por la conclusión de los estudios de una maestría en educación.

Para el desempeño académico se buscó una modalidad de “evaluación de pares” que desde el principio del programa no logró operar, que consistió en que un conjunto de profesores de una escuela instalado en Consejo Técnico, presidido por el Director de la escuela, asignara un puntaje al desempeño de un compañero profesor que labora en la misma escuela. Las injusticias, venganzas y complicidades caracterizaron esta forma del funcionamiento escolar, y aunque los resultados de esta situación se encuentran debidamente documentados, en ningún momento se les ha atendido.²² Por su parte, para determinar el logro del aprendizaje se aplica una prueba denominada “Aprovechamiento escolar” a los alumnos de los profesores que se encuentran inscritos en el programa; las diversas estrategias que en cada escuela se fueron dando en la aplicación de esta prueba muestran las debilidades de la misma. Por su parte, el informe RAND establece que no encontró diferencias significativas entre las calificaciones de los alumnos que están en clases y las de los profesores que están en Carrera Magisterial, y los que no se encuentran en ella.

Finalmente, el grado de habilitación académica desde el principio se “midió” con un examen anual que es aplicado a los profesores. En los estudios de la década de los años noventa se señalaba que los contenidos de estos exámenes eran muy limitados, pues se referían en buena parte al manejo de los contenidos de cada grado escolar, por lo cual la prueba que debe responder un profesor de sexto de primaria es distinta a la de quien trabaja en el primer grado escolar; en el mismo estudio se presentaba información sobre lo humillante que resultaba para los profesores que quienes vigilaban la aplicación de la prueba fueran estudiantes de bachillerato, y que los resultados de la misma se pegaran en los pasillos de la escuela. Al mismo tiempo se denunció la venta clandestina de estos exámenes entre los profesores. Por otro lado, el estudio RAND muestra que las preguntas de esta

²² Cfr. Verónica Rojas, “El órgano escolar de evaluación de carrera magisterial. Propuesta y realidad en la escuela primaria”; Nora Tyler, “¿Carrera o barrera magisterial? Estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco, *op. cit.*

prueba no están tipificadas, a pesar de tener más de 12 años de su aplicación y no incrementan su nivel de dificultad conforme se asciende en la escala del programa.

Quizá la única esperanza que exista frente a este programa es que ahora que el Banco Mundial y el estudio realizado por RAND Corporation sea atendido por las autoridades educativas del país (tomando en cuenta que los estudios nacionales anteriores sencillamente fueron ignorados).

La evaluación de académicos (profesores-investigadores) en la educación superior

Tres cuestiones es necesario tener presente respecto a este tema: la primera es que los programas que hoy denominamos de evaluación, en la mayoría de los casos fueron concebidos sólo como mecanismos de compensación salarial. El caso más extremo de ello es el programa Carrera Docente, mejor conocido como Estímulos al Desempeño Académico de la Educación Superior, donde fue primero la Secretaría de Programación y Presupuesto, luego de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) quienes desde su establecimiento en 1992 hasta el año 2003, establecían el reglamento con el que debía funcionar el programa, el cual contenía regulaciones administrativas, tales como salario no reintegrable (sólo para 30 por ciento de los profesores de tiempo completo), las académicas, esto es, que el programa debía calificar las actividades docentes frente a grupo, las de investigación, las de apoyo académico, fijando los porcentajes de cada calificación. La segunda cuestión es que estos programas adoptaron el esquema genérico de los programas conocidos como *merit pay* (pago al mérito) que habían establecido en Estados Unidos los tayloristas desde principios del siglo xx, que eran objeto de múltiples críticas en ese país, y que al mismo tiempo en el país de origen nunca representaron más de 5 por ciento de incremento en la percepción salarial. La última cuestión se enfoca en tomar en cuenta las profundas diferencias que tienen estos programas en la educación básica, respecto a la educación superior. La diferencia fundamental radica tanto en los instrumentos que se emplean para la evaluación como en el beneficio “estímulo

económico" al que se tiene derecho; en el caso del programa Carrera Magisterial, una vez que se obtiene se incorpora como salario, mientras que en la educación superior el Estímulo al Desempeño, si bien inicialmente se había planteado que una vez que tres evaluaciones fueran favorables se otorgaría de manera permanente, esta situación nunca se cumplió, al extremo de que se convoca anualmente, propiciando, aun en contra de la Ley del Trabajo, que un académico obtenga durante un año este beneficio y al siguiente le sea retirado.

Probablemente es en el ámbito de la evaluación de los académicos donde los programas muestran con mayor claridad sus diferencias de criterios, su compulsión a duplicarse y una cierta perversión. En vez de analizar la situación salarial que corresponde a un profesional al que se le exige obtener el grado de doctor, mantenerse actualizado, incorporarse a una comunidad internacional y publicar en revistas arbitradas, se le somete cada determinado tiempo (un año en la mayoría de los casos del estímulo institucional y del Promep, y cuatro o cinco años en el del Sistema Nacional de Investigadores).

El origen de los programas de estímulo al personal académico proviene de una crisis fiscal donde los salarios fueron perdiendo valor y su poder competitivo. En este contexto se creó en 1984 el SNI y en 1990 los programas que hoy conocemos como Estímulo al Desempeño Académico. En 1996 se estableció el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Educación Superior (Promep). Todos estos programas están concebidos para evaluar el desempeño de los académicos. Los dos primeros vinculan a la evaluación una retribución económica que no es menor, puesto que puede triplicar el raquítico sueldo profesional que aparece en los tabuladores de las universidades públicas. El Promep también puede ofrecer una beca equivalente a un nivel del SNI entre el proceso de graduación y el momento en que aparece la nueva convocatoria para ingresar al sistema.

Nuevamente nos encontramos ante una evaluación vinculada a la asignación de recursos económicos. Llama la atención que mientras la lógica del sector público ha sido establecer salarios competitivos, basta observar que según datos de la Secretaría de Hacienda (2004) el sueldo de un director de área oscila entre 45,000 y 123,000 pesos; el sueldo de un subdirector de área se encuentra entre 22,000 y 56,000

pesos, y el sueldo de un jefe de departamento está entre 14,000 y 33,000 pesos. Si se comparan estos sueldos con los tabuladores que ofrecen las universidades públicas, encontramos para el mismo año que el sueldo de un doctor oscila entre 10,000 y 15,000 pesos. Valdría la pena en este rubro comparar la formación y experiencia que se exige a esos funcionarios con la que se pide a un profesor titular. Más aún, llama la atención que en el estudio de Carrillo y Guerrero²³ se consigne que los sueldos de los funcionarios obtuvieron un incremento hasta de 130 por ciento entre 1997 y 1998, cuestión que obviamente no ha acontecido con el personal académico (véase cuadro 3).

CUADRO 3

Comparación de salarios de académicos y funcionarios del gobierno federal, 2004

<i>Tabulador UNAM</i>		<i>Gobierno federal</i>	<i>Promedio</i>
Asociado c	9,917	Jefe de departamento	24,282
Titular A	11,465	Subdirector de área	39,432
Titular B	13,571	Director de área	84,316
		Adjunto	
Titular c	15,908	Director general	171,035

Fuente: Elaborado con información del tabulador de la UNAM para el año 2004 y del estudio de Laura Carrillo Anaya y Juan Pablo Guerrero sobre los salarios de altos funcionarios en México.

No es de llamar la atención entonces que con los programas de evaluación algunos académicos puedan triplicar su ingreso y en este caso habrá que reconocer que son siempre los menos. Esta situación sería explicable en un momento de emergencia, pero de alguna forma parece ser que ha llegado para quedarse, y no existe interés en las instituciones ni entre las autoridades federales de estudiar diversas opciones frente a este problema.

Si analizamos lo que se evalúa en cada programa, encontramos que cada uno tiene una idea distinta del trabajo académico: de esta manera el SNI realiza una evaluación sobre el rendimiento individual del académico, medido en el número y calidad de las publicaciones

²³ Cfr. Laura Carrillo Anaya y Juan Pablo Guerrero Amparán, *Los salarios de los altos funcionarios en México desde una perspectiva comparativa*, México, CIDE, 2002; en: http://www.presupuestocide.org/documentos/servicio_civil/DT%20124.pdf

que ha realizado en un periodo determinado. Los trabajos que el académico realice pueden estar o no vinculados a las líneas de trabajo institucional, más importante es el componente internacional de su relación con una comunidad científica del exterior.

En el caso de los programas de estímulos, también se evalúa una labor individual, sólo que tal evaluación se realiza frente a un techo financiero. Desde su creación, el programa fue establecido para otorgar un estímulo a 30 por ciento del personal de tiempo completo; el reglamento general de operación que no sólo contiene los montos, sino que también define las orientaciones generales de los procesos académicos fue elaborado por el sector financiero del sector público (inicialmente la Secretaría de Programación y Presupuesto, y posteriormente la Secretaría de Hacienda y Crédito Público),²⁴ con lo cual los resultados de la evaluación están subordinados a la bolsa económica que se asigne a la institución. Aunque en su origen este sería un programa de apoyo a la docencia, en los hechos se ha convertido en un programa de complemento salarial en el cual las tareas de investigación tienen un peso significativo. La evaluación de la docencia se realiza por medios formales (número de grupos, constancia de firma de actas) y en ocasiones por instrumentos de apreciación, como las encuestas resueltas por los estudiantes, que no pueden considerarse como un instrumento de evaluación de una actividad tan compleja.

Finalmente, aparece el Promep, el único programa que valora si el trabajo que realiza el académico forma parte de las líneas de desarrollo de la institución. Postula que un académico de tiempo completo ideal es aquel que subdivide su tiempo en investigación, docencia, tutoría y tareas de gestión. Los resultados de una evaluación se traducen en una beca de estudios, en un apoyo para equipamiento de un laboratorio o cubículo y, eventualmente, en un apoyo condicionado a que se presente la solicitud al SNI al aparecer la nueva convocatoria.

Estos programas funcionan con independencia de la existencia de otros mecanismos institucionales como la evaluación de la carrera académica para lograr la permanencia y promoción, o la obligación

²⁴ Cfr. *Lineamientos generales para la operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior*, México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 11 de octubre de 2002.

estatutaria de presentar un informe anual de actividades, así como un plan de trabajo para ser evaluado por el órgano colegiado respectivo.

Es necesario tener en cuenta también que ninguno de los formatos de estas evaluaciones coincide, de suerte que un académico tiene que armar su expediente en el marco de lo que cada programa de evaluación reclama. En algún sentido podemos afirmar que el académico mexicano está sobrevaluado, que la evaluación ha modificado las pautas de comportamiento académico, pero también ha alejado a los profesores de su responsabilidad básica: dar clase y apoyar a los estudiantes en la aclaración de sus dudas.

El punteo es la actividad “más objetiva” de la evaluación, pero lleva a los académicos a desarrollar una “economía de trabajo” en la que publicar tres artículos puede valer más puntos que publicar un libro, donde dar una conferencia puede valer más puntos que responsabilizarse de un curso. Puede llevar a sólo trabajar con los mejores alumnos y los que tienen más problemas de aprendizaje en general no obtienen buenas calificaciones, ni concluyen sus estudios a tiempo.

En el nuevo modelo de producción académica no conviene dedicarle más tiempo a un estudiante que dificulta trabajar la siguiente ponencia o concluir el artículo que se está escribiendo. Por ello podemos pensar que la evaluación se ha convertido en una camisa de fuerza que no necesariamente mejora la calidad de la educación en México.

Productividad y diferenciación académica ha sido la lógica con que han operado estos programas, impulsando una serie de actividades que no precisamente mejoran las condiciones de trabajo docente. Con seguridad su mayor impacto lo han tenido en la promoción de un modelo de investigación acorde con los cánones internacionales, así como en una adquisición de grados académicos en la educación superior, aunque un elemento común en ambos programas es la cancelación de las vocaciones docentes.

Los profesores en México han entendido las señales que emite el sistema: hay que realizar aquellas actividades que puntúan los programas, lo que no necesariamente significa asumir un compromiso pedagógico didáctico, ni formativo con sus estudiantes. El mejor esquema de esta visualización lo tiene el Promep, un profesor que

investiga, da tutorías (no asesorías), da clases (al menos tres horas frente a grupo) y realiza tareas de gestión, es un profesor profundamente escindido en su condición académica.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

El último signo de la aplicación de un pensamiento productivista en el sistema educativo mexicano, ha sido la implantación de exámenes a diestra y siniestra. Si algo caracterizó la última fase de las políticas gubernamentales es su apuesta, contraria al pensamiento didáctico, de que el mejoramiento del trabajo pedagógico de los profesores en el salón de clases será el resultado mecánico de la aplicación de exámenes, así como de la difusión de sus resultados.

Aplicación y difusión de pruebas en la educación básica

Un aspecto que caracteriza al sexenio que concluyó fue la apuesta a la universalización de la prueba a gran escala, así como a la difusión de sus resultados, confundiendo enormemente la tarea de evaluación con la de información en una especie de *rankeo* individual y posterior de escuelas.

Los especialistas que orientaron la reforma educativa recomendaron ampliamente la creación de un Instituto Nacional de Evaluación Educativa, el cual agregaría sus tareas a las que venía realizando la Secretaría a través de la Dirección General de Evaluación Educativa, instancia creada desde mediados de los años setenta y que desde fines de esa década aplicaba diferentes pruebas, cuyos resultados eran manejados sólo en las áreas de toma de decisiones de la Secretaría del ramo federal o las correspondientes de cada entidad federativa, evitando hacer públicos sus resultados.

El Gobierno mexicano fue de alguna forma exhibido en el informe que elaboró el Laboratorio de Medición de la Calidad de la Educación de la UNESCO, cuando publicó su informe en 1998 indicando que un gobierno nacional de la región latinoamericana había solicitado que los resultados que habían obtenido sus estudiantes, no fueran publi-

cados.²⁵ Desde esos momentos se empezó a percibir en el ámbito de los especialistas, que impulsan las políticas educativas, la necesidad de incidir en la publicación de resultados como un mecanismo necesario de transparencia en el manejo de resultados.

En este contexto se argumentó que no había evaluación del aprendizaje en México, asunto que se utilizó para impulsar la creación del Instituto, sin ponderar cuál era la situación de los exámenes a gran escala en México. De esta manera, con la creación en el año 2002 del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en realidad se estableció una nueva instancia que se agregaba a las ya existentes. En vez de integrar la Dirección General de Evaluación al nuevo instituto, y al mismo tiempo integrar las tareas que éste desarrolla, ambas instancias empezaron a operar un sistema de exámenes que se volvió cada vez más complejo. De igual forma en las diversas entidades federativas, como una imitación de lo que realizaba el Gobierno federal al crear una institución nueva para realizar exámenes y ante los deficientes resultados que obtienen sus estudiantes en las pruebas aplicadas decidieron crear en cada una de ellas un Instituto, una Dirección y una Coordinación responsables de elaborar un examen estatal. La premisa antididáctica estaba establecida en su mayor esplendor “a mayor cantidad de exámenes, mayor aprendizaje”, tesis que contradice todos los estudios pedagógicos sobre el tema.

Así, los niños mexicanos en su conjunto obtienen la medalla de oro en la resolución de pruebas, pues en cada ciclo escolar deben resolver, al menos la prueba EXCALE elaborada por el INEE, la ENLACE creada por la Dirección General de Evaluación; en el sexto grado deben además resolver la prueba IDANIS y, aquellos cuyos profesores están en Carrera Magisterial, la prueba llamada Factor de Aprovechamiento Escolar. Todas éstas elaboradas por la Dirección General de Evaluación. De igual manera, deben resolver la prueba estatal para este fin, y en su caso una prueba internacional, TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) y la de la Unesco en primaria, o la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

²⁵ Cfr. Juan Casassus, *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje y matemáticas y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*, Santiago de Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Unesco, 2000.

(OCDE) en tercero de secundaria, en el caso de que su escuela o grupo hayan sido elegidos como parte de la muestra.

Aunque en el desarrollo del campo de la evaluación de Estados Unidos, país de origen de esta disciplina, se exige no sólo dar los resultados, sino transparentar los criterios de formulación de una prueba, en el caso mexicano el rigor que aplican las instancias evaluadoras para difundir los resultados, no está acompañado por la exigencia de dar a conocer los criterios con que formulan la prueba, esto es la teoría del contenido, del aprendizaje y del *test* que utilizan para su formulación,²⁶ ni el mecanismo que usan para seleccionar el contenido objeto de exploración. Tampoco se sienten obligados a difundir la forma en que tipifican una prueba, cómo calibran sus reactivos ni a publicar un cierto número de reactivos que permitan hacer un estudio de todo esto.

Tomemos, como ejemplo contrario, la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE está construida en un concepto de aprendizaje de competencias (habilidades y destrezas para la vida); esto es, no pide información memorística, ni aplicación mecánica de la misma, sino uso de la información en situaciones cotidianas. Las pruebas mexicanas, en la escasa evidencia que tenemos,²⁷ podemos afirmar que están construidas con la teoría clásica del *test* (la que se utilizaba en los años cincuenta del siglo pasado) y centrada en procesos de memorización y aplicación escolar del conocimiento. Aunque no parezca, esto tiene implicaciones didácticas pues emite una señal a los docentes de lo que deben trabajar.

Está por demás afirmar que organismos especializados en evaluación, como el PHI, DELTA, KAPPA han formulado desde hace muchos años (principios de los años ochenta) que si buscamos mejor desempeño de los alumnos, se debe trabajar con el establecimiento de un sistema de

²⁶ Ángel Díaz Barriga, "Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 2006, pp. 583-615.

²⁷ La prueba PISA ha publicado 300 reactivos de su prueba, además de tres informes constituidos por más de ocho capítulos, donde se argumenta la teoría del aprendizaje y contenido que subyace en la prueba, y se interpretan los resultados y los factores de contexto de la misma. En las pruebas mexicanas no hay acceso, más que escasamente a los reactivos, y prácticamente se desconocen los criterios que se emplean para seleccionar el contenido. En la versión 2006 de la prueba EXCALE se usó la desafortunada expresión "se utilizó una metodología *ad hoc* de análisis curricular", lo cual es una forma sencillamente de ocultarla.

acompañamiento pedagógico al trabajo de los profesores en el aula, afirmando que mientras no se hayan aplicado al menos tres años de programas de evaluación formativa del desempeño docente, tampoco se puede aplicar, con cierto elemento de seguridad, un sistema de evaluación de resultados.

Aunque a partir del año 2002 se dejó que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) fuera el actor central en la tarea de la evaluación de resultados de aprendizaje en la educación básica, razón por la cual elaboró su prueba EXCALE (Examen de Calidad del Logro Educativo), muy pronto apareció la tensión respecto a cuál de los dos organismos le corresponde ocupar el territorio de la aplicación de pruebas a gran escala. De esta manera la Dirección General de Evaluación aplicó la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico) en el año 2005, ofreciendo resultados impactantes a la sociedad, lo que la regresó al centro del escenario.

Aunque no contamos con un estudio concluyente sobre los aspectos técnicos de cada una de estas pruebas, en parte porque las instituciones que las elaboran, aplican, procesan y guardan celosamente los secretos de los mecanismos que emplean para realizar esta actividad, identificamos varios problemas. Una de las primeras tareas a las que se abocó el INEE fue al establecimiento de un taller para periodistas, se reprodujo en varias ocasiones. Nunca quedó claro cuál era el objetivo fundamental de este taller, si buscar que los periodistas no golpearan en sus notas informativas al INEE o promover un trabajo para que pudieran interpretar los informes que publicaba el Instituto.

En su informe *El aprendizaje del español, de las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México* (2006), en el que se da cuenta de los resultados que obtuvieron los estudiantes de 4o. a 6o. de primaria, y 3o. de secundaria sobre Español y Matemáticas aparece con claridad la perspectiva de la evaluación que asume el INEE. Baste reconocer que el informe está redactado: a) para las autoridades educativas, quienes contarán con valiosos elementos para realizar la revisión de planes y programas de estudio y afinar (*sic*) las estrategias de formación y actualización docentes, y b) para la sociedad, la cual entenderá mejor el sistema educativo para sustentar sus exigencias y canalizar sus apoyos, lo que refleja una visión de la evaluación cer-

cana a la perspectiva de “enjuiciar el trabajo docente”, en vez de concebirla, como lo muestra alguna experiencia internacional, como un instrumento de acompañamiento (tarea formativa) de su trabajo.²⁸

El INEE plantea que los reactivos de sus instrumentos están “alineados al currículo” e “incluyen niveles de competencia definidos en forma rigurosa”.²⁹ Esto se logra, ya que el análisis de los contenidos curriculares se realizó a partir del empleo de “una metodología *ad hoc* para evaluar con precisión contenidos curriculares (habilidades y conocimientos) que se definen en los planes de estudios”,³⁰ aunque, en ninguna parte del documento refiere cuáles son las características de esa metodología *ad hoc*, tendremos que suponer que el estudio que realizaron los expertos en contenidos del INEE realmente responde a los objetivos de aprendizaje que se presentan en los planes de estudio de primaria y secundaria. Ello sin necesariamente reconocer que éstos, hasta antes de la Reforma Integral a la Educación Secundaria; no contenían el concepto competencias.

Algo que podemos encontrar como elemento común de las instituciones que realizan actividades de evaluación es la confusión entre “informar y evaluar”. Estos informes ofrecen datos tan genéricos que difícilmente pueden coadyuvar a que las autoridades educativas y los docentes cuenten con algún elemento que permita tomar una decisión para mejorar su trabajo pedagógico. Claramente no cumplen con una función de la evaluación, la retroalimentación. Como si fuera una competencia deportiva, el INEE establece cuatro niveles del logro educativo,³¹ pero esta afirmación que permite clasificar no orienta sobre las tareas de aprendizaje. Así, consideran que el logro educativo se expresa en niveles: a) por debajo del básico, b) básico, c) medio, y d) avanzado. Con esta información, por ejemplo en el caso de matemáticas, los profesores no sabrán si los alumnos pueden realizar operaciones básicas (sumar, restar, multiplicar o dividir), si pueden hacer operaciones básicas sencillas (sumas de tres dígitos o multiplicaciones

²⁸ Cfr. Las diversas posiciones que emanan de los estudios del PHI, DELTA, KAPPA, así como la investigación de A. Bertoni *et al.*, *Evaluación, nuevos significados para una tarea compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

²⁹ *El aprendizaje del español, de las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México*, México, INEE, p. 3.

³⁰ *Ibidem*, p. 11.

³¹ *Ibidem*, p. 12.

de dos factores hasta centenas), o si son capaces de resolver operaciones complejas (sumas de más de cuatro dígitos en seis u ocho cantidades). La única pista que ofrece el informe es que los estudiantes tuvieron dificultades en resolver fracciones (en la primaria), y en el reporte de secundaria que eran relativamente eficientes en resolver problemas con números naturales. No abordan el comportamiento de los alumnos de primaria en diversos temas de matemáticas, tales como manejo de la regla de tres, resolución de problemas de diverso grado de complejidad. En el caso de la secundaria no informan si los estudiantes logran manejar las operaciones básicas en el álgebra, si pueden resolver ecuaciones de primer grado.

Mayor interés tuvieron en precisar las dificultades que se observan en los estudiantes en el tema de la geometría. Tema, y no asignatura, porque debemos recordar que desde la reforma educativa de 1972 esta asignatura desapareció como tal en la escuela primaria. Por tanto, no es de extrañar que los estudiantes muestren dificultad para interpretar figuras planas o geométricas, o para imaginar cuerpos.

Ante ello, surge la inquietud de saber hasta dónde es difícil construir un sistema de información que parta de una perspectiva didáctica, lo que requeriría cambiar la concepción de evaluación. No se evalúa para dar cifras, ni mucho menos se evalúa para poner en evidencia el deficiente funcionamiento del sistema educativo; se evalúa, primero, para generar una información que permita mejorar la comprensión que se tiene de un aspecto de la educación, en este caso del aprendizaje de los alumnos de primaria y secundaria, pero fundamentalmente, se evalúa para retroalimentar el funcionamiento del sistema.

Hemos afirmado que en la lucha por establecer el derecho de piso en el territorio de la aplicación de pruebas a gran escala en México, la Dirección General de Evaluación, que continuaba aplicando la prueba IDANIS para los alumnos que egresaban del sexto año de primaria y la prueba Factor de Aprovechamiento Escolar para los estudiantes cuyos profesores participaban en el programa Carrera Magisterial, dio una vuelta al timón y aplicó en el año 2006 la prueba ENLACE a los alumnos de 3o. a 6o. de primaria, y a los de tercero de secundaria.

Poco tardó su informe en ocupar los encabezados de la prensa mexicana manifestando que los alumnos de secundaria tenían menor

rendimiento que los de sexto de primaria, aunque ambos eran deficientes. Con la idea de transparentar los resultados se publicitó su acceso a ellos vía Internet, aunque en México el porcentaje de personas que tiene acceso a este sistema sea todavía marginal del conjunto de la población.³² El concepto de evaluación que se fue generando en el imaginario social de la sociedad mexicana fue de un acto, una competencia que permite identificar quiénes son los mejores. La prueba EXCALE, aunque declarativamente tenía otras intenciones en los hechos, contribuyó a fortalecer esta imagen. De esta manera, en la prensa y en las reuniones de padres de familia se empezó a divulgar el “lugar” que ocupaba la escuela a nivel nacional. El informe de la página electrónica lo establecía, así como las exigencias para mejorar o subir escalafones en el mismo. La idea que sostenía el director de la evaluación en el sentido de que esta prueba impulsaría un uso pedagógico de sus resultados, se desvió de la meta original.³³

La prueba pretendió que los profesores, los alumnos y los padres de familia tuvieran contacto con los resultados que obtuvo cada estudiante, volviendo a clasificar estos resultados en cuatro niveles.

Si bien debemos reconocer el esfuerzo que representa para las autoridades educativas tratar de personalizar los resultados de aprendizaje de cerca de 10 millones de estudiantes de educación primaria, más 1'000,800 de educación secundaria,³⁴ tarea prácticamente imposible desde la perspectiva de las pruebas a gran escala, así como el esfuerzo por dar una orientación pertinente sobre el significado de

³²No importó para el manejo de estos datos reconocer que el informe del Banco Mundial coloca a México cinco veces por debajo de la capacidad tecnológica; esto es, del número de computadoras personales por cada 1,000 habitantes respecto a la media de los países de economía de alto ingreso. Estados Unidos tiene una proporción de 749, los países de alto ingreso de 545 y México sólo de 108. Cfr. *Construir sociedades del conocimiento. Nuevos desafíos de la educación terciaria*, Washington, Banco Mundial, 2005.

³³“Es importante que los profesores cuenten, primeramente con los resultados de la escuela [...]. De esta manera los profesores podrán valorar los avances de sus estudiantes, así como diferenciar los contenidos curriculares que no hayan logrado.” Cfr. Sergio Martínez, *La evaluación Nacional del logro académico en centros escolares (ENLACE)*, documento sin fecha. El autor es director de Evaluación y Análisis del Proceso Educativo de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP.

³⁴Según documentos de la Dirección General de Evaluación Educativa, “se estima aplicar estos exámenes en 98,485 escuelas primarias en general (públicas y privadas), indígenas y cursos comunitarios; a 9'671,337 alumnos. Para el caso de secundaria serán 31,299 escuelas (privadas, generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores), y 1'784,316 alumnos por examinar”. Cfr. Documento *Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares ENLACE*, sin fecha.

aprender una disciplina, el apresuramiento del esfuerzo condujo a varios errores, tales como utilizar un lenguaje que sólo puede ser comprendido por quienes cuentan con algún grado de formación académica. Así, mientras en matemáticas se exhorta a los padres de familia a coadyuvar en el aprendizaje de su hijo haciendo un uso funcional de las mismas, sea cuando se va de compras, al mismo tiempo le da información que en el plano académico no es necesariamente funcional, sino muy técnica, y en el plano funcional no precisamente se fracciona de esa manera (véase cuadro 4).

CUADRO 4

Información a padres de familia sobre cómo ayudar a su hijo

Descomponer aditivamente un número utilizando la notación desarrollada. Y en formas no convencionales.	¿De qué manera puede formarse el número 15,304? R: $15,304 = 10,000 + 5,000 + 300 + 4$ ¿De qué otra manera puede escribirse el número 1,824? R: $1,824 = 500 + 500 + 500 + 300 + 14 + 10$
Repartir cantidades discretas, mayores que 1,000 y menores que 99,000, entre divisores de una cifra, apoyándose en procedimientos informales o en el algoritmo convencional.	Si alguien compra un televisor de 4,200 pesos y lo debe pagar en seis mensualidades, ¿cuánto pagará cada mes?
Repartir cantidades discretas mayores que 1,000 y menores que 10,000 entre divisores de dos cifras, apoyándose en procedimientos informales o el algoritmo convencional.	Si alguien compra un televisor de 6,540 pesos y lo debe pagar en 12 mensualidades, ¿cuánto pagará cada mes?

Fuente: Página Web de la sección "Orientaciones a padres de familia" en <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

El reporte de resultados también dejaba qué desear, sobre todo por la imagen de una escalera donde los mejores resultados en puntaje están arriba y los más deficientes abajo, con el señalamiento "su hijo se encuentra ubicado aquí". Utilizando la llamada "técnica de reporte

por semáforo”, los resultados se informan bajo tres colores: rojo (malo y deficiente), amarillo () y verde (). En algunas escuelas (sobre todo en las privadas), mientras los padres de familia presionaban a la institución para mejorar sus resultados, profesores y directores asumían la responsabilidad de preparar a los alumnos en la resolución de tales instrumentos. Esto significó generar una serie de prácticas que efectivamente tienden a mejorar la calificación que obtienen los estudiantes, pero no necesariamente su aprendizaje. En concreto, significó desde enseñar a los alumnos a rellenar con lápiz del número 2.5 los círculos donde se registra la respuesta de la prueba, hasta elaborar en cada escuela un paquete de preguntas similares a las que contiene ENLACE y aplicarlas a lo largo del año escolar; esto es, entrenar o familiarizar a los alumnos con el tipo de tareas que tendrán que realizar.

Un punto álgido en la formulación de una prueba de este tipo es su tipificación. Se llama así al procedimiento estadístico con que se establecen los indicadores que permiten afirmar que una prueba mide el atributo que pretende medir y no otros factores, como cultura local, diferencias sociales, códigos lingüísticos diversos, por ejemplo, cuando el profesor en zonas marginales utiliza la expresión “¿Cuál es el número que va antes y que va después?”, en vez del vocablo técnico “antecedente/consecuente”. Los niños de esta región no pudieron resolver adecuadamente las preguntas con el vocablo técnico, aunque podrían tener el concepto. Las pruebas tipificadas se han conformado como un valioso instrumento para realizar una medición de algunas características individuales de los sujetos. En este caso del aprendizaje para que las pruebas midan el rasgo que establecen medir, tienen que responder a ciertos criterios en su formulación, ciertos valores estadísticos, de suerte que se reconozcan como válidas y confiables, si bien es cierto que el cumplimiento de tales valores estadísticos no necesariamente se relaciona con la relevancia del contenido, ni con el empleo de determinada concepción de aprendizaje.

El problema de la tipificación de una prueba se complica en la era de pruebas a gran escala, esto es, las aplicadas a un enorme número de sujetos y cuando existen diferencias culturales, económicas y sociales que modifican el lenguaje que utiliza cada grupo humano, como es el caso mexicano. Respecto a la primera versión de la prueba ENLACE, ésta

no fue tipificada, lo cual reduce enormemente la confiabilidad de sus resultados. Por el contrario, ante la necesidad de aplicarla lo más rápido posible, solamente se recurrió a lo que se denomina juicio de expertos, el cual se llevó a cabo en una semana.³⁵ A todas luces resulta claro que este procedimiento es insuficiente para la magnitud de la tarea que habría que realizar.

En todo caso es claro el problema de que los organismos evaluadores no están obligados en nuestro país a transparentar los procesos técnicos que siguen para la formulación de una prueba. La carencia de una tipificación adecuada de una prueba pone en duda los resultados obtenidos en ellas.

Finalmente, las instituciones de evaluación mexicanas se limitan sólo a informar, en realidad no saben construir un esquema apoyado en la didáctica que ofrezca elementos para interpretar de una manera pedagógica, esto es para evaluar los resultados que obtienen los estudiantes mexicanos. Dan puntajes como si fueran “competencias deportivas” y no reportes que contengan elementos que identifiquen puntos de dificultad de aprendizaje que un profesor pueda utilizar para mejorar la práctica. Las pruebas están pensadas para sancionar, no para retroalimentar. Pareciera que el mérito de las instituciones evaluadoras es elaborar informes con cuadros estadísticos estupendos que no necesariamente permiten una mejor comprensión de la realidad educativa.³⁶

La evaluación de los alumnos en la educación media superior y superior

Varias de las afirmaciones anotadas previamente, se pueden aplicar a la evaluación de alumnos en la educación superior, con un agravante, en este caso se ha privatizado el acto de la evaluación. Esto es, al es-

³⁵ Según el documento referido, esta actividad se realizó del 22 al 24 de marzo, y la corrección de reactivos duró hasta el 10 de abril, para un total de 1,614 que se integraron al paquete de las cinco pruebas elaboradas. Cfr. Documento *Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares ENLACE*, sin fecha.

³⁶ En 1975 Robert Mager preguntaba ¿qué pasaría si los dentistas actuaran como los evaluadores?, ¿qué pasaría si un dentista le preguntara al paciente “cuál es la sensación desagradable que experimenta en el segundo molar que se encuentra en la parte superior derecha de su boca”. Y afirmaba, nunca sabrían qué le pasa al paciente, pero formularían unas estadísticas formidables. Cfr. Robert Mager, *Medición del Intento Educativo*, Buenos Aires, Guadalupe, 1975.

tablecer el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), se decidió que la institución debía de ser autosuficiente, financieramente hablando, lo que se tradujo en los años en que se convirtió en una empresa de lucro, que tiene un mercado protegido (situación similar a la que acontece con los organismos del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), donde tiene descomunales tasas de ganancias. Si se revisa el informe financiero del CENEVAL que se encuentra en su página electrónica se percibe que sus ingresos en el año 2003 ascendieron a más de 236 millones de pesos.³⁷ El Centro se convirtió en un organismo no sólo autofinanciable, sino que opera con un mercado protegido con fines de lucro.

El CENEVAL ofrece sus servicios a las instituciones de educación media superior y superior mediante un contrato en el que los usuarios –en este caso los estudiantes– pagan una cuota para realizar su examen, pero los resultados del mismo son entregados de forma confidencial a la institución (universidad, instituto, escuela normal, centro educativo) con quien formalmente se realiza el contrato. De esta manera, los resultados de la evaluación no tienen un carácter pedagógico, ni cumplen con una función de retroalimentación al sistema educativo. En el mejor de los casos, se filtra alguna información sobre los mayores puntajes, o se hace algún reporte en el que se menciona cuáles son las escuelas de procedencia (secundaria, bachillerato o facultades) en las que los alumnos tuvieron puntajes más altos.

Mientras la prueba PISA de la OCDE está construida en un concepto de aprendizaje por competencias (habilidades y destrezas para la vida), esto es, no pide información memorística ni aplicación mecánica de la misma, sino uso de la información en situaciones cotidianas, las pruebas mexicanas, en la escasa evidencia que tenemos, podemos afirmar que están elaboradas con la teoría clásica del *test* (la que se utilizaba en los años cincuenta del siglo pasado) y centradas en procesos de memorización y aplicación escolar del conocimiento. Aunque no parezca, esto tiene implicaciones didácticas pues emite una señal a los docentes de lo que deben trabajar.

³⁷ Dato obtenido de la página Web del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

Aunque un tema central en el debate estadounidense es la transparencia de los procesos y criterios de evaluación, en la página Web del CENEVAL se encuentra escasa información técnica sobre el mecanismo utilizado para la elaboración de exámenes; no se analiza si realmente los comisionados institucionales para formar lo que se llama el Consejo Técnico de una prueba, cuentan con los elementos (conocimiento experto) que garantice su buen desempeño en tal organismo. El CENEVAL no está obligado a transparentar cómo estructuró cada examen, cuál es la teoría de aprendizaje, la teoría de contenido, ni mucho menos la perspectiva o escuela de pensamiento que asumió en la determinación del contenido por evaluar. Esto es sumamente delicado en aquellas profesiones que corresponden a disciplinas con un amplio espectro de corrientes o escuelas de pensamiento, tal es el caso de la Psicología, la Sociología y la Comunicación, por mencionar algunas, o de aquellos campos de conocimiento que se encuentran con claridad en procesos de conformación, por ejemplo, las Ciencias de la Educación y/o la Pedagogía. El Centro publica una guía de estudio, que contiene una bibliografía que se convierte en una especie de camisa de fuerza en campos de conocimiento que son objeto de permanentes innovaciones. Sencillamente los nuevos temas, los contenidos de frontera no son objeto de indagación en estas pruebas.

Un importante número de preguntas de las pruebas CENEVAL busca la recuperación de la información y su aplicación mecánica. Esto se ha estudiado en el caso del EXANI-I,³⁸ pero se podría trabajar en las otras pruebas que aplica el Centro. En todo caso, en el estudio citado se encontró que los reactivos del CENEVAL distan mucho de los que emplea la prueba PISA, tal como lo hemos mencionado previamente.

De igual manera, el CENEVAL no puede dar a conocer los resultados que obtuvieron los alumnos. Con dificultad se puede acceder a algunas gráficas divididas en cuatro grupos de desempeño (bajo, medio bajo, medio alto y alto), pero no hay referencia a ninguna institución, por tal razón las autoridades educativas sólo toman los resultados del CENEVAL para determinar el ingreso de un estudiante, o bien, para conceder un título profesional en el caso del examen de egreso.

³⁸ Ángel Díaz Barriga, "Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 2006, pp. 583-615.

Conclusión

La pregunta obligada al concluir este trabajo es: ¿La evaluación en sus más de 15 años ha sido un factor que permita elevar la calidad de la educación?, ¿en estos años se ha creado en México una cultura de la evaluación?

La respuesta a ambas preguntas, lamentablemente no es favorable. La evaluación refleja una mentalidad que niega la dimensión pedagógica de la complejidad de los actos que subyacen a la educación, a la formación de ciudadanos, de profesionales y de una nueva generación de mexicanos. Lejos de abordar los temas sustantivos de estos problemas, lo que ha impulsado es un mayor formalismo de la educación. Se quería evitar la simulación, cuando si algún logro ha tenido el establecimiento de los sistemas de evaluación es incrementar el formalismo y simulación en los actos educativos. Daño colateral, considerarán algunos de nuestros colegas en otros países. El problema es cómo instrumentamos la evaluación, no el campo de la evaluación.

Se ha creado una generación, casi espontánea, de evaluadores y talleres donde se pregunta a los participantes si todos ellos han sido evaluados alguna vez en su vida, para llegar a la no sabia conclusión “todos hemos sido evaluados, todos sabemos de evaluación”.

Cuando se publican resultados de los exámenes, por ejemplo el ENLACE, ahora es la sociedad –los padres de familia–, la que busca hacer “rankeos” de escuelas. Nadie discute sobre la validez y confiabilidad de tales resultados, tampoco se discute sobre su significado, la mentalidad productivista que se ha instaurado en el seno de la sociedad busca inmediatamente establecer una clasificación.

La evaluación mexicana es una empresa muy costosa. En ningún país subsisten un Instituto Nacional de Evaluación Educativa, una Dirección General de Evaluación y más de 25 unidades estatales apoyados con recursos públicos para realizar esta tarea. El costo nacional de hacer más de cinco pruebas anuales para los estudiantes es enorme, frente a instituciones evaluadoras que no logran alinearse con los planes de estudio, con los problemas de aprendizaje que acontecen en los salones de clases. México apostó a una evaluación sancionadora, no a un modelo de evaluación que acompañe la tarea docente. Por

ello, uno de los informes del INEE directamente manifiesta que está escrito para autoridades y para la sociedad, no para los docentes.

La evaluación se ha convertido también en una empresa privada, ya sea a través de una asociación civil como el CENEVAL, que en sus años de funcionamiento se ha convertido en una exitosa empresa que aplica exámenes a diestra y siniestra, pero que no puede ofrecer información técnica sobre ellos, pues los datos que obtiene son confidenciales para la institución contratante, o ya sea a través de las agencias acreditadoras, que tampoco se sienten forzadas para analizar la inventiva o creatividad que puedan tener los diversos planes de estudio, ahora denominados “programas educativos” por la traducción de *accreditation program*, agencias que determinan camisas de fuerza para orientar la construcción de planes de estudio a 25 por ciento de asignaturas básicas, cinco por ciento de humanísticas, por ejemplo, que limitan su tarea objetiva a realizar un *check list*, pero que sobre todo ven su trabajo como un mercado de futuro con pingües ganancias.

Es necesario que un país como México cuente con una agencia evaluadora de pares y otra acreditadora de programas para realizar la misma tarea, un tema que no es objeto de análisis y reflexión.

La evaluación de académicos se ha impulsado ante la falta moral del Estado de establecer un salario profesional remunerador. Mientras funcionarios del gobierno federal y actores del Legislativo se aseguran de obtener un salario remunerador; a los académicos se les ha tratado por más de 15 años como empleados que deben competir por un salario, incumpliendo incluso las normas con que formularon esos programas desde hace más de 10 años. La distorsión que estos programas de estímulos crean en la vida académica es mencionada, pero no reconocida, quizá se requiera ahora contratar a los expertos internacionales de Harvard o de RAND Corporation para que puedan decir lo que múltiples investigaciones nacionales consignan.

La evaluación se ha sacralizado, no sólo se ha despreciado el análisis riguroso y sistemático de las diversas corrientes de pensamiento que subyacen en cada una de las prácticas de esta disciplina compleja, sino también se ha minimizado una cultura “in-culta” de la evaluación al negarse a reconocerla como un campo de conocimien-

tos con conceptos, metodologías y estructuras propias, por tanto, todo lo que es resultado de evaluación, sencillamente es cierto. Si un niño en una escuela rural obtiene un bajo resultado en la prueba, un profesor un deficiente resultado en sus estímulos o un programa no alcanza el nivel 1 de los CIEES, la evaluación fue el instrumento que permitió discriminar “lo acertado”, “lo valioso” de lo deficiente. En ningún momento se piensa que es el instrumento para legitimar una desigualdad.

La evaluación tampoco está pensada para cumplir su función pedagógica, acompañar al proceso educativo, ser un instrumento para construir un diagnóstico. Si en algún lugar del sistema educativo se confunde *información* con *diagnóstico* es en la evaluación; así como decirle a un paciente que su nivel de azúcar es elevado no es un diagnóstico si no se trabajan con él las causas de esta situación, tampoco dar un resultado que coloca al sujeto en un lugar es un diagnóstico, mucho menos una evaluación. Los evaluadores se han convertido en una nueva casta divina en la sociedad contemporánea. Sus errores y omisiones se quedan *in pectore* porque no pueden ser objeto de análisis en el seno de la sociedad.

En este sentido es urgente considerar con seriedad el campo de la evaluación educativa, establecer estrategias diferentes para la conformación de los programas (debe haber menos programas de evaluación, mayor tiempo entre una evaluación y otra, reconsiderar la pertinencia de los indicadores). Es necesario dar racionalidad a todo el sistema de evaluación de la educación superior, disminuir los indicadores cuantitativos y abrir una forma de acceder a conocer los procesos institucionales (historia, dinámicas y, sobre todo, realidad educativa en el aula). Se debe encontrar una manera para que, a partir de un formato único, se pueda ofrecer información para la evaluación institucional, acreditación de programas de licenciatura y posgrado (incluyendo el Programa Nacional de Posgrado, PNP). Algo similar hay que realizar con la evaluación de los académicos.

Es necesario revisar, simplificar, el esquema que ha permitido que existan dos organismos para hacer la evaluación y acreditación de programas. El esquema CIEES y COPAES debe replantearse. No es conveniente que COPAES siga funcionando como una empresa que vende sus servicios y obtiene sus ganancias de las finanzas públicas.

Es urgente revisar la forma de actuar de CIEES y COPAES en el proceso de evaluación y acreditación de programas:

- a) los indicadores no deben constituirse en un elemento que establezca una pauta de contenidos para la elaboración de planes de estudio (esta misma exigencia se debe hacer a los exámenes EGEL del CENEVAL, en particular en la selección bibliográfica que asumen);
- b) la evaluación no debe ser un acto económico donde se cobre el taller de autoevaluación, la acreditación, etcétera;
- c) la evaluación debe considerar procesos educativos (procesos de trabajo en el aula), reestablecer la función pedagógica de la evaluación, en particular su carácter formativo. De ninguna manera es aceptable que la evaluación se convierta en una lista de chequeo como tienen los actuales formatos de estos organismos;
- d) de igual manera, es necesario revisar el esquema de recomendaciones que emiten. Es necesario que éstas no se extralimiten solicitando reformas en el reglamento de exámenes de la institución (cuestión que una facultad no puede realizar por sí misma), o pidiendo cosas imposibles (como mejorar los salarios del personal académico, cuando esta responsabilidad tampoco depende de una facultad); particular interés reviste la formación para la evaluación.

Los evaluadores deben tener formación en el campo de la evaluación, principalmente en los diversos tipos de entrevista que se pueden realizar en las Ciencias Sociales y del comportamiento, y en las teorías educativas que permiten hacer una interpretación de lo que acontece: toda evaluación es una interpretación para ofrecer elementos de comprensión de una realidad educativa.

No es función de la Subsecretaría establecer las formas de organización institucional. Se debe respetar la estructura que cada institución se da en su normatividad (facultades, escuelas, institutos, centros universitarios, departamentos o divisiones –debe desaparecer el término Dependencias de Educación Superior), así como la manera en que se organiza su personal académico (áreas, academias, seminarios); “cuerpos académicos” es un neologismo generalizado a las instituciones que origina simulación.

La hipótesis que subyace en el modelo de evaluación mexicana es a “mayor número de exámenes, mejor aprendizaje”, y eso es un craso

error. Es lamentable que las autoridades educativas mexicanas no perciban que el único lugar donde pueden mejorar los aprendizajes de los estudiantes es en el trabajo del aula. Pero llevamos más de 18 años de políticas que han abandonado el trabajo de apoyo y acompañamiento de lo que hacen los docentes en el aula.

Pero, sobre todo, es urgente analizar que si queremos una mejor educación debemos trabajar en lo que se realiza en el aula, en mejorar las condiciones laborales (no sólo económicas de los docentes), en trabajar porque los profesores desarrollen una identidad profesional (y no de empleados que cumplen con determinadas tareas). Transformar lo que acontece con los medios de comunicación, en especial la televisión para lograr que pueda conciliar su función de entretenimiento con una tarea formadora que refuerce los contenidos escolares. Modificar la visión del contenido de aprendizaje para llevarlo de un aprendizaje escolar a un aprendizaje para la vida. La educación tiene muchos retos, la evaluación no puede con todos ellos.

ANEXO

Indicadores del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)

<i>Organismo</i>	<i>Indicador</i>	<i>Criterios</i>
Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica (COMEEA)	Organización	Deben existir procesos de planeación, seguimiento y evaluación (docencia, investigación, difusión y vinculación), cuyos resultados se usen para mejorar el programa. <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad • Eficiencia • Pertinencia • Suficiencia
	Currículo y/o programas	El plan de estudios debe tener armonía disciplinaria (congruencia interna) y plantear claramente la secuencia y relaciones de sus diferentes partes.
	Alumnos	En cada generación la deserción durante los dos primeros semestres no deberá ser mayor a 30 por ciento. <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad • Eficiencia • Pertinencia • Suficiencia
		<ul style="list-style-type: none"> • Congruencia • Existencia • Relevancia • Vigencia
		<ul style="list-style-type: none"> • Eficacia • Impacto • Sostenibilidad

<i>Organismo</i>	<i>Indicador</i>	<i>Criterios</i>
	Profesores	<p>Por lo menos 70 por ciento de la planta académica debe tener estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), y haber obtenido los grados correspondientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad • Eficiencia • Pertinencia • Suficiencia
	Investigación	<p>Los programas y líneas de investigación deben estar registrados y aprobados ante el órgano colegiado que corresponda, sus resultados habrán de ser verificables y sujetos a evaluaciones periódicas en los aspectos de financiamiento, productos, artículos, patentes, etcétera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad • Eficiencia • Pertinencia • Suficiencia
	Infraestructura	<p>Las aulas deben disponer del espacio suficiente para cada alumno, además de adecuada iluminación, ventilación, mobiliario, etcétera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad • Eficiencia • Pertinencia • Suficiencia
	Vinculación y servicios a la comunidad	<p>Deben existir instancias oficiales encargadas de establecer y dar seguimiento a los proyectos y/o convenios de colaboración con instituciones, organizaciones y empresas relacionadas con el área.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad • Eficiencia • Pertinencia • Suficiencia
	Finanzas	<p>El programa académico debe tener un presupuesto definido, así como los recursos suficientes para su operación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualidad • Eficiencia • Pertinencia • Suficiencia

Fuente: Elaborado con base en la información del Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C., *Sistema mexicano de acreditación de programas académicos para la educación agrícola superior*, México, COPAES, 2004, pp. 45-46.

Por otras alternativas a la televisión comercial*

Lourdes Roca**

En este texto se retoman algunos de los resultados de una amplia investigación sobre infancia y televisión que venimos realizando desde 2003, y que se ha centrado en los problemas de salud más apremiantes que hoy padece este sector de la población.

A la exposición infantil a la programación televisiva comercial,¹ objeto principal de este estudio, se suman numerosos medios impresos, firmas y campañas publicitarias, empresas y servicios diversos que pertenecen a las grandes televisoras, etcétera, los que además cuentan con el apoyo de sectores sociales de amplio poder detrás de su propiedad, producción y difusión que la impulsan día con día.² De

* El texto deriva de una investigación del Laboratorio Audiovisual de Investigación Social del Instituto Mora, desarrollada entre 2003 y 2006, y apoyada por el Conacyt. Los integrantes del grupo de investigación fueron: Fernando Aguayo, Guadalupe López, Carlos Hernández, Paris García, Daniel Inclán, Felipe Morales, Alejandra Padilla, Haydé Toledo y Alejandra López. Envíe sus comentarios a: lroca@mora.edu.mx

** Doctora en Antropología por la ENAH y profesora-investigadora del Instituto Mora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2001.

¹ Entendida como toda la barra de programas, con sus comerciales incluidos, dado que éstos son esenciales a la televisión privada.

² Detrás de todas sus acepciones encontramos lo que Monsiváis caracteriza como el fundamento de una dictadura del gusto, que desde los años sesenta viene creando una nueva identidad social, sustentada en los valores del consumo, y cuya esencia es el traslado de la identidad colectiva a los espacios de lo rentable, porque: 1) cualquier intento de hacer pensar aburre (y ella nos ayuda a tener “el cerebro en pantuflas”); 2) la familia no acepta que la dividan con programas que atentan su unidad básica (de ahí la televisión como última Plaza Mayor de las Familias, integrada por “niños de ocho a ochenta años”; 3) la pantalla chica acepta sólo un nivel educativo (nada de complejidades); 4) debe protegerse la moral tradicional; 5) y la tecnología es señal de que no se vive en el pasado. Carlos Monsiváis, “Lo entretenido y lo aburrido. La televisión y las tablas de la ley”, en Carlos Monsiváis, *Aires de familia*, Barcelona, Anagrama, 2000, pp. 218-220.

ahí que, como resultado de un proceso histórico de interrelación de ya casi cuatro generaciones con este medio masivo, partimos del análisis de la televisión EN (que no “y”) lo social.

Dado que hacer referencia a la infancia implica a un sector de población muy amplio, optamos por iniciar centrándonos en cómo se presenta la problemática en la edad preescolar, donde detectamos importantes problemas de salud que nos llevaron a preguntar en qué medida, los niños de esta edad, se ven afectados en su salud por la sobreexposición a la televisión comercial. Específicamente, interesan los problemas de salud que más recientemente se han incrementado en este sector de la población como es el caso del sobrepeso y la obesidad,³ así como diversas problemáticas de salud bucal.⁴

Consideramos que las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelven la mayoría de las familias y las escuelas en la ciudad, esconden importantes causas del deterioro de la salud infantil, pero sostenemos que, además del ambiente familiar y educativo, hay un tercer factor, la exposición a la programación televisiva, el cual también condiciona en gran medida lo físico, lo psíquico y lo social.⁵

Es evidente que los numerosos problemas que vive nuestra sociedad, entre los que destacamos la pobreza y desigualdad de oportunidades, la falta de salud y los graves índices de violencia, son resultado de diversos factores, pero, entre ellos, sostenemos que la programación televisiva comercial, que es la de mayor cobertura y *rating* en nuestro país, ha desempeñado también un papel significativo.

Por las formaciones académicas de los participantes en este estudio, abordamos el tema desde un enfoque antropológico que se nutrió, además del trabajo etnográfico, de las posibilidades que ofrece el análisis

³Principales causas de que a edades cada vez más tempranas se presenten problemas de hipertensión, diabetes e incluso depresión.

⁴Desde luego la situación no es tan sencilla como alguna vez se planteó con la teoría de la aguja hipodérmica, que veía a la televisión cual jeringa letal presta a terminar con el ser humano pensante. El asunto es bastante más complejo y, reconociendo desde un inicio a la familia y la escuela como factores prioritarios que condicionan las relaciones que establece el niño con su entorno (mucho más estudiadas y discutidas), buscamos destacar el papel que desempeña también en ello la programación televisiva, precisamente porque sobre ella apenas se estudia, se reflexiona y se concluye. Cfr. Aric Sigman, *How TV is (quite literally) killing us*, 2005; en: <http://www.whale.to/b/sigman.html> (Consultado el 12 de diciembre de 2006).

⁵Hasta ahora nos hemos centrado en los efectos en la salud física y psíquica, conscientes de que, lo que se viene manifestando en las relaciones que establecen los niños con su alrededor y con los demás, ameritará estudios a más largo plazo.

de los medios y sus contenidos. Nunca fue planteada como una investigación educativa; sin embargo, lo educativo apareció de inmediato en el camino y, aunque sin seguir ninguna corriente teórica en específico, también fue incorporado en el segundo nivel de esta investigación.

Para entrar en materia, se apunta, en primer lugar, que la televisión comercial es la más vista en nuestro país, con mucha diferencia frente a la cultural. Los canales más vistos pertenecen a las dos grandes empresas que constituyen el duopolio que ha logrado imponer, y mantener, por más de medio siglo su imperio mediático: Televisa y TV Azteca (particularmente la primera, que es la que inició transmisiones y todo este tiempo las ha mantenido). La mitad de la programación de estas emisoras está constituida por los anuncios publicitarios, cuya transmisión mueve cantidades multimillonarias anualmente. Sin embargo, cabe aclarar que el problema de raíz que abordaremos aquí no estudia el medio en sí mismo, que bien pudiera ser utilizado para un gran beneficio social, sino de las relaciones que la población, a lo largo de cinco décadas, ha establecido con la televisión, medio masivo que, en nuestro contexto, destaca más como una empresa comercial que como un medio de comunicación.

En este escrito, primero abordamos algunos aspectos de la convivencia con la televisión que se presenta hoy día en nuestro contexto; y nos centramos en el binomio infancia-televisión, para después analizar la relación que se da entre ambas a través de la programación y sus contenidos. Por último, precisamos algunos problemas de salud en los pequeños, mismos que prevalecen y aumentan en relación con la exposición cotidiana a estos contenidos, lo cual, según los resultados de nuestra investigación, merma su calidad de vida.

La convivencia con la televisión

De entrada, vale la pena destacar un cambio importante en la interacción con el medio televisivo. Cuando la televisión fue llegando paulatinamente a los hogares, a las familias y a cada uno de sus miembros, éstos dedicaban su tiempo libre a diversas actividades. Las niñas y los niños realizaban muchas más actividades que tenían que ver, sobre todo, con el juego, el ejercicio y la convivencia. Hace 50 años

se comenzó a destinar a la tan esperada caja televisiva tiempos colectivos y tiempos compartidos de manera exclusiva; ella era el motivo de reunión y el centro de atención. Poco a poco, la televisión fue sustituyendo tiempos colectivos y compartidos que usualmente se destinaban a actividades como el juego, la lectura o la conversación, hasta llegar a ser el centro de atención, incluso, a la hora de la comida o la cena, donde casi desaparece la comunicación entre los miembros de las familias en aras de estar con la tele; por algo Carlos Monsiváis la llamó alguna vez “la última Plaza Mayor de las Familias”,⁶ destacando esta capacidad que tenía de congregar a la familia completa entorno a ella.

La televisión, cabe aclarar, no ha sido el único factor de estos cambios en las dinámicas familiares cotidianas, pero sí uno de los más importantes, tanto en los ámbitos urbanos como en los rurales. La proliferación de los aparatos llamados televisores, cuyo costo fue disminuyendo con el tiempo, así como otros desarrollos tecnológicos (videocasetera y control remoto, sobre todo), han sido factores que en escasas dos décadas han transformado de manera considerable el hábito de ver televisión, hoy cada vez más individual, a tal grado que la presencia de la televisión en la recámara ha aumentado mucho en los últimos años. Incluso los niños tienen a menudo su propia televisión en la habitación o, en su defecto, se instalan a verla en la de los adultos, aunque también de manera solitaria. Lo que es un hecho es que, la práctica de ver televisión de manera colectiva y con selección previa de la programación, hace mucho tiempo que quedó atrás. Hoy día observamos un hábito indiscriminado de ver televisión sin importar mayormente sus contenidos, cada vez de manera más aislada e incluso *zappeando* entre canales, sin que a veces se vea realmente un programa completo.

Ahora bien, observamos también cómo el consumo y las nuevas tecnologías desempeñan un papel cada vez más importante entre las actividades recreativas, casi como sinónimos de “estar al día”, sobre todo en las áreas urbanas: jugar en los establecimientos de “maquinistas”, poseer equipos de videojuego para sostener competencias con los amigos, etcétera, han sustituido las viejas costumbres de salir a jugar

⁶ Carlos Monsiváis, *op. cit.*, p. 219.

o a pasear a la calle, a la cancha, al parque y, en general, al aire libre. Hoy, la actividad a la que niñas y niños dedican más tiempo en nuestro país, es a la de ver televisión o, ahora también como extensión del mismo problema, a estar horas frente a cualquier tipo de pantalla; de hecho, los tiempos dedicados a la programación televisiva rebasan, incluso, los que el niño permanece en la escuela y se incrementa todavía más en el caso de los pequeños que aún no están en edad escolar. Podemos imaginar las graves implicaciones en la salud infantil de esta creciente sedentarización de las prácticas recreativas.

Este fenómeno lo perciben padres, pero, así como les preocupa tanto lo que sus niñas y niños aprenden o dejan de aprender en la escuela y en familia, ¿por qué rara vez se preocupan por lo que aprenden o dejan de aprender con su exposición a la televisión?

En las grandes ciudades, salir a pasear o divertirse es cada vez más sinónimo de consumir. El domingo urbano, diría Jesús Martín-Barbero, aquel día que alguna vez fue el de la más fuerte socialización, hoy es el mejor ejemplo de la máxima privatización,⁷ situación que poco o nada ha favorecido a la ya bastante pobre economía de la mayoría de la población; así, la televisión devino como la gran alternativa de ahorro para muchas familias.

Con la cada vez mayor mercantilización del tiempo libre, la sociedad va rompiendo la continuidad entre lo privado y lo público, hasta llegar a la privatización de la propia familia. Más allá del atractivo o la calidad que pueda suponer, como medio que ofrece información y diversión de forma gratuita y sin salir de casa, ha terminado por convertirse en la única opción accesible para la gran mayoría.

A diferencia de estudios con generaciones anteriores, hoy día, con una nueva generación que no sólo está creciendo en un ambiente mediático donde la cultura televisiva es protagónica, sino que además, a su vez, ha crecido en un ambiente familiar y educativo también imbuido de este contexto, los niños están expuestos⁸ –cada vez a más

⁷ Jesús Martín-Barbero, *Procesos de comunicación y matrices de cultura*, FELAFACS-Gustavo Gili, México, 1989, p. 119.

⁸ Usamos “estar expuestos”, que no necesariamente “viendo”, porque concretamente entre la población preescolar se presenta esta situación de exposición al aparato (se ubica al niño frente a él con el fin de mantenerlo distraído, lo que a menudo se logra, por la combinación de movimiento de las imágenes, los colores y los sonidos).

temprana edad y por más largos periodos de tiempo— a la programación televisiva y, lo que quizá es más importante, de manera solitaria. ¿Cómo se transforman las relaciones sociales que establecemos cotidianamente, a partir de este contacto temprano y continuo con las representaciones televisivas? Estas transformaciones no se presentan desde luego de manera inmediata ni evidente, sino que sólo podemos observar cómo se van dando con el paso del tiempo, por lo que ésta es una de las siguientes preguntas básicas de investigación que ameritará muchos más estudios a largo plazo para poder plantear nuevas aproximaciones al fenómeno y futuras respuestas. Aquí, por lo pronto, nos centramos en lo que está significando para la salud de los niños.⁹

Además de la mayor sedentarización, pareciera que no existe algún problema en que dediquemos más tiempo a ver televisión, pero se trata de poner la atención también en qué vemos a través de ella; es decir, con qué tipo de representaciones, historias, personajes, mensajes, ritmos, escenarios y acciones convivimos cotidianamente mediante su programación, un universo muy poco estudiado desde la investigación social, y aún menos para el caso de México.

Cuando preguntamos por qué vemos la televisión, es común encontrarnos con respuestas como: entretiene y nos mantiene informados; no somos en general muy conscientes de que, bien o mal, es un medio que a través de su programación también enseña. Por eso cuando profundizamos en estas motivaciones, pidiendo más concretamente opiniones sobre los contenidos televisivos, inmediatamente

⁹El estudio fue desarrollado entre noviembre de 2003 y noviembre de 2005 en un jardín de niños donde las profesoras, sensibles al tema, ya venían planteándose cómo atender la problemática que se les manifiesta cotidianamente y de diversas formas en el aula. Este plantel se encuentra en Ciudad Nezahualcóyotl y está integrado por una población de 200 alumnos de primero a tercer grado de preescolar. Sus alumnos padecen problemas en general, como los de cualquier escuela: diversos grados de desnutrición o malnutrición, caries y otras enfermedades bucales, violencia intrafamiliar, hiperactividad y déficit de atención, entre otros. La investigación se llevó a cabo de la mano del propio trabajo en el aula, ya que la institución sigue el programa oficial de preescolar y trabaja por proyectos, de manera que se hizo un seguimiento cercano del desarrollo de proyectos como: salud bucal, ¿por qué comemos lo que comemos?, ¿cómo es mi familia?, ¿qué vemos en la televisión?, etcétera. Partimos de una investigación bibliohemerográfica e hicimos un seguimiento de las noticias de prensa sobre el tema aparecidas en tres periódicos a lo largo de dos años. Entre otras fuentes cuantitativas y cualitativas construidas, trabajamos con las fichas de registro de los alumnos de la escuela como documento base; entrevistamos a docentes y especialistas; videograbamos tanto sesiones de clase como de asamblea con alumnos, padres y maestras; aplicamos encuestas en ésta y otras escuelas de la zona, y analizamos la programación televisiva más vista por los alumnos y sus familias.

surge que malinforman, desinforman y entretienen con contenidos de lo más banales y no adecuados, sobre todo para la infancia.¹⁰ ¿Por qué seguimos entonces dedicándole tanto tiempo a su programación? ¿Por qué permitimos y hasta promovemos que nuestros hijos y alumnos le destinen tanto tiempo en detrimento de otras actividades que son de primera importancia para su crecimiento y formación?

Infancia y televisión

Lo primero que queremos destacar es que la televisión, a medio siglo de su invención como medio,¹¹ ha adquirido tal protagonismo en la vida cotidiana que ha creado por medio de su programación un universo o entorno audiovisual, es decir, referencias, modelos, parámetros, sueños, contrastes, aspiraciones, etcétera, y que, como todo entorno, desempeña un papel fundamental en las formas de pensar y actuar de las personas. El reto estriba en preguntarnos de manera crítica si este entorno es el que queremos y es el adecuado para el desarrollo de los niños, o si podemos cambiarlo para mejorarlo. Consideramos necesario y urgente repensar de manera permanente cómo transformar estas herramientas técnicas que son los medios, para adaptarlas a nuestras necesidades sociales y personales; y más, en cómo construir un entorno audiovisual para la infancia que realmente responda a las necesidades y exigencias de nuestra sociedad.

Tomando el conjunto social en un sentido amplio, vemos que este entorno audiovisual se caracteriza por una especie de flujo continuo en el tiempo y en el espacio, que define el contexto de nuestras vidas. Desde luego ha sido importante hablar de sus contenidos y sus efectos, pero resulta apremiante que analicemos qué representan para los individuos y grupos; “cómo actúan los medios en tanto que contextos

¹⁰ Esto fue particularmente evidente al analizar las encuestas aplicadas, con el contraste entre las respuestas relativas a las motivaciones por ver la televisión y las que externaron acerca de las opiniones sobre su programación.

¹¹ Llegados a este punto, y precisamente por el matiz recién expuesto en la terminología, es necesario precisar que el término “televisión” es usado cotidianamente de manera ambivalente, ya sea para referirnos al aparato receptor (televisor), como también al hablar del medio, bien como sinónimo de la programación o como todo un sistema de producción. En este estudio nos interesa de forma particular la atención sobre la programación televisiva, en concreto la que transmiten diariamente los canales comerciales, cuyos contenidos son los más seguidos por la población.

de acción, ambiente o entorno".¹² ¿Qué mundo conoce el infante a través de la televisión? ¿Qué tiene en común y qué no con el mundo en que vive? Desde el análisis de los medios, numerosos estudios dan cuenta de cómo la televisión comercial, cuidadosa observadora de los principales estereotipos¹³ y prejuicios que persisten en nuestra sociedad, los reproduce día con día para mantener su codiciado *rating*, haciendo uso de contenidos violentos, sexistas, racistas, clasistas y consumistas, entre otros; y lamentablemente ni la programación infantil por excelencia, las caricaturas, está exenta de ellos, sino que, por el contrario, es una de las más efectivas reproductoras de este tipo de contenidos. Sin embargo, estos estudios no ponen atención en las consecuencias de todo esto en la salud de los niños.

Los riesgos que el medio televisivo no debía significar son, por lo tanto, implícitos a la programación televisiva comercial.

La distancia entre entorno audiovisual y mundo educativo es prueba, causa y consecuencia a la vez, de un divorcio cultural, una especie de abismo social que puede llegar a convertirse en una esquizofrenia colectiva, puesto que afecta de modo patológico al mismo cuerpo social. Y que en relación con los niños y los jóvenes no deja de plantear serios riesgos de asocialidad y falta de integración.¹⁴

Y aún nos preocupan más los preescolares, que son quienes más tiempo están expuestos a esta programación y los que menos opciones y herramientas tienen para contrarrestar toda implicación nociva que puedan tener sus contenidos, tanto de la barra infantil¹⁵ como la

¹² J.M. Pérez Tornero, "Libro blanco: la educación en el entorno audiovisual", *Quaderns del CAC*, núm. Extraordinario, versión electrónica, consultado en noviembre de 2003: www.audiovisualcat.net, Barcelona, pp. 15-16. De acuerdo con este autor, más que los efectos directos en la conducta de los niños, reconocemos los riesgos que implica la continua exposición a sus contenidos en la medida en que los propios publicistas aplican métodos e inversiones millonarias, convencidos de la influencia que la repetida exposición a sus anuncios tiene en la decisión de compra. *Ibidem*, p. 26.

¹³ Entendemos por estereotipo o cliché una "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable" (según el *Diccionario de la Real Academia Española*), ingrediente esencial en la confección de programación televisiva de corte conservador y comercial como la que caracteriza a la más transmitida por la mayor parte de canales abiertos, como veremos más adelante.

¹⁴ Pérez Tornero, *op. cit.*, p. 60.

¹⁵ Una barra de programación corresponde al segmento de tiempo aire dirigido a un público definido. De esta manera hablamos de barra infantil, barra para adultos, barra para la mujer, etcétera.

de los adultos y para todo público, pues este sector de la población está expuesto *de facto* a cualquier tipo de programación. ¿Qué sabemos entonces acerca de la exposición a la televisión de niñas y niños en edad preescolar en nuestro país? ¿Sobre las relaciones que establecen con el aparato televisivo y en qué manera interviene en su concepción del mundo? ¿Qué aspectos de las representaciones que construye y reproduce la programación televisiva retoman para la conformación física y psíquica de su persona y para la cognición y entendimiento de todo aquello que los rodea cotidianamente?

Para incrementar la calidad de la educación y la salud de los más pequeños, asunto prioritario, es de primera importancia que cambiemos los usos que damos a este medio y su programación;¹⁶ aunque no podemos hablar de efectos directos de los contenidos de riesgo¹⁷ sobre comportamientos individuales, sí podemos hablar de un efecto acumulativo que acabe degradando el contexto social y cultural, que produzca una total confusión y desconcierto respecto a los principios de calidad de vida y convivencia más fundamentales, como resultado de la exposición cotidiana a la fuerte contradicción de discursos escolares, familiares y televisivos.

Lejos de que, tanto productores como Estado, aprovechen el potencial de este medio, que podría estimular destrezas y capacidades infantiles, incentivar el aprendizaje, facultar para ampliar conocimientos y horizontes, ayudar en las incertidumbres, conducir hacia una convivencia respetuosa y pacífica, y contribuir a una mejor comprensión del mundo; el discurso de esta televisión que ve más de 90 por ciento de la población día con día mantiene una muy escasa relación con nuestro contexto social y cultural inmediato, buscando sumergirnos en un imaginario global que carece cada vez más de connotaciones de cercanía. Lo que tenemos es una programación resultante de criterios comerciales, que ha reducido casi a su mínima expresión a la programación infantil, limitándola a caricaturas de

¹⁶ El uso indiscriminado que hacemos de ella, en términos generales, ha llevado incluso a que sea vista como objeto transicional o fetiche, especie de muleta afectiva. Pérez Tornero, *op. cit.*, p. 41.

¹⁷ Entendemos por contenidos de riesgo “aquellos que entrañan un peligro potencial que puede o no tener consecuencias directas para ciertos individuos, pero que, a la larga y considerados estadísticamente, sí engendran daños notorios para la sociedad”. *Ibidem*, p. 24.

programas cada vez con mayor violencia en sus contenidos, y seriales y telenovelas que alimentan cotidianamente numerosos discursos saturados de clichés y prejuicios racistas, sexistas y clasistas.¹⁸

La programación televisiva de cada día

El plantel preescolar donde hemos trabajado tiene reconocimiento por parte de otros centros educativos de la zona y de los padres que buscan otra opción educativa para sus hijos.¹⁹ El trabajo desarrollado por todo el equipo de esta escuela ha generado, en sectores de la comunidad y educativos, la visión de que esta institución es una alternativa educativa donde se ven cumplidas las expectativas de los padres de familia respecto a contar con un espacio adecuado de atención y respeto a la integridad física y emocional de los niños. Sin embargo, tiene también sus evidentes limitantes en este desempeño; aunque se han impulsado diversas tareas para atender diferentes necesidades de los niños, algunos problemas siguen prevaleciendo en los de reingreso, por lo que a veces todos los esfuerzos y logros parecen no ser suficientes para que se cumplan los cambios esperados. Todo indica que los contenidos televisivos y las formas de exponerse a ellos tienen mucho que ver en la persistencia de esta problemática.²⁰ Veamos en primera instancia lo que revisamos sobre la programación televisiva.

La programación que analizamos fue transmitida durante el primer semestre de 2004 por los canales 2, 5 y 11, los más vistos por la

¹⁸ Diversos estudios, entre ellos el nuestro, dan cuenta de que la violencia está presente en la gran mayoría (83 por ciento) de los programas más vistos de la televisión mexicana. El hecho de que las caricaturas sean el género con mayor número de secuencias violentas, tanto visuales como narradas, que frecuentemente hacen uso del humor asociado a la violencia, es una fuente de preocupación debido a que este género se orienta hacia el sector infantil de la audiencia y sabemos que el recurso del humor también puede disfrazar de formas más o menos veladas actitudes violentas y así contribuir al aprendizaje social de la violencia.

¹⁹ Además de haber recibido un reconocimiento a la innovación educativa en 2005.

²⁰ La superación de esta situación se puede dar en distintos niveles. En el caso de las educadoras, ellas se han propuesto constituirse en una opción educativa que contribuya a mejorar la calidad de vida de los niños de la comunidad, a la vez que se conforman como referentes de prácticas educativas de mayor compromiso. Por nuestra parte, en el Laboratorio Audiovisual de Investigación Social del Instituto Mora nos hemos propuesto generar una investigación relacionada con los contenidos de programas televisivos y crear productos en diversos soportes que difundan los resultados (a la fecha artículos, exposición itinerante, interactivo en línea, así como documental en proceso de producción). La discusión y crítica de nuestras propuestas (educativas y de investigación social) deberán tener como resultado otra televisión en la que el lucro y el mantenimiento de poderes que atentan contra la mayoría de la población no sean la norma.

población estudiada.²¹ Fueron un total de 14 programas, tanto de la barra infantil (10) como de la de adultos (4), ya que partimos del hecho de que las niñas y los niños ven también esta barra televisiva, según podemos analizar en las encuestas y las fichas de registro. Nos centramos más en la programación de los canales comerciales (12 programas analizados) por ser los que se reportan como más vistos en la comunidad, pero también porque lo son a nivel nacional.

Los programas de la barra infantil analizados fueron: *Beyblade*, *Ranma*, *Digimon*, *Dragon Ball Z*, *Amy*, *Malcolm*, *El chavo del ocho* y *Dora* (canales comerciales), y *El diván de Valentina* y *Mona la Vampira* (canal cultural). Los de la barra para adultos fueron: *La oreja*, *Mujer de madera*, *La jaula* y *Soñarás*. Esta selección fue resultado de escoger una semana por ciclo escolar, y analizar todos los programas transmitidos durante los horarios más vistos por la población estudiada. Siguiendo una metodología de deconstrucción, tanto los programas como los comerciales fueron evaluados de acuerdo a una ficha de elaboración propia que integra una sinopsis, junto con una descripción de personajes, acciones, escenarios, situaciones, recursos técnicos y estilísticos, así como una valoración o análisis cualitativo del sistema de representaciones en que se desenvuelve la trama, los imaginarios que se busca construir, las ideas de mundo que se representan y los juicios morales a los que se recurre. A continuación presentamos los principales resultados de este análisis que contempló tanto programas como comerciales, considerándolos partes de un todo que requiere ser estudiado en conjunto.

La programación estudiada de la televisión comercial se caracteriza por su estrecha relación con la gran cantidad de publicidad intercalada cada escasos minutos.²² Tanto en la programación infantil como en la de adultos, la presencia de la publicidad llega a ser apabullante, sobre todo en las transmisiones del horario más atractivo para las empresas que se anuncian, que va de las 8 a las 12 de la noche, donde el tiempo de transmisión de los anuncios puede llegar a rebasar incluso 50 por ciento de la duración total de un programa.

²¹ Es por este motivo que en esta ocasión no se consideró el análisis de la programación transmitida por TV Azteca.

²² Desde luego éste no es el caso del *canal 11*, que apenas intercala comerciales y además son de otro tipo. Sin embargo, este canal es el menos visto de los tres analizados.

En cuanto a los anuncios comerciales, se analizaron básicamente los transmitidos durante las mismas barras programáticas examinadas, pues consideramos que el anuncio forma parte del discurso televisivo al interior de cada programa en que es insertado, destacando, sobre todo, el público al que se dirige el programa y, por tanto, los anuncios que se incluyen a lo largo de su transmisión.

Los comerciales analizados fueron alrededor de 50, mismos que constituyen el tipo de mensaje ideal para reproducir de manera permanente varias características de nuestra condición social: la discriminación en sus diferentes facetas (Cajita feliz McDonalds, Panqué Tía Rosa, Slim, Barbie, Novartis, Kentucky, Takis, Freshlook, Marcas originales), la promoción del consumo exacerbado (Fresqui-Bon, Propel, Sonrics Frutas, Mi-Catsup, Action Men, Chester Cheetos, Mirinda, Diverticaras Nestlé); la violencia en todos sus aspectos (Action Men, Xbox, Sonrics frutas, Corn Pops, Mirinda-Spiderman, Manzanita) y el ideal de bienestar, esencialmente material, tan acariciado por la cultura occidental (Kentucky, Takis, Freshlook, Marcas originales, Special K, Slim, Barbie cabello). Se destaca también que cada vez sean más los que van dirigidos al consumidor infantil, lo que nos preocupa de manera particular.

Los tópicos que escenifican o promueven la mayoría de los comerciales, ya sea de manera explícita, implícita o simbólica, para fomentar un mayor consumismo por parte del televidente, son: la libertad, el goce o el juego (lo divertido y lo lúdico); lo moderno, lo nuevo y lo rápido; el cuerpo como objeto y la imagen personal como objeto de culto; el sexo, la violencia y el suspenso. Su concepción, diseño y producción se sustenta básicamente en la premisa básica, a la vez que falacia, de que somos libres de escoger. Y ahí es donde radica gran parte de su éxito y eficacia.

El resultado se hace todavía más efectivo si lo cruzamos con el análisis de los contenidos de la programación que, tanto si se trata de caricaturas como de telenovelas o series de ficción, enfatizan de manera prioritaria los mismos factores enumerados atrás.²³ Hemos

²³ De nuevo, la programación del canal cultural no destaca tanto por estos contenidos; sin embargo, vale la pena enfatizar que, en este caso, la omisión resulta digna de análisis. Por ejemplo, ¿por qué, al igual que en los otros canales, aquí tampoco se alude a tareas cotidianas

puesto una atención particular en los modelos de familia y relaciones de género representados a través de las tramas y personajes de la programación,²⁴ encontrando patrones empleados una y otra vez, entre los que destacan la clásica representación de los papeles de género estereotipados y, casi como modelo exclusivo, de la familia llamada “nuclear conyugal”, donde sólo caben padre, madre e hijos (de preferencia en este orden).

El mensaje en conjunto destaca por la promoción de un “deber ser” claramente conservador, que en los últimos años se ha hecho todavía más presente. Expuestos a esta ideología televisada desde los primeros años de vida, los niños convierten la programación en una de sus primeras vías de socialización temprana, en una primera imagen del mundo y sus valores pero, lo más importante, en una fuente imprescindible para la educación de su sensibilidad, en la gran mayoría de casos sin que los padres o adultos los acompañen en el proceso. En la programación explícitamente dirigida a ellos, salvo escasas excepciones que presenta la televisión cultural, encontramos representaciones de modelos de convivencia basados en la violencia física, psicológica y la humillación al otro, o que promueven modelos inmutables de los papeles de género desde la manera de representar a los propios personajes infantiles. Estos contenidos de riesgo llegan a pasar desapercibidos, sobre todo para los propios niños, por los mismos recursos del medio, que matizan los contenidos expresados en diálogos e imágenes con tratamientos cómicos, ediciones y ritmos vertiginosos, personajes fantásticos, etcétera.

En varias instituciones recaen las posibilidades y responsabilidades en esta materia: destaca en primer lugar el Congreso de la Unión, donde los contenidos de la programación televisiva deberán ser materia urgente de discusión entre los congresistas; y, en segundo término, pero no por ello de manera igualmente urgente, la institución educativa y la familia.

relacionadas con el aseo personal y los hábitos higiénicos, de manera que sea posible promover otra salud?

²⁴ Por lo expuesto acerca de las transformaciones en las relaciones que establecemos con la televisión, junto a las cuales sostenemos que no sólo se ha transformado la familia, sino, sobre todo, las relaciones en su interior y la vida infantil. Si primero fue un medio que unió a familias y amistades en los tiempos de esparcimiento, hoy es un medio que individualiza estos segmentos de tiempo que ya poco se comparten.

Por un lado, acerca de estos asuntos que aquí nos atañen, ampliamente revisados en otras latitudes desde el punto de vista de la legislación, destaca que la Ley de Radio y Televisión no haya sido discutida para abordarlos de manera explícita.²⁵ Por otro lado, en el plano social, y dado que ya son varias las generaciones que han crecido con la televisión, tampoco la escuela ni la familia promueven otra manera de verla; en general es todo lo contrario, porque los ejemplos de padres y profesores promueven a menudo muchas de las situaciones que aquí estamos cuestionando: pasarse el domingo echados viendo televisión; usar la televisión en clase sin ningún tipo de objetivo más que el de entretener un rato a los alumnos, verla sin discutir nunca nada a partir de ella, reproducir actitudes violentas o degradantes que muchas veces forman parte de los contenidos de la programación, etcétera. En el mejor de los casos, se llega a limitar la visualización de canales, regular horarios o seleccionar barras y temáticas para los niños, pero esas son las excepciones, por lo que el problema se vuelve digno de atención inmediata para incidir en una transformación radical de las relaciones que establecemos con este medio, y aquí la investigación en esta línea debe sacudir, en el mejor sentido de la palabra, para que la situación cambie.

En todo caso, lo poco que considera la mencionada Ley, en cuanto a la regulación de contenidos, tampoco se cumple: los productores saturan con contenidos de riesgo los programas que posteriormente conformarán las programaciones, que a su vez no estimulan positivamente el desarrollo integral del televidente infantil y que, por el contrario, lo socializan con modelos de conducta y convivencia agresivos en su esencia. Situaciones y muestras permanentes de violencia, competencia, individualismo, sometimiento del otro y venganza permean el discurso de principio a fin. La homogeneidad y redundancia prevalecen tanto en temas representados como en valores promovidos, en busca de la preservación del mundo consumista y homogeneizante en que nos desenvolvemos.

²⁵ Justo al término de la elaboración de este texto llega la buena noticia del rechazo en la Corte a la conocida como Ley Televisa, que significaba un panorama todavía más negro para revertir esta situación. Desde luego siguen acaparando la oferta televisiva dos grandes empresas, por lo que todavía hay mucho que construir en materia legal para el otorgamiento de concesiones.

Un cuidadoso análisis de las tramas de los programas, particularmente las caricaturas, permite ver cómo la redundancia y simplicidad se imponen, con escasos motivos narrativos y extensas duraciones para el desarrollo de una sola acción, casi siempre violenta, con el único objetivo de mantener al niño viendo, sin importar en absoluto lo que ve.²⁶ Además de estar plagadas de contenidos sexistas –tanto el discurso, de carácter fragmentario, como los diálogos, a menudo incoherentes y repetitivos–²⁷ un elemento esencial aquí es la publicidad: mediante ella se uniforma y se hila toda la programación; es el elemento mediante el cual se hace más homogénea.²⁸

Los comerciales que predominan en los canales comerciales durante la barra infantil promocionan golosinas, juguetes, programación televisiva y servicios telefónicos para adultos. Los de golosinas, comida chatarra y frituras contienen en su mayoría elementos que estimulan el consumo infantil al máximo, ya que utilizan estos ganchos como regalar estampas, juguetes coleccionables, entre otros. Algunos de estos comerciales utilizan trucos visuales para asociar al producto propiedades extraordinarias que son falsas; se asegura que el que consuma el producto será divertido, extrovertido, intenso, etcétera, como, por ejemplo, en los anuncios de productos Marinela, Bimbo o de objetos promocionales de las telenovelas de temporada.

Otros comerciales anuncian alimentos como los cereales o el yogur, pero en el marco de exagerados discursos que prometen hacer crecer mucho, ser fuerte, alto o inteligente con su consumo, como ocurre con los anuncios de Danonino, Nido, Chocomilk o diversas

²⁶ Esto es muy obvio en cualquier capítulo de *Dragon Ball Z* o *Digimon*.

²⁷ O, por otro lado, también ambivalente al exponer otras tramas donde la fuerzas masculina y femenina compiten en igualdad de capacidades, construyendo en conjunto visiones muy contradictorias sobre el tema de los géneros: lo fuerte y poderoso de ambos sexos, frente a representaciones de lo más tradicionales sobre lo que la niña o el niño deben hacer. En un caso extremo de cómo se combinan los clichés con la promoción de hábitos higiénicos no adecuados, cabe destacar el caso de una caricatura japonesa que ya no formó parte del análisis, donde los niños que se bañaban se convertían en niñas. Cabe imaginar las repercusiones que de inmediato puede tener en la población infantil la sobreexposición a tramas de este tipo.

²⁸ Por si fuera poco, la publicidad se dirige hoy también directamente a los niños, más allá de los juguetes: se anuncian golosinas, comida chatarra, frituras, yogures, salsas, Nintendos, etcétera, a menudo usando como gancho para la venta el obsequio de regalitos desechables relativos a la propia programación en que se inserta el anuncio; el objetivo, más allá de que el niño consuma el producto anunciado, es que siga viendo el programa y todo lo que en él se oferta, creando un círculo consumista sin fin.

marcas de leche; por lo que, una vez más, los problemas no están sólo en los contenidos anunciados o el qué se anuncia (alimentos con altos contenidos de azúcar, por ejemplo), sino también en las formas de anunciar. Ahora bien, para el caso de los anuncios de juguetes, aquí encontramos elementos que incluso atentan explícitamente contra el desarrollo y salud psíquicos de los niños, pues se presentan escenas violentas o que representan discriminación de género. Las muñecas anunciadas para las niñas, por ejemplo, recurren a canciones y animaciones donde aquéllas sólo están preocupadas por agradecer físicamente al hombre, arreglarse para él y exhibirse para llamar su atención (sirvan de ejemplo *My escene* de Barbie o *Cajita feliz* de McDonalds).

Son también constantes los cortes anunciando la programación de los diversos canales de Televisa dirigida a adultos, donde prevalecen las escenas de violencia y de mujeres-objeto con el fin de captar lo más posible la atención, como es el caso de los anuncios de *Toma libre* o de *Rubí*. De igual manera se reiteran los comerciales que presentan servicios telefónicos supuestamente exclusivos para adultos, cuyo uso va destinado al intercambio de chismes, dietas, piropos, consejos sentimentales, sorteos, etcétera.

Por lo que respecta a esta programación dirigida en teoría a los adultos, que en la práctica también ven las niñas y los niños, imperan los contenidos sexistas y discriminatorios, se estereotipan las clases sociales, se promueve la intromisión en las vidas privadas, predomina la visión de una familia tradicionalista y patriarcal, y se exalta el mundo del espectáculo promoviendo la acumulación de bienes y la fama como valores primordiales. En este tipo de programación las constantes son los argumentos con acciones y actitudes sexistas y discriminatorias hacia el género femenino: se manejan estereotipos o clichés de mujer seductora, bonita y complaciente con el hombre; “buena” en tanto responde a ciertos valores conservadores y moralistas, y “mala” cuando no actúa con base en ellos y pretende tener otras opciones de vida.

Entre los otros clichés que reproduce de manera constante, además del de mujer, encontramos el de la familia, representada exclusivamente por la de carácter nuclear conyugal; es decir, reconociendo

únicamente como familia a un grupo integrado por padre, madre e hijos, lo que no implicaría mayor problema si se reconocieran también los demás tipos de familia, a los que cada vez se desconoce más o incluso se cuestiona y hasta castiga con tonos moralinos, poniéndolos como ejemplos de familias llamadas “disfuncionales”. También se repiten los estereotipos de clase, presentando a los personajes pobres como morenos, dedicados a la servidumbre, susceptibles de sufrir de manera cotidiana, gordos y los únicos que hablan con formas gramaticales incorrectas, mientras los ricos siempre son rubios, blancos, delgados, profesionistas o filántropos. Incluso, cuando se llegan a dar los conflictos, a través del discurso televisivo se representa un mundo donde las diferencias se hacen irrelevantes y se refuerza la idea de que los estratos sociales son naturales.

Finalmente, destacamos también que la programación televisiva comercial pretende autolegitimarse presentándose a sí misma como el espacio donde cabe cualquiera, en una pretensión de ser abierta y democrática, cuando emite constantes mensajes que discriminan a las minorías, como, por ejemplo, a los homosexuales, y en general a todo lo diverso. Esto es todavía más evidente en los comerciales, que en esta barra destacan de nuevo por estereotipar a la mujer, presentando reiteradamente la idea de que la mujer sólo está para limpiar, cocinar, estar bonita y delgada, pintarse el cabello, maquillarse y ser joven.

Televisión y salud en una comunidad como muchas otras

Pero veamos en concreto qué sucede con la comunidad del preescolar que estudiamos, donde las fichas de registro generadas al ingreso de cada niño nos han permitido acercarnos a la situación y apuntar algunas cuestiones. Esta es una comunidad de dos centenares de niñas y niños entre tres y cinco años, con progenitores muy jóvenes, ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. Los datos sobre la salud de estos niños a los que hemos tenido acceso muestran que los tutores, que no siempre son los padres sino también algún otro familiar, no cumplen o no saben cumplir con sus responsabilidades más

elementales en el cuidado de estos niños para su sano crecimiento.²⁹ Si a veces a duras penas se les atiende en necesidades básicas como el alimento y el aseo, ya no digamos en qué medida se dejan de lado las acciones que pueden estimularlos emocionalmente.

Respecto a la alimentación, es evidente que diversas prácticas están resultando determinantes en la mala salud de los niños y niñas. Aunque se afirma que en el hogar se alimenta a los hijos con toda la gama de alimentos básicos para cubrir sus necesidades, en las entrevistas individuales sale a relucir que hay un alto consumo de alimentos industrializados, sobre todo los conocidos como “alimentos chatarra”, e incluso se reporta que atender bien a los niños es proporcionarles dulces y golosinas en general.³⁰

En cuanto a los hábitos de limpieza se constata,³¹ por ejemplo, que tanto adultos como niños no se lavan los dientes cotidianamente y, cuando lo hacen, no lo realizan con una técnica adecuada. Persiste una arraigada idea de que la salud y la higiene en general no son importantes en la vida, por tanto, no se dedica tiempo y esfuerzos para estas prácticas; pareciera que la ausencia de enfermedades es cosa de suerte y que no está relacionada con nuestras formas de vida.

Ante esta situación, y de manera lamentable, la percepción de las docentes es que los adultos que conviven con los preescolares tienen una concepción de la escuela como una institución que debe proporcionar a los niños “contenidos académicos” y no involucrarse con la

²⁹ Pese a lo fuerte que pueda parecer esta afirmación, los ejemplos son cuantiosos: una madre que decide dejar de atender las necesidades especiales de su hija con problemas de audición, porque significan un mayor trabajo para ella misma; o madres, padres y tutores que, ante la insistencia de la educadora de que la comida de las niñas y niños sea preparada en casa, persisten en hacerlos llegar con un jugo comercial, disfrazado además dentro de un recipiente casero o una cantimplora para que las profesoras no se percaten. Desde luego que aquí pueden entrar en juego factores económicos, pero a menudo las situaciones se presentan más allá de ellos.

³⁰ Ahora bien, los problemas de los niños no se pueden achacar solamente al descuido de sus tutores, ya que tienen relación directa con las contradicciones que existen en nuestra sociedad. Estos problemas de desnutrición y poca atención de los padres hacia sus hijos, entre otros, deben ser definidos en el contexto más amplio de relaciones sociales en las que se enmarca la comunidad, para contar con explicaciones más complejas y así poder precisar mejor las acciones que se deben tomar en distintos niveles. Problemas de salud en preescolares, como por ejemplo la anemia, no están asociados sólo a la extrema pobreza en que viven los afectados; sin descartar por supuesto las desigualdades en el acceso a los bienes materiales, existen otras situaciones que impiden a los padres ciertas acciones constantes para garantizar la salud de sus hijos, así como su adecuado desarrollo.

³¹ De acuerdo con las experiencias y observaciones de Martha Piña, directora del turno matutino del plantel.

vida privada de la familia. Por eso se presenta una gran resistencia en el hogar al intentar canalizar a los niños con problemas de salud, necesidades educativas especiales y/o discapacidad, además de negarse a participar en las actividades de la escuela, como un medio para relacionarse con sus hijos, así como adquirir nuevas experiencias para orientar su desarrollo.

Con todo, se han llevado a cabo una serie de actividades que permiten revertir algunos de estos procesos, pero la sensación de las docentes es que no han tenido el impacto esperado. Una explicación de esta situación es que existe otra institución que resulta más atractiva para los padres y que promueve prácticas y valores que socavan el proyecto educativo. Nos referimos, por supuesto, a la televisión, un medio que no crea estas situaciones pero funciona como reproductor de las relaciones sociales donde la desigualdad y el consumismo son vendidos con visiones de felicidad y satisfacción. El medio promueve estereotipos de convivencia, diversión y alimentación que son adoptados y reproducidos durante horas y horas de exposición por parte de todos los miembros de la familia. Tomar como referencia esos estilos de vida garantiza el anhelado sentimiento de pertenencia, así sea a costa de la salud propia y la de los niños.

Destaca, por ejemplo, que aunque la familia asume actualmente distintas formas en cuanto a su número de integrantes y composición, aquí se detectan en diversas declaraciones las evidencias de que se pretende tener una familia “normal”³² y de que se oculta la violencia al interior de los núcleos familiares. Desde luego cada problema que detectamos está relacionado con esta situación, de tal manera que los problemas de salud dental son coincidentes con los niños que tienen problemas con su peso y talla, y los niños con problemas en el aprendizaje se corresponden con ambientes intrafamiliares violentos.³³

³² Entendida como el grupo conformado por padre, madre e hijos(as), donde las relaciones autoritarias de carácter patriarcal son vistas con naturalidad.

³³ Según podemos ver de acuerdo con lo reportado en las fichas de registro analizadas, es común, por ejemplo, que madres y padres apliquen castigos a sus hijos, que se culpen unos a otros de los problemas que tienen con ellos, que otros familiares decidan sobre cuestiones relativas a su cuidado, que no se planifique y haya desacuerdos entre la pareja acerca de cómo educarlos y cómo proceder en cada caso; que la madre asuma con mayor responsabilidad la atención del niño, y que se reclame que el padre sólo está para consentirlo.

De ahí que, para nuestra investigación, haya resultado de gran interés encontrar hasta qué grado esta imagen de familia “normal”, compuesta por papá, mamá e hijos, y desde luego idealizada, permea muchos aspectos de lo que adoptan como “su realidad”. Nuestro trabajo se orientó entonces a rastrear referencias de las que se nutre esa “imagen de familia ideal” en la actividad reportada por los entrevistados, en la que tanto niños, como madres y padres dedican más tiempo en casa y que constituye un elemento fundamental en su tiempo de esparcimiento: ver la televisión o, mejor dicho para los tiempos actuales, vivir con la televisión.³⁴

Conclusiones

La programación televisiva comercial funciona entonces, en pocas palabras, como reproductora de las relaciones sociales en las que la desigualdad y el consumismo se ofrecen con visiones de felicidad y satisfacción, y como reproductora también de los principales estereotipos y prejuicios que persisten en nuestra sociedad, haciendo uso, sobre todo, de contenidos violentos, sexistas, racistas y clasistas.

De ahí la importancia y urgencia de atender este efecto perverso que está socavando el desarrollo de las nuevas generaciones, favoreciendo y abogando por otras alternativas a la televisión comercial. La responsabilidad mayor, lo hemos dicho, radica en el Congreso de la Unión, que pronto deberá atender el problema. Para favorecerlo será muy positivo todo lo que como sociedad podamos promover.

A la fecha ha sido muy revelador lo que ha suscitado la itinerancia de la exposición *¿Cómo la ves? Infancia y televisión*, producida a partir de estos avances de investigación y dirigida a padres y docentes, expuesta ya en más de una decena de escuelas a lo largo de año y medio y dis-

³⁴ Durante la investigación realizamos un estudio comparativo sobre las imágenes de familia ampliamente difundidas en revistas que en su momento pretendieron dar a conocer a la familia mexicana y las que pudimos registrar de las familias de estos niños, que a su vez sirvieron para el proyecto escolar desarrollado en clase sobre “¿Cómo es mi familia?” Este estudio nos reveló una preocupación generalizada por mostrar una familia “normal” o nuclear donde no la hay, y abrió una veta de investigación importante hacia la representación de la familia entre el *ser* y el *deber ser*, que en principio sostenemos es alimentada en gran medida por los contenidos de la programación televisiva.

ponible en línea y en formato CD.³⁵ Los contenidos han sacudido a varios padres y profesores que sí se han propuesto atender la problemática y poner las opciones y recursos a su alcance para transformar esta crítica situación. Sin embargo, es mucho todavía lo que hay que difundir y concienciar al respecto, para que la población en su conjunto y a través de diferentes medios promueva un cambio más inmediato hacia una mejor calidad de vida de las nuevas generaciones. En todos nosotros estará lograrlo en la medida en que restemos tiempo a mirar la televisión comercial, para destinarlo a tantas otras actividades que nos dejan experiencias y aprendizajes más pertinentes para el desarrollo de la infancia y que rara vez recibimos como resultado de la exposición a la programación televisiva cotidiana, es decir, predominantemente comercial. Sólo así construiremos nuevos caminos hacia otras alternativas a la televisión comercial y nuevas opciones de convivencia con este medio.

³⁵ Carlos, Hernández, Felipe Morales y Lourdes Roca, *¿Cómo la ves? Infancia y televisión*, Instituto Mora/Conacyt, México, 2007, CD interactivo disponible también en: www.mora.edu.mx/comolaves/

Tabaquismo en niños y jóvenes en México. ¿Una enfermedad pediátrica emergente?

Guadalupe Ponciano
Rodríguez*

El tabaquismo es una enfermedad que afecta a todos los grupos sociales, no tiene fronteras, ni limitaciones de género, edad, estrato social o religión. Es sin lugar a dudas uno de los principales problemas de salud pública por vencer en el siglo XXI.

Evidencia epidemiológica: la situación en México

El tabaquismo ocupa un lugar especial dentro de todos los problemas emergentes de salud pública en México. Se trata de una adicción que durante mucho tiempo fue socialmente tolerada. Actualmente, sin embargo, existe suficiente evidencia científica que demuestra los graves daños a la salud que produce no sólo a quienes fuman sino también a aquellos que en forma involuntaria se ven expuestos al humo de tabaco.

En nuestro país se han realizado, hasta el momento, cuatro Encuestas Nacionales de Adicciones, tal como se muestra en el siguiente cuadro. Al analizar los datos de estas encuestas ha sido posible definir algunas tendencias epidemiológicas del tabaquismo en México:

- 1) Estabilidad en la prevalencia de consumidores.
- 2) Incremento en la prevalencia de mujeres.

* Maestra en Ciencias por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinadora de la Clínica para el Tratamiento del Tabaquismo de la Facultad de Medicina de la UNAM.

- 3) Disminución de la edad de inicio.
- 4) Mayor consumo entre menores de edad.

De acuerdo con la última Encuesta Nacional de Adicciones (2002), en las zonas urbanas de México hay 14 millones de fumadores de 12 a 65 años (26.4 por ciento), cifra en sí alarmante, pero si a ésta añadimos los fumadores involuntarios o pasivos, resulta que más de la mitad de la población mexicana está expuesta, directa o indirectamente, a los efectos nocivos del humo de tabaco. En esta encuesta se estudió por primera vez la prevalencia de tabaquismo en áreas rurales, encontrándose que 14.3 por ciento eran fumadores (2'408,340), 15 por ciento ex fumadores (2'537,125) y no fumadores 70.7 por ciento, es decir 11'934,070 individuos. La prevalencia de hombres en esta población fue de 27.1 por ciento vs. 3.5 de mujeres.¹

Resultados de las Encuestas Nacionales de Adicciones (ENA)

<i>Encuestas nacionales de adicciones</i>	<i>Prevalencia</i>		
	<i>Fumadores (área urbana) (porcentaje)</i>	<i>Hombres (porcentaje)</i>	<i>Mujeres (porcentaje)</i>
1988	25.8	38.3	14.4
1993	25.1	38.3	14.2
1998	27.7	42.9	16.3
2002	26.4	39.1	16.1

Fuente: Encuesta Nacional de Adicciones/SSA 1988, 1993, 1998, 2002.

En la gráfica 1 se muestra la prevalencia del consumo de tabaco por género, se observa que mientras que en los varones la tendencia es hacia la estabilidad, en las mujeres se presenta un incremento.

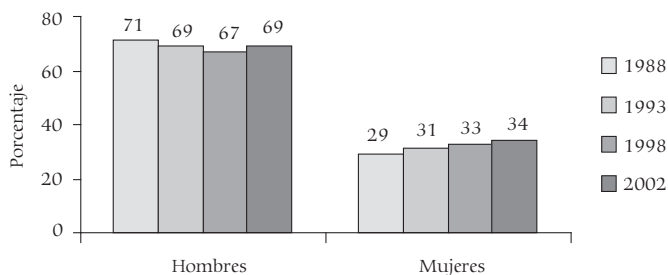
En lo que respecta a la mortalidad, el tabaquismo se considera un problema prioritario de salud ya que diariamente fallecen 165 mexi-

¹Cfr. Roberto Tapia-Conyer *et al.*, *Encuesta Nacional de Adicciones 2002, capítulo de tabaco*, México, Consejo Nacional Contra las Adicciones (CONADIC), Instituto Nacional de Psiquiatría "Juan Ramón de la Fuente Muñiz", Dirección General de Epidemiología (DGE), Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 2006.

canos por esta causa (60,225 al año). En la gráfica 2 se muestran las principales causas de mortalidad asociadas con el consumo de tabaco. El sector salud gasta anualmente 29,000 millones de pesos en el tratamiento de sólo tres padecimientos asociados con el tabaquismo: enfermedad cardiovascular, pulmonar obstructiva crónica (EPOC) y cáncer pulmonar.

GRÁFICA 1

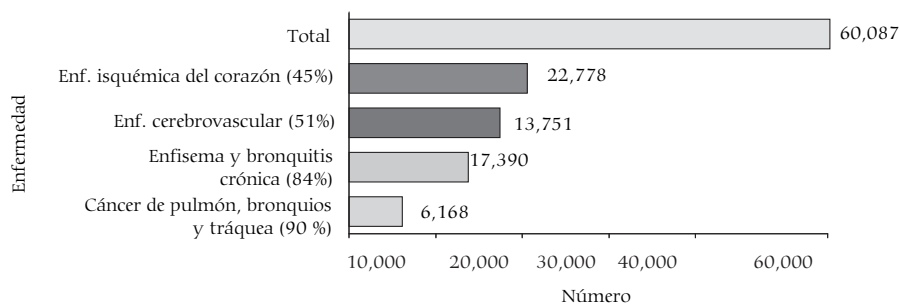
Prevalencia del consumo de tabaco en zonas urbanas en México, por género, ENA (1988-2002)



Fuente: Encuesta Nacional de Adicciones/SSA, 1988, 1993, 1998.

GRÁFICA 2

Estimación de mortalidad atribuible al tabaquismo en México, 2006²



²La gráfica 2 muestra los principales padecimientos asociados con el tabaquismo, el número de muertes por año y entre paréntesis el porcentaje de riesgo atribuible, de acuerdo con la Dirección General de Epidemiología de la Secretaría de Salud (SSA), 2006.

En cuanto a la distribución por edad actual de los fumadores de zonas urbanas, la mayor frecuencia se concentró entre aquellos de 18 a 29 años de edad (40.8 por ciento), seguida por el grupo de 30 a 39 años (25.1 por ciento) y luego el de 40 a 49 (21.3); finalmente el grupo de 50 a 65 representó 12.7 por ciento.

La edad de inicio más señalada por los fumadores de 18 a 65 años en población urbana, fue de 15 a 17 años (41.1 por ciento), mientras que entre los entrevistados de zonas rurales fue de 18 a 25 años (39.8 por ciento), por lo que si consideramos ambas categorías, ocho de cada 10 iniciaron entre los 15 y los 25 años de edad. Los hombres en su mayoría empiezan a fumar entre los 15 y 17 años (43.9 por ciento), mientras que las mujeres lo hacen entre los 18 y 25 años (43.6 por ciento); los varones son los que inician a edades más tempranas (15.8 por ciento), a los 14 años o menos.

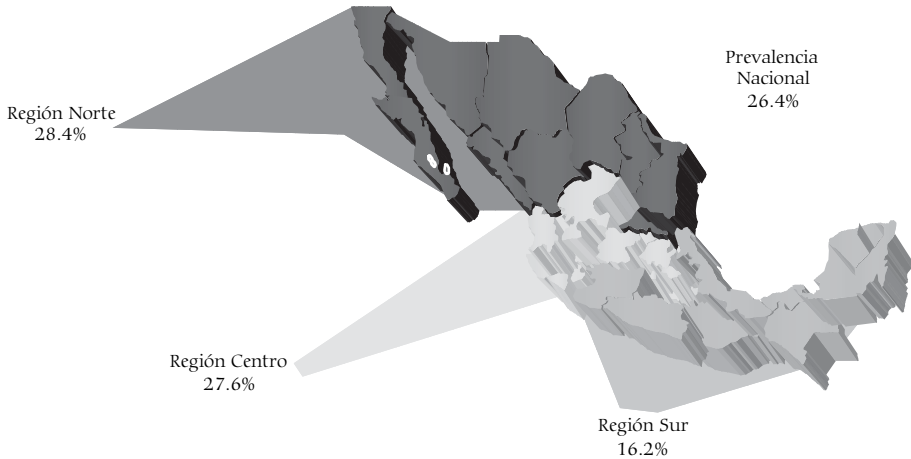
De acuerdo con la regionalización de la encuesta, la región Norte fue la que presentó una mayor prevalencia de tabaquismo, por arriba de la media nacional (28.4 por ciento); cercana a ésta se encuentra la región Centro con 27.6 por ciento y por debajo del promedio nacional la región Sur con 16.1 por ciento (véase mapa).

En lo que se refiere a la cantidad y frecuencia de consumo de cigarros en fumadores que lo hacen a diario, 64 por ciento indicó fumar de uno a cinco cigarrillos, 19 por ciento consume de seis a 10 y 6.3 por ciento más de una cajetilla diaria. Según el nivel de dependencia, se encontró que 1.4 por ciento de la población entrevistada se clasificó como fumador dependiente de acuerdo con el Cuestionario de Fageström, lo que representa a más de un millón de personas que requieren atención especializada para resolver su problema de tabaquismo.

El siguiente grupo está conformado por los que fuman a diario, pero sin presentar síntomas de dependencia, por lo que requieren una intervención breve (11 por ciento); aquellos que fuman ocasionalmente y los ex fumadores que requieren de observación alcanzaron 28.2 por ciento.

El grupo de edad más afectado por la dependencia al tabaco es el de 35 a 65 años, que alcanza casi 72 por ciento, sin embargo es de llamar la atención que 2.5 por ciento de los menores de 18 años (25,000), a pesar de su corta edad, requieren atención especializada para dejar de fumar.

Prevalencia de tabaquismo en las diferentes regiones de la República Mexicana, ENA (2002)



La prevalencia de fumadores pasivos fue de 25.6 por ciento, que representa a 17'860,537 personas. La mayor frecuencia de exposición se ubicó en el grupo de 18 a 34 años (36.9 por ciento), seguido del grupo de 35 a 65 años (33.8 por ciento) y por último el de 12 a 17 años (29.3 por ciento).

Desde el punto de vista económico, la atención de tres de las enfermedades estrechamente asociadas con el consumo de tabaco: EPOC, infarto al miocardio y cáncer pulmonar, le cuesta al sector salud en México, más de 29,000 millones de pesos cada año.

Por último, es importante resaltar que México fue el primer país latinoamericano en ratificar ante la ONU el Convenio Marco para el Control del Tabaco, el cual han firmado y ratificado más de 147 países. En este tratado ha participado el mayor número de países en la historia de la humanidad y México adquirió compromisos relacionados con la prevención y el tratamiento del tabaquismo que deberán cumplirse de acuerdo con las metas y el tiempo establecidos.

Por lo antes expuesto, resulta urgente encaminar diversas estrategias dirigidas a:

- Evitar que los adolescentes y los niños se inicien en el tabaquismo.
- Propiciar que los ex fumadores se mantengan libres de humo de tabaco el resto de su vida.
- Informar y defender a través de la legislación los derechos de los no fumadores a respirar un aire libre de humo de tabaco.
- Proporcionar a los fumadores la ayuda y el tratamiento necesarios para abandonar el tabaquismo y rehabilitarse.

Tabaquismo en adolescentes

De acuerdo con la última Encuesta Nacional de Adicciones (2002), la prevalencia de fumadores entre el grupo de 12 a 17 años de zonas urbanas fue de 10.1 por ciento, lo que equivale a casi un millón de individuos, con una mayor proporción de hombres (15.4 por ciento) que de mujeres (4.8). Es decir se identificaron tres fumadores varones por cada mujer. En cuanto a los jóvenes de población rural, la frecuencia de fumadores fue de 6.1 por ciento (231,677), de los cuales 11.3 son varones y sólo uno por ciento mujeres.

De aquellos jóvenes que mencionaron fumar a diario en las áreas urbanas, 86.5 por ciento consume de 1 a 5 cigarros, 6.8 señaló un consumo de 6 a 10; 3.9 fuma diariamente de 11 a 20 cigarrillos y 2.8 por ciento consume más de 20 cigarros. En este punto es importante enfatizar que 2.5 por ciento de los menores de 18 años (25,000), a pesar de su corta edad, requieren atención especializada para dejar de fumar. En la Encuesta Mundial sobre Tabaco y Juventud (EMTJ), 5.4 por ciento de los fumadores actuales siente la necesidad de fumar un cigarro tan pronto como se despierta, lo cual es un indicador de adicción intensa, especialmente a edades tan tempranas.³

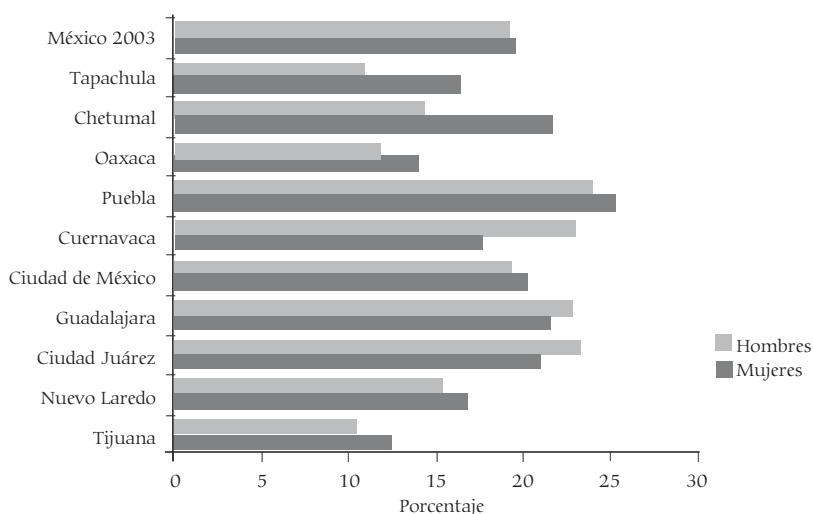
Respecto a la edad de inicio en el consumo de tabaco entre los jóvenes de población urbana, casi la mitad (47.6 por ciento) comenzó a fumar entre los 15 y 17 años; de acuerdo con la EMTJ, la edad promedio de inicio se ubica a los 12 años y hay 41.5 por ciento de niños entre 10 y 11 años que ya han empezado a fumar. En esta encuesta se incluyeron 19,502 estudiantes de 225 secundarias y 10 telesecun-

³ Cfr. Raydel Valdés Salgado *et al.*, *Encuesta sobre tabaquismo en jóvenes, México 2003*, Cuernavaca, Instituto Nacional de Salud Pública, 2004.

darias de 10 estados del país, y se consideró como fumadores a aquellos que habían fumado cigarrillos en los 30 días previos a la encuesta. Los resultados indican que 51.1 por ciento de los estudiantes ha fumado alguna vez, 23.8 refiere haber fumado tabaco el último mes, y 19.9 son fumadores actualmente. En la gráfica 3 se observan las prevalencias encontradas en los diferentes estados, por género.

GRÁFICA 3

Prevalencias de consumo de tabaco en los últimos 30 días EMTJ(2003)



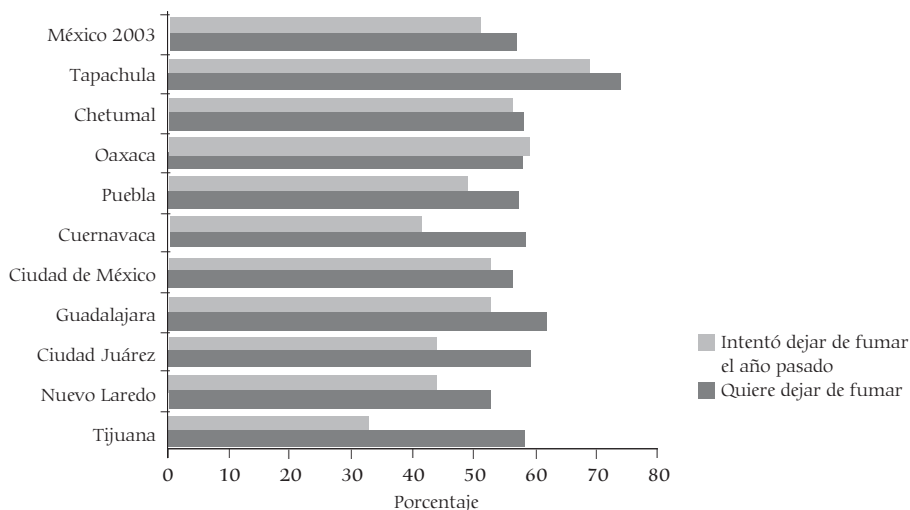
Fuente: Encuesta sobre tabaquismo en jóvenes, México, 2003.

Es interesante resaltar que 90.1 por ciento de los fumadores actuales menciona que podría dejar de fumar en el momento que quisiera, lo cual demuestra su desconocimiento sobre la gran capacidad adictiva de la nicotina, incluso 9.8 por ciento piensa que es seguro fumar durante uno o dos años y posteriormente dejar de fumar. Sin embargo, más de 50 por ciento expresó que había intentado dejar de fumar el año previo sin éxito o que intentaría dejar de hacerlo (gráfica 4). Más de la mitad (51.8 por ciento) mencionó que le habían

enseñado en la escuela alguna información relacionada con los daños del tabaquismo en la salud, sin embargo parece existir una brecha entre la teoría y la práctica.

GRÁFICA 4

Intentos de cesación en fumadores actuales



Fuente: Encuesta sobre tabaquismo en jóvenes, México, 2003.

Uno de los aspectos más preocupantes relacionados con el consumo de tabaco en adolescentes es que la publicidad de las tabacaleras ha tenido un impacto importante sobre su percepción del tabaquismo. Por ejemplo, 23.3 por ciento de los fumadores varones consideró que fumar los hace tener más amigos, 13.4 por ciento piensa que los hace más atractivos y una situación similar se da con las mujeres. Casi ocho de cada 10 (73.9 por ciento) menciona haber visto publicidad de tabaco en revistas durante el último mes. Resulta preocupante también que 16 por ciento de los fumadores refirió haber recibido cigarrillos de manera gratuita, como un obsequio de alguien relacionado con la industria tabacalera.

En México es ilegal vender cigarrillos a menores de 18 años, sin embargo esto es únicamente en la teoría, pues desafortunadamente

los adolescentes pueden adquirir cigarros sin restricciones, en este sentido la ley existe pero no se cumple.

En el caso de la EMTJ, se encontró que 37 por ciento de los jóvenes fumadores adquiere los cigarros en tiendas sin ningún problema, tal como se muestra en la gráfica 5.

La Dirección General de Epidemiología de la Secretaría de Salud ha realizado estudios de accesibilidad al tabaco entre adolescentes de 10 a 15 años acompañados por un adulto que observaba el proceso y registraba el resultado.

En 1997 se realizó una encuesta en 561 tiendas del Distrito Federal, las cuales abarcaban las 16 delegaciones políticas. Se observó que 79 por ciento de las tiendas visitadas vendía cigarros a menores, solamente 12 por ciento tenían letreros indicando la prohibición y únicamente uno por ciento de los despachadores preguntó la edad del menor.⁴ En 1999 se realizó un estudio similar en Ciudad Juárez, Chihuahua, visitando 240 tiendas seleccionadas de manera aleatoria, en 98 por ciento de éstas se les vendieron cigarros a menores y no se encontraron letreros de prohibición, ni se preguntó la edad a los menores.⁵

Por último, en 2002 se volvió a realizar un estudio de accesibilidad en la Ciudad de México, en el cual los menores intentaron comprar cigarros en 577 establecimientos comerciales; en 73 por ciento (422) se los vendieron; en 21 por ciento (121) se encontraron carteles de advertencia de "No venta a menores"; en 2.6 por ciento⁶ preguntaron respecto a la edad del menor y en 1.4 por ciento⁷ se solicitó identificación. Como era de esperarse, en establecimientos ambulantes o semi-fijos, los menores compraron cigarros sin ningún problema.⁸ La venta de cigarros sueltos es otra práctica generalizada, a pesar de que también existe la prohibición de venta por unidad.

⁴Pablo Kuri *et al.*, "Illegal sales of cigarettes to minors", *Morb Mortal Wkly Rep*, 46(20), 1997, pp. 440-444.

⁵"Illegal sales of cigarettes to minors-Ciudad Juárez, Mexico: El Paso Texas and Las Cruces New Mexico, 1999", *Morb Mortal Wkly Rep*, 48(9), Center for Disease Control and Prevention Community, 1999, pp. 394-398.

⁶Pablo Kuri *et al.*, "Prevalencia y factores asociados a la venta de cigarros a menores de edad en el Distrito Federal, México", *Salud Pública*, 47(6), México, 2005, pp. 402-412.

⁷Cfr. Pablo Kuri *et al.*, 1997.

⁸Pablo Kuri *et al.*, "Políticas, vigilancia y acceso de los menores de edad a los cigarros en la Ciudad de México", *Salud Pública*, 48(1), México, 2006, pp. S99-S106.

Lamentablemente, el libre acceso de los adolescentes al tabaco se complementa con una amplia tolerancia social hacia los menores fumadores. Según la EMTJ, los sitios donde usualmente fuman los estudiantes son, en primer lugar, públicos y en eventos sociales. También existe tolerancia social por parte de la familia, 13 por ciento fuma en su casa y 12 por ciento en casa de sus amigos e incluso todavía hay seis por ciento que fuma en la escuela (véase gráfica 6). Desafortunadamente en 52.7 por ciento de los casos, uno o ambos padres fuman. También 61.2 por ciento de los estudiantes refirieron que sus amigos fuman.

Estos datos son realmente preocupantes ya que se ha demostrado que el consumo temprano de tabaco tiene múltiples efectos en el sistema de recompensa del sistema nervioso central, pues hay ciertas áreas que no maduran completamente hasta después de los 18 años y consecuentemente el proceso de adicción se presenta más rápida e intensamente.⁹ Por otra parte, el tabaco es considerado una “droga puerta de entrada” ya que aumenta el riesgo de consumo de otras sustancias adictivas; por ejemplo, los adolescentes mexicanos que fuman tienen 13 veces más posibilidades de iniciarse en el consumo de alcohol y de drogas ilegales entre las que destaca la marihuana.

A la información antes mencionada debemos agregar que se cuenta con varios estudios realizados con estudiantes mexicanos que confirman que hay una asociación entre bajo desempeño escolar (el nivel de conocimientos demostrado en un área, en comparación con la norma de edad y nivel académico) y el tabaquismo, habiéndose encontrado la mayor diferencia en términos de prevalencia en los sujetos fumadores con síntomas depresivos.¹⁰ Asimismo, se ha asociado el tabaquismo con otras conductas de riesgo como inicio de actividad sexual a edad temprana, consumo excesivo de alcohol, conducción de vehículos después de haber bebido en exceso y utilización de drogas ilegales.¹¹

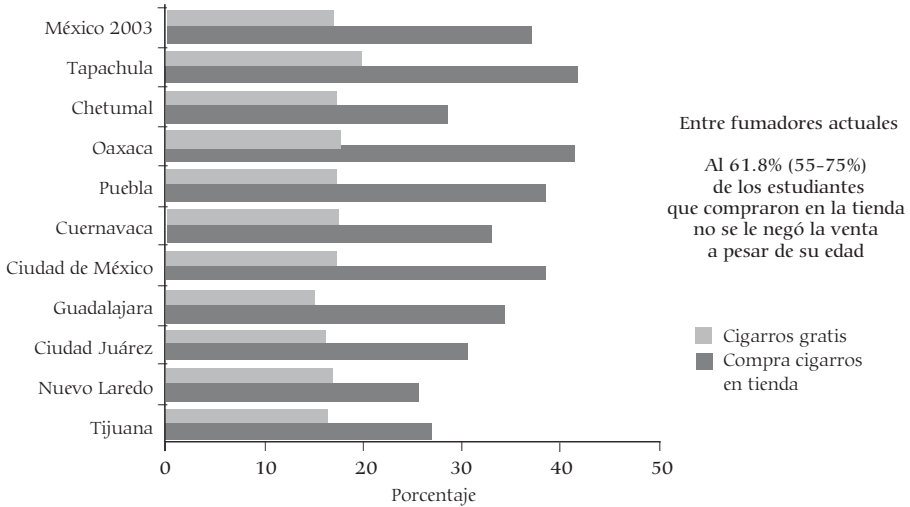
⁹Walter Adriani *et al.*, “Evidence for enhanced neurobehavioral vulnerability to nicotine during preadolescence in rats”, *J Neurosci*, 23(11), 2003, pp. 4712-4716; Patrick Zicler P., “Nicotine’s multiple effects on the brain’s reward system drive addiction”, *NIDA notes*, 17(6), 2003.

¹⁰Rafael Anaya-Ocampo *et al.*, “Bajo desempeño escolar relacionado con la persistencia de tabaquismo en una cohorte de estudiantes de México”, *Salud Pública*, 48(1), 2006, pp. S17-S29; Edna Arillo-Santillán *et al.*, “Prevalencia de tabaquismo y bajo desempeño escolar en estudiantes de 11 a 24 años de edad del estado de Morelos, México”, *Salud Pública*, 44(1), 2002, pp. S54-S66.

¹¹Jorge Villatoro *et al.*, “Drug use pathways among high school students in Mexico”, *Addiction*, 93(10), 1998, pp. 1577-1588.

GRÁFICA 5

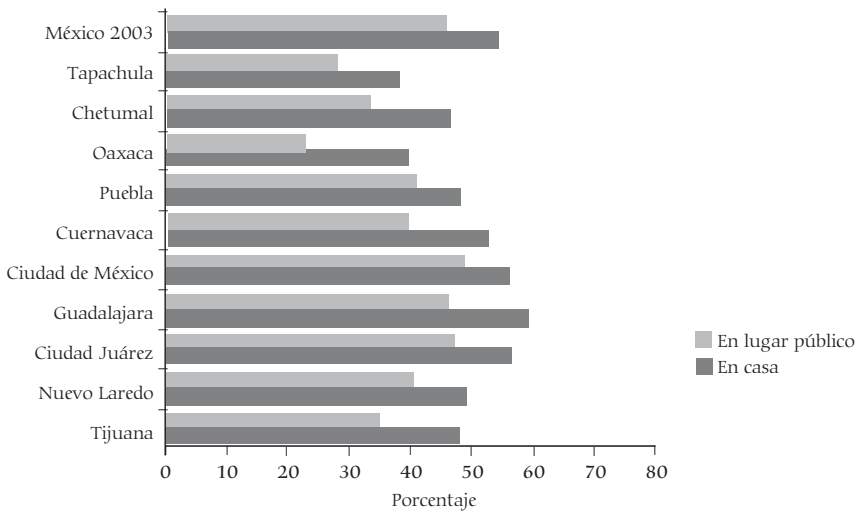
Venta a menores y distribución gratuita de cigarros



Fuente: Encuesta sobre tabaquismo en jóvenes, México, 2003.

GRÁFICA 6

Exposición involuntaria al humo de tabaco



Fuente: Encuesta sobre tabaquismo en jóvenes, México, 2003.

En los ámbitos social y psicológico se ha identificado una relación entre las expectativas educacionales de los adolescentes y el tabaquismo: los adolescentes que fuman se ven a sí mismos, y a otros que también fuman, como menos exitosos desde el punto de vista académico. En contraposición, ven a los no fumadores como más exitosos en su rendimiento escolar.¹²

Asimismo, el tabaquismo a edades tempranas predice dicho hábito en edades posteriores.¹³ Algunos estudios¹⁴ han encontrado que la persistencia en el consumo de tabaco es directamente proporcional a la edad, sin que haya diferencias de género. A pesar de que se ha documentado que las mujeres hayan aumentado la frecuencia de consumo de tabaco, existe un consenso sobre su tendencia a adoptar decisiones que benefician su salud en comparación con sus contrapartes varones.¹⁵

Los principales determinantes de la persistencia del tabaquismo son el consumo inmoderado de alcohol y las drogas ilegales, sin embargo estas variables de exposición son más prevalentes en sujetos con bajo desempeño escolar.¹⁶ Se ha notificado el abuso de alcohol como una de las causas de inasistencia a la escuela y su dependencia se vincula con un patrón psíquico de inadaptación social y, consecuentemente, también escolar. Según datos recientes¹⁷ del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 16 por ciento de los menores que integran el sistema educativo nacional han ingerido alcohol por lo menos una vez dentro o fuera de su escuela; 28.6 por ciento de las secundarias reportó que hay consumo de alcohol, 22 por ciento de los asistentes a escuelas privadas, 16 por ciento de escuelas públicas y 14.6 por ciento de escuelas indígenas declararon haber ingerido bebidas alcohólicas.

Estudios realizados en zonas marginadas de México, han encontrado que la decisión de consumir alcohol y tabaco se relaciona de

¹² George Patton *et al.*, "The course of early smoking: a population-based cohort study over three years", *Addiction*, 93(8), 1998, pp. 1251-1260; Phyllis Meer, "Tobacco + Teens = Trouble", *School Nurse News*, 19(5), 2002, pp. 40-43.

¹³ Harald Janson, "Longitudinal patterns of tobacco smoking from childhood to middle age", *Addictive Behav.*, 24(2), 1999, pp. 239-249.

¹⁴ Cfr. Rafael Anaya-Ocampo *et al.*, *op. cit.*

¹⁵ Mari Jarvelaid, "Adolescent tobacco smoking and associated psychosocial health risk factors", *Scand J. Prim Health Care*, 22(1), 2004, pp. 50-53.

¹⁶ Edna Arillo-Santillán *et al.*, "Associations between individual and contextual factors and smoking in 13,293 mexican students", *Am J. Prev Med*, 28(1), 2005, pp. 41-51.

¹⁷ *Excelsior*, México, 28 de junio de 2007.

forma estrecha. Que haya otros jóvenes mayores que fuman o ingieren alcohol se asoció positiva y significativamente con la probabilidad de que los adolescentes de 12 a 15 años consuman ambas sustancias. A mayor edad, la posibilidad de consumir ambas sustancias adictivas es mayor, sobre todo en los hombres.¹⁸

El consumo de tabaco en los padres se considera un predictor significativo para la persistencia del tabaquismo en los adolescentes, sin importar la presencia de otros factores de riesgo. Estudios en jóvenes mexicanos han encontrado una relación directamente proporcional de seguir el consumo cuando ambos padres son fumadores.¹⁹ Además, las condiciones del ámbito escolar como la presencia de tabaquismo en los profesores y la influencia de la conducta tabáquica de otros miembros de la familia, elevan el riesgo de persistencia.²⁰ En estudios de mujeres con madres fumadoras se ha señalado que tienen menos logros académicos en comparación con los hijos de las madres no fumadoras.²¹

En lo que se refiere al inicio de la vida sexual activa, se tienen evidencias epidemiológicas de que los adolescentes fumadores inician las relaciones sexuales en fase temprana. Generalmente son los hombres quienes inician su actividad sexual a edades más tempranas. Es importante mencionar que la ocurrencia de múltiples conductas de riesgo se incrementa con la edad; la mayoría de los adolescentes adquieren conductas no saludables de forma gradual, más que de manera simultánea.²²

Respecto a la comorbilidad psiquiátrica, los estudios sugieren que la depresión, más que consecuencia del tabaquismo, puede influir en la consolidación del consumo de tabaco en el adolescente.²³ Además, un adolescente que presenta síntomas depresivos puede ser más suscep-

¹⁸ María Elena Medina Mora *et al.*, "Los factores que se asocian con el inicio, el uso continuado y el abuso de sustancias psicoactivas en adolescentes mexicanos", *Gaceta Médica*, México, 1995, pp. 383-393.

¹⁹ Cfr. Edna Arillo-Santillán *et al.*, *op. cit.*

²⁰ José Edmundo Urquieta *et al.*, "El consumo de alcohol y tabaco en jóvenes de zonas urbanas marginadas de México. Un análisis de decisiones relacionadas", *Salud Pública*, suppl.1, México, 2006, pp. S30-S40.

²¹ Eric Johnson *et al.*, "Persistence of cigarette smoking, familial liability and the role of nicotine dependence", *Addiction*, 97(8), 2002, pp. 1063-1070.

²² Susan Hoover y Lisa Rosenthal Gaffney, "Factors associated with smoking behavior in adolescent girls", *Addict Behav*, 13(2), 1988, pp. 139-145.

²³ George Patton *et al.*, "Is smoking associated with depression and anxiety in teenagers?", *Am J. Public Health*, 86, 1996, pp. 225-300.

tible a la influencia de sus pares para iniciarse en la experimentación y adherencia al consumo.²⁴

Como parte de la evaluación del programa gubernamental Oportunidades, se realizó un estudio de 29,584 jóvenes de 10 a 21 años, habitantes de zonas marginadas de México y de manera muy interesante se encontró que la disponibilidad de dinero por parte del joven es un factor que contribuye a explicar la transición entre experimentar y fumar, y desafortunadamente una realidad que se encontró es que mucho de ese dinero era utilizado en la compra de cigarros, especialmente porque ese tipo de programa no incluía alguna campaña de prevención.²⁵

Por otra parte, existe la creencia errónea de que los jóvenes fumadores son experimentadores y aún no han desarrollado dependencia física a la nicotina; sin embargo debido a la temprana edad a la que se inician actualmente, consideramos que el riesgo que tienen de presentar una alta dependencia física a los 17 y 18 años es muy alto y consecuentemente requerirán estrategias de intervención estructuradas en las que se combine el tratamiento farmacológico (terapias de reemplazo de nicotina, vareniclina) con terapias de tratamiento psicológico para lograr la cesación, sin embargo carecemos de estudios al respecto en jóvenes mexicanos.

Las evidencias en los medios de comunicación

En nuestro país, diversos medios de comunicación escrita han mencionado la preocupación por el consumo de tabaco en menores de edad, éste se ha incrementado en más de 7 por ciento en niños menores de 12 años (*El Universal*, México, 13 de julio de 2006) y en el grupo de 12 a 17 años ha aumentado 25 por ciento en sólo cinco años (*La Jornada*, México, 30 de mayo de 2006). Los principales factores involucrados son: imitación de los padres, ser aceptados en ciertos grupos sociales, presión de amigos de la misma edad y por supuesto la publicidad de las tabacaleras (*Pulso de San Luis Potosí*, San Luis Po-

²⁴ George Patton, "Depression, anxiety, and smoking initiation; a prospective study over 3 years", *Am J Public Health*, 88(10), 1998, pp. 1518-1522.

²⁵ Carl Reddy-Jacobs *et al.*, "Pobreza, jóvenes y consumo de tabaco en México", *Salud Pública*, 48(1), 2006, pp. S83-S90.

tosí, 18 y 19 de diciembre de 2006). Es un hecho que el tabaquismo infantil es un fenómeno real, que se incrementa 80 por ciento cada 10 años, ubicándose la edad de inicio entre los nueve y 12 años (*El Diario de Colima*, Colima, 20 de julio de 2006), siendo los 10 años la edad más frecuente de inicio del consumo (*El Informador*, Guadalajara, 28 de mayo de 2006).

Es preocupante que la prevalencia de tabaquismo en adolescentes mujeres se ha incrementado de manera importante, presentándose actualmente una relación de géneros 1:1, la problemática se incrementa cuando la joven mujer que ya es adicta a la nicotina no puede dejar de fumar al embarazarse, ya un solo cigarro es suficiente para aumentar las pulsaciones del niño de cinco a 10 por minuto durante 15 minutos, con todas las graves consecuencias en salud que esto representa tanto para la madre como para el niño (*Idem*).

De acuerdo con datos recientes, el tabaquismo ha alcanzado 30 por ciento en niños menores de 12 años, uno de cada tres niños de esa edad son ya consumidores de tabaco (*Milenio Diario*, México, 13 de diciembre de 2006). En algunos estados de la República, como Veracruz, estos datos se incrementan, pues 55 por ciento de la población mayor de 12 años ya es fumadora (*La Opinión de Veracruz*, Veracruz, 1 de junio de 2006).

El tabaquismo y permisividad en los padres es un factor importante que explica el aumento del tabaquismo en menores, por ejemplo en la EMTJ se encontró que 8.8 por ciento de los jóvenes que mencionó fumar lo hace en el hogar con el consentimiento de sus padres y 17.3 por ciento en casa de los amigos (*El Imparcial*, Sonora, 20 de abril de 2006). Al igual que sucede con el alcohol, los hijos de fumadores tienen en su casa el acceso a esta droga y eso explica que 50 por ciento de los estudiantes de 4o. a 6o. grados de primaria tengan directa o indirectamente problemas de tabaquismo, con la consecuente posibilidad de convertirse en fumadores cuando sean adultos, ya que no piensan que el tabaco sea una droga (*El Diario de Ciudad Juárez*, Ciudad Juárez, 2 de febrero de 2006).

Asimismo, es importante mencionar que el tabaquismo es una “droga puerta de entrada” que incrementa el riesgo de consumo de otras drogas legales e ilegales, por ejemplo, en la Chontalpa, se ha

mencionado que adicciones como el tabaquismo y el alcoholismo se han arraigado de manera progresiva entre adolescentes de la localidad, ocupando el tercer lugar de prevalencia drogas ilegales como la piedra, pastillas y polvos (*Tabasco Hoy*, Tabasco, 16 de noviembre de 2006).

En el norte del país también se ha reportado un grave incremento en el consumo de drogas en niños; generalmente la edad de inicio es a los 10 años. En el nivel nacional este estado ocupa el segundo lugar, después de Monterrey, con 48 por ciento de niños de entre 10 y 14 años consumidores de drogas. Generalmente este consumo se inicia de manera experimental y posteriormente pasan a la fase social hasta llegar a la disfuncional, cuando ya se presenta una enfermedad llamada *adicción* (*El Diario de Chihuahua*, Chihuahua, 12 de junio de 2006).

Estos datos aislados podrían no tener impacto, pero debemos recordar que el consumo de estas drogas se asocia de manera importante con diversos problemas de salud, como el incremento de cirrosis hepática en consumidores de alcohol; enfisema; bronquitis crónica; infartos y embolias; diferentes tipos de cáncer en consumidores de tabaco; hepatitis B, C y Sida entre los consumidores de drogas por inyección, y por supuesto problemas sociales como el incremento de los accidentes y de los índices de violencia (*El Universal*, México, 16 de noviembre de 2006).

Desafortunadamente, aunque se han establecido estrategias de prevención, éstas han sido erráticas, pues cambian sus objetivos con cada cambio de sexenio y debido a su falta de continuidad ha sido difícil evaluarlas. Además, a esto debemos sumar que cualquier estrategia de prevención enfrenta como el más importante obstáculo la baja percepción del riesgo por parte de los adolescentes, la permisividad social y, como ya se mencionó, el fácil acceso al tabaco y al alcohol por parte de los menores de edad.

Por suerte se ha cancelado el convenio de la SSA con las tabacaleras, a través del cual dicha Secretaría obtuvo tan sólo 4,000 millones de pesos, siendo que en el sector salud se gastan más de 29,000 millones al año por la atención de tres enfermedades producidas por el consumo de tabaco: enfermedades cardio y cerebrovasculares, enfermedad pulmonar obstructiva crónica y cáncer pulmonar (*La Jornada*, México, 7 de diciembre, 2006). Felizmente a partir de fines de 2006 se

han puesto en marcha programas piloto en diversas escuelas primarias y secundarias de la Ciudad de México para que cardiólogos capaciten y sensibilicen a los docentes acerca de los factores de riesgo asociados con las enfermedades cardiovasculares, entre los que destacan: obesidad, diabetes, hipertensión arterial y tabaquismo, a los que se les ha denominado “los cuatro jinetes del Apocalipsis”, ya que están llevando a miles de mexicanos a la muerte (*El Imparcial*, Oaxaca, 2 de septiembre de 2006). Resultará de gran interés saber el resultado de estas estrategias.

Recientemente, el Banco Mundial presentó el documento “El potencial de la juventud: políticas para jóvenes en situación de riesgo en América Latina y el Caribe” (*La Jornada*, México, 28 de agosto de 2007). En éste se señala que en México cerca de 25 por ciento de los jóvenes de entre 13 y 15 años de edad consumen tabaco, dato similar al tabaquismo juvenil en Estados Unidos de Norteamérica y al de países europeos en los que la adicción está aumentando. Es preocupante observar que la oferta de programas públicos para atender a los jóvenes parece ser una extensión extraviada de programas de atención a la infancia, que no consideran los riesgos y necesidades propias que se presentan entre los 12 y 24 años. Urge entonces establecer programas adecuados para reducir, entre muchos otros riesgos, el consumo de drogas en jóvenes, de no hacerlo lo que nos espera es una reducción atroz de las capacidades y oportunidades de ingreso, educación y salud, así como de ver cumplidos a plenitud los derechos humanos y sociales de millones de jóvenes mexicanos. La historia nos juzgará.

Conclusiones

Las evidencias científicas han demostrado de manera explícita que la adicción al tabaco es la principal causa de enfermedad y muerte que puede prevenirse y se hace evidente la necesidad de la prevención y control de su consumo, en particular entre los jóvenes.

Los niños y jóvenes constituyen la población de más alto riesgo para el consumo de sustancias adictivas, especialmente el tabaco y el alcohol. La evidencia epidemiológica demuestra que en México más de 60 por ciento de los fumadores inició el consumo de tabaco antes

de los 16 años de edad y que actualmente la edad promedio de inicio se sitúa en los 13 años, con una tendencia hacia edades más tempranas. Y a menor edad de inicio en el tabaquismo, mayor la intensidad y frecuencia de efectos en salud.

A pesar de que la venta de tabaco a menores de 18 años es ilegal en México, diversos estudios han demostrado que la falta de vigilancia de las disposiciones oficiales contribuye a que los menores de edad consigan los cigarrillos en la mayoría de los comercios y los adquieran de forma directa.

La inmadurez de ciertas áreas cerebrales antes de los 18 años contribuye a que la adicción se presente más rápidamente en los adolescentes y niños y que el tabaquismo incremente el riesgo de que consuman drogas legales (alcohol) e ilegales.

Por otra parte, el tabaquismo se ha asociado con bajo desempeño escolar, así como con la adquisición de diversas conductas de riesgo.

La sociedad mexicana, a pesar de las múltiples evidencias de que el tabaquismo es la principal causa de mortalidad prevenible, continúa siendo altamente permisiva y su percepción del tabaquismo como un riesgo evidente para la salud física y mental de los jóvenes y como una enfermedad relacionada con la capacidad adictiva de la nicotina, que modifica patrones neuroquímicos del sistema nervioso central, desafortunadamente no ha permeado y se sigue considerando al tabaquismo únicamente como un mal hábito.

Por último, de acuerdo con las evidencias y reflexiones presentadas en este ensayo, consideramos que, en efecto, *el tabaquismo es una enfermedad pediátrica emergente en México*²⁶ y que de no establecer medidas estrictas y eficaces para su prevención en niños y adolescentes, en unos años nos encontraremos ante una auténtica “epidemia” que deberá enfrentarse imprimiendo una carga exagerada a los recursos del sector salud y a la sociedad en general.

²⁶ El texto en cursivo es de la autora.

Lectura-deber o lectura-placer, he ahí el *quid* del dilema

Eduardo Robles Boza
(Tío Patota)*

En un país que no lee, corremos el riesgo de no ser leídos, tampoco... Entonces, intentaremos romper las reglas que nos han impuesto para desarrollar este texto y buscaremos aligerarlo, liberándolo de citas que, en muchas ocasiones, buscan más impresionar al lector que respaldar una aseveración.¹ No haremos historia. Tampoco nos cobijaremos bajo la confiable sombra de connotados especialistas en la materia, que ya lo han dicho todo o casi todo. A muchos de ellos, no lo duden, los hemos consultado y con la mayoría de ellos hemos coincidido. Tampoco nos proponemos divagar en torno a teorías difícilmente aplicables en nuestro medio. No, ¡qué va! Ya es hora de aterrizar y pisar tierra firme; llevamos décadas discutiendo en mesas redondas, que más bien son cuadradas, en foros con excesivos reflectores y en sesudos documentos que pocos leen, lo que se debe hacer y no se está haciendo, pero contadas veces se plantea cómo hacerlo. Por eso, porque queremos ser leídos y porque nos hace falta el cómo más que el qué, preferimos en este escrito proponer caminos prácticos que nos conduzcan efectivamente a ganar lectores, de una vez por todas, sin vericuetos, sin falsas salidas, por el sendero recto, que es más fácil y más directo. Y lo haremos apoyándonos en la experiencia de un

* Pasante de la licenciatura en Administración de Empresas en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) de Caracas, Venezuela. Director general del Centro Cultural El Rincón, México, D.F.

¹ La hemerografía referente a 2006 que respalda este ensayo, consultarse en el Banco de Datos de la página <http://anuario.upn.mx>

trabajo de campo que a lo largo de 30 años hemos acumulado, con resultados óptimos ya probados y aprobados en el campo educativo de México y de otros países del continente americano y de Europa. Bajo esa premisa es que queremos abordar en el presente ensayo el tan traído y llevado tema del libro y su no-lectura en México, endémico mal que atrofia las capacidades intrínsecas del estudiante en nuestro país. Si somos capaces de facilitar las herramientas necesarias que hagan posible ganar lectores por las buenas, nuestra participación habrá tenido sentido y si, además, ganamos lectores para este escrito, eso habrá querido decir, al menos para nosotros, que... ya ganamos a los primeros.

No es lo mismo

No es lo mismo leer por deber que leer por placer. En tanto no se consiga lo segundo, difícilmente se dará lo primero, así de fácil. Y es que los mal llamados “métodos” de lectura que imperan y han imperado en México en los últimos 60 años, han ahuyentado a los lectores potenciales, en lugar de ganarlos. Es una contradicción, pero es cierto. A los pequeños, a los niños de nivel preescolar, les encantan los libros de cuentos, fábulas, rimas e historias, les fascinan, porque el ser humano nace propenso a acceder a su lectura, que se da a esa temprana edad a través de las ilustraciones, primero, cuya comprensión también es una forma de leer. Resulta por tanto sencillo acercarlos a los libros y, también, ganarlos para contarles los cuentos que en ellos se narran.

Ese interés por leer y que les lean se mantiene incluso en los primeros años de la primaria, aunque empiezan a surgir las primeras deserciones cuando los programas de estudio le indican al docente que “debe” realizar una serie de actividades en torno a la lectura de comprensión que se ha llevado a cabo. Ahí empieza el problema, porque el alumno comprende algo más que el texto leído, comprende también que lo que está haciendo es un trabajo escolar, una tarea, un “deber”, luego el cuento o la historia que encerraba ese libro le va a servir para ser evaluado a través de un ejercicio posterior que realizará basado en lo leído, y es así como, poco a poco, el libro-placer se convierte en libro-deber... y pierde su encanto inicial.

El niño llega por las buenas al libro y lo lee, pero ese gusto le dura poco. A medida que crece se ve sometido a un bombardeo de preguntas que tiene que contestar, dibujos por realizar y, más tarde, a resúmenes, análisis, a elaborar síntesis, cuantificándole lo leído, a más mejor para que no falte... Y acaba desertando, por las malas. Es natural, algo hicimos mal los adultos en el camino, porque si en la primaria amaba la lectura, en la secundaria poco menos que la detesta o, en el mejor de los casos, la ignora, que a fin de cuentas es lo mismo. Sí, dimos al traste con el futuro lector, propenso a la lectura por naturaleza... hasta que llegó el hombre y lo desencantó.

La lectura ante todo es un placer y mientras no reconozcamos esta verdad, estaremos dando palos de ciego. A las autoridades educativas que nos rigen y nos han regido, por lo visto les cuesta comprender esto; y si acaso lo reconocen, poco hacen para remediar la realidad. Los “métodos de lectura” vigentes son un auténtico fracaso y, ante ello, nos conformamos con ponerles parches, remedios caseros que son auténticos paliativos, inofensivos, para cubrir el expediente. Y vamos más allá: organizamos foros consultivos para sordos, programas de lectura en papel, ferias escolares para la fotografía, declaraciones públicas de “ahora sí” y vistosos carteles que fomentan... el diseño gráfico, al menos, pero en el aula escolar y en las bibliotecas escolares (cuando existen), la situación no cambia, sigue igual, salvo excepciones, que nos constan, porque el docente está sometido a un rígido programa de “fomento a la lectura” que no tiene pies ni cabeza ni le permite innovar, romper, crear. Está atado de manos desde hace más de medio siglo...

La mejor prueba de lo que aseveramos es ese 3 por ciento de lectores reales con que cuenta México a nivel nacional, hoy día. Lo demás es un cuento. Cifras recientes publicadas en los medios impresos que nos hablaban de 18 por ciento, son una falacia. No se puede incluir al libro de texto como lectura para las estadísticas. Quien lee un libro de texto escolar, incluido el de Español, está haciendo uso del libro como un medio para obtener un fin y no como un fin en sí mismo, como apuntaba acertadamente Jorge Luis Borges, el destacado hombre de letras argentino ya fallecido, que sí sabía de estas cosas. Cuando se lee para aprender, consultar, hacer tareas o preparar

exámenes, se está utilizando el libro para obtener información o para aclarar dudas, luego es un buen estudiante, pero no necesariamente un buen lector, porque cuando cumpla su propósito, cerrará el libro y no lo volverá a abrir... hasta que se lo exijan de nuevo.

En cambio, el que abre las páginas de un libro para disfrutar una historia, una novela, una crónica, un ensayo, un poema, una leyenda, un cuento, una biografía, etcétera, a cambio de nada, aparentemente, por el simple gusto de hacerlo y a cualquier hora y en cualquier lugar, sabiendo además que de esa lectura no tendrá que hacer una síntesis ni un dibujo ni responder a un cuestionario, ni le servirá para que lo califiquen, aprueben o reaprueben... ese sí que es o acabará siendo un lector consumado, habituado a leer por gusto, un lector de verdad y no como los que la Secretaría de Educación Pública está formando, de “mentirijillas”. Ese estudiante de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o universidad –da igual–, que abre un libro con el mismo gusto que se toma un helado o saborea un chocolate, es un lector en serio, de los de a verdad. Para ese alumno, al acto de leer es un fin en sí mismo.

Ese acto lector, que se da por convicción y no por imposición, genera automáticamente una serie de beneficios que, a la larga, apreciará y valorará en su justa dimensión el alumno, porque por el simple hecho de leer por gusto y placer y convertir ese acto en un hábito, en una costumbre, quintuplicará su vocabulario, mejorará sustancialmente su ortografía, desarrollará la concentración a un grado sumo, ordenará su pensamiento haciéndolo más coherente, despertará su imaginación lógica, acentuará su capacidad de comprensión y, de paso, se cultivará aún más con nuevos conocimientos. Está probado que un niño al que le leen cuentos desde que nace, a los cinco años de edad manejará un vocabulario de 2,100 palabras, mientras que el niño al que le leen poco o no le leen, sólo dispondrá de 400. Así de claro y rotundo.

Manos a la obra

¿Qué hacer o qué no hacer? La primera medida práctica sería exigir como requisito para ingresar a la docencia, que el aspirante compruebe que es lector por placer, habituado a ello, además de buen

consultor de textos, pero por encima de todo, lector-lector, comprobado, porque no es posible ni aceptable que un profesor intente inculcar a los educandos el gusto por la lectura si él no lo tiene..., ¿con qué cara puede proponerlo? Además, dicho sea de paso, no será capaz de transmitir ese entusiasmo y esa convicción, si no lo siente y no lo vive en carne propia. Ese tendría que ser el primer requisito para aspirar a la docencia magisterial. El libro y su lectura, hay que recordarlo, es la herramienta fundamental de la enseñanza y del aprendizaje, la primera; luego si no se cuenta con ella, difícilmente podrá un docente hacer uso de ella para sí y para los demás. Es como el carpintero que no sabe utilizar el martillo, así de grave.

Como segunda medida convendría enseñar a los niños de preescolar, a buen tiempo, cómo es que se “lee” un libro de cuentos, por ejemplo, a través de las ilustraciones, con objeto de que aprendan a detener la vista en cada una de las páginas y en cada uno de los elementos que integran esa ilustración. La retención visual los ayudará a controlar esos impulsos naturales que los incita a pasar las páginas a gran velocidad y con envidiable destreza... aunque no vean nada. Esa mal encauzada “psicomotricidad” no le va al libro. Es ahí, a esa edad y en ese nivel, cuando se debe iniciar el proceso lector, que incluye contar cuentos y jugar en torno a ellos, pero eso sí, sin demasiada carga de ejercicios o “tareas” que puedan abrumar al pequeño. Ya el hecho de que “lean” por sí mismos un cuento o lo escuchen, trae consigo un beneficio intrínseco, automáticamente. Evitemos la “cuestionitis aguda”, la preguntadera machacona. En tal caso, si queremos evaluar su nivel de comprensión, invitemos a esos niños a que nos cuenten la historia que “leyeron” o escucharon. Eso motiva al niño, incluso lo agradece y le permite al educador evaluarlo sutilmente, sin que se sienta cuestionado, interrogado o medido. El niño no es tonto y capta perfectamente cuando detrás de una diversión o un placer, como lo es el cuento, hay un encargo, una tarea.

Como tercera medida habría que advertirles a los alumnos de los primeros años de primaria que hay dos tipos de libros y lecturas: los libros-placer y los libros-deber, y hacer esa clara distinción. Tan valiosos son los unos como los otros, pero distintos entre sí. Adquirir la responsabilidad de recurrir a los libros-deber, es una obligación de todo estudiante, al

igual que lo es recurrir al gusto por leer un libro-placer, que es una decisión que asume el niño libremente y no una imposición de terceros. El docente tiene que asumir el papel de simple motivador, persuasivo, de la lectura placentera, jamás el papel impositivo que obliga. Planteado así, es más fácil, lo hemos comprobado, que el lector potencial acceda a abrir las páginas de un libro que él mismo escoge para leerlo a sus anchas, sobre todo si sabe que después de hacerlo no habrá preguntas, ejercicios o tareas. Si es así leerá el libro íntegramente; si no es así... buscará solamente las respuestas y no habrá leído. Una exposición libre sobre lo que leyó, desarrollada oralmente, motivará al alumno y le servirá al profesor para, de igual manera, evaluarlo sutilmente. Y estará más cerca de hacer de su alumno un auténtico lector por gusto y convicción, no por obligación e imposición, como actualmente sucede, salvo excepciones que se reconocen.

Como cuarta medida, dirigida fundamentalmente a los estudiantes de los niveles superiores, los más reacios a leer, dicho sea de paso, convendría dejar en libertad que el alumnado escoja el libro que quiere leer y no el que debe leer. Cada quien tiene sus propios intereses y en todos ellos varía el ánimo para leer o no leer determinada obra, por muy importante que ésta sea (selección sumamente subjetiva que suelen hacer las autoridades de Educación, no sabemos con qué criterios). O, en tal caso, ganar el interés del alumnado por determinado título luego de que el docente haga una exposición de las emociones y los sentimientos que su lectura despertó en él, más que hacer un análisis acerca de los valores literarios o una mención de los premios y reconocimientos que le hayan otorgado al autor o a la obra. Funciona más lo primero, la parte emotiva, con la que suele engancharse al lector potencial. Recurrir a esta estrategia, funciona efectiva y afectivamente. ¡Ah!, y advertirles que no habrá bombardeo de preguntas posteriores, en tal caso se propondrá un debate abierto entre el alumnado para discutir una o varias de las obras leídas, en plan de juego o competencia. El profesor hará las veces de moderador, nada más, pero claro, también tendrá la oportunidad de evaluar discretamente con base en lo expuesto por los alumnos. De lo que se trata es, primero, ganar lectores, por las buenas, liberando al libro de amarras, cadenas, yugos y condicionantes que en nada contribuyen a dicha tarea, peor aún, los

ahuyentan. Hay que hacer lectores para después, cuando lo sean, iellos mismos querrán ser críticos de lo que han leído!, por necesidad, por crecimiento lector, por exigencia misma, porque el que se “gradúa” como lector, está capacitado para juzgar mejor y con más gusto lo que está leyendo. Es como el que monta por primera vez un caballo y no sabe a ciencia cierta si es un “pura sangre” o no, no lo puede evaluar, pero al cabo de un tiempo de montarlo, sabrá distinguir sus cualidades y carencias, sin ninguna dificultad. Así de claro, así de fácil.

Replantarse seriamente el método o los métodos de lectura que están vigentes en los programas de Educación, sería el primer paso por cumplir antes de emprender una reforma educativa a fondo y responsablemente. La Educación empieza por la lectura.

La violencia en las secundarias

Nelia Tello*

Introducción

A partir del año 2000 hemos trabajado sobre los problemas de inseguridad, violencia e ilegalidad en las escuelas secundarias públicas del Distrito Federal (D.F.). De entonces a la fecha son cada vez más las menciones a estos problemas, tanto por expertos como por políticos, sin embargo, en la realidad no se percibe que haya mejoría, sino por el contrario, cada vez la problemática es más alarmante.

En Europa, desde los años setenta, se detectó la violencia en los centros de estudio como un problema grave, por lo que se iniciaron programas de atención. Sin embargo, en México ha sido poco a poco que se ha empezado a reconocer, y más lentamente aún, la atención que se ha dado a la situación.

En esta entrega planteamos el problema de la violencia y la falta de límites normativos para los adolescentes en las escuelas y su interconexión con el entorno vecinal y la vida en familia, concluyendo que se trata de un problema sistémico y no personal, por tanto tiene que ser atendido como tal, si se pretende cambiar.

* Investigadora y docente de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La violencia

Las escuelas secundarias también reflejan los comportamientos de la sociedad a la que pertenecen, en este caso: la violencia como forma dominante de relación. La violencia entre iguales, pero también entre estudiantes y profesores, y entre estudiantes y autoridades escolares.

Al referirnos a las escuelas es muy importante no pretender aislarlas de su contexto, por ello es necesario tomar en cuenta las relaciones con las autoridades escolares y de gobierno correspondientes, las relaciones con su entorno inmediato, con los padres y familias de los estudiantes.

La violencia como un acto impuesto sobre otro, por cualquier medio, se ha normalizado a tal grado que muchos de los síntomas existentes se perciben como lo natural. Esto es, la violencia ha sido interiorizada por las comunidades perdiéndose la capacidad de indignación y la posibilidad de realizar cambios al respecto.

De esta manera, la violencia es vista como parte de la cotidianidad, sin ser reconocida como un comportamiento no deseado. De hecho, la violencia solamente se asocia a comportamientos extremos relacionados con sangre y muerte, lo que a su vez influye en su crecimiento exponencial, sin que existan políticas, programas o prácticas que pretendan realmente controlarla, ni ponerle límites que hagan posible revertirla.

La violencia no es un problema aislado, se vincula de manera directa con la inseguridad y la ilegalidad. Cuando se vive en un contexto sin límites, el miedo y la inseguridad permean todas las situaciones que se producen.

El estudio de la inseguridad y la violencia en las colonias populares nos condujo a las escuelas secundarias como el punto de mayor violencia cotidiana en el entorno.

Las escuelas secundarias son locales rayados por *graffitis*, rodeados por tienditas y ambulantes de toda clase, sin faltar nunca “maquinitas” (videojuegos); los estudiantes con uniforme, hombres y mujeres, con cara de niños realizan todo tipo de actividades: se corretean, cantan, oyen música, se besan, se golpean, se drogan, caminando seriamente o hablando a gritos y embistiendo a todo aquel que se cruce por su camino.

Algunos padres de familia, más bien madres, acuden puntualmente a estos planteles a recoger a sus hijos, hay incluso quienes les cargan la mochila. A veces se ve alguna patrulla que pasa ocasionalmente o unos policías de a pie que se ubican suficientemente lejos para ser vistos, pero sin tener que intervenir en ningún problema que se presente.

Los vecinos, acostumbrados al ritual de la entrada y la salida de la escuela, parecen resignados en su mayoría. Unos aprovechan y venden dulces, refrescos, artículos de papelería, tiempo en las máquinas de videojuegos, etcétera. Conformes o no, señalan: “No pasa nada, siempre es igual; a veces se pelean más las chamacas que los niños. A veces traen a otros, entonces sí se puede poner feo. Pero no, por aquí es muy tranquilo”, aunque 73 por ciento¹ de los vecinos afirma que continuamente hay pleitos de estudiantes a la salida de la escuela. Las niñas se pelean por los niños y los niños se pelean por las niñas, este es un dato que revela cómo hoy día se están planteando las relaciones iniciales entre hombre y mujer.

Más allá, el encargado de la farmacia dice: “He oído que les ofrecen droga”² y acepta que en las noches se pone más feo. Cincuenta por ciento de los vecinos afirma que hay quien vende drogas alrededor de las escuelas y 27 por ciento dice que las venden adentro de los planteles. Lo cierto es que el escenario es bastante homogéneo, la cotidianidad se convierte en lo sabido, en lo aceptado. Hay veces que se juntan bandas, y surgen pleitos con navaja o con armas de fuego; y también hay ocasiones en que alguien resulta lesionado o no sólo eso, sino que pierde la vida.

Así se teje el entramado de relaciones, de complicidades, que se invisibilizan y que involucra a unos con otros, sin reconocerse, sin que los adultos y las autoridades le den el peso que tiene, aun hoy, a pesar del nuevo programa sobre el entorno escolar de la Secretaría de Educación Pública.

Hay otra constante en este contexto, nadie hace nada para cambiar el curso de los acontecimientos, “A veces le decimos a la directora, pero

¹ La hemerografía referente a 2006 que respalda este ensayo, puede consultarse en el Banco de Datos de la página <http://anuario.upn.mx>

² Cfr. *Encuesta sobre la violencia en las escuelas del Distrito Federal*, México, Encuesta de Opinión y Participación Social (EOPSAC), 2004.

ni caso hace”; “Yo le he dicho a los policías, pero dicen que ellos no se pueden meter”. De los habitantes del entorno escolar 57 por ciento opina que los policías no sirven para nada afuera de las escuelas.

Los adolescentes suelen irse de pinta, “cuando llega un coche y ahí no más se para” todos se juntan, “luego se van. Como a tres cuadas hay un local que les vende de todo”; siempre están los que llegan tarde y no se les permite entrar o los que no traen el uniforme completo y tampoco entran, “entonces jalan juntos, no sé para dónde”.³ Los vecinos afirman que es peligroso para los estudiantes quedarse por allí,⁴ no obstante, si no cumplen con los requisitos de entrada, se quedan afuera.

Así, la vida alrededor de las escuelas estructura procesos cotidianos, se construyen sensibilidades urbanas de sobrevivencia, cada quien a lo suyo. Al preguntar a los padres de familia sobre los jóvenes que cometen actos de vandalismo por allí, la respuesta es: “No son los míos”. Sólo 0.54 por ciento de los padres reconoce que sus hijos están involucrados en esas actividades.⁵

Este espacio público se ocupa con apatía, con rutina, con violencia, con emociones y necesidades encontradas, sin orden, sin ley, sin autoridades que intervengan y lleno de adolescentes, cuyos padres seguramente están trabajando y no pueden estar al pendiente del tiempo libre de sus hijos. Así, los adolescentes aprenden, en convivencia con los otros, a sobrevivir en el Distrito Federal.

La interiorización de todo este acontecer como lo normal, preocupa en al menos dos sentidos relacionados con los adolescentes, actores fundamentales de este escenario:

- El acontecer cotidiano legitima lo que sucede e incide en la construcción social de los adolescentes como ciudadanos carentes de toda habilidad sociopolítica deseable en una democracia.
- Los entornos de inseguridad, violencia, ilegalidad y corrupción generan círculos viciosos retroalimentados por la permisividad legitimada.⁶

³Cfr. Cecilia Espinosa, *Crónica de observación, los pedregales*, México, Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2007.

⁴*Idem.*

⁵Cfr. *Encuesta del entorno escolar*, México, EOPSAC, 2004.

⁶Cfr. *Recuperando lo nuestro*, México, EOPSAC, Gobierno del Distrito Federal, 2006.

Hacia adentro

Otro hecho es que los muros de las escuelas no impiden la entrada del acontecer externo: el poder de las bandas, la droga, la violencia, la ausencia de control. La realidad para las autoridades escolares no es fácil, tienen que responder a las autoridades que representan, a su sindicato, a la prensa, a la comunidad, a los profesores, a los escolares y a sí mismos. Tienen una responsabilidad que tratan de acotar al interior de las escuelas, pero que ya fue afectada por la descomposición social externa y filtrada.

Las condiciones materiales de las escuelas pueden ser mejores o peores, pero en el Distrito Federal todas cuentan con el mínimo necesario para funcionar, muchas de ellas están verdaderamente limpias y ordenadas. La diferencia real es el poder ejercido por el o la directora. El ejercicio de la autoridad se ve afectado por la presencia de grupos o representantes de bandas relacionadas con el narcotráfico o con otra expresión del crimen organizado, a quienes los directivos sienten no poder acotar y mucho menos enfrentar, teniendo que tolerar, en consecuencia, algún tipo de ilícito dentro del plantel.

El problema de la violencia en las escuelas produce inseguridad, se trata de un ambiente que reproduce la descomposición de las relaciones sociales. Las relaciones son de dominio y sumisión, enmarcadas en un ambiente donde las normas no son constantes, ni iguales para todos, impidiendo la existencia de una comunidad de convivencia sana y propicia para el aprendizaje. Es decir, es muy difícil que las escuelas cumplan con sus objetivos en estas condiciones. Noventa y ocho por ciento de los estudiantes dice que su escuela es “chida” y segura, sin embargo, 18 por ciento ha visto armas adentro, 16 por ciento ha observado algún tipo de droga; 36 por ciento ha recibido golpes y 10 por ciento ha sido víctima de caricias no deseadas. No reconocer la violencia y sus signos es uno de los problemas que encontramos.

La elasticidad de los conceptos “seguridad” y “violencia” se ha configurado en el acontecer de la vida cotidiana de los adolescentes en escenarios donde cada vez los hechos son más agresivos, de riesgo mayor y de permisividad total, lo cual no significa la ausencia de

miedo, de confrontación, humillación, deseo de venganza, “sólo que se traduce en un concepto de normalidad operativa, que desde luego impacta, pero se maneja dentro de niveles de aceptación”.⁷

La situación no cambia dentro de las aulas, donde los jóvenes tienen que estar pendientes, cargando sus mochilas todo el tiempo para poder preservar sus pertenencias. En el aula se roban las cosas, se golpean varones y mujeres sin importar el sexo, se humillan, se estigmatizan. “La agresión física es socialmente aceptada. Las burlas, el robo” (*El Informador*, Guadalajara, mayo de 2006). Todas estas actitudes pueden generar una espiral de violencia, pues los jóvenes victimados tal vez llegarán a tomar la posición de agresores.

En algunas escuelas hemos encontrado que los estudiantes se drogan en los salones. Existen, también, continuamente caricias y referencias sexuales, que pretenden ser naturales, pero que más bien son procacez y hasta soeces. Las normas de comportamiento no se respetan y se aplican a discrecionalidad por los profesores.

El lenguaje que se utiliza en el aula es muy limitado y plagado de groserías, con pocas diferencias entre el que utilizan los estudiantes entre sí y el que emplean para hablar con los adultos. La mayor parte de expresiones empleadas en un salón son para descalificar al otro: “Huy, ¡que no hable!, ¡no, tú no!, ¡ay, otra vez él...!”

La violencia y sus expresiones son múltiples y variadas, son la cotidianidad, es el aprendizaje del comportamiento en grupo, donde domina el más fuerte y las normas son un marco de referencia que no tiene significado aplicativo en sus relaciones.

En los salones de clases se conforman los grupos como tales excluyendo a algunos estudiantes que no demostraron capacidad de integración y que por alguna razón, ya sea física, intelectual o emocional, deciden segregarlos. Es allí donde desarrollan habilidades, relaciones con el otro y donde aprenden el uso de la normatividad, donde se entrenan en relaciones de dominio y sumisión, donde aprenden que el más débil no cuenta. Así, “los alumnos socializan en el aula para las exigencias de la vida en el sistema social”.⁸

⁷ Concepto retomado de Jorge Tello Peón, “Reflexión del impacto de la inseguridad en las empresas”, *Foreign Affairs*, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2007.

⁸ Conceptos de Jorge Tello Peón, *op. cit.*

Se encontró también, que 14 por ciento de los adolescentes ve en la violencia de grupo una razón para dejar la escuela. “De mí se burlaban porque me decían que soy *gay*. Empecé a faltar y cuando bajé el promedio total me corrieron” (*Reforma*, México, 21 de noviembre de 2006), expresó un joven de 15 años que abandonó la escuela.

Relaciones entre alumnos y profesores

Las relaciones entre profesor y alumno son, por principio, entre desiguales,⁹ lo cual no significa que siempre es el docente el que controla al grupo, muchas veces es el líder del grupo el que controla incluso al maestro.

Casi 80 por ciento de los estudiantes dice que las relaciones con los profesores son de respeto y/o amigables, pero sólo 48 por ciento afirma obedecerlo.¹⁰

El profesor detecta los problemas que afectan a sus alumnos, pero tiene temor de intervenir; son muchos los riesgos laborales que corre, es mejor fingir. Por otro lado, no tiene la suficiente fuerza para poder trabajar realmente con el grupo: no puede reprobarlos, no puede hablar abiertamente con los padres de los problemas de sus hijos porque se pueden disgustar o no reconocerlos y crear un escándalo.

Es tan grande el problema que enfrentan que se conforman con tener controlado un rato al grupo, tratando sólo de contender con problemas formales, sin trascender en relación con los problemas de orden personal o emocional.

Ante esta incapacidad, el docente tiene que recurrir frecuentemente a gritos, amenazas –normalmente no cumplidas– y a castigos, con lo que las relaciones se convierten en relaciones de forcejeo; 45 por ciento de los estudiantes ha deseado ser violento con los profesores y 35 por ciento de los estudiantes se sintió agredido en el año escolar por algún profesor.¹¹ Además, 12 por ciento de los alumnos afirma haber comprado en alguna ocasión una calificación.

Los docentes están desacreditados como figura de representación ideal para los alumnos y de cierta manera, como bien señala Lipo-

⁹ Nicolás Luhmann, *Teoría de la sociedad y la pedagogía*, España, Paidós, 1996.

¹⁰ Cfr. Juan Vaello, *Las habilidades sociales en el aula*, Madrid, Santillana, 2005.

¹¹ Cfr. *Encuestas a escuelas secundarias*, México, EOPSAC, 2004.

vetsky, “el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido, y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de la atención dispersada y del escepticismo lleno de desenvoltura”.¹²

Por las escuelas pasan todo tipo de especialistas, quienes se dedican a tratar problemas particulares: adicciones, derechos humanos, violencia, legalidad; sin embargo, sólo 12 por ciento de los jóvenes señala que acudiría a un profesor en caso de tener un problema grave.

Al final, entre los docentes domina el discurso de la desesperanza, piensan que de poco les servirá a los jóvenes dedicarse a los estudios, se preguntan cómo convencer a los estudiantes del valor del conocimiento si ellos saben que “en este mundo el comercio y en especial el informal y el narcotráfico son los que permiten triunfar”.¹³

Las autoridades

Las autoridades también saben de los problemas que existen en las escuelas, saben de la violencia, de las extorsiones, de las amenazas, de la droga y de los estudiantes que han sido abusados o de violencia intrafamiliar, pero a su vez corren los mismos riesgos que los profesores, entonces prefieren simular. Tienen miedo y en consecuencia no establecen ningún control, no aplican ninguna regla con regularidad. “No es que no existan normas y reglas, sino que no se cumplen, no tienen vigencia en la vida cotidiana, tanto porque la *autoridad* es incapaz de vigilar y exigir su cumplimiento como porque los *alumnos* las desconocen y no las aceptan.”¹⁴ Saben quién vende la droga, saben quiénes extorsionan, quiénes son violentados y también que no cuentan con ningún apoyo, su objetivo es que no haya problemas, en caso contrario ellos serán juzgados como ineficientes, como incapaces. Su trabajo debería de centrarse en la resolución de los problemas que se presentan, pero en la realidad consiste en negarlos, en hacer que no se noten.

¹² Cfr. *Escuelas de Iztapalapa*, México, EOPSAC, 2004.

¹³ Citado en Lidia Girola, *Anomia e individualismo*, España, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A), 2005, p. 263.

¹⁴ Nelia Tello, *Crónica de taller con maestros de escuela secundaria de Iztapalapa*, México, EOPSAC, 2004.

No es inusual, ni poco frecuente que en las escuelas secundarias, bajo la mirada disimulada de autoridades y profesores, haya grupos de adolescentes, sobre todo de los últimos grados, que se convierten en controladores de los demás; que cobran por usar ciertos espacios; que venden por la fuerza protección y que exigen el pago de cuotas.

Ejemplo de lo anterior ocurrió durante la entrevista a un estudiante de primer año de secundaria de Iztapalapa acerca de su situación. Sucedió que de pronto, él mismo solicitó una breve interrupción para salir; a continuación lo observamos hablando en el patio con un grupo de alumnos de tercer grado, a los que les dio dinero. Al regresar, explicó que se trataba de una “banda” que le exigía dinero cada semana y que a cambio le ofrecían protección. Una vez más la normalización del hecho llevó a que el “chavo” ni siquiera lo considerara un problema. Era parte de su cotidianidad.

El estudiante y su familia

El adolescente hasta hace poco era niño o niña, pero empieza a cambiar y sus padres lo tratan diferente, tal vez ahora son más tolerantes sobre todo si es hombre, sin embargo no se siente aceptado, tiene problemas de comunicación, pero sabe que puede imponer su voluntad.

El papá ya no quiere hacerse responsable del hijo a partir de la secundaria porque dice que ya es suficientemente grande el menor para hacerse responsable de sus actos, se les da la libertad a estos muchachos de decidir todo como ellos quieren y si desde el hogar no hay control, eso se va a reflejar en el comportamiento (*El diario de Ciudad Juárez*, Ciudad Juárez, 1 de febrero de 2006).

El riesgo de ser jovencita también implica una nueva conducta de los padres, ahora la cuidan tanto que tiene nuevos problemas. O por el contrario, eluden asumir la sexualidad de la niña-mujer y sin el control necesario puede enfrentar problemas de acoso o de abuso sexual aun de parte de los propios miembros de su familia. El Instituto Nacional de Psiquiatría revela que “el maltrato emocional y físico es recurrente; que la mamá es la principal agresora y que el abuso sexual es común en los hogares conformados por madre y padrastro” (*El Universal*, México, 2 de noviembre de 2006).

Treinta y tres por ciento de los escolares afirma recibir golpes en su casa. Hemos encontrado que existe una correspondencia entre los hijos golpeados y los escolares golpeadores. “Lo preocupante es que la mayor parte de los adolescentes acepta los golpes e insultos de sus padres, porque creen que lo merecen, así los educan y los ayudan a ser más obedientes” (*Idem*). En general, en quienes confían más es en sus padres, no obstante 11 por ciento afirma sentirse inseguro en su casa.

Uno de los graves problemas dentro de la familia es el alcoholismo, principalmente del padre. En las dinámicas que trabajamos con los estudiantes, el ejemplo del padre “borracho” y golpeador es una constante bien conocida por la mayoría.

Las situaciones familiares precarias, con padres que tienen necesidad de ausentarse del hogar muchas horas, acarrea sentimientos de culpa y frustraciones que dificultan la educación de los hijos, además de confusión al establecer límites, normas y reglas y ser afectivos y arroparlos a la vez.

La comunicación entre padres de familia, autoridades y profesores no parece ser todo lo fluida que se esperaría. En los casos en que existen problemas reales, la situación suele ser tensa y con recurrentes evasiones y negaciones por parte de los padres de familia.

El manejo de las normas se corresponde exactamente con el manejo de las normas escolares, por lo general son poco claras y se aplican de manera arbitraria y discrecionalmente.

Los casos trabajados

En los casos de los estudiantes de secundaria que hemos trabajado vuelve a aparecer la premisa que consideramos el principal problema en el tema que nos ocupa. No se reconoce la violencia, se asume apenas como situación de agresión extrema. En general los “chavos” aprecian el hecho de tener una familia más como simbolismo que como realidad, aunque se sienten incomprendidos, les causan ansiedad las peleas y sienten carencias afectivas.

Se trata de familias con problemas económicos, de adicciones, de violencia intrafamiliar, poco control, aplicación de reglas ocasiona-

les y hasta problemas de vandalismo y narcotráfico con los hijos. Hemos detectado incapacidad para comunicar afecto asertivamente, para comunicarse emocionalmente teniendo como base el respeto a la dignidad humana, trátase de parejas, hijos, padres, hermanos y demás parientes.

Construcción de relaciones sociales

Desde que el estudiante es adolescente, se encuentra en el medio de posibilidades, en lo indeterminado. Cuando busca adherirse a formas de relación y expresión para hacerlas suyas, se halla en escenarios de exceso, sin control, sin guía, y la voz que alcanza a escuchar es la del más fuerte. En este caso el más fuerte, la figura a seguir, suele ser la del transgresor, la del rebelde que se opone, provoca y gana.

El adolescente que inicia estudios en la secundaria, que busca establecer una distancia con la familia y que sabe que de una manera u otra quienes lo rodean esperan que sufra todos los males de la edad, al ser “la crisis de la adolescencia una construcción social, un hecho cultural tanto más sensible, tanto que la crisis económica y moral es grave”,¹⁵ aprende rápidamente cuáles son las conductas exitosas al margen del discurso moralizador y represor.

Entonces, ¿qué aprende el estudiante en la escuela sobre relaciones sociales? El adolescente descubre que puede dominar a los otros, incluidos algunos adultos, transgredir sin mayor riesgo, seducir y negociar, que puede obtener dinero fácilmente participando en actividades delictivas con poco riesgo. En pocas palabras, aprende cuáles son los mecanismos que llevan a tener mayor éxito en los grupos a los que pertenece, fortalece el aprendizaje del manejo del doble discurso acerca de las normas jurídicas, morales y sociales: de un lado la realidad y del otro el “deber ser”. Aprende a poner el sexo en el centro de sus relaciones de pareja y dejar de lado la afectividad y la profundidad de su sensibilidad humana, y en medio de este cúmulo de experiencias contradictorias aprende español, matemáticas, historia, geografía, biología y civismo.

¹⁵ Lidia Girola, *op. cit.*, p. 33.

La violencia: de comportamiento individual a problema social

El ambiente de violencia, inseguridad e ilegalidad caracteriza el espacio escolar del Distrito Federal. Hay situaciones extremas y situaciones menos graves, pero en general el ambiente de los centros educativos no es el de una convivencia sana.

El espacio escolar no se conforma aislado, está en estrecha relación con el espacio familiar y el entorno social; son todos fragmentos de una sola realidad de elaboración y expresión de modos relacionales dominantes.

La violencia se entreteje en ellos conformando identidades basadas en lazos emocionales y en la inobservancia de normas. No se trata de individuos aislados con problemas de conducta, se trata de formas relacionales desiguales y sin límites, es la anomia de Durkheim

cuando la sociedad deja de ejercer su papel regulador, de contención de pasiones y aspiraciones de los individuos, y ya no pone límites a lo que la gente puede desear o hacer. O en la medida en que estos límites son lábiles, las sanciones son débiles o inexistentes.¹⁶

Se trata de espacios que integran una sociedad, no se trata de una repetición desarticulada. La violencia se entrecruza y entreteje como expresión de una sola realidad compleja. La violencia como comportamiento, como discurso, como sentimiento, como agobio, y aun como regulación de nuestras relaciones, en este caso, de la tríada familia, entorno-vecindad escolar, escuela.

En la familia las relaciones íntimas, las relaciones cara a cara, se tiñen por la indiferencia, por el reclamo, por la exigencia, por el acoso, en contra de la igualdad entre padres e hijos y entre hermanos. En el entorno, jóvenes, droga, sexo, violencia sin adultos –vecinos, autoridades escolares, policías– que intervengan haciendo valer un orden, sin respeto a la norma, sin respeto al otro; en la escuela, relaciones de dominio y sumisión son características esenciales entre los diferentes

¹⁶ Michel Fize, *¿Adolescencia en crisis?*, México, Siglo XXI, 2001.

actores y circunstancias de la vida cotidiana, así como el manejo discrecional de reglamentos.

Resumiendo, revertir, cambiar, solucionar, esta problemática es ingenua, si lo que pretendemos es alcanzar cambios aislados. Necesitamos aceptar que el problema no es personal, sino sistémico; la sociedad dominante actual ha generado los procesos necesarios para existir a pesar de ser incapaz de satisfacer las necesidades de todos sus miembros.

Y algunas de sus vías de sobrevivencia se traducen para la población en vivir en la violencia y la ilegalidad como formas relacionales básicas que facilitan su destrucción y la desaparición del proyecto de ser humano que busca su autorrealización con los otros, en donde la convivencia pacífica no sólo es el objetivo sino el requisito imprescindible.

La lectura de esta problemática para el caso que nos ocupa significa que las familias, las relaciones vecinales y las escuelas están socializando al niño y al adolescente para “funcionar” en una sociedad en descomposición. Donde la igualdad, la tolerancia, el respeto, la paz, el diálogo, son palabras que pertenecen al ámbito discursivo, pero no al de la acción, no al hacer cotidiano.

Las habilidades sociales aprendidas son para autoprotegerse, para transgredir con el menor riesgo, para negociar las normas y reglas, para imponer y obedecer cuando sea necesario, para desenvolverse en distintos sistemas de valores y sobrevivir, sólo eso. Cuando lo que tendrían que ejercitar es el diálogo, la confianza, el trato en la igualdad, la participación en la toma de decisiones, el respeto a las normas, la solución pacífica de conflictos.

En ese contexto, formar sujetos responsables socialmente y capaces de contribuir en la construcción histórica del ser humano implicaría una ruptura con el hacer cotidiano: en la familia, en el entorno escolar, en la escuela.

Se requiere de políticas y programas que incidan en la cohesión social como estrategia contra la violencia. Esto se logra transformando las relaciones de desigualdad en relaciones de igualdad y respeto, con lo que se fortalecen la confianza, la aceptación y la autoestima. A la vez, es importante recuperar la idea de una sociedad no sólo

democrática, sino de iguales, necesaria y conveniente para todos en un estado de derecho democrático.

Es posible, desde un marco que trascienda lo individual, construir el cambio en la vida cotidiana como el espacio donde se crea la realidad. Pensar en la transformación de esta realidad que, no es más que reflejo de la descomposición social, de la anomia que caracteriza nuestra sociedad, es pensar integralmente, es ubicarse en el problema de la construcción de las relaciones sociales, de la legalidad y de la confianza necesarias para la elaboración de “comunidades de convivencia para el aprendizaje”.

Desafortunadamente el cambio en la situación actual requiere seguir una metodología racional e intencional. Es importante tener presente que lo social cultural no es inmediato, se construye día a día con la participación de todos. Es básico recuperar la idea de que la ruptura

puede emerger como un momento que conjuga potencialidades múltiples de lo dado, cuando no se restringe a determinados parámetros, de ahí que se requiera leer no en función de los límites que se imponen sino desde la capacidad de develar una lectura no limitada.¹⁷

Hemos construido y puesto en práctica una propuesta validada con rigor que trata de desencadenar un proceso que incluye a los diferentes actores participantes: autoridades, estudiantes, padres de familia, policías, vecinos, participando todos ellos al mismo tiempo, y que consiste en la reconceptualización de los problemas. A partir de la presentación de la vivencia en relación con ellos mismos, se discute, analiza y reflexiona hasta encontrar que la perspectiva individual y dominante no es la única, hasta encontrar la posibilidad de que existan otras visiones, otros puntos de vista que dan origen a la alternativa. Verbalizar la realidad desde la diferencia, desde una perspectiva nueva, incluyente, es el principio del cambio. Es un ir y venir de lo individual a lo social para que de manera simultánea y paulatina se pase del “yo y tú” al “nosotros”: “se transita de un discurso construido como exterioridad de un sujeto, a otro que incorpore al sujeto en su reclamo de una conciencia abierta al mundo, que no reduzca a

¹⁷ Lidia Girola, *op. cit.*, p. 31.

una simple reflexión”.¹⁸ Descubrir que la cooperación individual se conecta y articula con la de otros, da fuerza para la participación y la organización. Descubrir que el hacer personal se conjuga con otros haceres, permite visualizar nuestra responsabilidad histórica a partir de nuestra cotidianidad.

En la diferencia se abren horizontes diversos y con ello se posibilita la resignificación de relaciones. La resignificación de la interacción se construye desde otra mirada, “ya no veo al otro de la misma manera, lo veo como un yo mismo, como parte del nosotros que requerimos para ser”.

Retomando a algunos autores, acerca de lo anterior, destacamos las siguientes aportaciones:

- a) Kropotkin constata que las especies sobreviven en la medida en que se reagrupan y se ayudan mutuamente. “Cuanto más se unen los individuos y más se apoyan mutuamente, mayores son para la especie las posibilidades de supervivencia y progreso en el desarrollo intelectual.”¹⁹
- b) Octavio Paz señala que “el tema central de este fin de siglo no es el de la organización política de nuestras sociedades ni el de su orientación histórica. Lo urgente, hoy, es saber cómo vamos a asegurar la supervivencia de la especie humana”.²⁰
- c) Edgar Morín advierte que “debemos basar la solidaridad humana ya no sobre una ilusoria salvación terrestre, sino sobre la conciencia de nuestra perdición, sobre la conciencia de nuestra pertenencia al complejo común tejido por la era planetaria, sobre la conciencia de nuestros problemas comunes de vida o de muerte, sobre la conciencia de la situación agónica de nuestro fin de milenio”.²¹

Ya que sólo somos en relación con el otro, este acto mismo produce lo social y permite la existencia de lo que llamamos *lo humano*.

¹⁸ Hugo Zemelman, *Necesidad de conciencia*, España, Anthropos, El Colegio de México, 2002, p. 66.

¹⁹ Cfr. Piotr Kropotkin, en Changeux-Ricoeur, *Lo que nos hace pensar*, Barcelona, Península, 1999.

²⁰ Octavio Paz, *La otra voz. Poesía y fin de siglo*, Barcelona, Seix Barral, 1990, p. 137.

²¹ Edgar Morín, *Tierra patria*, Barcelona, Kairos, 1993, p. 225.

La educación sexual: un derecho que previene abusos

Vicenta Hernández Haddad*

En este ensayo se busca introducir a las familias y educadores en la comprensión de la sexualidad humana, enfatizando los procesos identitarios implicados en las explicaciones que los niños ofrecen sobre las funciones biológicas de su cuerpo, y los modos en que van transformándose en concordancia con su crecimiento; esto, en el entendido de que el ser humano, desde el momento de nacer, es un ser sexuado y que el problema es la manera en que cada sujeto va percibiendo las diferencias entre los sexos; cómo va construyendo una identidad de género; la manera en que padres y educadores conciben la educación sexual y el papel del contexto social, cultural, histórico y moral en las concepciones sobre la sexualidad que orientan a los niños en la construcción de su propia identidad.

El interés por este asunto nace de la preocupación por el creciente abuso físico y psicológico del que son víctimas los niños, más aún cuando se trata de abuso sexual, hecho que trastoca todas sus concepciones sobre sí mismos y que puede ser evitado si aquellos que conviven con el menor, y éste mismo, se educan en el tema.

La exposición del ensayo inicia con un marco normativo que permite comprender la importancia del tema para, de ahí, definir algunos conceptos básicos en torno a la sexualidad como introducción al informe de los resultados de 18 años de trabajo realizando talleres de educación sexual con niños, jóvenes, padres y educadores.

*Directora del centro de Investigación, Terapia y Educación de la Sexualidad Vicisitudes.

Declaración de los derechos sexuales

Con el propósito de analizar los principales problemas en torno a la salud sexual, el 29 de junio de 1997 se realizó en la ciudad de Valencia, España y con la participación activa de México en la redacción del documento final, el XIII Congreso Mundial de Sexología denominado “Sexualidad y Derechos Humanos”,¹ y tuvo como resultado la firma de la *Declaración de Derechos Sexuales*, documento en que se fijaron por vez primera las metas integrales sobre las aspiraciones éticas, morales y políticas de la mayor organización mundial de los especialistas de la sexualidad. Esta declaración fue revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS, por sus siglas en inglés) que se realizó el 26 de agosto de 1999, durante el XIV Congreso Mundial de Sexología celebrado en Hong Kong, República Popular China.

De entre las propuestas fundamentales de la declaración destaca el Derecho 6, que plantea, textualmente, para las personas el “Derecho a una educación sexual integral desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida. En este proceso deben intervenir todas las instituciones sociales.” Por ello, no proporcionar, sea por negligencia, la educación sexual desde el nacimiento, sitúa a las sociedades en el mismo nivel de los abusadores sexuales.

Educación sexual

Dada entonces la importancia otorgada a la educación sexual, es necesario definir algunos de sus conceptos básicos.

La *educación sexual*² es un proceso didáctico para guiar a las personas hacia la responsabilidad de la sexualidad; y *sexualidad* es el conjunto de experiencias donde se reflejan precisamente *los sentimientos, los pensamientos, los valores y las actitudes* que tenemos, partiendo del hecho biológico de ser mujer o ser hombre, independientemente de la orientación sexual que cada uno viva.

A través de la información corporal y emocional, verbal y no verbal, cada niño va construyendo la integración de sentimientos, pen-

¹Resúmenes del XIII Congreso Mundial de Sexología “Sexualidad y Derechos Humanos”, celebrado en Valencia, España, Asociación Mundial de Sexología (WAS), 1997.

²Las cursivas son de la autora.

samientos, valores y actitudes que conforman su identidad sexual, misma que se constituye entonces como un proceso individual y requiere el ejercicio diario de reconocerse, aceptarse, modificar lo deseado y finalmente, crecer.

En este proceso de identificación, la familia, que es con quienes regularmente vive el niño, juega un papel fundamental; muchos de los padres que hablan de sexualidad con sus hijos van descubriendo que es mucho más fácil de lo que pensaban y que, aunque el tema de la sexualidad es amplio, si comienza a abordarse lo más temprano posible, se tendrá el tiempo suficiente para dar a los jóvenes los eslabones de esta maravillosa cadena informativa-formativa.

El proceso de la educación sexual debería ser asumido de manera responsable por los padres desde el nacimiento de sus hijos, pues una vez que los niños comienzan procesos de socialización fuera de los límites de su casa, están expuestos a una gran cantidad de estímulos, ya sea con el resto de la familia, en la escuela, con sus amigos, vecinos, conocidos y desconocidos, a través de los medios de comunicación –incluyendo Internet–, etcétera, lo que disminuye la influencia de los padres en la educación sexual, pero favorece, mediante toda la información y conductas que se les modela día a día, una construcción de sus propios conceptos.

Aun así, es importante reconocer que los niños necesitan respuesta a sus inquietudes; y los padres, hablar de temas básicos sobre el proyecto de familia, de los valores en *su* familia y las diferencias que pueden existir con *otras*³ familias. Con este propósito se creó el proyecto de talleres, del que a continuación se presenta un avance de resultados.

Talleres de educación sexual: experiencia e investigación

Inicié actividades como educadora de la sexualidad en el año 1989. En un principio, fue a través de la realización de talleres tanto con niños de primaria, como con adolescentes y adultos. Durante los primeros

³Las cursivas son de la autora.

tres años, al comienzo de cada taller, entregaba a los participantes dos hojas de papel y solicitaba que hicieran un primer dibujo de una figura humana y al terminar, una segunda figura humana del sexo opuesto al que habían hecho en la primera hoja. Enseguida les pedía que escribieran una historia que explicara lo que las personas sentían, pensaban y hacían en el dibujo.

Como resultado de esa experiencia, analicé la tendencia que tenían los dibujos de esa primera etapa y solicité a una dibujante que elaborara 23 dibujos en que se representaran situaciones similares a las que la mayoría de los participantes habían proyectado. Desde entonces he puesto en práctica la elaboración del dibujo como una herramienta básica que facilita la expresión del inconsciente, así como la proyección que cada persona hace mientras da color a un dibujo ya hecho, y al finalizar escribe una historia.

La reconocida tanatóloga, Elizabeth Kübler-Ross, en la presentación del libro *El secreto mundo de los dibujos*,⁴ menciona: “Al igual que el lenguaje de los sueños, el lenguaje de las imágenes es el lenguaje del inconsciente y se hace oír cuando la voz de la conciencia no puede expresarse.” Esta afirmación de la autora remite a la obra de Sigmund Freud respecto a las posibilidades de interpretación a través del inconsciente; con la diferencia que Freud basaba su interpretación en los sueños y ella lo hace en el dibujo. Agrega Kübler-Ross: “Los dibujos permiten que se produzca un intercambio de información entre los aspectos manifiestos o reprimidos de la psique individual.”⁵

La idea del dibujo también ha permitido resolver una aparente contradicción. En los primeros tres años de trabajo en los talleres (1989-1992) encontramos que aunque mucha literatura sugería que había que esperar a que los niños iniciaran sus preguntas acerca de la sexualidad, y no los padres anticiparse a dar información, nuestra percepción era completamente diferente, pues los niños ingresaban a la primaria con un cúmulo de mensajes y mitos aprendidos en el hogar que demostraban la presencia de cierta educación sexual, pero no de la manera que facilitara una construcción respetuosa y libre de mitos sobre el tema. Expresiones como “pirrín” para referirse al pene,

⁴ Gregg M. Furth, *El secreto mundo de los dibujos*, Barcelona, Luciérnaga, 1992, p. 12.

⁵ *Idem*.

“mis papás no hicieron eso para que yo naciera”, “a mi mamá le sale sangre en lugar de pipí”, “a mí nunca me va a pasar”, “los hombres no se tienen que secar el pene”, “colita” en lugar de decir vulva, corroboraban esta percepción.

Esta situación nos llevó a considerar la urgencia de ofrecer educación sexual a las personas desde una temprana edad y por ello diseñamos el Taller de Educación Sexual dirigido a niños y niñas de preescolar. De esa experiencia no conservamos los dibujos que colorean los niños, pues a esa edad se encuentran en una etapa donde su proceso de conservar lo que hacen y dárselo a sus padres es muy fuerte, lo que nos indica que debemos dejárselos, pues no hacerlo significaría una incongruencia dentro de la temática que trabajamos, que implica lograr que los niños se empoderen y no permitan que las personas los obliguen a experiencias inaceptables para ellos.

El dibujo como herramienta en la educación sexual

El análisis de dibujos lo comparamos cuando nuestro trabajo profesional de 1989-2000 llegó a su segunda etapa (2000-2006), una vez que habíamos experimentado que los niños –desde preescolar– demandaban una caricatura más humanizada, por lo que debíamos elaborar otras imágenes, mismas que presentábamos a los niños conjuntamente con los dibujos previos, y de acuerdo con la siguiente instrucción: “Aquí tengo varios dibujos, todos son diferentes. Yo voy a entregar a cada uno de ustedes un dibujo que van a colorear como quieran. Por favor, anota *M* si eres mujer, o *H* si eres hombre, y los años que tienes. Al terminar de colorear vas a escribir, en la parte de atrás del dibujo una historia donde expliques lo que está sucediendo en el dibujo que te tocó. No es examen de dibujo ni de historias... lo que quiero es saber qué es lo que ustedes creen que está sucediendo. Tienen 10 minutos para colorear.” Una vez transcurrido el tiempo, dábamos la siguiente instrucción: “Por favor, todos comiencen a escribir su historia... no importa que no hayan terminado de colorear.”



Había una vez una familia que se llevaba muy bien un día los niños se pelearon por una insignificante estuvieron peleados un buen tiempo trataban de arreglar las cosas pero no podía asta que hablaron con ellos y les explicaron y entendieron que si pelean tienen que tratar reconciliarse.

Folio: 013863

Sexo: Mujer

Edad: 10 años

Esta experiencia nos llevó a recopilar miles de historias que nos permitieron conocer lo que los niños de primaria, adolescentes y adultos interpretan de cada dibujo. Es importante considerar que, en el caso de todos ellos, hay una tendencia a escribir sobre el tema pues saben que vienen a un taller de educación sexual, y que los dibujos son alusivos a ello.

Cada historia⁶ es un reflejo de lo aprendido por la persona, en ella puede proyectar incluso sus valores, miedos y fantasías acerca de su sexualidad. Al nacer somos seres sexuados –hombre o mujer– y conforme crecemos recibimos información verbal y no verbal, a partir de la cual vamos integrándonos como seres con sexualidad. Eso es precisamente lo que nos lleva a diferenciarnos de los animales: somos seres capaces de integrar y tener sexualidad racional.

Padres y educadores

En los primeros tres años de vida, los padres envían información a los niños a través de la higiene diaria, la forma como los bañan, asean y

⁶La transcripción es literal de quien coloreó y escribió la historia del dibujo, por tanto reproduce los errores ortográficos.



¡Que Linda!

*Que linda son las mamas dando
leche, como esta pero no es de la
mamila si no de la Buby.
Ese era un bebé muy lindo hijo de
una mama divorciada, pero se hizo
grande y fue malo
Fin.*

Folio: 013609

Sexo: Mujer

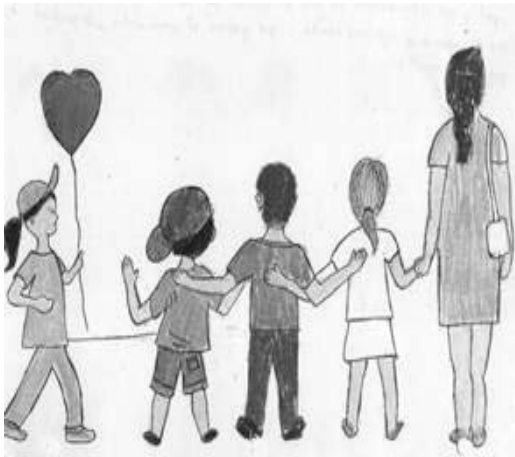
Edad: 8 años

visten; la manera en que aplican pomadas en los genitales debido a alguna irritación; enseñan si “esa parte” es sucia, si se vale el placer o no, si es respetada o no por los demás.

La experiencia nos permite afirmar que pacientes que fueron abusados sexualmente en la infancia muestran la misma o mayor intensidad de enojo en contra de sus padres que del abusador; porque el sobreviviente de un abuso confiaba en que “era cuidado por sus padres”.

En cuanto a la responsabilidad de los educadores en cualquier terreno, sea el familiar o profesional, es importante aclarar la trascendencia de que asuman el papel de guía de los menores y no intentar el rol de amigos. Algunos adultos temen que al no ser amigos de los niños y adolescentes, éstos se reservarán experiencias, lo cual no es del todo cierto.

Como parte del desarrollo psicosexual la mayoría de los niños, a partir de los nueve años de edad, no comentan su intimidad sexual con adultos sino con sus pares, los de su edad, los de su experiencia e inexperiencia. La falsa idea de que la confianza es sinónimo de amistad genera en algunos adultos la necesidad de convertirse en amigos. Los amigos son sus iguales, están viviendo experiencias similares. El docente es un guía y es su privilegio proporcionarles herramientas



Un día en una escuela celebraron el día se san valentin haciendo obras y cantando canciones y al final todos se reunieron en el patio principal y una niña llevaba un globo en forma de corazón y les dijo a todos que el amor era algo muy bonito y que gracias al amor entre sus padres era que ellos existían.

Folio: 014009

Sexo: mujer

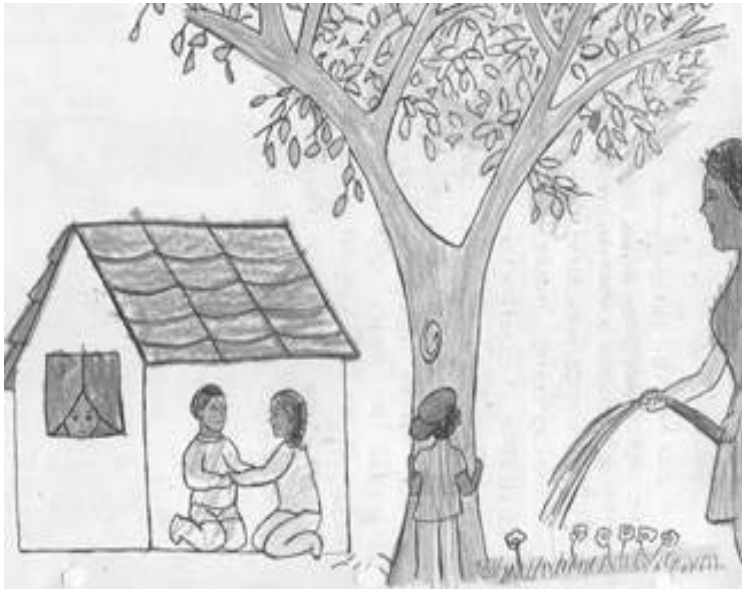
Edad: 10 años

necesarias para construir su propia vida, fuera de abusos sexuales, mitos y falsos prejuicios.

Los niños requieren amor, respeto, cuidado y educación sexual y, después de sus padres, es del profesor de quien esperan todo esto y por eso confían en ellos. Si el docente elude o distorsiona esta responsabilidad, acaso ¿no estará facilitando que los abusadores sexuales le tomen ventaja? Es, por ello, una obligación no defraudar su confianza.

El ejemplo arrastra

Si observamos las historias que los niños cuentan, encontramos que hablan de cómo viven en sus familias y qué aprenden en ellas, porque precisamente es en la familia y en la escuela donde aprenden *valores*. La familia debería, conjuntamente, revisar los valores que desea transmitir a sus miembros y vivirlos congruentemente, de tal forma que los niños los aprendan a través del ejemplo diario. De ahí el enorme significado de elegir una escuela que coincida con los valores que se practican en el hogar. Así, cuando *eventualmente* lleguen a ver escenas eróticas en una revista, en un programa de televisión o en Internet, bastará con aclaraciones sencillas en torno al respeto a la privacidad de la vida en pareja. De esta manera, los valores serán más fáciles de comprender, pues se practicarán de forma congruente y sistemática.



Era un día festivo donde toda la familia se tenía que ver entonses unos niños se metieron a la casa a esconder porque estaban jugando a las escondidas y queria el niño hacerle casas malas a la niña como hacer o ajararse su cuerpo y la mapa regaba las plantas y un bebe los estaba diendo como la niña gritaba y el niño cedo traumatado. A y la mama no se estero porque el niño legi que no le diguiera a nadie y si le desia a alguien le ida a pegar y la niña por eso se cedo callada.

Folio: 013829
Sexo: Mujer
Edad: 10 años

Es innegable que el sexo, como tema de discusión, ha estado presente en la educación de la familia; sin embargo, hablar de sexo ha consistido, por ejemplo, en explicar a los hijos que a partir de la pubertad las mujeres menstrúan; el problema radica en que, ésta, es sólo información ligada al hecho de ser mujer, es decir, lo biológico de la sexualidad. Hablar de sexualidad incluye abordar, además de la menstruación, lo que significa, como hombre o mujer, esa experiencia; por qué sucede, qué hay que hacer, cómo tener una buena higiene; cómo deben, hombres y mujeres, revisar la imagen de sí mismos a

partir de lo que estos sucesos implican. Por ejemplo, en este tema, desde el tercero de primaria los niños suelen preguntar si la pareja puede hacer el amor durante la menstruación o si puede darse un embarazo, si es más fácil el contagio de una infección de transmisión sexual, qué higiene tener, cómo evitar el embarazo. Y así con cada tema de la sexualidad.

Construyendo la sexualidad

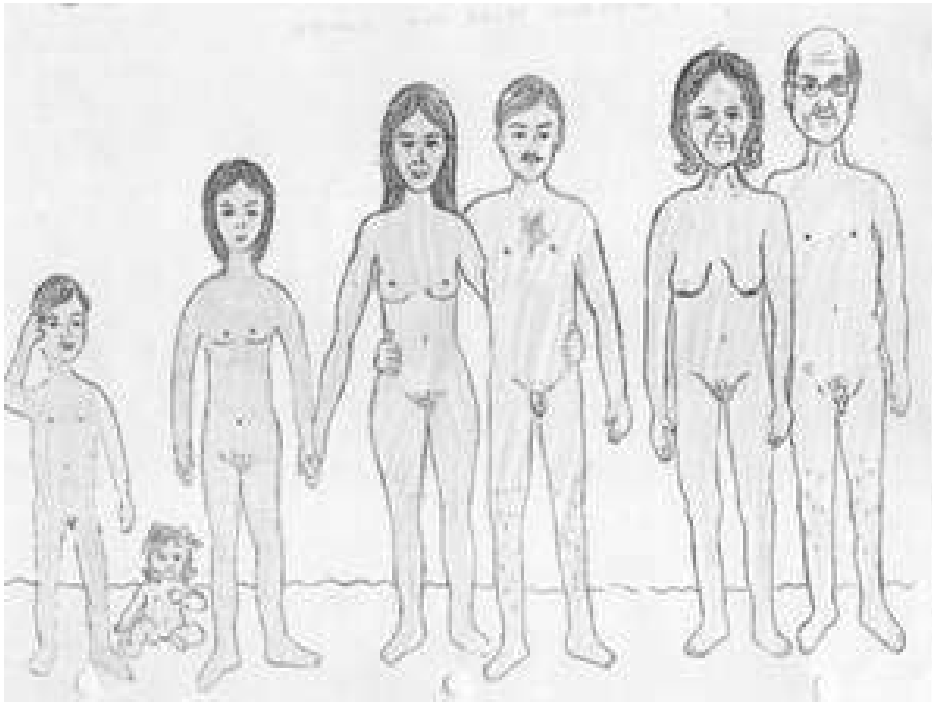
La sexualidad la percibimos como una constante cascada de experiencias: explorarse, sentirse, conocerse, aceptarse, amarse, relacionarse y disfrutarse como hombre o mujer, y muchas otras manifestaciones a las que, por el simple hecho de estar viva, cada persona decide experimentar o no. Una educación sexual oportuna y honesta permite vivirla sin culpa, sin vergüenza, con orgullo, dignidad y responsabilidad.

¿Cuándo iniciar la educación sexual?

Hace relativamente pocos años era común escuchar, entre padres y profesores, frases del tipo de: “Hay que esperar que los niños pregunten, no te adelantes”; y “Mis hijos nunca me preguntan del tema”. Desde esas nociones resulta fácil comprender la naturaleza de la educación sexual en esas épocas; sin embargo, sorprende escuchar a muchos padres y educadores sugerir, todavía, que se debe esperar hasta que los niños pregunten.

Las cosas han cambiado. Hoy, los niños están expuestos a información, cada vez más distorsionada, sobre la sexualidad, lo que les genera tremendas dudas, mismas que, si no son resueltas, los mantienen en una situación de ignorancia, y por ello de indefensión ante un probable abuso sexual. Desde nuestro punto de vista, el primer abuso sexual es no brindar la educación sexual necesaria y por ello la primera herramienta para combatir el abuso sexual es la educación sexual.

La mejor forma en que padres y profesores pueden introducirse al tema de la sexualidad es visitando una buena librería donde encontrarán una importante cantidad de obras sobre el tema, centradas, además, en las distintas etapas del desarrollo infantil. Leer libros sobre



Todos son felices, Viven en un lugar muy remoto. Aunque no tengan ropa se quieren porque no tienen pena, asta que un día alguien invento la ropa, pero siguieron viviendo felices. Esto abla desde que son bebes asta que son viejos. Pero aunque esten viejos se siguen queriendo.

Folio: 013769
Sexo: Hombre
Edad: 9 años

sexualidad familiariza con el tema y enseñan a abordarlo con naturalidad. Leer libros dirigidos a niños, facilita a los adultos conocer el lenguaje apropiado para cada edad.

Es importante insistir en que estos libros primero deben ser leídos por los adultos, lo que les dará la oportunidad de despejar y discutir dudas. Una de las muchas ventajas que encontramos en los libros de sexualidad es que los adultos cuentan con un apoyo visual maravilloso. A través de los esquemas y caricaturas que los libros ofrecen se pueden observar las actitudes de los hijos frente a algunas escenas; su mirada y atención estará dividida entre el padre/profesor y el libro.

Existen también videos muy atractivos, con información adecuada a cada etapa. Proponemos que, al abordar el tema con los niños, primero se lean los libros y después se vean los videos, esto nos permitirá ir al ritmo de los menores, con la oportunidad de parar y hacer comentarios.

¿Qué hablar?

En cuanto a los contenidos de los talleres de sexualidad, se ha planteado la elaboración de un temario genérico (véase anexo al final de este texto) organizado por etapas de trabajo con niños y adolescentes. Cada 18 meses, en promedio, se hace una actualización con los temas que surgen a raíz de las preguntas más frecuentes. Esta información ayuda a la reflexión sobre lo que se requiere, según la etapa de que se trate y sobre esa base se tienen elementos confiables de búsqueda de los apoyos biblio y hemerográficos.

Cuando escuchamos comentarios como “No quiero hablarles todavía de sexo porque no me gustaría que perdieran su inocencia”, nos preguntamos ¿en qué momento se llegó a la conclusión de que perder o no la inocencia depende exclusivamente de la educación sexual? Hacemos hincapié en que una cosa es ser inocente y otra ignorante. Muy rara vez vemos casos de abuso sexual en los que el niño o niña abusados manejan información adecuada para su edad; por lo regular, no cuentan con la suficiente para el autocuidado. Estaban incluso sobreprotegidos por sus padres.

Los niños guían con sus preguntas, los adultos tenemos la responsabilidad.

Algunos padres de familia temen no saber dar respuesta a los cuestionamientos de sus hijos en torno a la sexualidad; sin embargo, es importante saber que los niños saben diferenciar cuando se les oculta o cuando se desconocen las respuestas por falta de información.

En cualquiera de los casos, la lectura previa y el ensayo frente a un espejo (tanto para encontrar las palabras como la actitud precisas) son una buena opción. Si se hace en pareja, pueden preguntar y responder entre ambos. Es una forma de ejercitarse antes de hablar con hijos, alumnos o pacientes.



Había una vez 2 niños que eran hermanos y tenían 2 papás los niños tenían una manción alguien o algo quemó la manción y los niños se quedaron huérfanos.

Folio: 013679

Sexo: Hombre

Edad: 8 años

Los padres deben ser conscientes de que las explicaciones que ofrecen a sus hijos evidenciarán su conocimiento sobre el tema, más aún durante los años de primaria básica, entre los seis y los nueve años, cuando los niños viven lo que hemos denominado “la etapa del guácala”. En esta etapa, los niños se refieren a muchas experiencias con asco. “Guácala, se están dando un beso.” “Fuchi, yo no quiero menstruar.” “Cuando sea grande me gustaría tener bebés pero sin hacer eso.” Este periodo es fundamental en la identificación de la educación sexual que los alumnos traen de casa; así, resulta evidente que hay niños que hablan confiadamente de sexualidad con sus padres y probablemente continuarán con esa actitud; y los hay quienes se quedan al margen, sin preguntar, sin contar con información suficiente, lo que en muchos momentos les provocará incertidumbre y una toma de decisiones poco asertiva.

Es más fácil hablar sobre sexualidad desde la infancia que construir la común y falsa expectativa de que “yo hablaré de sexo con mis hijos cuando sea su momento”. En la gran mayoría de los casos, existe una gran diferencia entre “el momento” de los adultos para hablar del tema y el momento de los niños. El problema de la espera radica en que el lapso entre ambos momentos es tierra fértil en la conciencia de los niños para establecer contacto con ideas que, con



El hombre intenta engañar al niño a su casa ya que el es el padre y no le dieron la custodia y quiere quedarse con el. Y vengarse de su madre.

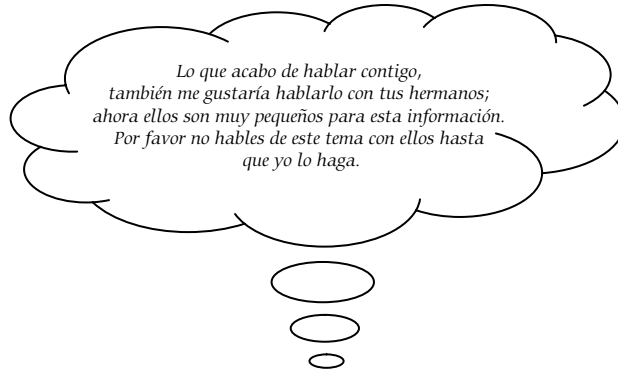
Folio: 013784
Sexo: Hombre
Edad: 15 años

mucha probabilidad, favorecerán la construcción de mitos y prejuicios que obstaculizarán la responsabilidad sobre su sexualidad.

Lamentablemente, el riesgo no sólo radica en la educación sexual de los niños; con la espera, tampoco los padres van educándose y también van gestando ideas erróneas, de tal manera que discursos como: “si proporciono educación sexual, entonces mis hijos se volverán morbosos, o quizá iniciarán relaciones sexuales tempranas” se vuelven verdades absolutas. Es importante que la educación sexual sea impartida teniendo como base dos puntos: la realidad y la revisión-actualización de los valores. Los niños requieren una educación clara, oportuna, honesta, pero también deben saber que sus preguntas tienen límites y que por ello deben ser establecidas reglas. “Yo hablo de sexualidad contigo pero no de mi vida erótica” (límite). Una regla permite que los niños entiendan los límites:

Asertividad en la sexualidad

Una ventaja en la educación sexual es que ofrece herramientas para integrar una sexualidad asertiva. La *asertividad* consiste en que el ser humano conozca y acepte sus necesidades, sentimientos, pensamien-



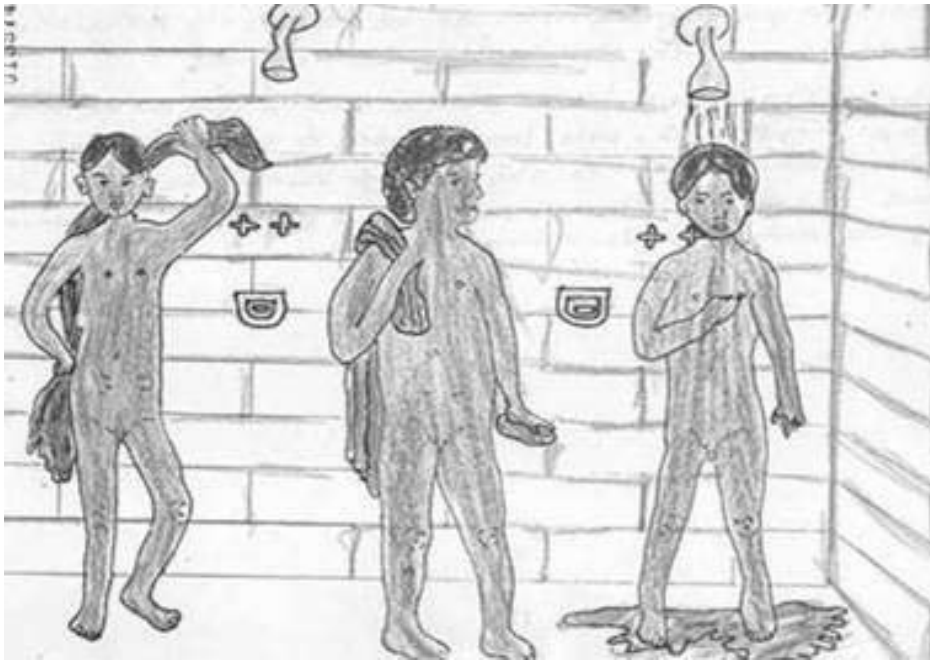
tos, creencias y sienta además el derecho a expresarlos con orgullo. Y si la *sexualidad* trata justamente del conocimiento y aceptación de uno mismo, ¿qué mejor manera de ayudar a los niños y jóvenes a construir su sexualidad que a través de una educación respetuosa y fundamentada en el saber científico?

Si se reprende a los niños cuando desean hablar de sexualidad con sus padres y profesores, entonces aprenderán que se vale hablar de todo menos de sexualidad. O, lo que es peor, los chicos pueden interpretar que es tan feo –o tan sucio– todo lo que tiene que ver con la sexualidad, que por eso debe ser omitido de las conversaciones. El problema es que lo anterior no impedirá que adquieran conocimientos sobre el tema, pero éstos carecerán de fundamento biológico, psicológico, sociológico, etcétera, lo que impedirá a los chicos prever los peligros y consecuencias de la sexualidad humana.

Las personas que han logrado autoaceptación, autorrespeto, autoconfianza, suelen ser aquellas que no perdieron su tiempo en la infancia divagando sobre lo que ya se conoce, simplemente hacían preguntas y se les respondía correctamente; esto le ayudó a tener conocimiento, confianza y pudieron formar su propio criterio.

Juegos sexuales vs. abuso sexual

Uno de los aprendizajes trascendentales que resulta de la educación sexual es la posibilidad de distinguir los juegos sexuales entre niños,



Historia

Se trata de que eran tres niños que, los metieron a la correccional, por que habian hecho mucho daño a su comunidad. Entonces ellos siempre los obligaban a darse un baño por que tenian trabajos muy pesados, pero los guardias de seguridad eran muy malos y como no salian de ahí, no tenian esposas los guardias ni nada de eso, entonces se aprovechaban de los menores sexualmente, y los contagiaban de enfermedades de transmisión sexual.

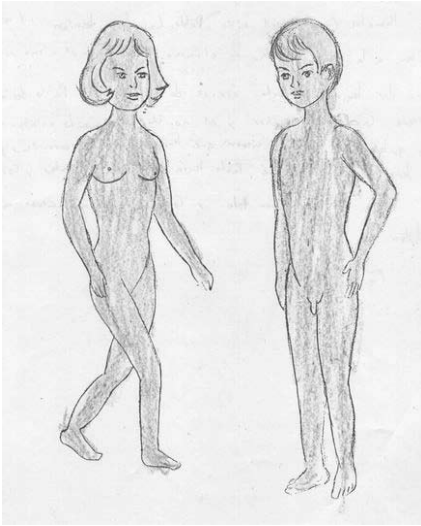
Folio: 013974

Sexo: Mujer

Edad: 16 años

de lo que es un probable abuso sexual. Estos juegos sexuales forman parte de su desarrollo psicosexual y les permiten conocer las diferencias entre un niño y una niña, el placer y el displacer, la aceptación o el rechazo, con quién “se vale” y con quién “no se vale”; todo ello facilita la construcción de la intimidad y la confianza sexual.

Los juegos sexuales se dan entre pares, ya sea niña-niña, niño-niño o niña-niño. Exploran, experimentan qué se siente darse besos. Habrán escuchado alguna vez a un niño(a) de preescolar decir: “Hoy hice el amor con X”. ¿Sabén qué significa para ellos? Darse besos en la boca,



Era una vez, dos hermanos gemelos, más bien eran cuates. La niña se llamaba Gina y el niño Pablo. Los dos tenían 11 años. Iban a la misma escuela, en el mismo grado y en el mismo salón. Los dos tenían preguntas acerca del sexo opuesto: Pablo decía que porque Gina tenía pechos y el no. Un día, cuando estaban solos se quitaron la ropa y vieron qué tenía el otro. Llegaron sus papás y les preguntaron porqué Pablo tenía pene y testículos y Gina no. Los padres les explicaron todo y Gina y Pablo no tuvieron más dudas.

Folio: 013800
Sexo: Hombre
Edad: 14 años

agarrarse la mano. Se pueden llevar la sorpresa de que también hable de darse un beso francés. Los niños de este principio de milenio están sobrestimulados sexualmente por los medios de comunicación.

La imposibilidad de los padres para distinguir el juego del abuso es notoria, y peligrosa. Hemos tenido consultas para tratar abusos sexuales que en realidad no lo eran, pero que fueron tomados como tales y ahora tendrán que ser tratados y superados como si lo fueran, porque de esa manera los concibió la familia. Esta es una realidad frecuente, los padres vienen convencidos de que su hijo(a) fue abusado sexualmente porque les ha comentado descubrimientos sobre su sexualidad (hechos básicamente a través de la autoexploración o del juego con otros niños), o en el mejor de los casos, cuestionándose si lo fue o no; esto los hace etiquetar a su hijo(a) creándole un terrible trauma que será superado sólo mediante terapia. Esta situación puede ser evitada si los padres supieran y aceptaran, que las personas se autoexploran desde los primeros tres años de edad.

Al explicar el autoerotismo en menores, es posible percibir inquietud en los padres, quienes continuamente preguntan: "¿Y si por dejarlos todo el día, se quedan masturbándose? ¿O se hacen daño?" Al respecto, se les aclara que hay investigaciones confirmando que el autoerotismo, como ahora se le llama, no genera compulsión ni causa

daño; sin embargo, debe considerarse que cuando un niño o adolescente se autoerotiza al grado de abandonar sus responsabilidades, entonces podría ser un síntoma de ansiedad o de preocupación por alguna situación conflictiva para él, incluyendo el abuso sexual.

Cuando se observa a un niño o una niña que está explorando sus genitales, se sugiere, antes de interpretar, preguntarle qué está haciendo; esto con el fin de identificar su sentir. Si lo estuviera haciendo como autoconocimiento, incluso para sentir placer, lo más recomendable es comentarle:

lo que estás haciendo es lo más natural del mundo; pero es un asunto privado, por ello no debes hacerlo frente a nosotros, es algo que debes hacer en tu cuarto o en tu baño, con tus manos limpias, cuando tú quieras y no debes permitir que te toque alguien si tú no quieres.

Entonces, si el niño quiere que alguien toque sus genitales, ¿cómo podrá darse cuenta de que se trata de un abuso sexual? Porque también se le explica que su cuerpo debe ser respetado por él mismo y por los otros; frases como “Los grandes no acariciamos los genitales de los menores”, “La mayoría de las personas somos buenas personas, pero algunas maltratan a los niños, les gritan, les pegan los hacen guardar secretos que provocan tristeza; tocan su cuerpo, incluyendo las partes íntimas. Tú puedes jugar con los grandes futbol, juegos de mesa, pero cuando juegues a las escondidillas, a los novios, al doctor, sólo debes hacerlo con los de tu tamaño y si ambos están de acuerdo”; o “¿Recuerdas cuando vamos al pediatra?, siempre te acompaño yo o X persona”. En situaciones como aquellas en que el niño tiene sus genitales irritados por calor, el sudor o la mala higiene, se les enseña a untarse la crema en esa zona, aclarándoles que nadie más tiene derecho a hacerlo, así sea alguien de confianza. Éstas son formas de ayudarlo a ser independiente, detectar un abuso sexual y evitar la inútil paranoia que hoy reina en este país.

Créanlo, los niños pueden asimilar poco a poco toda la información que proponemos. Existe temor al abuso sexual a tal grado que se ha originado desconfianza generalizada. Más que desconfiar de todos, hay que educar a los chicos para que puedan detectar situaciones de riesgo; debe recordarse que la gran mayoría de los abusos sexuales sucede en un espacio familiar o “de confianza”.

Los temas tabú

Dentro de los muchos temas que a los padres y profesores les es difícil abordar frente a los menores, están: disfunción eréctil, masturbación, pornografía, autoerotismo, relaciones sexuales, condonería, anticoncepción, prostitución y, por supuesto, el más temido: homosexualidad. De estos temas destacan la masturbación y la homosexualidad. ¿La razón? Por miedo.

La disfunción eréctil y la eyaculación precoz muchas veces inician desde la adolescencia. El motivo es que por ansiedad o competencia entre compañeros, los chicos se masturban a tal grado que no realizan un ejercicio de autoexploración y tampoco sienten placer, tan sólo están pendientes del número de veces que logran eyacular, generando condiciones de ansiedad que si no son resueltas a tiempo se convierten en un obstáculo para una vida sexual plena.

En cuanto a la homosexualidad, los adultos creen que si le explican a un joven de 11 años –incluso más pequeño– en qué consiste ser homosexual, esto facilitará que se haga homosexual, que si sienten curiosidad por el tema es porque tienen “esas tendencias”, etcétera.

Nuevamente, la omisión se convierte en elemento de riesgo porque provoca ignorancia en los niños y jóvenes, y esto los deja sin la información que requieren para definir asertivamente su orientación sexual. Proporcionar información homofóbica sólo genera más homofobia.

Compromisos

La educación sexual es una responsabilidad social, sin embargo corresponde a padres y docentes en primera instancia ofrecer a los niños y jóvenes las oportunidades para que vayan construyendo el conocimiento de sí mismos y su identidad de género; una identidad a la que tienen derecho y que debe estar basada en la seguridad de lo que implica y en la certeza de los compromisos individuales y sociales que conlleva.

Sólo la educación evita abusos porque abre universos, ilumina caminos y aclara sentimientos; las instituciones escolar y familiar

están obligadas a defender el derecho de los niños a una infancia segura y eso implica libre de agresiones físicas, psíquicas, sociales y, por supuesto, sexuales.

ANEXO

Temario genérico de los talleres de educación sexual

¿De dónde vine?

Taller de Educación Sexual dirigido a niños de Preescolar.

(No incluye 1o. de Primaria.)

Edad: de 3 a 6 años.

Contenidos:

1. Amor y familia.
 2. Diferencias entre niño y niña.
 3. Aseo personal.
 4. Aprendiendo a diferenciar abuso sexual de juegos sexuales entre niños.
 5. Embarazo: la importancia del óvulo y el espermatozoide.
 6. Parto y cesárea.
-

¿Cómo nací?

Taller de Educación Sexual dirigido a niños de Primaria Básica.

(1o. y 2o.)

Edad: de 6 a 8 años.

Contenidos:

1. La familia y los valores.
 2. La importancia de conocer mi cuerpo.
 3. Menstruación y sueños mojados.
 4. Aseo personal y cuidado de nuestro cuerpo.
 5. Juegos sexuales entre niños.
 6. Abuso sexual.
 7. La pareja: *¿por qué hacen el amor?*
 8. Embarazo, parto y cesárea.
-

¡Rumbo a la pubertad!

Taller de Educación Sexual dirigido a niños de Primaria Media.

(3o. y 4o.)

Edad: de 8 a 10 años.

Contenidos:

1. Familia y valores.
 2. Menstruación y sueños mojados.
 3. Juegos sexuales entre niños: no es lo mismo que el abuso sexual.
 4. ¿Qué es un condón?
 5. ¿Por qué hay gente desnuda en Internet, revistas y películas?
 6. ¿Papá y mamá también hacen el amor?
 7. Embarazo, parto y cesárea.
-

¡Haciendo conciencia de mi sexualidad!

Taller de Educación Sexual dirigido a niños de Primaria Superior.

(5o. y 6o.)

Edad: 10 a 12 años.

Contenidos:

1. Cambios durante la adolescencia.
 2. ¿Cuáles son *mis valores*?
 3. Conocerme y aceptarme.
 4. Relación sexual no es igual a “hacer el amor”.
 5. La condonería: una alternativa para prevenir embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual (ITS).
 6. ¿Qué y para qué es la pornografía?
 7. Concepción, embarazo, parto y cesárea.
 8. ¿Qué son los homosexuales y las lesbianas?
-

¡Sexualidad responsable y congruente!

Taller de Orientación Sexual dirigido a Adolescentes de secundaria.

Edad: 12 a 14 años.

Contenidos:

1. SPA: **Sentimientos, Pensamientos y Actitudes = Mi sexualidad.**
 2. ¿Qué valores me han inculcado? ¿Cuáles he hecho míos?
 3. Fantasías. Caricias. Autoerotismo. Pornografía.
 4. Enamoramiento y amor.
 5. Relación sexual: toma de decisión sin presión.
 6. Congruencia en la orientación sexual y en la orientación vocacional.
 7. Anticoncepción: ventajas y desventajas.
 8. La condonería: una alternativa para prevenir embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual (ITS).
-

¡Mi sexualidad es mi responsabilidad!

Taller de Orientación Sexual dirigido a Adolescentes de preparatoria.

Edad: 15 a 17 años.

Contenidos:

1. SPA: **Sentimientos, Pensamientos y Actitudes = Mi sexualidad.**
 2. ¿Qué valores me han inculcado? ¿Cuáles he hecho míos?
 3. Fantasías. Caricias. Autoerotismo. Pornografía.
 4. Ser asertivo para elegir pareja real y no ideal.
 5. Relación sexual: toma de decisión sin presión.
 6. Anticoncepción: ventajas y desventajas.
 7. Congruencia en la orientación sexual y en la orientación vocacional.
 8. La condonería: una alternativa para prevenir embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual (ITS).
-

La ética en la investigación global: una agenda por desarrollar

Rafael Loyola Díaz*
Judith Zubieta García**

*Donde metes la mano ves
cosas escalofrantes.
Este es un país protector de
privilegios a todos los niveles.*

EDUARDO PÉREZ MOTTS,
Titular de la Comisión Federal de Competencia

El problema

Es común escuchar conceptos como “sociedad y economía del conocimiento”, “sociedad de la información”, “cambio climático”, “calentamiento global”, “energías alternas”; de manera análoga, también es frecuente encontrarse con textos acerca de la intensa y creciente competencia entre los países desarrollados por el avance del conocimiento –en tanto factor estratégico para liderar el desarrollo mundial y afirmar supremacías; fortalecer su competitividad y buscar soluciones a los retos del nuevo siglo–. De igual manera, ya se volvió habitual encontrarse con los esfuerzos magros y el continuo desinterés por parte del Gobierno mexicano en temas relacionados con la Ciencia y la Tecnología (C+T); no obstante, cada vez son más intensas y evidentes las

* Doctor en Histoire et Civilisations, por la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París, Francia. Secretario técnico de Investigación y Vinculación de la Coordinación de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

** Doctora en Ciencias de Sistemas Sociales por la Universidad de Pensylvania, Filadelfia, Estados Unidos. Secretaria de Innovación Educativa en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia e investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

quejas de las comunidades académicas respecto a la escasez de recursos públicos en esta materia, la falta de continuidad de las políticas públicas, la estrechez de miras, y también el creciente reclamo sobre los constantes ofrecimientos incumplidos de corregir los rezagos en el sector, por parte de funcionarios.

Indiscutiblemente, estamos siendo testigos de un inicio de siglo caracterizado por un profundo desinterés en materia de ciencia y tecnología, por parte de los responsables del sector, así como por una aguda pobreza en lo que se refiere a los limitados esfuerzos que se emprenden. Frente a un panorama de desaliento y de estrechos y erráticos esfuerzos del gobierno federal, al menos recientemente empiezan a trascender reflexiones y propuestas que no sólo constituyen una voz autorizada y legítima de diversos actores y grupos de nuestras comunidades científica y tecnológica, sino que, además, abonan a la discusión y aportan sugerencias de nuevas opciones hacia un futuro más promisorio.

Con estos antecedentes, en el presente trabajo nos proponemos recapitular sobre el estado que guardan la política y la oferta pública para el conocimiento y la innovación, al tiempo que pretendemos delinear las concepciones en boga para buscar y encontrar salidas y construir una plataforma que ayude a visualizar el tema desde una perspectiva integral. Asimismo, nos interesa enfatizar la relevancia de la ética en el fortalecimiento de la investigación, pretendiendo incorporarla como uno de los ejes sobre los que debe reposar la investigación en la era de la globalización y la digitalización.

En efecto, uno de los marcos a los que se alude con más frecuencia es el ético, aunque de ninguna manera este señalamiento puede interpretarse como derivado exclusivamente de una percepción social de conductas poco éticas por parte de académicos y científicos. Por lo contrario, la complejidad de los temas que actualmente se investigan en el ámbito científico, su multifactorialidad y la diversidad de contextos nacionales e internacionales en los cuales se ubican, obligan a la ponderación de esta dimensión en cualquier esfuerzo serio de análisis. De manera creciente, la comunidad científica en todo el mundo ha venido reconociendo la importancia de iniciar o acercarse a este tipo de diálogos, en ocasiones motivada por la trascendencia del impacto de no hacerlo.

Ética, sociedad del conocimiento y mercado

La profesionalización de la investigación, la revolución del conocimiento, el desvanecimiento de las fronteras disciplinarias, el surgimiento de nuevos campos del saber y el fortalecimiento del papel de la ciencia y el conocimiento en una economía global, caracterizada por la productividad y la competitividad, han puesto de manifiesto la necesidad de incorporar la dimensión ética en toda reflexión crítica y propositiva, con la consecuente búsqueda de criterios, instrumentos y mecanismos que permitan abordar los dilemas o distorsiones que se plantean tanto en la producción de conocimiento como en su aplicación o aprovechamiento.

No obstante, para el caso de México, al igual que como sucede en Francia y en otros países en los que el Estado desempeña una función determinante en el diseño de políticas y programas de financiamiento de la investigación científica y tecnológica, la demanda de una reflexión ética se presenta en todos los ámbitos, enmarcada en las siguientes evidencias:

México todavía carece de una política pública para el conocimiento y la innovación ambiciosa, pertinente y comprometida. Luego de los esfuerzos realizados por cuatro décadas –desde principios de los años sesenta del siglo xx– y de una política que tuvo rasgos de permanencia y continuidad desde 1989 hasta el año 2000 –con las reservas justas que se quieran señalar–, en los primeros años de este siglo XXI no se han registrado indicios de que los principales actores sociales, los tomadores de decisión y, especialmente, la esfera pública, hayan podido visualizar al conocimiento como valor estratégico para resolver problemas nacionales y diseñar el futuro. Desafortunadamente, tampoco se advierte que la C+T sea concebida como ingrediente fundamental en la reconversión de la economía nacional o como factor esencial para detonar la productividad y mejorar la competitividad del país en el plano internacional. Incluso menos se considera su incorporación como elemento fundamental para avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

De manera indicativa se puede señalar que las principales tensiones e insuficiencias en la materia son las siguientes: desarticulación,

desorganización, tensión, burocratización o cancelación de programas que habían aportado buenos resultados;¹ desencuentros y alejamiento de la comunidad de investigadores respecto a las instancias de coordinación y fomento de la investigación en el sector público federal; disminución del gasto en C+T a 0.33 por ciento del PIB en 2006 –cifra que además está muy por debajo del promedio de 0.58 que se dedica a este rubro en América Latina, distante de lo que se dedica en economías emergentes y muy lejana de lo que asignan países desarrollados, por lo general entre 3 y hasta 5 por ciento, en algunos casos.

Peor aún, el nivel de competitividad del país, en su tendencia decreciente, se ha situado en el lugar 58, cuando en el año 2000 ocupaba el lugar 33. Este dato llama particularmente la atención en el contexto de los países miembros de la OCDE en la que México se ubica entre las 10 economías más importantes, pero es el país que realiza la menor inversión pública en C+T respecto al PIB nacional (0.41 por ciento).²

Al igual que como ocurre en otras latitudes, muy especialmente en Francia, actualmente ha cobrado relevancia la discusión sobre la relación entre conocimiento/aplicación o aprovechamiento social/ desarrollo tecnológico. Esta discusión no se había abordado a profundidad en México, posiblemente por el peso que tiene la investigación que se realiza dentro del sector público y por su todavía escasa relación con el mercado; no obstante, ha adquirido una particular trascendencia a partir del cambio en el enfoque que se puso en marcha desde la administración del ex presidente Vicente Fox (2000-2006), en el que se enfatizó su relación directa en la mejora de la productividad y en la ayuda que puede brindar para resolver problemas sociales de diversa índole.

La administración foxista reforzó dos tendencias: en la primera, el Conacyt intentó enfocar sus esfuerzos hacia el “desarrollo tecnológico”, con lo cual canceló el propósito de la ciencia para la empresa; la segunda, derivada de esta modificación al modelo, replanteó programas y crite-

¹ *Verbigracia* programas de retención y repatriación, sistemas regionales de investigación y el propio sistema de los ahora llamados Centros Conacyt, entre otros.

² Cfr. *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología en México, 2006*, México, Conacyt, 2007.

rios que hasta ese momento habían constituido el basamento de la política de C+T de las dos últimas administraciones priistas.

Durante los dos primeros años de gestión del equipo directivo del Conacyt conducido por el ingeniero Jaime Parada (2001-2005), se pusieron en entredicho iniciativas que habían sido fundamentales para el desarrollo y la consolidación de ciertos grupos académicos en el pasado reciente; otras fueron simplemente canceladas. Esta situación, junto con algunos incidentes y expresiones de intención, además de señalar que se deseaban nuevos rumbos, causaron una gran irritación en la comunidad científica del país.³ Esta situación empezó a percibirse mediante cambios precipitados en las formas de operar de algunos programas de gran trascendencia para México, dado el tamaño de su comunidad. Entre las modificaciones, por ejemplo, cambió la política de reconocimiento a las tareas formativas especializadas en el nivel de posgrado; peor aún, se percibió la intención, finalmente remediada, de reducir o limitar el número de becas a los programas incluidos en el entonces padrón de posgrados de excelencia del Conacyt.

Entre otras modificaciones, también se registra la revisión –y la desorganización en la instrumentación– de los fondos sectoriales considerados en la *Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica* (LFICYT), junto con la apresurada necesidad de replantear los protocolos de investigación y propiciar el reciclamiento de los investigadores hacia los nuevos esquemas de financiamiento.

Desde luego, no se puede relegar la drástica reducción en los recursos que en los últimos años habían sido destinados para financiar un exitoso plan de apoyo a propuestas de investigación debidamente evaluadas y seleccionadas por comités de pares.

A fines del año 2001, en cumplimiento de las nuevas disposiciones de la Ley de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica, el Conacyt dio a conocer el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 (PECYT), en el cual se expresó con nitidez la elección del rumbo. Pese a ello, desde su presentación llamó la atención que en éste se plantearan metas extremadamente ambiciosas y difíciles de cumplir, no sólo por lo imponderable del financiamiento público sino

³Cfr. Los artículos publicados en el diario *La Jornada*, México, 19 y 21 de noviembre de 2000, 11 de febrero y 17 de abril de 2002.

porque no se sustentaban en las tasas reales de crecimiento de algunos indicadores; entre ellos sorprendía la formación de doctores, el crecimiento de la planta de investigadores y la creación de instituciones dedicadas a ciencia y desarrollo.

Sólo para tener una idea de la magnitud de la empresa que el PECYT proponía, es conveniente mencionar algunas de sus principales metas:

- I. Incrementar el gasto del gobierno federal en C+T a 4 por ciento en 2006, cuando en los últimos seis años el promedio había sido de 2.64 por ciento.
- II. Elevar la participación del gasto interno en investigación y desarrollo experimental (GIDE) a 1 por ciento del PIB para 2006, porcentaje inexplicable dado que el promedio en los últimos años había sido de 0.42 por ciento.
- III. Formar 2,300 doctores anuales al término del sexenio, teniendo como antecedente que en los seis años anteriores se habían graduado en promedio 960 doctores en todas las instituciones de educación superior (IES) del país.
- IV. Mejorar la posición de México a nivel mundial en materia de infraestructura científica, ascendiendo de la posición 46 a la 34, en el entendido de que en la proyección se pretendía que el país avanzara a la posición 20 en el año 2025.⁴

Estos propósitos desmesurados se enmarcaron en un plan estratégico definido por los siguientes ejes: las actividades de ciencia y tecnología (C+T) deberían estar encaminadas a elevar el nivel de vida de la población, mejorar el bienestar e incrementar la competitividad de las empresas. Para el caso, el Conacyt se pronunció por coordinar los esfuerzos públicos y privados de las actividades de investigación y desarrollo (I+D) –entendida como política de Estado–; apoyar preferentemente aquellos proyectos dirigidos a la solución de problemas sociales y a mejorar la competitividad, o los que garantizaran un

⁴Las cifras y los promedios de los indicadores en Investigación y Desarrollo se tomaron del *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología 2003*, México, Conacyt, 2003.

mayor impacto social;⁵ por un cambio estructural en el Sistema de Ciencia y Tecnología y por buscar una mayor participación del sector privado en el financiamiento de las actividades de investigación y desarrollo experimental (IDE).⁶

No está por demás reiterar que la visión comprendió un acento particular en el fomento de la investigación dirigida u orientada, fraseada con el viejo y desgastado concepto de la investigación aplicada, con vistas a que las actividades científicas y tecnológicas tuvieran una mejor articulación con el sector productivo y gubernamental.

Esta visión también ha sido compartida por sectores de la comunidad científica y tecnológica vinculados a la administración del Partido Acción Nacional, o simplemente del medio científico y académico. En efecto, no son pocas las voces que con cierta frecuencia reclaman una “ciencia que sirva”, en el entendido de que todo esfuerzo presupuestal que se realice para apoyar la actividad científica tiene que mostrar resultados prácticos en el horizonte inmediato o cuasi inmediato.

Al final de la administración del ex presidente Fox, justo cuando diversos sectores sociales empezaron a formular propuestas con vistas al cambio del gobierno federal, se discutió un proyecto de propuesta de política para el sector, titulado *Bases para una política de Estado en ciencia, tecnología e innovación*, el cual fue elaborado por el Seminario de Discusión sobre las Políticas de Ciencia y Tecnología del Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCYT) y sometido a discusión por su coordinador general, el doctor José Luis Fernández Zayas, en el mes de mayo de 2006.⁷

En el entendido de que ese documento del FCCYT fue desechado y cambiado por otra propuesta más equilibrada, en la que se rescataba la investigación básica, pareciera conveniente analizar cuidadosamente su visión, no sólo porque sintetiza una de las concepciones con

⁵En la presentación del PECYT, el director general del Conacyt se pronunció en esta dirección y retomó una frase de entre las expresiones del titular del Ejecutivo Federal sobre la temática, enfatizando el papel de la tecnología y su importancia para las empresas privadas.

⁶Se planteó que hacia 2006 el sector privado participaría con 40 por ciento del financiamiento, en el entendido de que en 2002 era de apenas 24 por ciento.

⁷El documento se difundió en el portal del Foro Consultivo Científico y Tecnológico; otra versión de este documento, con la sola supresión del capítulo I y otras adecuaciones menores, se publicó con el título *Diagnóstico de la política científica, tecnológica y de fomento a la innovación en México (2000-2006)*, promovido por el mismo Foro Consultivo e “impreso” con el apoyo del Conacyt, México, octubre de 2006.

mayor peso en la actualidad, en términos de la definición de las políticas públicas para la investigación y el desarrollo tecnológico, sino porque muy probablemente será determinante en la configuración de la política para el sector en la administración del presidente Felipe Calderón Hinojosa.

Así, por ejemplo, baste señalar que en el Plan Nacional de Desarrollo, presentado el 31 de mayo de 2007, el párrafo relacionado con ciencia se ubicó en el renglón de la economía, subrayando el objetivo de estrechar el vínculo “entre el sector público, la academia y el sector empresarial” con el propósito de plasmar “exitosamente los nuevos conocimientos en procesos productivos”. Además, si bien el citado plan se pronuncia por apoyar la investigación básica, lo hace en tanto “fuerzas motrices”, junto con el desarrollo tecnológico, “del crecimiento económico y del bienestar social”.⁸ En esta tesitura, se sigue situando conceptualmente en la misma línea de la administración del ex presidente Fox y, como se verá más adelante, de la fallida propuesta del foro.⁹

Así las cosas, la mencionada propuesta del foro subrayó la necesidad de impulsar la investigación de excelencia y pertinente para el país, fomentar la investigación aplicada y realizar esfuerzos adicionales para el desarrollo tecnológico y la innovación; lograr más impacto social mediante una atención especial a la articulación con el sector productivo; profundizar la regionalización o descentralización de tales actividades; e instrumentar una política y gestión del Sistema Nacional de Innovación que resuelva, en su opinión, la tensión entre la centralidad otorgada al Conacyt para conducir la polí-

⁸El Plan Nacional de Desarrollo se pronuncia por impulsar la ciencia, el desarrollo tecnológico y la innovación, así como por el fortalecimiento de las capacidades científicas y de ingeniería, para lo cual pone el acento en la formación. También se inclina por fortalecer el presupuesto público y el privado para el renglón, sin dejar de reconocer su precariedad frente a lo que destinan las principales economías y los países emergentes; empero, el acento se pone en la fórmula ciencia-desarrollo-tecnológico-innovación-productividad; por ejemplo, la propuesta sugiere fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de manera tal que favorezca “un vínculo más estrecho entre los centros educativos y de investigación y el sector productivo, de forma que los recursos tengan el mayor impacto posible sobre la competitividad de la economía”. Asimismo, el plan se pronuncia por impulsar la evaluación de los recursos públicos para el sector, por la descentralización de tales actividades y por fortalecer la infraestructura pertinente. Cfr. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, Poder Ejecutivo Federal, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007.

⁹Naturalmente, lo que resta por saber es cómo serán reconocidos tales propósitos en el Programa de Ciencia y Tecnología que deberá presentar próximamente la administración del presidente Felipe Calderón. Sin duda, la comunidad científica y académica está en espera de tal propuesta.

tica en el ramo y la existencia de un grupo significativo de IES y centros públicos de investigación (CPI) descentralizados que disponen de un alto grado de autonomía. La propuesta también se pronunció por un cambio en la concepción de la relación entre ciencia y tecnología, por mayor inversión pública en el ramo, a la par de fortalecer la privada; por otra dinámica entre los agentes que intervienen en la ciencia y la tecnología, por la renovación de la planta de investigadores y por una revisión a fondo de las políticas de estímulos con el objetivo de favorecer la investigación aplicada, la vinculación, la articulación de la ciencia con el mundo productivo y el trabajo de excelencia y en equipo con la finalidad suprema de fortalecer el mencionado sistema de innovación.

Por el amplio abanico de enfoques, temas y problemas que comprendió la propuesta en cuestión, surgieron dudas y preocupaciones que provocaron un debate intenso y llevaron, como ya se apuntó, a que la coordinación general del foro desechara el documento y elaborara otro más alineado con la filosofía de una propuesta presentada por el doctor Octavio Paredes al momento de terminar su gestión como presidente de la AMC.¹⁰ A continuación se enlistan algunos de los puntos que provocaron mayores cuestionamientos:

- Más que una propuesta de política pública, el documento se presentó como un ejercicio de tipo académico influido de un lenguaje elaborado, con el interés de mostrar el manejo de una visión sistémica en la que los procesos son ahistóricos, en la que se da por sentada la existencia de un sistema de ciencia, tecnología e innovación (CTI) que no se sabe de dónde viene ni quiénes han sido sus responsables y promotores, y en la que se pierde el enredo político y la disputa de visiones que desembocaron en las dos primeras leyes en la materia; pareciera como si el sistema siempre hubiera estado ahí y que sus distorsiones fueran problemas menores que se resuelven con ajustes en los “agentes” y en su mecánica interna.
- La propuesta era continuista, pero no de las administraciones previas sino de la administración foxista. Por lo mismo, los puntos estratégicos

¹⁰Octavio Paredes López, *Por un nuevo paradigma de política pública para el conocimiento y la innovación en México*, del 24 de abril de 2006, el cual estuvo en el portal de la AMC; la propuesta de recambio fue publicada por el Foro Consultivo como *Conocimiento e innovación en México: hacia una política de Estado. Elementos para el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de Gobierno 2006-2012*, México, noviembre de 2006.

cos de la propuesta se dirigieron a fortalecer la investigación orientada o pertinente a los requerimientos del país, a lograr una mayor vinculación con el sector productivo, a favorecer la competitividad, a mejorar la gestión en las IES y en los CPI para que integraran el espíritu empresarial. Dicho de otra manera, la propuesta se resumió en promover la ciencia para fortalecer el entorno productivo y mejorar la competitividad. Por lo mismo, el documento carecía de un análisis sobre la gestión en la materia de la administración del presidente Fox, siendo por demás complaciente.

Para más detalle conviene leer en la página 21 del manuscrito en cuestión, el párrafo que dice:

El excesivo énfasis hacia la investigación surgida al interior de la comunidad académica, guiada por la curiosidad, se sobrepone a los limitados incentivos para fomentar la investigación orientada a problemas nacionales;

dicho de otra manera, y siguiendo este razonamiento, para qué cultivar la curiosidad ya que sólo distrae de la atención de “sus” problemas nacionales.

- El documento fue reiterativo en su inclinación por favorecer el llamado Sistema Nacional de Innovación, razón por la cual se privilegió o dominaron las propuestas dirigidas a la promoción de la investigación aplicada, la atención a los problemas nacionales, el desarrollo tecnológico, la vinculación con el entorno productivo y la formación de los especialistas que se requerirían. Empero, no quedó clara la posición de la ciencia, de la investigación fundamental, y la relación entre investigación y desarrollo tecnológico.
- Si bien se puede conceder que, en opinión de los autores de la propuesta, la ciencia incluye las humanidades, quedó la duda del lugar o la relevancia que otorgan a las ciencias sociales y a las disciplinas humanísticas. En el documento mencionado no solamente se les dejó de lado sino que se privilegiaron las ingenierías y el desarrollo tecnológico, así como también quedó desdibujada la investigación fundamental. Aún más, en las propuestas que ofrecieron de campos de interés no figuró ninguno que competa a esas disciplinas.

En esta circunstancia, al no haber considerado todas las disciplinas se incurrió en una visión sesgada y limitada de la investigación,

con el riesgo de desconocer la dimensión social del conocimiento o del componente social de problemas que son del dominio de las ciencias exactas y naturales, o incluso de dejar fuera de su visión problemas que tienen que ver con los efectos sociales de la innovación y el cambio tecnológico, la reestructuración de los modelos sociales en curso o la exploración de las sociedades del siglo XXI; asimismo, esa visión dejó de lado el obligado y cada vez más necesario trabajo en equipo y transdisciplinario.

- En el capítulo de puntos por debatir se incluyeron temas de dominio público, como el balance entre investigación básica y “orientada”; los criterios para asignación de recursos públicos, la evaluación o la renovación de la planta académica; empero, en los hechos, la propuesta intentó resolver el primer punto al inclinarse por una visión utilitaria de la ciencia al servicio del sector productivo, además de haber dejado fuera temas torales de discusión como la interacción entre investigación básica y aplicada, la relación entre investigación e innovación, la vinculación entre investigación y formación, el trabajo pluridisciplinario, los cambios en el manejo y disponibilidad de los fondos públicos, la estrategia para lograr que la CTI sea incluida entre las prioridades nacionales, la internacionalización del conocimiento, los modelos de gestión o la cooperación internacional, así como la responsabilidad social de los investigadores y las implicaciones éticas de su oficio en la era de la digitalización, la sociedad del conocimiento y la genética.

En suma, más allá de los enfoques, de sus coincidencias o divergencias, los documentos en cuestión y el momento de la investigación científica y humanística en México plantean retos y una reflexión que se debe abordar de frente, la cual atañe tanto al desarrollo del conocimiento como a su aplicación y aprovechamiento, al igual que a las responsabilidades sociales de los actores involucrados, mismas que también pasan por su dimensión ética.

En esta medida, se debe reflexionar sobre el desarrollo del conocimiento en una perspectiva integral que considere desde su generación hasta su aprovechamiento social, así como las ciencias y las humanidades; que precise los puentes entre la investigación básica y el desarrollo del conocimiento con la investigación aplicada, el desarrollo tecnológico y la innovación; que comprenda los modelos de ges-

tión para el conocimiento y la formación especializada; que reflexione sobre los mecanismos de financiamiento en la época de la globalización, la descentralización y el impulso hacia un nuevo federalismo y en el proceso de fortalecimiento del sector privado en tanto conductor del desarrollo económico y del incremento de fondos internacionales para la investigación. De igual manera, se deben establecer criterios y directrices para la definición de nuevos campos de oportunidad sin detrimento de ninguna disciplina ni de la exploración o búsqueda de conocimiento frontera; así como ensayar estrategias para la colaboración transdisciplinaria, interinstitucional e internacional, sin perder de vista que los retos para el conocimiento en el siglo XXI van de lo local a lo global.

Finalmente, en la discusión y búsqueda de un nuevo modelo para el desarrollo del conocimiento y la innovación se deben discutir y generar propuestas que aborden la responsabilidad social del investigador y de los organismos de investigación, partiendo de la generación del conocimiento, pasando por la evaluación de proyectos y resultados y hasta su impacto social, dimensión que debe conducir a la precisión de reglas, principios y mecanismos que diriman las implicaciones éticas, a la vez que también se deben anular las fronteras y las mejores prácticas de colaboración entre los organismos públicos y privados.

Dicho de otra manera, y en el entendido de que la ética debe contemporizar con la transformación social y evitar una rigidez que entorpezca el avance de la investigación, de ahí la prudencia y la flexibilidad con la que se debe trabajar, se puede decir que el fortalecimiento del aparato de investigación en México, los avances del conocimiento, la internacionalización del quehacer investigativo y los retos planetarios que enfrenta la humanidad, sin la desaparición de aquellos de menor dimensión, conducen a repensar los modelos sobre los que se ha sustentado el avance del conocimiento, sugiriendo la conveniencia de incorporar la ética para abordar y enfrentar dilemas que no se resuelven en la práctica de la investigación ni en el desarrollo de una disciplina o campo de conocimiento; por el contrario, su incorporación en la cultura científica y humanística posibilitaría evi-

tar distorsiones, facilitando así una buena práctica de investigación y gestión institucional.

El tercer factor que incide en la reflexión actual de la ética en la investigación tiene que ver con el agotamiento o la insuficiencia de los mecanismos de evaluación. Este agotamiento encuentra su explicación en factores como los siguientes:

1. El eje de la actividad científica tuvo un cambio radical al haberse movido de la búsqueda o el apetito por el avance del conocimiento a una interacción con el mercado, a su valorización y demanda por su carácter estratégico para la productividad y competitividad.
2. La creciente valoración del impacto social de la investigación; dicho de otra manera, en la actualidad ya no sólo se evalúa el conocimiento por los avances que representa en los saberes, sino que se busca que tenga un impacto social, sea para ayudar a resolver problemas o por las aplicaciones sociales que deriven, incluyendo las de beneficio económico.
3. En la evaluación intervienen nuevos actores sociales, siendo el caso de los proveedores de recursos, los usuarios, los potenciales beneficiarios o los agentes públicos o privados encargados de regular y dirigir las actividades de investigación y desarrollo tecnológico; dicho de otra forma, el conocimiento, su producción y aplicación o aprovechamiento social ya no sólo compete a los investigadores sino que es un asunto de interés social; parafraseando a la doctora Juliana González, la ciencia y la producción de conocimiento se afirman como un acto social.¹¹
4. Para el caso mexicano se deben tomar seriamente en consideración los efectos y el papel que están jugando los sistemas de evaluación del desempeño académico, los cuales son de dos tipos: los internos de cada institución y el Sistema Nacional de Investigadores, mecanismos que presionan a la “productivitis”, en virtud de que son la fuente primordial de ingresos, indicador de estatus académico y patente de curso para acceder a financiamientos, comités de diverso tipo y reconocimientos. Esta situación es la que explicaría el fortalecimiento de la investigación individual, el trabajo de corto plazo y una serie de irregularidades del oficio de investigador que pueden situarse dentro de las prácticas con implicaciones éticas.¹²

¹¹ Cfr. Ponencia de la doctora Juliana González en el coloquio “Ciencia y Ética en la Globalización”, del 25 de octubre de 2006.

¹² Cfr. Martín Aluja y Andrea Birke, “Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior”; también César Domínguez Pérez-Tejada y

Una reflexión de la ética desde la Academia Mexicana de Ciencias (AMC)

A principios del año 2003, la AMC realizó un encuentro en torno al papel de la ética en la investigación y la educación superior.¹³ En esa ocasión, no sin ciertas tensiones e incomodidades por parte de algunos miembros de las comunidades científica y académica, se tuvo el cometido de alentar la reflexión y el debate sobre la relación entre ética e investigación, abarcando aspectos poco explorados tales como la relación del conocimiento con el mercado, los negocios y las empresas; así como impulsar la reflexión en temas de absoluta actualidad como la clonación, la manipulación genética, la ecología, etcétera. Además, la reunión tendió a reforzar lo que los organizadores denominaron “cultura de integridad” en las comunidades mencionadas, así como a señalar y difundir lo que calificaron de conductas “éticamente inaceptables o cuestionables”, preocupación que fue de la mano con el interés de contribuir al diseño o la definición de comportamientos denominados de honestidad intelectual e integridad científica.

Con tales preocupaciones fue que los participantes en dicho encuentro se manifestaron interesados en construir un andamiaje normativo que orientara el quehacer científico y académico –donde la formulación de códigos de conducta estaría entre las más altas prioridades– y en detectar y analizar aquellas prácticas que estuvieran claramente enmarcadas en la dimensión ética. De esta forma, se llamó la atención sobre problemáticas como el aborto, la eutanasia o la clonación, así como en los aspectos concernientes a la producción y uso del conocimiento.

Por su parte, la reflexión también abundó en la formulación de criterios, valores y pautas de conducta que permitieran un ejercicio apropiado de la práctica científica y académica. Sobresalieron los postulados sugeridos por Paulette Dieterlen para las ciencias de la vida, además del largo listado de valores que Martín Aluja y Andrea Birke

Rogelio Macías-Ordóñez, “‘El que no tranza no avanza’: La ciencia mexicana en el espejo”, en Martín Aluja y Andrea Birke (coords.), *El papel de la Ética en la investigación científica y la educación superior*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

¹³M. Aluja y A. Birke (coords.), *op. cit.*

proponen para toda investigación, así como el tipo de prácticas que serían catalogadas como una “mala conducta de la investigación” y su preocupación en torno a las irregularidades o faltas que se registran en el momento de las evaluaciones o los arbitrajes, incluso aquellas otras que se detectan en el manejo de las instituciones. Entre estas últimas encontramos ejemplos indicativos: la costumbre de que el titular de un organismo de investigación incluya su nombre junto al de los autores en muchas publicaciones; el uso de los bienes públicos para la promoción personal o de grupo o hasta prácticas de claro nepotismo y corrupción.

El resultado o balance de este ejercicio de reflexión y debate consistió, a entender de los organizadores, en que contribuyó a la elaboración de un documento sobre comportamientos éticos aceptables, los cuestionables y los que se pudieran calificar de incorrectos. En esta medida, se puso el acento en asuntos procedimentales, dejando de lado o apenas mencionando cuestiones que tienen que ver con los valores en el momento de la producción del conocimiento, lo mismo que el debate de para qué la ciencia en el mundo contemporáneo y el de las particularidades o diferencias que tienen su origen en las disciplinas, como sería el caso de las ciencias sociales y de las humanidades, entre sí y respecto a otras disciplinas.

No obstante, visto desde otra perspectiva, se puede decir que el ejercicio en cuestión también tuvo relevancia al llevar la discusión del terreno de los estudiosos de la ética -en este caso, los filósofos- al de los actores responsables de las conductas o prácticas en cuestión, al de los que tienen la experiencia en el área y se dan cuenta de dimensiones que exceden la práctica de la investigación, ameritando así un tratamiento específico. De la misma manera, también se incorporó la visión de aquellos otros que han sido afectados por actitudes o prácticas que se podrían considerar inapropiadas o éticamente inaceptables.

La reunión se llevó a cabo luego de que habían transcurrido ya dos años de una nueva administración federal, que sucedió a un periodo de 12 años en el que la investigación en México se benefició de cierta continuidad en cuanto a las políticas públicas en la materia y se reconocían aciertos claros en lo relativo a la profesionalización de la tarea

de investigación, así como en la creciente incorporación de criterios y prácticas como la evaluación, la competencia por el financiamiento y la búsqueda de la dimensión internacional.

En efecto, a principios del tercer año del gobierno foxista, ya se resentía la modificación abrupta de la política pública para la investigación, la ciencia y las humanidades, la cual estuvo caracterizada por el desdibujamiento de la ciencia y la búsqueda del conocimiento, la primacía de las exigencias del mercado y la demanda de que la investigación se dirigiera a resolver los “problemas nacionales”. Este cambio no sólo representó el rompimiento de una cierta continuidad en programas y apoyos federales, sino que implicó la afectación y cancelación de programas que estaban dirigidos al fortalecimiento de la ciencia, así como la pérdida de rumbo.¹⁴

Tres años después de esa reunión, la propia AMC promovió otro ejercicio de reflexión, pero en esta ocasión lo hizo en colaboración con la Coordinación de Humanidades y la Coordinación de Investigación Científica de la Universidad Nacional Autónoma de México, además del Institut de Recherche pour le Développement (IRD), organismo científico de cooperación de la República Francesa.¹⁵ La reunión se realizó los días 24 y 25 de octubre de 2006, en las instalaciones del Instituto de Astronomía de la UNAM y tuvo como objetivo alentar la reflexión sobre las implicaciones éticas en la investigación científica y humanista, sobre la base de que todavía es un pendiente en la agenda de investigación nacional y por ser un tema que atañe cada vez más, a la ciencia a nivel internacional; incluso la ética se extiende y reclama en otros dominios, como en los de la tecnología, la industria, las corporaciones y el sector público, así como en organismos sociales de diverso tipo. Al igual que la transparencia y la rendición de cuentas, paulatinamente se afirma la ética como elemento estratégico de la gestión, tanto pública como privada.

¹⁴ Cfr. Rafael Loyola y Judith Zubieta, “La política de ciencia y tecnología en el gobierno del cambio. Nuevo paradigma o disfuncionalidad del discurso”, en Alberto Aziz N. y Jorge Alonso (coords.), *El Estado mexicano: herencias y cambios*, t. II, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados LIX Legislatura, 2005, pp. 229-271.

¹⁵ El coloquio se llamó “Ciencia y ética en la globalización” y contó con el apoyo y la colaboración de la Embajada de Francia en México.

Posibles impactos de la globalización en la ética del conocimiento

En acuerdo con la percepción del Comité de Ética del Institut de Recherche pour le Développement,¹⁶ estamos en un contexto internacional señalado por la competencia del conocimiento y las tecnologías, por una disputa acendrada en la economía en el marco de la globalización y por un creciente impulso de la diversidad que deriva más y más en tensiones sociales y enfrentamientos, lo cual explica las dificultades para establecer relaciones de equidad y la búsqueda del bienestar social.

Como se apuntó líneas arriba, en México no se tiene el privilegio de que el conocimiento y la innovación estén entre las prioridades nacionales, pero no por ello se deja de constatar que la investigación y el desarrollo tecnológico se han afirmado, en la compleja competencia internacional, como uno de los elementos estratégicos para elevar el nivel de vida de la población, reestructurar el modelo económico, afirmar supremacías nacionales o buscar una posición entre los países que marcan el rumbo.

Por ello, es urgente que México también participe de tal dinámica so pena de profundizar sus rezagos o desatender reclamos sociales; además, está impelido a hacerlo puesto que se atisban problemas a los que estará obligado encontrar soluciones, como sería el caso de los efectos del cambio climático, la preservación y mejora del ambiente, el agotamiento del modelo social y de la organización estatal, y el incremento de dilemas como la migración, el rezago educativo, la desigualdad social y hasta la creciente inseguridad pública, por sólo citar algunos ejemplos.

Empero, es conveniente reflexionar sobre los impactos que este fenómeno conlleva en términos de las condiciones para participar en la revolución del conocimiento y en el uso social de sus aplicaciones, dadas las inequidades para acceder a las fuentes de la investigación de vanguardia, a la competencia de los países desarrollados por captar a los mejores talentos, a la legítima búsqueda por parte de los investigadores

¹⁶ Cfr. *Guide des Bonnes Pratiques de la Recherche pour le Développement*, 17 de mayo de 2005, en www.ird.fr

jóvenes de mejores oportunidades y a las complicaciones para la transferencia social del conocimiento con fines que vayan más allá del interés privado o de los celos de los grandes consorcios internacionales.

A estos dilemas se agrega la creciente disputa por las materias primas, con la circunstancia de que éstas suelen estar en los países del sur o en los menos favorecidos, y el potencial de la biodiversidad también suele encontrarse en esas regiones.

Por lo mismo, es necesario incluir y reforzar la agenda de la ética en la búsqueda de referentes y normas que ayuden a mitigar los lacerantes desequilibrios sociales del siglo que recién inicia, para generar mejores condiciones de acceso a la sociedad del conocimiento y lograr que su aprovechamiento social contribuya a mejorar el bienestar de la población, abonar para una sociedad equitativa y tolerante, así como para encontrar las fórmulas de convivencia que fortalezcan la democracia en la era de la diversidad.

La inagotable revolución del conocimiento y su acelerada difusión por medio de la sociedad de la información y las repercusiones sociales de los cotidianos cambios tecnológicos, plantean dilemas que todavía hace algunos años eran inimaginables; el día de hoy se debe encontrar la manera de abordar realidades tales como la mono y la homoparentalidad, las relaciones estables entre personas de un mismo sexo o incluso el cambio de sexo; los cuestionamientos y las repercusiones jurídicas de las aplicaciones médicas de las células troncales, junto con el resguardo y aprovechamiento social de la biodiversidad, particularmente en las poblaciones originales. Problemas y retos que no se circunscriben a una región ni a una disciplina científica o humanística, sino que son de un amplio dominio social.

La profesionalización del oficio de investigador, la competencia por el conocimiento y el reconocimiento, y la obligada, creciente e imparable articulación con el mercado han generado problemas y distorsiones que ya no es posible tratar desde los criterios y loables esfuerzos de las comisiones de honor y justicia.

En el mundo de la competencia, el mercado y la internacionalización del conocimiento, los investigadores y las instituciones de ciencia, humanidades y desarrollo tecnológico están obligados a reflexionar y sugerir normas y procedimientos básicos sobre temas como la

responsabilidad social del investigador, el propósito de su investigación y la manera en que la lleva a cabo; los beneficiarios de los resultados, el profesionalismo de la divulgación, la distinción entre hacer ciencia o proselitismo político con ropaje académico, la relación y el uso de los sujetos de investigación o de los “informantes”, la confidencialidad de las fuentes y hasta el complejo tema de las evaluaciones que van desde el investigador, pasando por las publicaciones, hasta los organismos académicos; dicho de otra manera, es urgente debatir sobre la ética del evaluador.

De modo similar, es conveniente reflexionar acerca de los principios y las reglas básicas que conduzcan a una buena práctica de la investigación, así como en las instancias que emitan opiniones y, en los casos de transgresiones, que impliquen afectaciones graves a terceros, daño patrimonial, consecuencias negativas al ambiente, al mercado o a la sociedad.

De este breve análisis indudablemente se desprende una función que bien podría asumir la Academia Mexicana de Ciencias: contribuir en el diseño de indicadores y mecanismos que reflejen con mayor precisión las condiciones que prevalecen en las instituciones nacionales en las que se realiza la I+D mexicana, además de fomentar la realización de estudios rigurosos sobre la dimensión ética que tan escasa atención ha recibido, tanto de las autoridades encargadas de impulsar la Ciencia y la Tecnología en nuestro país, como de nuestra propia comunidad científica.

Como dijera hace un buen número de años el doctor Ruy Pérez Tamayo, “la crisis está haciendo cada vez más difícil la vida y el trabajo de los científicos mexicanos”.¹⁷ Lo más grave es que 20 años después, esta afirmación sigue teniendo validez y sustento.

¹⁷ Cfr. Ruy Pérez Tamayo, “Acerca de Minerva”, *XXIV. La Fuga de Cerebros*, México 1986, en: http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen1/ciencia2/40/htm/sec_3.html

**Segunda
parte**

**Aspectos para
un balance
educativo
del sexenio**

Fuga de talentos en los países atrasados: un paso adelante, dos pasos atrás

Marcos T. Águila*

Entre los años de 2003 y 2006, más de 2,500 profesionistas de Chihuahua, el estado norteño mexicano, emigraron con visas de trabajo a Estados Unidos. Otros 5,400 nacionales recibieron visas de trabajo sin ser profesionistas, y, por supuesto, muchos miles más salieron sin papeles a probar fortuna al país vecino del Norte (*El diario de Chihuahua*, Chihuahua, 27 de marzo de 2006). Los datos novedosos corresponden al grupo significativo de profesionistas y trabajadores con calificación para puestos especializados. En otro punto de la frontera, Mateo Luisón, encargado de la Casa del Migrante Nazareth de Nuevo Laredo, afirma que 40 por ciento de los que llegan a dicha ciudad con el deseo de emigrar, son profesionistas o tienen al menos estudios terminados de preparatoria (*El Mañana*, Tamaulipas, 15 de junio de 2006). Un estudio reciente a nivel nacional encontró que 20 por ciento de los mexicanos que completaron una maestría han emigrado hacia Estados Unidos (*El Universal*, Distrito Federal, 27 de diciembre de 2006).¹ Según el reportaje de Rocío Gallegos para el *Diario de Chihuahua*, cifras del Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME) reportan que los profesionistas mexicanos que residen en el exterior

* Doctor en Historia por la Universidad de Texas. Integrante del Área de Investigación Sistema Económico Mundial, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

¹ El estudio lleva el título "La gestión migratoria México-Estados Unidos" y es el resultado de la colaboración entre la Universidad Iberoamericana (UIA), El Colegio de México (Colmex), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad de Georgetown en Washington y el PEW Hispanic Center.

superan el millón de personas. Aunque estas cifras deben ser tomadas con reserva pues se carece de una base de datos recogida *ex profeso* y con suficiente cobertura, sí indican una tendencia cuya fuerza ha ido en aumento: la fuga de talentos desde los países atrasados hacia los centros de innovación y desarrollo más avanzados en el mundo, particularmente Estados Unidos.

Así, el fenómeno de la fuga de talentos incluye a México, pero no se trata de un proceso exclusivo o siquiera predominantemente nacional, ya que precisamente nuestro país constituye una excepción por el bajo nivel educativo relativo de sus emigrantes, en una perspectiva histórica. En efecto, por razones de vecindad geográfica y de complementariedad en el sector agrícola, los primeros emigrantes mexicanos, tradicionalmente temporales, fueron campesinos. Hoy siguen emigrando campesinos, sobre todo indígenas, sólo que la cantidad y calidad del nuevo tipo de migración ha alcanzado todo el espectro de la estructura ocupacional, como muestra el caso de Chihuahua. ¿El motivo? Esencialmente los cambios operados en la estructura de la demanda de trabajo desde los países centrales, como se verá a lo largo de este texto.

En este artículo vamos a realizar una evaluación cualitativa de las causas y posibles efectos de esta fuga a nivel internacional y dedicaremos una sección final al caso mexicano. Y no es que rehuyamos un examen cuantitativo de la oferta y la demanda de trabajadores especializados, sino que ésta es una tarea pendiente de los organismos internacionales y autoridades nacionales responsables. Paradójicamente, existen cifras relativamente precisas sobre las remesas internacionales, uno de los rastros de la migración mundial en ascenso, mas no de las personas detrás de estas transacciones financieras, que se ven forzadas en la gran mayoría de los casos, a permanecer en la sombra. Además, desde la perspectiva de su impacto financiero de corto plazo, la fuga de cerebros es poco significativa. No obstante, la historia muestra que el impacto de una migración de talentos relativamente pequeña puede llegar a ser muy notable. Un caso que viene a la mente por su importancia para México es el de la diáspora de intelectuales españoles expulsados de su país tras la derrota de la República Española por el Franquismo. Ellos modificaron el mapa intelectual de México en una generación.

Otro caso es el de la fuga de científicos europeos, en una alta proporción judíos, durante el ascenso del nazismo en Alemania. Su concentración abrumadora en tierra estadounidense tendría una influencia considerable en el resultado de la guerra misma (al menos en su ritmo, ligado a la aparición muy concreta de la posibilidad del holocausto mundial, con el descubrimiento de la bomba atómica, producto, en parte, de la colaboración multinacional de científicos fugados). En una perspectiva de mayor alcance histórico todavía, la otra gran “pequeña migración” en la historia de América fue la de los conquistadores españoles en el siglo XVI, con sus pocos centenares iniciales de soldados y misioneros, quienes, en colaboración y alianza con sectores de los pueblos nativos, transformarían la vida de América y la de su propio país de origen.

La fuga de talentos moderna es un fenómeno distinto, más amplio y más complejo. No está atada a una crisis política o a un propósito de invasión (aunque no las descarta, como sugiere la cruzada estadounidense en el Medio Oriente). Sus raíces dominantes son económicas y demográficas. Tiene que ver con la ampliación de un mercado internacional de talento con brechas salariales inmensas y un crecimiento diferenciado de la población en los centros y en la periferia mundiales. También se asocia con la caída de los precios de los transportes y el *boom* de las telecomunicaciones y la información vía Internet, además de la fuerza de la inercia de los grupos de inmigrantes instalados de tiempo atrás en los países centrales: las antiguas y las nuevas diásporas.

Existe una tendencia a percibir la fuga de talentos como un factor perverso y contrario al desarrollo de los países atrasados de manera absoluta. Y ciertamente abundan ejemplos que permiten dar sentido a esta sensación. Por ejemplo, la fuga de médicos y enfermeras de Ghana, Zimbawe o Kenya, representa una sangría extraordinaria para dichos países. En uno de los estudios más completos realizados sobre el fenómeno de la fuga de talentos, escrito por Davesch Kapur y John McHale, se ofrecen datos sobre el caso africano:² en Ghana, en el año 2000 un joven médico obtenía un promedio de 200 dólares al mes, mientras que uno con más años de experiencia, podía alcanzar unos

² Cfr. Davesch Kapur y John McHale, *Give Us Your Best and Brightest: the Global Hunt for Taleny and its Impact on the Developing World*, Washington, 2005.

300. No es sorprendente que alrededor de la mitad de los médicos graduados en Ghana haya salido de su país en un plazo menor a los cinco años posteriores a su graduación. Hoy Ghana tiene un “hueco” de plazas médicas vacantes, cercano a 50 por ciento y cuenta con apenas 6.2 médicos y 72 enfermeras por cada 100,000 habitantes. En contraste, Australia o Canadá ambos cuentan con aproximadamente 200 médicos y 800 enfermeras por cada 100,000 habitantes. No obstante, ¡Ghana exporta personal médico especializado y Canadá y Australia lo importan! Algo parecería funcionar mal en el sistema del mercado internacional de trabajo especializado. En realidad, precisamente porque funciona, la fuerza de la demanda de trabajo especializado puede producir un vaciamiento perverso de talento en países y regiones.

Ahora bien, también existe una interpretación sobre la fuga de talentos que tendría un sesgo opuesto al anterior: la perspectiva de que los flujos de salida de talento se habrían de compensar con creces por otras fuerzas favorables a la dinámica del desarrollo económico en los países atrasados, así sea “con rezago”. Se argumenta, en revistas como *The Economist*, que al desatar un deseo de progreso ligado a la educación de alto nivel, y verificarse en efecto historias de éxito personal ligadas al cumplimiento de dicho objetivo (la elevación de la calificación, dentro y fuera el país en cuestión) en una escala considerable, las comunidades de expulsión desarrollarían los medios para elevar el promedio de calificación de los que se quedan. Existiría una presión para invertir en educación en los propios países atrasados, con un resultado neto favorable al desarrollo.³ Uno de los ejemplos en que mejor aterrizan estos análisis es el de Irlanda. Para este país, la emigración ha sido parte de su historia desde la odiosa “hambruna de la papa” a mediados del siglo XIX. La miseria tradicional de los emigrados irlandeses a América es recogida con singular fuerza en la novela de Frank McCourt, *Las cenizas de Ángela*, aunque se apoye en una experiencia del siglo XX. Sin embargo, Irlanda, después de vivir una salida importante de emigrantes en la primera parte del siglo XX, optó por desarrollar una política de fomento al sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, así como a la

³ “Might Poor Countries Gain when their Best and Brightest Leave?”, *The Economist*, 11 de mayo de 2005.

educación, en el marco de la integración europea, es decir, con fondos comunitarios que han hecho el “milagro” de provocar un retorno de importantes proporciones: cerca de 20,000 irlandeses al año durante los años noventa, inmigración a la que se sumaron contingentes de otras nacionalidades en volúmenes semejantes.⁴ Irlanda, pues, recibe hoy inmigrantes calificados de otros países. ¿Motivo? La fuerza de la demanda de talentos interna.

Otro caso que aboga en el sentido del análisis optimista de la migración de talentos es el de la India. Según datos del Banco Mundial, la India tendría uno de los promedios más altos de trabajadores ligados a la industria del *software* laborando en países desarrollados, concretamente, en Silicon Valley, el área californiana que se popularizó mundialmente por concentrar los desarrollos de punta de esta industria. Pues bien, tras una incursión exitosa en proyectos de inversión y de innovación en esta área desde los años ochenta (el capital tarda en madurar), ex emigrantes indios estarían en condiciones de retornar a su país de origen como inversionistas en el área de su especialización, y aprovechar los recursos humanos existentes en la propia India, así como sus relaciones con el mundo de los negocios internacionales desarrolladas durante su estancia en Occidente. Sin duda, el argumento tiene cierto fundamento, aunque una visita a Bombay, con la mitad de su población viviendo en la miseria, indicaría que existe un largo trecho por recorrer.⁵ En China, donde las cifras parecerían desafiar la mente occidental, las proporciones de desarrolladores de *software* e ingenieros que se preparan en el extranjero son también altas (y muy bajas para su población), al tiempo que las de quienes se quedan, pese a crecer aún más rápidamente, resultan insuficientes para los requerimientos de esta enorme economía, verdadero motor de la acumulación internacional de capitales.

Cabe hacer notar que, por lo que toca a los estudiantes del Doctorado en Ciencias e Ingeniería de India y China en Estados Unidos, según una encuesta que reportan Kapur y McHale correspondiente a los años de 1990 y 1999, alrededor de 90 por ciento de los encuestados, en ambos años, declararon que su propósito al terminar sus

⁴Davesh Kapur y John McHale, *op. cit.*, p. 167.

⁵*Global Cities*, exposición en el Tate Modern, Londres, agosto de 2007.

estudios era permanecer trabajando en Estados Unidos.⁶ ¿Se les podría reclamar su falta de nacionalismo? Difícilmente. Buscan su progreso personal y profesional, como exige la ideología dominante. Recordemos que en el análisis de la productividad, además de los atributos personales, cuenta el ambiente en que se desenvuelve el trabajo. Es decir, la productividad no solamente depende de las calificaciones personales, sino de las de los que nos rodean, así como de las condiciones de infraestructura, y las laborales y sociales en general. Dichos estudiantes tenderán a producir más y mejor en el extranjero. Alcanzarán estándares de vida económica más altos, aunque también perderán estatus –en relación con su posible retorno– y probablemente elementos de identidad cultural (que por otro lado se habrán de complejizar a través del contacto con la cultura del país receptor y de su propio impacto en ella). Esto último tendrá un mayor o menor peso en función del tamaño de las diásporas de dichos países y las ciudades particulares de recepción. La presencia de la migración india en Inglaterra, por ejemplo, ha transformado su cultura culinaria. El hecho que permanece es que las minorías étnicas con talentos especializados continúan creciendo en los países centrales.

¿De dónde proviene la demanda de talentos?

Entre las experiencias de Ghana e India, para poner a la vista dos casos polares, media una gran distancia. Ambas son significativas. No por existir una deja de hacerlo la otra y viceversa. Pero, ¿qué tienen en común éstos y los casos anteriormente expuestos? Un incremento de la demanda de talento desde los países centrales, principalmente, y una demanda de retorno desde los propios países atrasados. Según Kapur y McHale, este incremento de la demanda internacional de talentos tiene detrás de sí tres causas estructurales: *a)* el sesgo de los nuevos sectores de punta del desarrollo económico hacia demandar puestos con alta calificación; *b)* el envejecimiento de la población en los países centrales, y *c)* la aceleración del comercio y la producción mundiales que conlleva la globalización. Hay que apuntar que estas

⁶Davesh Kapur y John McHale, *op. cit.*, p. 34.

tres tendencias operan en el marco de una ampliación de la brecha económica y social entre los países centrales y los subdesarrollados.

Respecto al crecimiento en los *sectores de punta*⁷ y el perfil especializado de su demanda laboral, sin duda existe en la actualidad una fuerte competencia por destacar en la innovación en sectores como la industria del *software*, la biotecnología, la ciencia de los nuevos materiales, la carrera espacial, la industria moderna de la guerra, entre otras ramas, todas ellas asentadas predominantemente en los países centrales. Los gobiernos de dichos países pretenden atraer (o retener) la inversión en dichas ramas. Y para todo ello precisan de “los mejores y más brillantes” trabajadores calificados, vengan de donde vengan (la alta proporción de premios Nobel en ciencias obtenidos por Estados Unidos en las últimas décadas representa, en realidad, premios a la emigración de talentos, como el caso excepcional del mexicano Mario Molina). La calidad de la oferta en educación superior de los países centrales aparece como una de sus mayores ventajas comparativas. Y hacia aquellas “mecas” (Boston, Nueva York, San Francisco, París, Londres) migran los mejores estudiantes extranjeros. La proporción de estudiantes nacionales que acceden a dichas universidades varía, pero, paradójicamente, el incentivo económico de la vida académica, considerando los años de estudio involucrados, es muy bajo en relación con las salidas laborales disponibles para estudiantes nacionales de licenciatura o incluso con títulos de carreras técnicas. “Qué estudien los pobres”, parecen predicar con sus decisiones los estudiantes universitarios de las naciones más desarrolladas con opciones de trabajo al terminar la licenciatura o, cuando mucho, alguna maestría en Negocios. De ahí el predominio de extranjeros en los programas de posgrado de muchas universidades de punta (y de allí las respuestas de chinos e indios a la encuesta citada líneas atrás). Puestos para los “mejores y más brillantes”, habrá.

La segunda tendencia estructural apuntada, el *envejecimiento* de la población en los países centrales, tiene a su vez varias aristas. Y todas ellas parecen generar demanda de empleo para poblaciones inmigrantes. La principal es el incremento de la demanda de servicios de salud

⁷Las cursivas son del autor.

para la población de edad avanzada: de ahí la “hemorragia” de médicos y enfermeras africanos. Y no solamente de África. Un caso peculiar es el de Filipinas. Allí, existe un flujo especializado de enfermeras y personal de atención de adultos mayores, orientado y establecido hacia países como la Gran Bretaña, Australia, Canadá, incluso Israel. “Consigue a una filipina”, es un consejo común entre las personas de edad avanzada en los países mencionados. Otra arista del problema es el de la presión fiscal, involucrada en el incremento de los gastos en salud y pensiones para este grupo creciente de la población. Kapur y McHale sugieren que los flujos migratorios permitirán que los impuestos que pagan los entrantes extranjeros de alta calificación (con salarios elevados) ayuden a sufragar los gastos de los viejos. Aunque real, esta fuente de ingresos es del todo insuficiente para la magnitud del problema, y están en curso múltiples rediseños de los programas de pensiones, que amplían los años de trabajo requeridos para alcanzar una pensión, al tiempo que se recortan los beneficios. Una tercera arista del fenómeno de envejecimiento de la población se liga con la industria del entretenimiento, como es el turismo “pasivo”: ligado al juego y a los espectáculos (cuyo prototipo es Las Vegas) más asociado al sector de la industria de los viajes en crucero o al de las casas de retiro (cuyo prototipo es Miami). Las Vegas y Miami, consecuentemente, son polos de atracción para inmigrantes ligados a la industria hotelera, de la construcción, del cuidado de ancianos, entre otros. Estas ocupaciones no caen estrictamente en el ámbito de la fuga de talentos, pero ciertamente forman parte del crecimiento de la demanda de trabajo asociada al envejecimiento de la población. Y también se requiere de personal de alta calificación para la administración de muchos de los grandes negocios involucrados.

La tercera tendencia apuntada por Kapur y McHale se refiere propiamente a la ampliación de la esfera de influencia de las empresas transnacionales y los cambios involucrados en su estructura de personal. Incluso si sólo contrataran a personal nacional en cada uno de los países donde operan, las empresas globales tendrían una composición multinacional intrínseca a sus funciones. Pero la situación es bastante más heterogénea. Las empresas transnacionales modernas, como *Microsoft*, tienen una amplia variedad de nacionalidades dentro

de su personal. Por ello no es casual que el hombre más rico del mundo y principal accionista de dicha empresa, Bill Gates, defendiera con singular fuerza, en marzo de 2007, una política de puertas abiertas a la migración en Estados Unidos frente a un Comité del Congreso de dicho país, encargado de estudiar la cuestión migratoria. Gates utilizó dos argumentos: uno político –a fin de cuentas él es uno de los nuevos “políticos globales” de nuestro tiempo–, en el sentido de que Estados Unidos era (y es) un país construido por inmigrantes y a ellos debían en buena parte su éxito; y el otro, de interés económico: la necesidad de mantenerse como una economía competitiva a nivel mundial. Para ello, señalaba Gates, se precisa importar fuerza de trabajo de alta calificación para las industrias con tecnologías de punta... entiéndase, *Microsoft*. El argumento es interesante. Gates quiere actualizar la vieja divisa de que lo que es bueno para Ford es bueno para Estados Unidos (Eisenhower *dictum*), con el precepto de que lo que es bueno para *Microsoft* es bueno para Estados Unidos. Nacionalismos aparte (*Microsoft* está lejos de ser una empresa propiamente estadounidense y la competencia moderna entre industrias no se reduce a una lucha entre economías nacionales), lo que sugieren las palabras de Gates es que la continuidad en el desarrollo de la innovación en Estados Unidos requiere de corrientes de trabajo especializado externo.

Microsoft necesita visas. Visas para sus ingenieros y desarrolladores de *software*. Visas para sus especialistas de mercado. No para cualquiera, es verdad, sino sólo para los “mejores y más brillantes”. La flor y nata de la inteligencia internacional. La oferta ya ha sido creada, en parte en sus propias universidades. No por casualidad, en el año de 2005, las visas H1B de trabajo especializado se terminaron el mismo día en que estuvieron disponibles.⁸ Este dato refuerza la vigencia de la primera tendencia estructural apuntada por Kapur y McHale. Revela también la intensidad de la competencia por los puestos de trabajo disponibles, competencia que se traslada y constituye uno de los motores de la productividad en dichas empresas (a veces matizada por la estrategia de los grupos de trabajo u otros medios de colectivización

⁸ “Western Worries about Losing Jobs and Talent are only Partially Justified”, *The Economist*, 10 de julio de 2006.

de tareas, pero nunca del todo borrada). Otro aspecto que deriva de esta dinámica es la de los matrimonios de empleados con altas cargas de trabajo y elevados salarios. Estos casos crecen al ritmo que las empresas globales, y con ello, la demanda de tres tipos de ocupación (visibles por ejemplo, en California): el de las cuidadoras de niños, jardineros y sirvientas de “entrada por salida”. En el caso californiano, dichas ocupaciones las cubren, fundamentalmente, inmigrantes de origen latino, como uno de los personajes centrales de la cinta *Babel*, del realizador mexicano González Iñárritu. La industria del cine, por cierto, es emblemática de la nueva naturaleza global de la búsqueda de talentos.

El impacto de las empresas globales en el mercado de talentos debe ser remarcado. Tomemos un ejemplo más, derivado de una línea de negocios “tradicional”: el de la minería. Impulsados por el rápido crecimiento de China, los productores de materias primas han tenido una época de vacas gordas en todo el mundo durante la última década. En agosto de 2007, por ejemplo, el consorcio minero de Rio Tinto Company, con su sede principal en Londres, realizó una de las fusiones más grandes en el terreno de la industria minerometalúrgica en la historia, al comprar la mayoría de las acciones de Alcan, el gigante canadiense de la producción de aluminio. Por sí sola, Alcan tenía una planta laboral de unas 30,000 personas, involucrada con negocios en colaboración con 61 países, en un negocio preferentemente ligado al aluminio, las aplicaciones de aleaciones especiales para el espacio y la extracción de bauxita.⁹ Rio Tinto tendrá hoy todo eso, más sus tradicionales ingresos generados en todos los continentes, preferentemente en Australia, Estados Unidos, Japón, Europa y África. Rio Tinto vende hoy lo mismo cobre (como comenzó su historia en el pequeño pueblo con este nombre en Andalucía), que acero, aluminio, energía eléctrica y diamantes. Su planta laboral de 35,000 personas (antes de la fusión) casi doblará su número y contará, se sabe con certeza, con nacionalidades del mundo entero. Para muestra, un botón basta. Cuando el autor de estas líneas realizaba trabajo de investigación en las oficinas de Rio Tinto en Londres, el departamento en que revisaba documentos, tenía

⁹ *Rio Tinto Reports, monthly newsletter for Group Companies*, núm. 73, agosto de 2007, pp. 2-7.

unos 15 empleados, y en este reducido grupo se encontraban personas de origen asiático, africano, de Australia y América Latina. A esto se refieren Kapur y McHale con el impacto de la globalización sobre la movilidad del trabajo especializado.

Desde luego, no todo es miel sobre hojuelas en este tipo de empleo. En la misma oficina que mencionamos anteriormente, un cartelón muy visible tenía un título emblemático en letras rojas: “Estrés”. Y aunque más abajo el cartelón señalaba la manera de combatirlo, a cierta distancia parecía tener el sentido de promover el estrés, lo que sin duda estaba presente entre el personal de la oficina, que con frecuencia comentaba el mucho trabajo que debía completar en breve tiempo. En efecto, si uno abre el portal de Internet de Rio Tinto, además de las excelentes cifras de ganancias y proyectos de crecimiento, se puede entrar a la lista de oportunidades de ocupación que ofrece el grupo. Y el resultado es sorprendente. La oferta es en números limitados, por docenas, digamos, y en las sedes más diversas, desde Perth, en Australia, hasta Guinea o Madagascar, en África. Se trata, en su mayoría, de empleos de alta calificación. Ello supone un mercado muy competitivo. Rio Tinto seleccionará únicamente a “los mejores y más brillantes”. Y ello conlleva estrés. Estrés antes y estrés después de encontrar una plaza. Más aún. Si hacemos una simple división de los 68,000 empleados actuales de Rio Tinto entre los países donde opera, el promedio será de menos de 1,000 empleados por país. Una cifra ridículamente pequeña (aunque, claro está, la cantidad de empleos indirectos generada por el grupo se multiplica mucho por la vía de empresas subsidiarias, contratistas y otros negocios subordinados). Migración de talentos, sí, más oportunidades muy selectas e incluso costos emocionales elevados.

La política de “diversidad” en muchas empresas transnacionales, esconde también la amenaza implícita a los empleados nacionales de poder ser sustituidos por trabajadores extranjeros, mientras que la promesa de tener “carreras globales” que reciben los empleados de mayor rango, suponen una entrega total de lealtad a la empresa, que pretende separarles de “sentimentalismos nacionales”. Se trata de tener una visa para el mundo entero, pero “pertenecer” a la corporación; lo que por lo general no ocurre, puesto que los empleados

aprenden a privilegiar las mejores alternativas personales, al margen de la nacionalidad y al margen de la corporación. Este parece ser el caso con el rápido crecimiento de la demanda de trabajo calificado en Asia, donde la rotación de ejecutivos no rebasa los dos años.¹⁰ *The Economist* pone el ejemplo de la necesidad de nuevos pilotos para las diversas aerolíneas nacientes en dicha región. China requiere de 2,400 nuevos pilotos cada año. La India, que cuenta apenas con 3,000 pilotos, se estima requerirá de unos 12,000 para el año 2025. Como las aerolíneas mayores sólo entrenan a unos cientos de pilotos cada año, la presión es muy intensa y ya se presentan casos de “piratería” hacia las líneas occidentales. Otro tanto ocurre con el caso de abogados corporativos, contadores, y otras especialidades. Es allí donde la demanda de talentos crece con mayor rapidez.

La globalización puede impulsar la colaboración de talentos de diferentes tradiciones nacionales. Significativamente, Kapur, de origen indio, es profesor de la Universidad de Texas en Austin; y McHale, de origen canadiense, enseña economía en Kingston, Canadá. Su libro refleja una colaboración de talentos de ambas naciones: India, exportadora tradicional de talento; Canadá, importadora. Pero el acceso hacia los espacios laborales de los países centrales, incluso para los inmigrantes especializados, no es sencillo. Canadá es pionera en el establecimiento de reglas precisas para la obtención de visas de trabajo para extranjeros. Desde los años sesenta estableció un sistema de puntos para poder aspirar a la inmigración legal a dicho país. El sistema es transparente respecto al perfil deseado por Canadá. El sistema suma 100 puntos y otorga porcentajes diferenciados a rubros como educación (25 puntos), idioma (24 puntos), considerando como ventaja dominar dos idiomas, experiencia laboral (21 puntos), edad (10 puntos), existencia de una oferta de empleo (10 puntos) y adaptabilidad, según una tabla adicional (10 puntos). (La suma son 100.) Uno de los aspectos interesantes respecto a esta valoración es que los rubros de educación e idioma sufrieron una modificación reciente al alza. En educación, el número de puntos requerido antes de las modificaciones era de 18 (ahora 25) y en cuanto al idioma eran 16 (ahora

¹⁰ Asia's skills shortage: "Capturing Talents", *The Economist*, 18 de agosto de 2007, pp. 58-60.

24). Los resultados están a la vista. En el año 2000, el número de entrantes por este sistema fue de 118,000 personas, entre las cuales 83 por ciento tenía al menos una licenciatura, con 22 por ciento que había estudiado una maestría y cinco por ciento el doctorado. Más todavía, 59 por ciento de los dependientes mayores de 15 años (sobre todo las esposas), había terminado al menos una licenciatura.¹¹ Las proporciones relativas comparables para Estados Unidos son semejantes (salvo en los que estudiaron doctorado, que alcanzan 10.4 por ciento en dicho país).¹² La calidad del grupo es evidente. Ahora bien, esta cifra de inmigración de talentos para Canadá (118,000 personas), debe ponerse en el contexto de una inmigración total de unas 250,000 personas al año a este país. En otras palabras, los “escogidos” no llegan a cinco por ciento del total de inmigrantes anuales. La competencia entre los candidatos es feroz. Y la competencia entre los países receptores por atraer a los “mejores y más brillantes” también. Varios países desarrollados, como Inglaterra y Alemania están poniendo en marcha programas semejantes, o ya los tenían vigentes, como Australia y Nueva Zelanda.

Efectos de la migración de talentos

El impacto de la inmigración de talentos en los países receptores no es difícil de comprender. Se trata de una fuerza benéfica para el desarrollo, que llena un hueco importante para el crecimiento económico. Eleva la productividad en dichos países y los enriquece culturalmente. Tampoco es difícil averiguar los elementos positivos que entrañan el emigrar para los emigrantes mismos. Se van porque al hacerlo encuentran ventajas relativas a su situación anterior. Es ilustrativa la respuesta de la mexicana María Isabel Domínguez, egresada del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, Chihuahua y actualmente empleada por un Departamento de Recursos Humanos de la NASA en Houston: “Decidí salir, por la ventaja económica que me representaba y porque aquí sabía que estaría en mejor condición para ayudar a mi familia” (*El diario de Chihuahua*, Chihuahua, 27 de marzo de 2006). La

¹¹ Daves Kapur y John McHale, *op. cit.*, pp. 45 y ss.

¹² *Ibidem*, p. 57.

emigración de talentos, pues, comúnmente entraña la esperanza de beneficios familiares derivados de la propia emigración, además de los personales, de satisfacción profesional y económica. Así, se establece un vínculo entre los que se van, con los que se quedan. En escala macroeconómica, dicho vínculo se expresa fundamentalmente en las remesas familiares, esa especie de tributo a la culpa tras la oportunidad de salir. Pero los impactos son de índole más amplia.

Recurramos de nuevo a Kapur y McHale para ofrecer un esquema de dichos impactos, en las sociedades de expulsión. Ellos hablan de cuatro canales de influencia de la salida de talentos en los países subdesarrollados. Primero. El canal de ausencia. Al hablar del caso de Ghana, señalamos el fenómeno de vaciamiento provocado por la salida de personal médico de aquel país. Desde un punto de vista económico elemental, la medición de estas salidas supone una resta entre lo que el individuo añadía al producto, respecto de lo que recibía. Pero el país pierde más que esta diferencia. Cuando se trata de personal con funciones que no son fácilmente reemplazables, el país expulsor pierde los conocimientos y los medios invertidos en su generación. Ahora bien, además del efecto económico perverso de este impacto, Kapur y McHale apuntan a otra deficiencia que lamentar: la pérdida de individuos capaces de “construir instituciones”, en un sentido amplio. El país pierde líderes sociales en potencia (por ejemplo, al futuro director de una clínica, de una escuela, de un partido político), a escala local, incluso nacional.¹³ Peor aún, la pérdida de individuos capaces y potencialmente responsables de liderazgos políticos, afecta no sólo la oferta, sino también la demanda de instituciones sociales democráticas eficientes, desde escuelas y centros de salud hasta oficinas de recaudación de impuestos o departamentos de policía honestos. La gente se acostumbra entonces a vivir sin escuelas, clínicas o cuerpos de

¹³ Es interesante apuntar que algunos líderes nacionales en sus países han optado por ocupar papeles de la dirección económica o política en escala global, como Mijaíl Gorbachov, Al Gore, incluso Aznar, el ex presidente de España, contratado por la Universidad de Georgetown en Washington. Ernesto Zedillo, el ex presidente mexicano, se encuentra a cargo de un Instituto de Investigaciones sobre la Globalización en la Universidad de Yale. El caso de México es prominente en este tipo de situaciones, e incluye a salidas y entradas del gabinete, como el de Luis Téllez, actual Secretario de Comunicaciones y Transportes, o recientemente el secretario de Hacienda, Agustín Carstens. Zedillo, Téllez y Carstens son egresados de programas de economía en universidades de punta en Estados Unidos.

policías eficientes y confiables. A su vez, dicha ausencia genera presiones para la salida de los más aptos, en un círculo vicioso perverso. Este canal es el más negativo para el desarrollo en los países atrasados.

Un segundo canal que mencionan Kapur y McHale tiene que ver con el posible efecto positivo de la esperanza por alcanzar un mejoramiento social por la vía de la adquisición de una educación de calidad. Este es el canal de la prospectiva. Hemos mencionado los casos de Irlanda, India y China relativos al retorno de talentos, pero su impacto es global. Este canal es una fuerza poderosa. La fuerza del ejemplo de los que han logrado éxito en su emigración anima a otros, familiares y amigos, a prepararse para poder migrar. Los efectos en los países atrasados pueden incluir el establecimiento de nuevos perfiles educativos adecuados a la demanda externa (como en el caso de las escuelas de enfermería en Filipinas, o de computación en la India); el establecimiento de programas de becas al extranjero como verdaderos pasaportes a la emigración y de becas nacionales para ampliar la oferta interna de trabajadores calificados; el impulso a programas de vinculación con los inmigrantes nacionales asentados en el extranjero, entre otros. Este canal es el más dinámico en el análisis de la fuga de talento, y acaso también el más prolijo en generar expectativas. Quienes privilegian este canal señalan que enfrentamos un fenómeno de circulación, más que de fuga de cerebros.

El tercer canal del esquema de Kapur y McHale es el análisis del papel que juegan las diásporas para la atracción de talentos y sus efectos. Se parte de la existencia de grupos de inmigrantes asentados históricamente en ciertos países receptores, en magnitudes diversas. Por ejemplo, el país con una cantidad absoluta más alta de extranjeros viviendo en su territorio es Estados Unidos, con más de 35 millones en el año 2000. Sin embargo, este número representó apenas 12.4 por ciento de su población total. Los Emiratos Árabes Unidos, por contraste, tenían unos dos millones de extranjeros en su territorio en el mismo año, pero éstos representaban 74 por ciento de su población total, que no llega a los tres millones. Canadá tenía unos seis millones de extranjeros en 2000, que representaban cerca de 20 por ciento de su población total, casi el doble que el porcentaje de Estados Unidos. En este sentido, Canadá o Australia, con 25 por ciento de extran-

jeros, son sociedades mucho más multiculturales que la de Estados Unidos, aunque la situación varía enormemente si se comparan estados o ciudades particulares. En Europa, con sus 6'250,000 extranjeros viviendo en su territorio, Francia era el país con un porcentaje más elevado de extranjeros en el año 2000, que representaron casi 11 por ciento de la población total. Después de Francia seguía Alemania, con 9 por ciento de población extranjera, que representaban 7.4 millones de personas, mientras que Inglaterra reportaba cuatro millones de extranjeros y 7 por ciento del total de su población. En suma, la importancia de los asentamientos de amplias comunidades de minorías étnicas extranjeras ofrecen ese notable espectáculo multirracial visible en ciertos eventos de las capitales del mundo desarrollado, como el Festival del Barrio de Nottinghill, en Londres o el de Edimburgo en Escocia, con familias y jóvenes de todas las razas y nacionalidades caminando por las calles. Muchos de ellos son turistas, pero otros muchos son trabajadores con diversos grados de especialización, asentados en los países y ciudades sede.

Tomemos otro ejemplo. Solamente la fuerza de las diásporas permite explicar la composición de orígenes nacionales del barrio-suburbio de Cerritos, en Los Ángeles, donde 21 por ciento de su población es blanca (todavía una mayoría relativa), pero donde las minorías en crecimiento rebasan con creces a la población anglosajona: 17 por ciento es coreana, 15 por ciento china, 12 por ciento filipina, 11 por ciento latina, 6 por ciento india, 6 por ciento negra y 12 por ciento corresponde a otros grupos minoritarios.¹⁴ Cerritos tiene 55,000 habitantes solamente, es decir, en este caso no se puede sacar una conclusión general, pero su ejemplo es ilustrativo de la multiculturalidad en ascenso en algunos de los más grandes centros urbanos del mundo. Cerritos nació espontáneamente, en Los Ángeles, la sede de Hollywood, y para sus habitantes es un orgullo vivir allí.

El cuarto canal apuntado por Kapur y McHale es el de retorno y se refiere al posible impacto en las comunidades receptoras de los ex emigrantes exitosos, a través no únicamente de la posible repatriación del capital acumulado, sino de su experiencia global, los lazos estable-

¹⁴ "California: Where the Grass is Greener", *The Economist*, 18 de agosto de 2007, p. 38.

cidos con la comunidad internacional, sus posibles vínculos de negocios. El caso más notorio del impacto positivo al desarrollo en este terreno es el de la India y la industria del software, mas existen desarrollos potenciales en todas las comunidades con diásporas estables, y la concentración de canales privilegiados de conexión entre ciudades o regiones localizadas favorece esta posibilidad. Las diásporas proporcionan alojamiento, conocimientos de la cultura local (como las escuelas y los centros de salud) y del idioma, conexiones de trabajo; ofrecen mercado potencial para productos “étnicos” (que abastecen pequeños comercios e “islas” de los supermercados), entre sus principales ventajas.

Hasta aquí el abordaje general del fenómeno de la fuga de talentos y sus principales conexiones. Una recapitulación del enfoque reproducido señala tres causas estructurales del incremento en la demanda internacional de talento: el perfil de la demanda de trabajo de las empresas de punta, el envejecimiento de la población en el llamado primer mundo y la ampliación de la presencia mundial de las empresas transnacionales y sus esquemas de reclutamiento de personal. Igualmente, en lo que respecta al impacto de dicha fuga de talento sobre los países exportadores, remitimos a un esquema de efectos que resumimos en cuatro canales, los de ausencia, prospectiva, diáspora y retorno. En general, hemos seguido la propuesta de análisis de Kapur y McHale, por considerar que la misma permite un enfoque de conjunto del complejo fenómeno de la fuga de talentos.

¿Y qué hay con México?

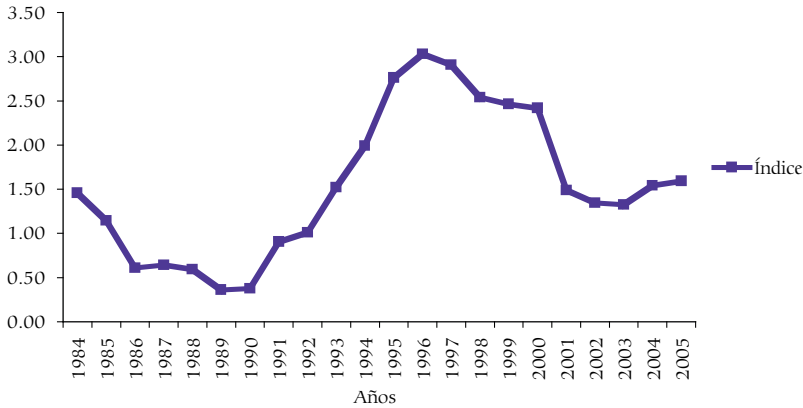
Consideremos ahora algunos aspectos relevantes del caso mexicano. Como señalamos al inicio, México participa en la corriente de la migración de talentos de manera creciente, sin por ello perder el “liderato” en cuanto a la exportación de fuerza de trabajo de baja calificación hacia Estados Unidos. Por ello es que encontramos la aparente paradoja de que el incremento de la demanda de talentos conviva con el ominoso programa de construcción del muro fronterizo entre los dos países.

Ante la carencia de una base sólida de datos respecto al fenómeno de la fuga de cerebros en México, decidimos hacer un ejercicio indica-

tivo de una medida indirecta de esta tendencia que sugerimos tiene alguna capacidad explicativa de las condiciones internas asociadas a la propensión a la fuga de talento en el terreno de la educación. Tomamos, de un lado, el número de becas otorgadas por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (Conacyt) entre 1984 y 2005, sin distinguir entre el tipo de beca por nivel educativo (las becas-Conacyt se dividen fundamentalmente entre becas para estudios de maestría y doctorado, así como becas para estudios dentro o fuera del país). Del otro lado, consideramos el número de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), sin distinguir tampoco entre los niveles en los que se divide el grupo (candidato a investigador nacional y niveles 1 a 3, así como investigadores eméritos), sencillamente consideramos el número total de miembros del SNI por año, para el mismo periodo que el caso de las becas-Conacyt. Con estos dos datos (becas e integrantes del SNI), construimos un sencillo índice al dividir la primera entre la segunda serie de datos. Si ambos datos crecieran al mismo ritmo, el valor del índice ofrecería la forma de una línea horizontal. En caso de que una de las dos series creciera más rápido que la otra, ello se manifestaría en una curva ascendente o descendente del índice en cuestión.

¿Qué nos indicaría cada uno de estos movimientos? Para comenzar señalemos que el primer dato (las becas) se puede considerar un acercamiento a la noción de incremento de la demanda de empleo calificado (al menos de un segmento del mismo, ligado al empleo universitario y de los institutos de investigación públicos y privados). El segundo dato, por el contrario, estaría sirviendo de aproximación al crecimiento de la oferta de empleo especializado. Esto querría decir que si el ritmo de crecimiento de las becas rebasa el de los trabajadores integrantes del SNI, estaríamos ante una sobreoferta de trabajadores especializados (y una tendencia al descenso del índice); mientras que a la inversa, un crecimiento más acelerado de los miembros del SNI en relación con el de becas, se podría interpretar como un déficit de la oferta de trabajadores especializados y un ascenso del índice. La primera circunstancia favorecería la fuga de talentos, mientras que la segunda la inhibiría, al menos desde la perspectiva de encontrar ocupación dentro del país en el área mencionada (véase gráfica).

México: Relación de Becas-Conacyt a miembros del SNI,
1984-2005



Los resultados del índice son congruentes con esta hipótesis. En el año de 1984, el número de becarios Conacyt fue de 2,033, en tanto que el de integrantes del SNI de 1,396, por lo que su relación tuvo un valor de 1.46. Este dato desciende por los siguientes seis años hasta su punto más bajo, de 0.37 en 1990. Este descenso coincide con la maduración del SNI, que se presentó a la opinión pública precisamente como freno a la fuga de talentos, ante la crisis estructural de los años ochenta. A lo largo de los años noventa, en cambio, se presenta la situación inversa. El índice empieza a crecer aceleradamente por el otorgamiento de muchas más becas frente a una planta de miembros del SNI que crece más lentamente. En 1996, el índice llega a su cúspide, con 3.03 de valor (el doble que en 1984). Este segundo periodo, que abarca toda la década de los años noventa puede considerarse como el dominante, en el sentido de reflejar una sobreoferta de personal potencialmente dispuesto a ocupar puestos de mayor nivel de calificación (becarios) en relación con la oferta disponible (miembros del SNI). Este es el caldo de cultivo para la fuga de cerebros. En el año 2000, el número de becarios fue de 18,028 y el de integrantes del SIN fue de 7,466, lo que da una relación de 2.41. Los años siguientes mejoran en algo la proporción de becas a miembros del sistema, sin

embargo, el monto acumulado de becarios y ex becarios con ocupaciones deficientes sugiere que la situación del mercado nacional de investigadores y tecnólogos no ha cambiado sustancialmente.

La estrechez de las oportunidades de empleo calificado dentro de los propios países atrasados conduce a un fenómeno paralelo al de la fuga de cerebros: la sobrecalificación para el trabajo de segmentos crecientes de la población. Pese a que esta afirmación parecería contradecir el análisis sobre la fuga de talentos a nivel global, es claramente compatible con una de las características estructurales de la modernización, que es la simplificación de tareas. Ocurre, entonces, que los empleados disponibles para quienes no alcanzan los estándares requeridos por los empleadores en el extranjero, adquieren habilidades muchas veces inutilizables en el mercado local. Esto plantea graves problemas de insatisfacción laboral y frustración personal tanto en México como en otros países, incluidos los desarrollados.

En México, este proceso inercial de “fomento a la emigración de talentos” se presenta a contracorriente de las expectativas de convergencia en el desarrollo que se presentó como la gran promesa de integración comercial con el Tratado de Libre Comercio (TLC), hace ya 13 años. Se confiaba en elevar la oferta de empleo y con éste el salario relativo. Sin embargo, no ocurrió en México un crecimiento sustancial del empleo ni del salario en este periodo de más de una década. En Estados Unidos, en cambio, pese a que el salario no avanzó significativamente, el empleo sí, particularmente durante los “años dorados” de la era Clinton. De ahí la emigración; de ahí las remesas, verdadera tabla de salvación de la estabilidad política en los años recientes. El flujo general de trabajadores de México hacia Estados Unidos en los últimos 20 años constituye un verdadero éxodo de dimensión difícilmente comparable con cualquier otra época de nuestra historia. Se estima que en esta generación la cantidad de emigrantes supera los 11 millones de personas, una cifra que rebasa 10 por ciento de la población mexicana. En muchas comunidades, el porcentaje relativo es de 50 o más.

Durante los años ochenta, el motor de la emigración fueron las crisis recurrentes ligadas a la devaluación de la moneda y al aumento de la demanda de trabajo en la economía del sur de Estados Unidos. Durante la segunda mitad de los años noventa, el proceso de expul-

sión se aceleró por la continuidad de la recesión en México, la terca congelación salarial y la inercia del crecimiento de la diáspora en el extranjero. Durante el sexenio de Fox, lejos de alcanzar la prometida conquista de una reforma migratoria progresiva (la llamada “enchilada completa”, como la bautizó el entonces secretario de Relaciones Exteriores, Jorge Castañeda), se llegó a ritmos de emigración más elevados. El guiso se fue a la basura tras los ataques a las “Torres gemelas” y el endurecimiento de la política de seguridad en Estados Unidos. Allí nos encontramos. Algunos analistas, como Armando Bartra o Enriqueta Cabrera, han apuntado el desperdicio del bono demográfico, en el que incurre el país. Tienen razón, aunque como hemos tratado de mostrar en este trabajo, los efectos tendrán una variedad de dinámicas con efectos positivos y negativos. La ventana que permanece abierta es la que corresponde a la fuga de talentos, acaso la más peligrosa de todas. Si hubiese que capturar el proceso en una frase, tal vez lo apropiado sería señalar que se ha dado un paso adelante y dos pasos atrás.

La educación básica en el Distrito Federal: los temas de 2006

Etelvina Sandoval Flores*

En 2006, año electoral, la educación en el Distrito Federal se ubica como un tema de debate en un contexto altamente politizado y de confrontación por las circunstancias que rodearon la elección nacional y sus repercusiones en las elecciones locales. Una revisión de las noticias periodísticas de este año muestra la preponderancia de tres temas: la transferencia o descentralización de los servicios educativos del Distrito Federal; la creación de la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal y la reforma a la educación secundaria.

La descentralización de los servicios educativos. La educación como un arma política

Los aspirantes a la administración capitalina de los tres partidos políticos principales, expresaron que es necesaria la descentralización de los servicios educativos de la Federación al gobierno local y todos se manifestaron por su concreción (*El Universal*, México, 23 de mayo de 2006), aunque esto ha sido un proceso postergado durante años por razones fundamentalmente políticas que se mantienen hasta la actualidad y que dificultan su puesta en marcha.

* Doctora en Pedagogía por la División de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México, D.F.

La Ciudad de México, capital del país y sede de los poderes federales es la única entidad que no tiene en sus manos la administración y operación de la educación básica y normal como sucede en el resto de los estados de la República desde hace ya más de una década.

En 1992, bajo la concepción de construir un “nuevo federalismo” el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) signaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que planteaba, entre otras cosas, la transferencia de los servicios de educación básica y normal a los gobiernos locales, lo que se llamó también descentralización educativa. Pero de este procedimiento se excluyó al Distrito Federal que en ese entonces dependía del Ejecutivo Federal. En su lugar, la *Ley General de Educación* (LGE) expedida un año después (1993), consideraba en su artículo 4o. transitorio que la prestación de los servicios educativos por parte del gobierno del Distrito Federal respondería a un proceso que “se llevará a cabo en los términos y fecha que se acuerde con la organización sindical”, aunque al parecer la educación normal no quedaba comprendida en este proceso.

La situación diferencial para el Distrito Federal tuvo desde su origen un trasfondo eminentemente político, cuestión que se mantiene hasta la actualidad. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) –cuya secretaria general era en ese entonces Elba Esther Gordillo– se opuso a la transferencia educativa en el Distrito Federal, en virtud de la fuerza que en ese momento tenía el magisterio disidente agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), pues como resultado del movimiento magisterial de 1989, esta expresión se hizo de la dirección total de la Sección 9 (profesores de primaria) y tenía representación significativa en las secciones 10 (profesores de secundaria, normal y educación técnica) y 11 (trabajadores de apoyo a la educación).

El peso sindical en la negociación del ANMEB se hizo sentir no solamente en la postergación de la transferencia, sino en el funcionario que fue designado para dirigir la instancia que se haría cargo de la educación en el Distrito Federal, la Subsecretaría de Servicios Educa-

tivos para el Distrito Federal (SSEDF),¹ cuyo titular, Benjamín González Roaro, cuadro político de la profesora Gordillo, tuvo entre una de sus principales actividades contrarrestar el peso del magisterio disidente en el Distrito Federal.

El proceso de transferencia de los servicios de educación básica al gobierno del Distrito Federal señalado en la LGE de 1993, consideraba en ese momento sólo dos actores para determinar las condiciones en que se daría: el gobierno federal y el SNTE, situación que cambió con la reforma al artículo 122 Constitucional en agosto de 1996, que reconoce poderes de gobierno y autoridades de carácter local: Jefe de Gobierno, Asamblea Legislativa y Tribunal Superior de Justicia. A ello se agrega otro componente político: el gobierno de la ciudad queda en manos de un partido opositor al que detenta los poderes federales. Es importante recordar que el primer jefe de gobierno de la ciudad, Cuauhtémoc Cárdenas manifestó su intención de concretar la transferencia acompañada de los recursos necesarios, sin que esto se efectuara.

Así, el proceso de transferencia de los servicios educativos a las autoridades del Distrito Federal considerado desde hace ya más de 14 años, no se ha realizado y por ello continúa siendo la Secretaría de Educación Pública federal la encargada de la educación en esta entidad, lo que hace a través de una dependencia específica: la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal (AFSEDF).²

Las noticias periodísticas de 2006 muestran la tensión existente entre los principales actores políticos: gobierno federal, gobierno estatal y SNTE y la gran cantidad de aspectos puestos en juego. Uno de gran peso es el de los recursos, pues el gobierno local ha solicitado de tiempo atrás que con la transferencia se entreguen también los recursos federales asignados a la educación en el Distrito Federal que, de acuerdo con sus cálculos, en el año 2004 eran de 29'984,807 pesos (*El Universal*, México, 23 de mayo de 2006). No obstante, la cantidad que la SEP dice manejar es de 16,000 millones de pesos.

¹ Primero llamada Coordinación de Servicios Educativos para el Distrito Federal, hasta que unos meses después se le ubicó como subsecretaría.

² Es el nombre que se le dio a la anterior Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. en 2005, a raíz de la reestructuración que la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó ese año.

En medio de estas contradicciones, el gobierno federal ha argumentado de manera persistente que el Distrito Federal es la única entidad que no destina recursos a la educación y que en contraparte es “el gobierno federal (el que) financia y administra la totalidad de las escuelas preescolares, primarias, secundarias y normalistas” (*Reforma*, México, 6 de septiembre de 2006). Este argumento es el que esgrimieron en 2004, en la Cámara de Diputados, las fracciones del PRI y el PAN para fundamentar una propuesta de reforma al artículo 122 de la Constitución que obligaba al gobierno del Distrito Federal a aportar recursos –en la misma proporción que las demás entidades federativas– para el financiamiento de la educación básica y sus escuelas. La propuesta, si bien fue aprobada en la Cámara Baja, en la de senadores quedó pendiente su discusión, pero lo cierto es que esta información, amplificadas por algunos periódicos y comentaristas, buscaba confundir a la opinión pública que desconoce que el gobierno de la ciudad se encarga del mantenimiento de las escuelas públicas. *La Jornada*, México, del 1 de febrero de 2006 consigna:

En la actualidad, el gobierno capitalino, a través de las delegaciones políticas, destina recursos a las escuelas públicas; esta acción se lleva a cabo por medio del Programa Integral de Mantenimiento a Escuelas (PIME), el cual no sólo comprende actividades para conservar en buen estado los kínderes, primarias y secundarias públicas, sino también abarca la construcción de planteles nuevos.

Según esta nota, sólo en el año 2005 las escuelas recibieron más de 551 millones de pesos de recursos delegacionales para su mantenimiento. Es importante destacar que para el desarrollo de estas acciones no existe cooperación ni apoyo por parte de las autoridades locales de la SEP para brindar información y facilitar una mejor organización y funcionamiento del PIME y en ocasiones francamente lo obstaculizan. De tal manera que son las delegaciones las que directamente se ponen en contacto con cada escuela para levantar un inventario de las necesidades de mantenimiento y elaborar su plan de trabajo. El apoyo que el gobierno local presta a las escuelas de educación básica, no tiene su correlato en la facultad de intervenir en ellas, incluso se ha llegado al

punto de negarles el derecho de ingreso a los planteles por órdenes expresas de la AFSEDF.

La descalificación que se intenta hacer del Gobierno de la ciudad al señalar que no contribuye financieramente a los servicios educativos como lo obliga la ley, sólo puede entenderse en el marco de la política de desprestigio contra un gobierno opositor y en particular el de Andrés Manuel López Obrador, emprendida por el gobierno federal de tiempo atrás y recrudescida en 2006, año electoral. Porque exigir que el Distrito Federal cumpla “como el resto de las entidades”, cuando ni siquiera se ha iniciado el proceso de transferencia señalado en la ley, es una medida de presión y descrédito.

Pero además, a varios años de haberse llevado a cabo la descentralización en el país, algunos de sus aspectos han sido cuestionados por los gobiernos estatales, en particular el presupuesto federal que se les asigna. En efecto, la LGE, en su artículo 25 señalaba que,

El Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa, con sujeción a las disposiciones de ingresos y gasto público correspondientes que resulten aplicables, concurrirán al financiamiento de la educación pública y de los servicios educativos

incluso que la distribución de los recursos sería a través de fórmulas compensatorias; pero no existen criterios para su distribución y mucho menos claridad en ello:

Desde 1998 el Congreso de la Unión omitió establecer una fórmula para el reparto equitativo de los recursos del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB) hacia los estados. Hay ausencia de fórmula, es totalmente discrecional para la SEP y esa discrecionalidad la han avalado los gobiernos estatales apostándole a que, a través de la negociación política, pueden obtener mayores recursos de los que podrían obtener a través de una fórmula de reparto (*La Crónica de Baja California*, 22 de septiembre de 2006).

La falta de reglas y la discrecionalidad como política federal, sumadas a la doble negociación salarial que existe –pues además de la negociación anual de la federación con el SNTE, los gobiernos estatales deben negociar también aspectos laborales específicos con las secciones sindicales–, han puesto al límite de sus posibilidades de cumpli-

miento a algunos estados, tal es el caso de Zacatecas, donde la gobernadora “devolvió” los servicios educativos a la federación.

En estas condiciones, la autoridad capitalina habla de la necesidad de un nuevo modelo para la transferencia de los servicios educativos, donde la distribución presupuestaria y las facultades del gobierno local sean claras, como lo señala Marcelo Ebrard, gobernante electo del Distrito Federal:

“No estamos de acuerdo con el modelo que se manejó (de descentralización) con el resto de las entidades federativas, y además está agotado. En ese modelo, el gobierno federal te manda los recursos cuando quiere y la negociación es muy compleja, porque los gobiernos estatales tienen la responsabilidad, pero no tienen instrumentos. La negociación salarial se da a nivel federal y lo maneja con mucha discrecionalidad”, señaló que el modelo que él plantea es que se transfieran los recursos y no haya intermediación del gobierno federal, pues el aspecto normativo y las negociaciones laborales deben corresponder a la administración local (*Reforma*, México, 12 de octubre de 2006).

Como puede verse, además del aspecto presupuestal, es necesario considerar el gobierno real de la educación en un proceso de descentralización, pues tal como opera actualmente, predomina lo que Ornelas³ llama el “centralismo burocrático” que implica que “el gobierno federal centraliza las funciones esenciales y descentraliza la operación”. Así, el gobierno federal tiene las facultades de normar, determinar para toda la República los planes y programas para la educación básica y normal, evaluar el servicio y regularlo, mientras las autoridades locales operan este servicio, lo administran y le destinan recursos. Para el autor mencionado, es una distribución de facultades inequitativa, pues uno tiene el poder y el otro sólo la administración.

En este contexto, ha habido algunos intentos para iniciar un proceso de descentralización de los servicios educativos, todos frustrados hasta ahora. Uno de ellos se dio al inicio del sexenio de Vicente Fox, que coincidía con el inicio también de la jefatura de gobierno de

³ Cfr. Carlos Ornelas, “La educación básica en el Distrito Federal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 023 México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), octubre-diciembre de 2004.

Andrés Manuel López Obrador. Por información que trascendió, se supo que ambos mandatarios estaban en vías de establecer un acuerdo para que se nombrara a una persona, propuesta por el Jefe de Gobierno, al frente de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, como una etapa de transición encaminada a la transferencia plena de los servicios educativos, cuestión que no se realizó. Asimismo, desde el año 2004, se inició un proyecto de reestructuración de la SEP que se oficializó en el decreto del 20 de enero del 2005, donde la Secretaría disminuía de cinco a tres sus Subsecretarías, creándose también la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal (AFSEDF) como órgano desconcentrado que sustituiría a la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal, y a través de la cual se pretendía concretar la postergada descentralización educativa para el Distrito Federal. Así lo consigna la prensa cuando reporta que la respuesta dada por el director general de Asuntos Jurídicos de la SEP a Alejandro Encinas –quien como Secretario de Gobierno del Distrito Federal había manifestado por escrito la voluntad de la administración local para hacerse cargo de la educación básica– afirmaba que “la dependencia general coincide con ese propósito y por ello inició la creación de la AFSEDF con el fin de que la descentralización se lleve a cabo con orden, consistencia, transparencia y eficiencia” (*El Universal*, México, 17 de diciembre de 2006). La disposición para la transferencia educativa al Distrito Federal fue expresada también por Sylvia Ortega Salazar, titular de la AFSEDF,⁴ quien consideraba que al crearse este órgano desconcentrado de la SEP, era el momento adecuado para acabar con la situación “atípica” en que se encontraban los servicios educativos en el Distrito Federal.

El jefe de gobierno Marcelo Ebrard ha expresado su interés en recibir y mejorar el sistema escolar, la Federación ha creado ya un órgano desconcentrado de la SEP y el Sindicato de los maestros ha mostrado su disposición a la descentralización (*La Jornada y Reforma*, México, 20 de septiembre de 2006).

⁴La doctora Ortega como subsecretaria de Educación en el D. F. pasó a la titularidad de la AFSEDF.

Aunque la realidad parecía mostrar que ni la Federación ni el SNTE tenían esta disposición, pues la primera había venido disminuyendo la inversión en las escuelas capitalinas, reduciéndola de 263 millones a 85 millones de pesos entre 2001 y 2005, como lo señala el *Informe de Rendición de Cuentas 2000-2006 (Reforma, México 22 de septiembre de 2006)*, y el otro importante actor para lograr un acuerdo sobre la transferencia educativa (previsto en la Ley General de Educación), el SNTE, amenazaba de manera velada, pues afirmaba, que al momento en que el gobierno capitalino se hiciera cargo de la educación, el sindicato exigiría la nivelación de prestaciones a los profesores del Distrito Federal que se quedaron rezagadas en comparación con otros estados, lo que en el fondo implicaba una advertencia de problemas laborales. Hay que recordar que las secciones sindicales en otras entidades de la República tienen una doble negociación salarial y de prestaciones, la nacional y la estatal, cosa que no sucede en el Distrito Federal, de ahí que el SNTE hable de rezagos, e incluso ponga como ejemplo que mientras el aguinaldo para los profesores del Estado de México es de 90 días, en el Distrito Federal es de sólo 40. La actualización de los profesores, la creación de nuevas plazas y la manera en que se pondrá en vigor la Ley de Educación para la Ciudad de México, son otros aspectos que el sindicato menciona como causales de exigencias laborales que ellos enarbolaban al transferirse el control de las escuelas al gobierno local (*Reforma, México, 6 de septiembre de 2006*)

Como puede verse, si bien en algún momento se pensó que con el cambio de administraciones local y federal la descentralización de la educación en el Distrito Federal estaba cerca, su carácter eminentemente político, más que educativo, no permite vislumbrarla a corto plazo, sobre todo por la relación estrecha que se ha gestado entre la nueva administración federal y el sindicato de maestros.

A ello habría que sumar el hecho de que el nuevo titular de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal es gente de Gordillo y desde ahí (ella) tiene muchos de los hilos de la negociación en el Distrito Federal, explica Carlos Ornelas.

La negociación en todo caso, no será tersa (*El Universal, México, 17 de diciembre de 2006*).

La creación de la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal. Nuevas perspectivas

A su llegada a la Jefatura de Gobierno del Distrito Federal, Marcelo Ebrard anunció la creación de la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal (SEPDF) que si bien en un principio no tendría a su cargo la educación básica, atendería otros programas con contenido educativo que el gobierno desarrolla (*Reforma*, México, 10 de diciembre de 2006). Axel Didriksson fue nombrado secretario de Educación para el Distrito Federal y desde un principio consideró dos ejes fundamentales para su trabajo, la descentralización educativa y el bachillerato universal con miras a volverlo obligatorio durante el sexenio. Para este proyecto se trabajará de manera conjunta con la UNAM y se aprovechará la capacidad instalada de la ciudad, (*El Universal*, México, 12 de diciembre de 2006).

El funcionario planteaba este proyecto como innovador, ya que:

se trata de un esquema que incluya el aprendizaje virtual, en línea, a distancia, sistema abierto, tradicional, con el objetivo de que el joven pueda estudiar en la escuela, el trabajo, su casa o una biblioteca, entre otras posibilidades (*idem*).

Es de resaltar la importancia que tiene este proyecto en el actual contexto educativo. México es un país de jóvenes, de acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), para 2003 contaba con una población de 104.21 millones de habitantes y 51.33 por ciento de esta población tenía menos de 25 años. Los demandantes actuales de la educación básica, son un grupo etario que va decreciendo como efecto de la disminución del crecimiento poblacional.

Por ello, se espera que las generaciones actualmente numerosas ubicadas en la educación básica, se trasladarán en un futuro cercano a la educación media superior y superior, lo que implicará una presión para estos niveles educativos.⁵

⁵ *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México, Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), p. 27.

La *Encuesta Nacional de la Juventud 2000*⁶ nos revela cifras alarmantes en cuanto a la escolaridad de los jóvenes en el país, pues 52.9 por ciento de ellos no estudia.⁷ De este conglomerado hay 41.3 por ciento de jóvenes entre 15 y 19 de edad que se encuentra fuera de la escuela. De hecho, este mismo estudio informa que la edad donde se ubica un alto porcentaje de abandono escolar (45.6) es entre los 15 y 19 años, etapa que correspondería al bachillerato. En este mismo sentido Muñoz Aguirre denomina este fenómeno como la persistencia de un patrón de retirada temprana de la escuela:

El análisis por edad y ciclo escolar muestra que una vez finalizada la secundaria, sólo una pequeña fracción continúa estudiando. En 2005, seis de cada 10 jóvenes de 15 años estaban inscritos en algún nivel educativo, poco más de un tercio cursaba algún grado de educación media-superior (36.5 por ciento) y el resto estaba inscrito en algún grado de primaria o secundaria.⁸

Las causas son múltiples, aunque las más generalizadas son pobreza y falta de oportunidades. Estos datos son de carácter nacional, pero de alguna manera reflejan un fenómeno del que la Ciudad de México no está ausente, aunque con sus propias características; así que poner como un eje importante del trabajo para la recién creada SEPDF el bachillerato es un acierto, sobre el que ya se ha ido avanzando.

Si bien el otro eje, el de la descentralización de la educación básica, continúa siendo importante, las condiciones de politización extrema que lo rodean, dificultan su concreción a mediano plazo. Para este nivel educativo, el gobierno local sigue con el programa de útiles y libros escolares a toda la población de escuelas públicas, al que en este sexenio se le agregó el de uniformes. Continúa también bajo la idea de un cambio de esquema “una descentralización integral que ponga

⁶Cfr. *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Resultados Generales*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) y Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México, 2002.

⁷Se consideran las edades de 12 a 29 años.

⁸Christian D. Muñoz Aguirre, “Cambio demográfico y desarrollo social de los jóvenes”, *Situación demográfica en México 2006*, Conapo, publicaciones en línea. Versión electrónica consultada el 3 de agosto de 2007.

énfasis en lo educativo” (*Milenio Diario*, México, 13 de diciembre de 2006). La misión que ha postulado, refleja lo anterior:

El Gobierno del Distrito Federal, contará ahora con una Secretaría de Educación, que tendrá la misión de sentar las bases para sustentar el futuro de las próximas generaciones a través del proyecto de la Ciudad Educadora, de los Aprendizajes y del Conocimiento, además del ineludible compromiso de operar la transferencia de los servicios educativos administrados por el gobierno federal y mantener funcionando los servicios que actualmente proporciona el gobierno de la ciudad, de manera sustentable, eficiente y con altos estándares de calidad.⁹

La Reforma a la Educación Secundaria. Proyecto sexenal

Una nota de primera plana aparecida en el diario *Reforma* el 25 de agosto de 2006 señalaba: “Empeora el nivel en secundaria”, noticia que daba cuenta de los resultados de los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) presentados por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INNE). El EXCALE se aplicó por primera vez a una pequeña muestra de estudiantes de sexto de primaria y de tercero de secundaria a nivel nacional y –de acuerdo con sus autores– evidencia que los alumnos carecen de los conocimientos y habilidades básicos que establecen los planes y programas de estudio de cada grado. Muestran también que la educación secundaria empeora en relación con la primaria en el aprendizaje de español, matemáticas y expresión escrita y que son las escuelas públicas, rurales e indígenas (en ese orden) las que tienen los niveles más bajos, mientras que las particulares cuentan con los mejores resultados.

Esta información se daba en un contexto de incertidumbre provocada por el inicio de un proyecto de reforma para la educación secundaria marcado por el desconocimiento de los profesores sobre sus implicaciones y contenidos. A ello se sumaban la falta de programas de estudio para algunas de las nuevas asignaturas, la intervención de la dirigencia sindical con una oscura negociación y un debate impul-

⁹ Secretaría de Educación del Distrito Federal, *Misión*; en: www.educacion.df.gob.mx. Consultada el 2 de agosto de 2006.)

sado por las fuerzas más retrógradas de la derecha sobre la educación sexual en secundaria.

En efecto, la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), dada a conocer por primera vez a mediados de 2004 fue objeto de múltiples críticas por parte de investigadores, instituciones académicas, profesores, dirigentes sindicales, grupos de oposición sindical e incluso de la Comisión de Educación del Legislativo. Este ambiente de crítica frenó la implementación de la reforma como se tenía planeado y las autoridades iniciaron una etapa de rearticulación, revisión, ajustes, pero sobre todo de negociación con algunas instituciones académicas, especialistas y el sindicato de maestros. El resultado fue la realización de ajustes parciales, sobre todo en los contenidos curriculares, lo que provocó “falta de coherencia entre las orientaciones generales (del modelo de reforma) y las características concretas de la mayor parte de los programas de las asignaturas”.¹⁰ No obstante, para el año escolar 2005-2006 la SEP decidió iniciarla aunque parcialmente:

Se lanzó una fase experimental en un grupo de escuelas en todo el país, con la finalidad de reconocer los alcances y limitaciones de la propuesta en el terreno práctico, aunque el mensaje político era muy claro: confirmar la decisión del gobierno de que la Reforma era necesaria y se llevaría a cabo.¹¹

Como parte de la negociación con el SNTE, se integró de manera paralela una comisión SEP-SNTE que llevó a cabo la “Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria”. Es de hacer notar que los resultados de ambas actividades (fase experimental y consulta) no fueron dados a conocer y no se sabe si sus resultados fueron considerados.

La decisión de implementar de manera total la Reforma a la Educación Secundaria (que perdió el adjetivo de “integral” en el camino, quedando sólo como RES), se hizo oficial en mayo de 2006, al publicarse el acuerdo secretarial respectivo en el *Diario Oficial de la Federación*, y se puso en marcha en todas las escuelas secundarias del país a

¹⁰ Antonia Candela, “Comentarios a los programas de Ciencias I, II y III en el marco de la RES”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 31, México, COMIE, 2006.

¹¹ Francisco Miranda y Rebeca Reynoso, “La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 31, México, COMIE 2006.

partir del ciclo escolar 2006-2007. Tal decisión tuvo más fundamentos políticos que pedagógicos o educativos, pues no se conocían los resultados del programa experimental que aún no concluía, ni se habían sistematizado los resultados de la consulta. Incluso no se había llegado a un acuerdo con el sindicato sobre la definición de una asignatura del plan de estudios, la de tecnología, por lo que carecía de programa; pero de cualquier manera la RES se implantó, pues era necesario cumplir con una meta sexenal trazada, en un año de fin de gobierno y también electoral.

La prensa da cuenta de la incertidumbre de muchos docentes que al inicio del año escolar no contaban con información suficiente sobre el nuevo plan y debían trabajar con él, lo que les generaba confusión y dudas (*La Jornada*, México, 21 de agosto de 2006).

Olac Fuentes Molinar, ex subsecretario de Educación Básica y Normal opinaba que,

más que ayudar a enderezar el nivel educativo (este cambio), empeora las cosas, ya que –a su parecer– los docentes no cuentan con un entrenamiento básico ni tienen información suficiente para trabajar con los nuevos temas (*idem*).

El SNTE, por su parte, se ubicaba en un plan de apoyo a la reforma y hablaba de que ésta vendría acompañada de una regularización laboral, incremento de horas para los profesores, mejoras escalafonarias, creación de nuevas plazas y ampliación del programa de basificación para más de 5,000 docentes (*idem*).

Las autoridades educativas se comprometieron a lo anterior, pero también a otros “acuerdos y decisiones de política” que consignaron en el acuerdo secretarial señalado. Entre ellos se encuentran la capacitación permanente a los profesores, aportar recursos financieros para el equipamiento de las escuelas y el mejoramiento de su infraestructura, atender las particularidades de las secundarias técnicas y las telesecundarias y una serie de apoyos más, tanto académicos como laborales y financieros,¹² que desafortunadamente no se habían concretado varios meses después.

¹² *Ibidem*, pp. 1441 y 1442.

La SSEDF reportaba que en la capital del país, sólo cinco secundarias se oponían a la reforma (dos en Iztapalapa y tres en la Delegación Gustavo A. Madero), lo que requería “mucho diálogo con los profesores y las comunidades” (*La Jornada*, México, 22 de agosto de 2006).

La discusión sobre la reforma a la secundaria no ha concluido, pues muchos aspectos quedan pendientes y surgen en el momento de su operación en las escuelas y en las aulas. La premura, la ausencia de información inicial aunado a la falta de capacitación, infraestructura y al nulo seguimiento del desarrollo de la propuesta de reforma, puede generar –y de hecho ha generado– el alejamiento de sus planteamientos y el acatamiento formal de las nuevas formas de trabajo por parte de los docentes, pero sin que modifiquen necesariamente prácticas y concepciones añejas, situación que ha sido el talón de Aquiles de múltiples reformas educativas.

En este trabajo se ha puesto el acento en las noticias periodísticas sobre la educación básica en el Distrito Federal. Hay, por supuesto, otros temas educativos de importancia en la Ciudad de México que aquí no hemos tocado, tales como las preparatorias del Distrito Federal o la Universidad de la Ciudad de México que también son proyectos impulsados por el gobierno local. Asimismo, las políticas para la atención a la diversidad y contra la exclusión, así como aquellas dirigidas a la población joven han quedado fuera de la mirada del presente texto y merecerían un trabajo particular.

Habrà que seguir de cerca la evolución de muchos de los acontecimientos aquí tratados, pues en medio de las dificultades, y politización extrema que rodea la educación, se gestan proyectos educativos importantes para la población en el Distrito Federal.

El laicismo y las batallas perdidas de Fox y Abascal en 2006

Jenaro Villamil*

Año electoral y periodo de conclusión del foxismo, el 2006 coincidió con el bicentenario del natalicio de Benito Juárez, personaje que más allá de la historia de bronce demostró la plena vigencia de su herencia política al generarse un nuevo debate sobre los alcances del Estado laico.

Una nueva polémica en el terreno del laicismo inició a partir de una declaración del Secretario de Gobernación, Carlos Abascal Carranza, el 29 de enero durante un seminario de ética:

Es necesario recuperar con absoluta libertad de credos la religión como espacio que propicie la vinculación del ser humano con su destino trascendente para que le dé sentido a los valores éticos que han de comprometer su existencia diaria, afirmó el responsable de la política interior durante el último año del foxismo.¹

Abascal aprovechó la visibilidad del cargo público para lanzar una sentencia religiosa, acorde con su perfil de católico confeso, militante de una especie de neosinarquismo y abierto crítico de los procesos de secularización que, desde su punto de vista, violentan los derechos humanos.

No transcurrió una semana de ese pronunciamiento, cuando el escritor Carlos Monsiváis, quizá el más persistente y lúcido defensor de

* Licenciado en Ciencias Políticas por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Periodista de la *Revista Proceso*.

¹ Las cursivas son del autor (N. C.).

los avances del laicismo durante toda la administración federal panista, conminó a Carlos Abascal a no confundir su cargo con un púlpito.

Durante la ceremonia de festejo del bicentenario de Benito Juárez, el 21 de enero en San Pablo Guelatao, Monsiváis realizó un recuento crítico de la política foxista en contra de la herencia juarista: “Sí, sí, sí, jóvenes, Juárez, Juárez, Juárez”, dijo Vicente Fox en tono sarcástico al inicio de su gobierno para enfrentar los reclamos de los asistentes a un evento en el cual el Presidente de la República volvió a provocar con el símbolo de la cruz y las bendiciones parroquiales. *Con esta muestra de memoria onomástica, (Fox) creyó clausurar su mito y promover la revancha histórica, subrayó Monsiváis en aquel evento.*²

En su discurso, el autor de *Aires de Familia* reivindicó no sólo la vigencia de Benito Juárez contra todo intento de revancha y de menosprecio conservador, no exento de racismo contra el primer presidente de origen indígena en el México independiente. Monsiváis también advirtió: “Juárez, el impasible, sigue siendo uno de los rostros más vitales y generosos de la nación en la globalidad. No obstante ser una legión de bustos y estatuas sigue siendo el ejemplo más vivo” (*Idem*).

No era de extrañarse que la respuesta a la provocación de Abascal la encabezara su tocayo Monsiváis, el mismo que ha destacado una y otra vez sobre las derrotas culturales del foxismo en su reincidencia hacia confundir el cargo público con el púlpito católico:

Es, por lo menos insólito un Secretario de Gobernación que apenas toma la palabra instala su púlpito virtual. Como ciudadano y creyente Abascal está en su perfecto derecho de proclamar las ventajas de la fe; como secretario de Estado no, porque no hay tal cosa como un señor que mientras vigila el proceso electoral es laico, y que deja de serlo al menospreciar por completo la estructura ética de la institución en donde devenga salarios y tribunas, reviró Monsiváis durante esa ceremonia (*Milenio Diario*, México, 14 de febrero de 2006).

Y cuestionó a Abascal:

¿Tiene caso reiterarle lo obvio: el Estado laico se sustenta obligadamente de la ética republicana que, sin negar lo mínimo el papel de las religiones como espacio de formación de valores, deposita en la educación y las responsabilidades personales, las leyes, la estructura ética de la sociedad

² Cfr. *La Jornada* México 24 de enero de 2007.

no teocrática? El laicismo respeta todos los credos, pero no acepta el retorno a un dogma religioso como criterio único, muy probablemente para que no se acuse al país de clonar el siglo XVII. (Ironizó finalmente Monsiváis).

El debate público durante esos días demostró que el juarismo no es una herencia de bronce sino una guía ética, fundamental frente a los intentos restauradores de un Gobierno que no ocultó desde su inicio la gana de sustituir los símbolos republicanos con los elementos religiosos a la mano (la cruz, la Virgen de Guadalupe, las bendiciones en los actos públicos, los besos de la pareja presidencial en la Plaza de San Pedro, la postración del Presidente al papa Juan Pablo II, la interlocución privilegiada con la jerarquía católica, etcétera).

La batalla no sólo fue de símbolos. También hubo intentos de imponer políticas públicas muy claras: la contrarreforma al artículo tercero constitucional para incluir la enseñanza religiosa en los libros de texto, evadir cualquier sanción a los exabruptos de los jefes católicos, como sucedió con el fallido intento de censurar la película *El Crimen del Padre Amaro*, o responsabilizar a Jorge Serrano Limón, militante de Provida, del manejo presupuestal para organizaciones ciudadanas dedicadas a los derechos sexuales.

Una editorial del periódico (*La Jornada*, México, 14 de febrero), le recordó a Abascal su alto grado de confusión. Bajo el título “El Laicismo en Clave A, B, C,”, el texto cita la definición del intelectual español Fernando Savater en relación con el laicismo:

Es el reconocimiento de la autonomía de lo político y lo civil respecto a lo religioso (de cualquier creencia), la separación entre la esfera terrenal de aprendizajes, normas y garantías que todos debemos compartir y el ámbito íntimo (aunque públicamente exteriorizable a título particular) de las creencias de cada cual (*idem*).

Fundamentalismo e integrismo

El otro suceso determinante en esta polémica fue la ceremonia de entrega de los Premios Nacionales de Ciencias y Artes 2005, realizada en Los Pinos.

Ante Vicente Fox, la directora del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), Sari Bermúdez, y el propio Carlos Abascal, Monsiváis habló a nombre de todos los galardonados y le reprochó al Primer Mandatario que durante su gobierno se violó la función del estado laico ante “el empeño de prohibir la libertad sexual y la campaña en contra de la píldora del día siguiente” (*La Crónica*, México, 1 de febrero de 2006).

El escritor galardonado con el Premio Nacional de Lingüística y Literatura ejemplificó con otros casos la violación a los principios del Estado laico:

- En septiembre de 2005, el subsecretario de Asuntos Religiosos de Gobernación, Domingo López Huitrón, solicitó revisar los libros de historia oficial para “enmendar” la imagen de la Iglesia Católica.
- El candidato presidencial del PAN, Felipe Calderón Hinojosa, se pronunció en contra de la inclusión de la píldora del día siguiente en el cuadro básico de salud, a pesar de que el titular de la Secretaría de Salud, Julio Frenk, defendió esta medida como parte de la política pública en materia de prevención de embarazos.
- La persistencia en minimizar a las instituciones públicas de educación superior: “no se quiere destruir la educación pública para que los asalariados sepan leer y escribir, o algo que se le parezca, sino para profetizar o atestiguar la suerte atroz de sus egresados o expulsarlos”, sentenció Monsiváis.

Incómodo, con el rostro desencajado, según las crónicas periodísticas, Vicente Fox quiso revertir el golpe de la crítica con alabanzas vagas a la libertad de expresión durante su gobierno. Provocador, Fox lanzó al final de su discurso la siguiente frase: “Que Dios los bendiga” (*La Crónica*, México, 1 de febrero de 2006).

El subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Lorenzo Gómez Morín, afirmó que era “respetable” la opinión de Monsiváis, pero pidió que se apreciara “lo que hemos hecho”. Y mencionó como logros del sexenio los programas Enciclopedia, Escuelas de Calidad y el Plan Nacional de Lectura, aunque no precisó cuáles eran los resultados de cada uno (*La Jornada*, México, 2 de febrero de 2006).

El titular de Educación, Reyes Tamez quiso minimizar el impacto de la crítica, calificando a Monsiváis de “bromista analista político” (*Diario de Yucatán*, Yucatán, 2 de febrero de 2006).

La reacción más clara ante las palabras de Monsiváis, vino de su contraparte en Gobernación: Carlos Abascal. “Yo respeto a los fundamentalistas que me acusan de fundamentalista”, afirmó en un juego de palabras (*La Jornada*, México, 2 de febrero de 2006).

En otro editorial, *La Jornada* le recordó a Abascal que confundía los términos: no era lo mismo fundamentalista que integrista o tradicionalista.

El fundamentalismo, reseñó el escrito, es un concepto que proviene del siglo xx y “hace referencia a la respuesta que en el seno del protestantismo estadounidense se dio al liberalismo teológico, sobre todo al llamado evangelio social”. Por su origen histórico, abunda la editorial, “el fundamentalismo es, como bien considera Umberto Eco, ‘un proceso hermenéutico ligado a la interpretación de un libro sagrado’”.

En ese sentido, Abascal más que fundamentalista –a pesar de reconocerse en ese término– debe ser considerado un “tradicionalista”, el equivalente católico al fundamentalismo protestante. El tradicionalista:

se opone a los intentos de poner a la Iglesia católica al día, como intentó el Concilio Vaticano II y es partidario de un estricto respeto a todo lo que emana de la jerarquía, con el papa en turno a la cabeza. Para el tradicionalismo es necesario regresar a épocas anteriores a la modernidad, cuando la Iglesia de Roma dominaba y gobernaba todos los espacios de las sociedades en las que reinaba sin adversarios de consideración al frente [...] A un tradicionalista como Abascal le molesta profundamente la diversificación de la sociedad; más bien busca contener, aunque su aspiración profunda es revertir la pluralidad de creencias y valorativa de la ciudadanía”, destacó la editorial (“El Fundamentalismo y Abascal”, *La Jornada*, México, 15 de febrero de 2006).

La Conferencia del Episcopado Mexicano cerró filas en torno a Abascal. Su vocero, el obispo de Texcoco, Carlos Aguiar Retes afirmó a nombre del organismo que existe “un problema de genética histórica” en el entendimiento del laicismo y alabó que el titular de Gobernación tuviera “una clarísima conciencia de su identidad católica, y que la expresa y hace explícita al tiempo que ejerce tan alto nivel de gobierno” (*La Jornada*, México, 2 de febrero de 2006).

Cuatro días después, el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM organizó un foro en el que su director Diego Valadés alertó que el país se acercaba a “un momento delicado” al configurarse una intención de crear “un estado confesional” y abrir la posibilidad de que “la alta jerarquía eclesiástica del país intervenga de nueva cuenta en la política” (*El Universal*, México, 6 de febrero de 2006).

También en clara referencia a Abascal, Valadés, quien fue Procurador General de la República, subrayó que le parecía “llamativo” que “el alto funcionario que descalifica al laicismo como una forma de fundamentalismo e incita a desconocer los artículos 24 y 130 de la Constitución no haya rendido juramento” para respetar la carta Magna. Para Valadés esas actitudes son “tendencias típicamente medievales y fundamentalistas” (*El Mañana*, Tamaulipas, 7 de febrero de 2006).

De la Fuente defiende el estado laico

A fines del mes de febrero, el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente protagonizó otra defensa del laicismo durante la inauguración de la 17 FERIA Internacional del Libro, realizada en el Palacio de Minería de la Ciudad de México.

“Hemos visto que algunas democracias, hoy día, cuando no han logrado observar escrupulosamente este concepto de laicismo se pueden ir convirtiendo más en una teocracia que una democracia”, afirmó el Rector (*La Jornada*, México, 23 de febrero 2006).

De la Fuente exhortó a todos los candidatos presidenciales a plantear el Estado laico con claridad, porque,

esos son los temas que para la ciudadanía son fundamentales. Que nos digan cuál es su postura ante el laicismo, cómo lo entienden y qué harían en caso de ganar la elección. Ese es un tema central para fortalecer un concepto de Estado que no dé lugar a confusiones.

Fue la primera exhortación clara y directa a todos los aspirantes a la presidencia de la República, en medio de un año electoral intenso, duro y con un alto grado de polarización.

Otros medios registraron la defensa de De la Fuente hacia la figura de Benito Juárez: “Fue un demócrata, reformador y visionario, poseedor de un verdadero fervor republicano y un profundo sentimiento de nacionalidad” (*Milenio Diario*, México, 23 de febrero de 2006), pero también de su definición de laicismo: “El Estado laico es aquel que no se mete a apoyar o a censurar una religión u otra” (*El Universal*, México, 23 de febrero de 2006).

Por estas palabras, no pocos funcionarios del Gobierno del Distrito Federal y del propio entorno foxista consideraron que De la Fuente era un buen candidato para ser titular de la SEP (*El Universal*, México, 23 de febrero de 2006).

De los organismos de la derecha también hubo una respuesta. El presidente de la Confederación Nacional de Colegios Particulares, Jesús Manuel Velasco Arzac, demandó en Aguascalientes moderar el “laicismo extremo” promovido por ciertas autoridades e incluso docentes que “se quedaron en el siglo XIX y cuyo antirreligiosismo es imposible de disimular” (*Hidrocálido*, Aguascalientes, 7 de marzo de 2006).

Natalicio de Juárez, el carruaje revivido

En torno a las celebraciones del 21 de marzo, fecha del natalicio de Benito Juárez, volvieron a generarse pronunciamientos y polémicas en torno a la figura del impulsor de las *Leyes de Reforma* y defensor de la República frente al último intento de imponer un imperio extranjero.

Los eventos incluyeron sesiones solemnes en el Congreso de la Unión, celebraciones en la ONU y en los parlamentos multinacionales, como el Parlamento Europeo, así como la inauguración del Centro de Estudios Juaristas y de la Reforma.

No pocos historiadores, como Enrique Krauze, declararon a algunos medios que “Juárez ha sido mitificado después de su muerte” (*El Financiero*, México, 15 de marzo de 2006). En la revista *Proceso* se generó otra polémica por los textos del historiador Villalpando, ex profesor de Felipe Calderón en la Escuela Libre de Derecho, para quien Juárez fue un precursor del neoliberalismo y no tanto un defensor de los derechos indígenas.

La politización del bicentenario del natalicio de Benito Juárez fue inevitable en un año tan polarizado electoralmente. Fue un hecho que las constantes referencias del candidato de la coalición Por el Bien de Todos, Andrés Manuel López Obrador, a la figura juarista y a su herencia laica, contrataron con el bajo perfil del candidato panista Felipe Calderón Hinojosa quien evitó pronunciamientos o compromisos claros en relación con el juarismo y su herencia republicana.

Monsiváis volvió a puntualizar el debate:

Ante esta idea absurda de la derecha de que es posible revertir la educación y convertirla en una educación confesional. Ante estos ataques primarios y lamentables al laicismo, es una obligación refrendar el proceso secularizador que Juárez logró y que le dio esa forma extraordinaria a las Leyes de Reforma (*El Financiero*, México, 21 de marzo de 2006).

Curiosamente, la Arquidiócesis Primada de México, a cargo del cardenal Norberto Rivera, también quiso celebrar a su manera el bicentenario de Juárez: “Benito Juárez siempre fue católico, recibió los sacramentos y nunca renegó ni se avergonzó de su fe, por lo que no se puede presentar como bandera de los anticatólicos”, aseguró en la edición de marzo del semanario *Desde la Fe*.³

Esa misma publicación convocó a “rehacer con justicia una época de nuestra historia mal tratada” y recuperar al “verdadero” Juárez con sus luces y sombras, sus aciertos y errores.

“Muchos capítulos de nuestra historia han sido deformados al gusto de grupos políticos con intereses ideológicos. No es la excepción la figura de Benito Juárez, que se ha querido presentar como la bandera de los anticatólicos y antirreligiosos, Juárez no fue ni una ni otra cosa”, pontificó la publicación católica.

Polémica en la campaña

La defensa del laicismo estuvo en el centro de una contienda electoral cada vez más polarizada.

El primer acto polémico lo encabezó Felipe Calderón, candidato del PAN a la presidencia de la República, cuando el 3 de mayo, día de la

³Cfr. Semanario *Desde la Fe*, México, 19 de marzo 2006.

festividad de la Santa Cruz, autografió unas estampas que se repartieron con una oración católica y una imagen de la Virgen de Guadalupe, en un mitin realizado en un desarrollo inmobiliario de la Ciudad de México, organizado por la empresa SARE. El texto de la oración obsequiada a los albañiles que convivieron con Calderón decía:

Hermosa Virgen de Guadalupe, reina y patrona de todos los mexicanos, te pido nos ayudes ahora y siempre para salir adelante como nación [...] Ilumina a tu pueblo a elegir como gobernante a la persona mejor preparada, íntegra y honesta que realmente nos brinde esperanza, seguridad y confianza, para que todos los mexicanos tengamos la oportunidad de casa, trabajo, salud y una vida digna y plena, en la que los principios y valores cristianos nos distingan como nación [...] Virgen de Guadalupe, protege a tu pueblo. Ayúdanos a saber elegir lo mejor, y bendice siempre a nuestro México. Amén. (*Reforma*, México, 5 de mayo de 2006).

El PRD criticó la distribución de estas estampas y presentó una queja ante el Instituto Federal Electoral. La mayoría de los integrantes del Consejo General del organismo acordó no sancionar al PAN por este hecho. El PRI acusó al IFE de permitir a los panistas presuntas violaciones a la ley electoral sin proceder.

Sin embargo, el consejero electoral Virgilio Andrade pugnó por una investigación de oficio: “Más que flagrantia, se trata de un principio absoluto que todo mundo sabe, lo sabemos todos, que el uso de símbolos religiosos en política está prohibido”, afirmó el consejero. Y fue más contundente: “se dio ese uso de estampas, es ilegal, no hay mayor vuelta” (*Reforma*, México, 10 de mayo de 2006).

A fines de mayo, las representaciones de las coaliciones Alianza por México y Por el Bien de Todos formalizaron ante el IFE la queja contra el PAN. En el texto del recurso subrayaron “la actitud reiterada y sistemática de Acción Nacional” para utilizar indebidamente imágenes religiosas en su campaña. Argumentaron que Calderón y la empresa SARE violaron el artículo 38 del Cofipe.

La polémica por los vínculos entre el equipo de la campaña presidencial del PAN y la jerarquía católica también se presentaron a lo largo de la contienda. Después de los resultados del 2 de julio y ante el conflicto poselectoral, el PRD incluyó en su juicio de inconformidad

ante el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, la injerencia “determinante” de la Iglesia Católica en la campaña como una de las irregularidades más graves.

En la queja, el PRD ejemplifica con ocho casos de presuntas violaciones a la prohibición de propaganda religiosa en las contiendas. Entre esos casos, se mencionó la distribución en Michoacán de separadores de libros con imágenes religiosas y la leyenda: “Espíritu Santo: llena nuestros corazones de amor y paz. Te pedimos por Felipe para que lo protejas, lo bendigas, en esta noble tarea por tener un México mejor” (*Reforma*, México, 20 de julio de 2006).

El juicio de inconformidad interpuesto también mencionó la queja presentada ante el IFE por el evento del 3 de mayo. Y argumentó que el día de la votación hubo sacerdotes que llamaron a votar a favor del PAN en misas y otros eventos religiosos.

Los magistrados del tribunal electoral consideraron que estas violaciones e irregularidades no fueron determinantes para el resultado de los comicios presidenciales y evitaron una sanción en este sentido.

Por su parte, la jerarquía católica no se quedó al margen del encono existente en el periodo poselectoral. El arzobispo primado de la Ciudad de México, Norberto Rivera, declaró que no existía ningún riesgo de crisis social ante las protestas que encabezó la coalición Por el Bien de Todos. Rivera también comentó sobre una declaración del escritor Carlos Fuentes, quien opinó que la Virgen de Guadalupe ayudó a Calderón a ganar las elecciones.

Es una frase muy atinada porque la Virgen de Guadalupe siempre ha estado presente en la historia de nuestra patria. Fue la bandera de la Independencia y estuvo presente en la Reforma. Ha estado en todos los acontecimientos. No podría estar ausente en la vida de los mexicanos, aseguró el cardenal.

No obstante, el jerarca católico rechazó que la victoria del PAN tuviera alguna relación con las preferencias religiosas. “En la preferencia de los electores, no entran para nada las cuestiones religiosas. Hay católicos en todos los partidos, gracias a Dios”, afirmó Norberto Rivera (*Reforma*, México, 8 de julio de 2006).

El ocaso foxista y el nuevo gobierno

En los meses transcurridos entre la toma de posesión de Calderón y el final de la administración de Vicente Fox surgieron otros eventos relacionados con la defensa del Estado laico.

En agosto de 2006, la Unión Nacional de Padres de Familia, agrupación destacada por su militancia católica, se pronunció nuevamente en contra de que se impartiera educación sexual en la primaria y en la secundaria. Para este organismo, dichos contenidos promueven la “polimorfia sexual” y las “anomias sociales” (*La Jornada*, México, 9 de agosto de 2006).

En respuesta a estas presiones, representantes de la Academia Mexicana de Derechos Humanos y del programa Gente Joven, argumentaron que si el Estado mexicano cede viola los derechos del niño consagrados en la Convención Internacional de Derechos del Menor, porque no dar información elemental sobre la sexualidad pone en peligro la salud y la vida.

En el fondo de estas propuestas, destacó Alfonso López Juárez, integrante de Gente Joven, hay un deseo de “regresar a los tiempos anteriores a Benito Juárez” y de “dar marcha atrás a lo que se ha logrado en materia de laicismo y pluralismo” (*Idem*).

También organismos vinculados al priismo histórico se pronunciaron en contra de la posición de los organismos procatólicos. En un foro celebrado en San Luis Potosí, José Escobedo Coronado, del grupo Priismo Histórico Renovado criticó al titular de Educación Pública del gobierno potosino por intentar retirar los libros de texto gratuitos de Biología porque tenía contenido sexual (*Pulso de San Luis Potosí*, 20 de agosto de 2006).

Bernardo Barranco, especialista en análisis de la actividad religiosa en México, escribió en *La Jornada* un balance sexenal de Vicente Fox en materia de respeto al laicismo y concluyó que este principio está amenazado. “¿Por qué existe una sensación en este final de sexenio de que la condición laica debe discutirse y reanalizarse a fondo?”, se preguntó Barranco.

Frente a la crisis cultural y política que vivimos y, sobre todo, ante los reflujos de la secularización, la religión puede erigirse nuevamente en

portadora de nuevas legitimidades y agregación social. El hecho de que los políticos y partidos, aún los más anticlericales, recurran al alto clero católico como referente obligatorio resulta preocupante, analizó Barranco (*La Jornada*, México, 15 de noviembre de 2006).

En los medios informativos se generó una nueva polémica por la inclusión en el gabinete de Felipe Calderón de José Angel Córdova Villalobos, ex diputado federal del PAN y abierto opositor a la píldora del día siguiente y al uso del condón, como titular de la Secretaría de Salud. También se generó polémica por la posibilidad de que en la Secretaría de Educación Pública y en el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes tomaran el control los representantes de grupos más cercanos a las posiciones conservadoras del alto clero católico.

El año del 2006 cerró prácticamente con una nueva polémica a favor de la educación pública y laica, alentada y protagonizada por Carlos Monsiváis, el mismo autor que confrontó a Carlos Abascal al inicio del año.

Al recibir el premio de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, Monsiváis defendió la necesidad de que México reforzara la educación pública y laica.

El mayor enemigo de la lectura no es el culto de las imágenes ni el desdén por todo lo que envía a consultar un diccionario, ese objeto obtuso que siempre está demasiado lejos... sino la catástrofe educativa en la enseñanza pública y, quién lo dijera, en la privada.⁴

En defensa del laicismo, el escritor afirmó que “aun en medio de la catástrofe silenciosa de la educación” el carácter laico de la enseñanza constituye “el mayor garante del proceso educativo”.

Uno de los últimos ensayos publicados por Monsiváis ese año, titulado “Libros de Texto Gratuitos y sus Censores” pronosticó que “la contienda por el laicismo y la laicidad se encontrará en 2007”. El escritor citó la promesa expresa de Calderón en el sentido de “modificar la Constitución de la República para que vuelva la libertad religiosa en México”.

Esto desemboca en una hilera de preguntas –argumentó Monsiváis–: ¿Qué posibilidades tendrían de recibir la enseñanza de su fe los niños

⁴*Notimex*, México, 26 de noviembre de 2006.

protestantes, islámicos y budistas, entre otros? ¿Se duplicaría la hora del recreo para los niños de padres ateos? ¿Cómo se evitaría la hostilización a los niños no católicos y, lo más importante: al entrar en conflicto la enseñanza científica y sexológica con la Doctrina, ¿a quién favorecerían las autoridades educativas? [...] Por fortuna, los integrantes carecen de sentido porque la secularización es un hecho irreversible, la libertad religiosa existe desde hace tiempo, no obstante los brotes continuos de intolerancia contra las minorías, y Dios no nos hará ni viudos ni mochos, por favor.

Remató el escritor en un primer balance de las batallas que en 2007 se prolongarían.

La censura a libros de texto gratuito en el tema de educación sexual

Agustín Alvero Pérez Carrillo*

Una situación problemática sobre la educación sexual

Autoridades estatales han mostrado una actitud de descalificación ante el tema de la sexualidad en algunos libros de texto del primer año de secundaria para la asignatura de Ciencias I (Biología). Con la situación política que prevalece en nuestro país, este comportamiento da la pauta para hablar de la censura y sus consecuencias en el derecho a la libre manifestación de las ideas, a la libertad de escribir y publicar sobre cualquier asignatura, a la educación laica, a la no discriminación y a la libertad religiosa. Estos derechos humanos, inscritos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, son un referente objetivo para analizar algunas tradiciones de filosofía política que se pronuncian sobre la educación sexual.

En esta colaboración referimos y comentamos los derechos constitucionales señalados; exponemos dos tendencias teóricas sobre la sexualidad, abordamos el problema de la censura y derivamos algunas conclusiones.

*Licenciado en Derecho por la Universidad de Sonora. Profesor-investigador del Departamento de Derecho de la Unidad Azcapotzalco (U-A) de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Antecedentes

El libro de texto *Ciencias 1 (Biología)*, de Ana Barahona, contiene información sobre la sexualidad, entendida ésta como “el conjunto de todas las características anatómicas, emocionales, afectivas y de conducta que nos definen como hombres y mujeres; puede ser mejor comprendida si la consideramos desde distintos aspectos: la reproducción, el género, el erotismo y el afecto”.¹ A partir de esta definición surgen afirmaciones como las siguientes: “nuestra sexualidad es más rica y variada que nuestro sexo relacionado con la procreación”; “el afecto se asocia con el deseo por sentir la mirada, las caricias o los besos”; “el contacto físico es una manera significativa de decir ‘te quiero’, y puede expresarse desde [el hecho de] tomarse [de] la mano, besarse y tener relaciones sexuales”; “el recuerdo de otra persona provoca el deseo y puede producir sensaciones placenteras al estimular partes de nuestro [propio] cuerpo, incluyendo los genitales, esto es el autoerotismo, al cual tenemos derecho”; “podemos decir que la relación sexual consiste en que dos personas se acaricien y estimulen mutuamente, sintiendo y haciendo sentir goce; en ocasiones pueden llegar al coito, que es cuando hombre y mujer acuerdan ‘que el pene entre en la vagina’”.

La autora trata la pertinencia de ser responsable ante la sexualidad y el inicio de las relaciones sexuales, y ante los daños emocionales, físicos y sociales que conlleva cuando las personas no están bien informadas. Explica qué son las infecciones de transmisión sexual, el sexo seguro y el sexo protegido. Además advierte de las dificultades de decidir cuándo tener hijos y cuántos tener. Expresa las ventajas y desventajas de los diferentes métodos anticonceptivos y señala la conveniencia de saber para qué sirven y cómo se utilizan, porque este saber “puede ser la diferencia entre disfrutar plenamente nuestra sexualidad y capacidad de reproducirnos, o dificultar nuestro crecimiento y desarrollo”.²

La información sobre la sexualidad, la libertad y la responsabilidad de tomar decisiones es una orientación constante en su texto. No des-

¹Ana Barahona, *Ciencias 1 (Biología)*, México, Ediciones Castillo, 2006, p. 226.

²*Ibidem*, Bloque “La reproducción”, Tema 1. “Sexualidad humana y salud”, pp. 226-243.

califica otras teorías y sólo expone las ideas que considera importantes en la formación de los estudiantes del primer año de secundaria.

Algunas autoridades estatales y eclesiásticas reaccionaron ante el libro con críticas y acciones para impedir su estudio en las escuelas secundarias. Las reacciones variaron desde la simple manifestación de las ideas y la descalificación del libro hasta la mutilación de algunas de sus partes y la exclusión del mismo.³

Dos teorías sobre la sexualidad

Joan Vendrell Ferré plantea, dentro de una orientación foucaultiana, la rivalidad entre las teorías esencialistas y constructivistas sobre la sexualidad y argumenta en contra de las primeras a partir de la racionalidad de las segundas, aunque advierte las dificultades de definir los límites de la teoría que sostiene.⁴

Las teorías esencialistas consideran que el fin propio de la sexualidad es la procreación y de este principio deriva un conjunto amplio de prohibiciones sexuales. “No fornicarás” es un imperativo fundamental en el cual basan la prohibición del uso de medidas anticoncep-

³Entre los dichos y las acciones se puede mencionar que en Querétaro se reemplazó el libro (*La Jornada*, México, 4 de agosto de 2006); diez asociaciones católicas de Yucatán manifestaron su repudio por el contenido explícito sobre sexualidad y detectaron ocho puntos que les parecieron ofensivos y contra las costumbres (*Proceso*, México, 4 de agosto de 2006). El obispo de Mexicali, José Isidoro Guerrero Macías, sostuvo que corresponde a la familia por ley divina la educación sexual de sus hijos (*La Crónica de B. C.*, Baja California, 7 de agosto de 2006). La Unión Nacional de Padres de Familia indicó que los libros atentan contra la dignidad y criticó la afirmación de que no hay edad para iniciar la actividad sexual y que tenemos el derecho a vivir nuestra sexualidad plenamente (*La Crónica de B. C.*, Baja California, 8 de agosto de 2006). La Subsecretaría de Educación en Baja California informó que no se permitiría la distribución del libro de Ana Barahona porque habla de temas sexuales (*La Crónica B. C.*, Baja California, 10 de agosto de 2006). En Sonora, por instrucciones del gobernador Eduardo Bourns, la Secretaría de Educación y Cultura mutilará los libros de texto de Biología en el apartado de la reproducción sexual, la homosexualidad y la masturbación, por ser tratados de manera “inapropiada”. Por ello el gobierno “censuró” dicho capítulo (*La Jornada*, México, 12 de agosto de 2006). Además, cumplió la amenaza (*La Jornada*, México, 30 de agosto de 2006). La Iglesia Católica sostuvo que el libro de Barahona produce “graves deformaciones de nuestros adolescentes y jóvenes...”, no da visión de amor sino sólo de sexualidad (*El Mañana*, Nuevo Laredo, 14 de agosto de 2006). El alcalde de León, Guanajuato, Ricardo Alaniz Posada señaló que “el libro fomenta la promiscuidad, porque un hombre y una mujer deben buscar ir al matrimonio vírgenes, esto (el contenido sobre sexualidad) es un absurdo (*La Jornada*, México, 15 de agosto de 2006). Y hay muchas más palabras y acciones sobre el particular.

⁴Cfr. Joan Vendrell Ferré, “El debate esencialismo-constructivismo en la cuestión sexual”, *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Miguel Ángel Porrúa, 1994.

tivas, de la masturbación, la homosexualidad, la prostitución, el coito anal, el sexo oral, la pornografía, etcétera, porque todas ellas “desvirtúan el fin propio del acto sexual”.

Dentro de las teorías esencialistas, José Cueli y Carlos E. Biro presentan una interpretación del sexto mandamiento del decálogo. “El significado bíblico, no necesariamente eclesiástico, de no fornicarás”, indican, es “no cometerás adulterio” (Éx. 20:14 y Dt. 5:18) y su contenido esencial se refiere a la intimidad. Al respecto afirman:

El Sexto Mandamiento debe interpretarse como la prohibición de violar una relación íntima. Ello se refleja de manera clara cuando en el Nuevo Testamento se señala que simplemente con la mirada ya se ha cometido adulterio. De hecho, no es sólo con el acto mismo de la cópula con otra persona aparte del cónyuge lo que constituye adulterio. Con la mirada basta porque es ahí donde radica la intimidad...⁵

Por otra parte, respecto al contexto del libro de los autores, resalto las siguientes afirmaciones: “no tener hijos es pecado”; “tener vida sexual con una persona divorciada se considera como adulterio” (Mat. 5:31-32). Son conductas prohibidas en Lev. 18:6-23 “la homosexualidad y las actividades sexuales con otras especies”, porque estas prácticas tienen en común que conducen a la extinción de la especie; se prohíbe el incesto y queda implícita la prohibición del aborto en la condena al incesto, pues generalmente se aborta el producto de una relación incestuosa, real o fantaseada. En suma, el sentido global del Sexto Mandamiento, reiteran, es la exhortación al contacto interno –íntimo y tierno– y la prohibición de toda manifestación sexual desprovista de ese contacto.⁶

En esta misma tradición la máxima autoridad del Vaticano, en su momento Juan Pablo II, informó que los valores fundamentales en la conducta sexual son la castidad y la abstinencia. Aseveró, por ejemplo: “el adulterio en el corazón se comete no sólo porque el hombre mire de tal modo (deseándola) a una mujer que no sea su esposa, sino precisamente porque mira así a una mujer. Aunque

⁵ José Cueli y Carlos E. Biro, *Los diez mandamientos y el psicoanálisis*, México, Diógenes, 1980, p. 51.

⁶ *Ibidem*, pp. 56-58.

mirase así a la mujer que fuera su esposa, cometería en el corazón el mismo adulterio”.⁷

Por otra parte sostuvo que la masturbación es un “acto intrínseca y gravemente desordenado” y la pornografía, al “sacar de la intimidad a los protagonistas de actos sexuales, reales o simbólicos, para exhibirlos ante terceras personas de maneras deliberada es una falta grave”.⁸

Las tesis constructivistas sostienen que la sexualidad es un concepto elaborado socialmente y va más allá de los conceptos de sexo, acto sexual y otros parecidos en cuanto a las conductas que comprende y a la semántica.⁹

En la teoría sustentada por Vendrell Ferre, la cultura no aparece como algo que reprime o regula una sexualidad natural, sino como el marco donde se *construye* una forma determinada de experiencia del cuerpo, a la que se llama “sexualidad”.¹⁰ Por ello avala que las conductas humanas relacionadas con la sexualidad se comprendan de acuerdo con las construcciones culturales dominantes y que “el sexo”, entonces, quede como solamente una de las formas histórico-culturales que han aparecido para conceptualizar, definir, nombrar y describir, es decir, para *construir* ciertas formas posibles de gestión de los cuerpos y de algunas de sus posibilidades.¹¹

El concepto de sexualidad en su teoría construccionista tiene como puntos de partida los hechos y las formas de vida vigentes relacionados con el sexo; su caracterización considera una serie de comportamientos, actitudes y disposiciones entre los miembros de la sociedad. Cier-

⁷ Citado en Edgar González Ruiz, *La sexualidad prohibida: intolerancia, sexismo y represión*, México, Plaza y Janés, 2002, pp. 82 y 83.

⁸ *Ibidem*, p. 83.

⁹ Joan Vendrell Ferre, *op. cit.*, p. 60.

¹⁰ *Ibidem*, p. 63.

¹¹ Joan Vendrell Ferre, “La centralidad de la sexualidad en la era moderna”, *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*, México, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, 1994. El siguiente comentario viene en relación con la actitud de las teorías esencialistas: “Y por si no puede ser ya bastante latoso tener que llevar a cuentas toda la vida una identidad sexual determinada, con todo lo que ello pueda implicar –y eso dependerá mucho del contexto–, además tenemos que andar preguntándonos en todo momento por si lo que hacemos es, no ya correcto o incorrecto, en el sentido de la transgresión de una ley o una norma, sino algo mucho más grave: si es normal o anormal –léase patológico–, sano o insano, o incluso si no será el síntoma de un desarreglo profundo de nuestra psique, algo que hay que correr a arreglar –a la consulta apropiada– para que nuestra sexualidad vuelva a funcionar como Dios y el sexólogo mandan”, p. 88.

tamente el problema son los límites de un concepto de esta clase, no obstante, sus partidarios no tienen inconveniente en aceptar algunos, como podrían ser el abuso de menores y la violación.

La gran diferencia entre las dos teorías radica en el fin preponderante asignado a la sexualidad: la procreación, por un lado, o el placer por el otro. Conforme a las teorías esencialistas la sexualidad se advierte limitada y se reprueban comportamientos, pensamientos y deseos de índole sexual cuyo fin no sea el de procrear; de acuerdo con las teorías construccionistas, la sexualidad se amplía a muchos comportamientos que no tienen como fin la procreación. Estas posiciones se encuentran en sendas tradiciones de filosofía política: la primera en la aristotélica-tomista-neotomista-vaticana y la segunda en la del liberalismo político. Las conclusiones en cada una de ellas se obtienen con base en sus respectivos principios, criterios, recursos y asunciones y los debates se desarrollan dentro de esas condiciones epistemológicas. La primera, la esencialista, usualmente no tiene interés en debatir con las teorías rivales sino en imponer. A la segunda sí le importa la interacción.¹²

Dos conceptos esclarecedores para esta participación son, quizá, la sexualidad austera y la sexualidad flexible, cada una de ellas con diversas consecuencias. La sexualidad austera se rige por el principio “monopolístico” de “nada de relaciones sexuales fuera del matrimonio”; una exigencia de “deshedonización”: que las conjunciones sexuales entre esposos no obedezcan a una economía del placer; y una finalidad de procreación: “que tengan por objetivo el nacimiento de una progenie”.¹³

Foucault asocia al principio anterior el concepto de “conyugalización” de las actividades sexuales en tanto que sólo logran legitimidad en el matrimonio y en sus consecuencias restrictivas sobre la sexualidad; así, una tendencia a la eliminación del placer aunque eso sea imposible y un mayor impulso a valorar los aspectos de afecto y lealtad.¹⁴

De estas ideas se puede derivar que en la forma austera de entender la sexualidad la franja de lo permitido se presenta como una línea, en

¹² Michel Foucault, “La inquietud de sí”, *Historia de la sexualidad*, vol. 3, México, Siglo XXI Editores, 1987, pp. 217-218.

¹³ *Ibidem*, p. 171.

¹⁴ *Ibidem*, p. 173.

cambio en la forma flexible la franja es más ancha y da cabida a más comportamientos permitidos. En el primer caso la intimidad no existe, pues se conoce la única conducta que se practica, mientras que en la segunda la intimidad tiene sentido, porque sabiendo que ese espacio es privado y secreto, no se sabe qué pasa en él. Buen problema para la forma austera y quienes la sostienen.

Las tesis esencialistas son eminentemente represivas y reactivas como consecuencia de la determinación de que el acto sexual tiene como fin propio la procreación. Las posibilidades de movimiento y de diálogo de ellas son muy limitadas si no nulas ante los problemas sociales que están relacionados con la sexualidad. En principio, para dichas teorías cualquier problema se encuentra resuelto anticipadamente, actitud que se aleja de la democracia. Los conceptos y las formas de sexualidad diferentes de los que se sustentan en estas teorías son objeto de descalificación y combate por medio de la amenaza y la fuerza, es decir la censura.

La censura está, en efecto, muy cercana a las teorías esencialistas, la practican y la fomentan, lo que no sucede en las teorías constructivistas; la educación esencialista es acrítica, tiene la verdad sobre los hechos y la validez de sus imperativos, razón por la cual difícilmente aceptan alguna discusión seria sobre la sexualidad y la educación sexual. Se enmarcan en la larga y poderosa tradición aristotélica-tomista-neotomista y vaticana. La otra concepción de la sexualidad se ubica en la tradición del liberalismo político. Ambas tienen recursos teóricos, instituciones y formas de vida, han triunfado como tradiciones, y la rivalidad entre ellas tiene historia. La Iglesia y la religión están en favor de la teoría esencialista; la libertad y los derechos humanos coinciden con la teoría constructivista.

Ahora que algunas autoridades y miembros de la Iglesia Católica se han manifestado en contra de ciertos libros de texto en la parte relativa a la sexualidad, surge la problemática acerca de si se trata de censurar las opiniones de quienes los escribieron.

Por la clase de acciones mencionadas y porque la manifestación de ideas es un derecho humano, es necesario recurrir a la explicación y, en su caso, a la interpretación de los textos constitucionales respectivos.

Derechos constitucionales

En la Constitución se ha plasmado un sistema de derechos relacionados con las manifestaciones del lenguaje oral y escrito que son la base de la interacción humana y del reconocimiento del otro; asimismo, se han establecido los medios de protección de esos derechos ante las amenazas de transgredirlos o las violaciones cometidas por autoridades estatales. Los artículos 1o., 3o., 6o. y 7o., de la Constitución integran, entre otros, ese sistema de los derechos, y los preceptos correspondientes al juicio de amparo establecen los recursos para evitar las violaciones o recuperar la regularidad del derecho cuando se hayan violado. En la nación mexicana diversos constituyentes han reconocido la función y calidad de esas manifestaciones humanas y las han plasmado como derechos constitucionales.

El cuestionamiento central es si esa clase de intervenciones de las autoridades estatales son actos de censura a las expresiones escritas y, en consecuencia, inconstitucionales.

La breve explicación o interpretación de los preceptos constitucionales indicada como necesaria da inicio con lo dispuesto en el artículo 6o. de la Constitución. En tal precepto se registra el derecho a la libre manifestación de las ideas, enfatizada su importancia con el imperativo de que no será objeto de inquisición judicial o administrativa, salvo si ataca la moral o los derechos de terceros, si provoca algún delito o perturba el orden público. A ese artículo se agregó que “el derecho a la información será garantizado por el Estado”.

Conforme a la primera parte del precepto las autoridades judiciales y administrativas prohíben las prácticas inquisitorias sobre las manifestaciones de las ideas, a no ser que éstas transgredan alguna de las limitaciones previstas. Por ello, mientras no exista un procedimiento legal instaurado para averiguar si la manifestación de las ideas de los particulares traspasa los límites, las autoridades no tienen derecho a descalificarlas ni a realizar acciones para impedir que las produzcan. En el caso concreto no se ha publicado ningún procedimiento de investigación con el fin de determinar si los libros de texto atacan la moral o los derechos de terceros, si provocan algún delito o perturban el orden público; en consecuencia, si alguna autoridad los

descalifica o impide la libre manifestación de las ideas, su proceder viola el artículo 6o. constitucional.

La última disposición del mismo precepto también se relaciona con la educación y en particular con la educación sexual; en efecto, el derecho humano a la información tiene la finalidad de que los receptores de los mensajes tengan las condiciones óptimas de adaptarse al medio social y natural; por tal razón, la información veraz, completa, precisa y oportuna sobre la sexualidad en la educación que el Estado imparta o autorice, debe ser garantizada por los medios más adecuados en la formación de quienes estudian. Las interferencias de las autoridades estatales que reprueban los contenidos de los libros de texto aceptados por la Secretaría de Educación Pública, violan el derecho a la información que tienen los y las estudiantes.

En el artículo 7o. de la Constitución se dispone que es inviolable la libertad de escribir y publicar escritos sobre cualquier materia; además se señala que ninguna ley ni autoridad puede establecer la previa censura, ni exigir fianza a los autores o impresores, ni coartar la libertad de imprenta, que no tiene más límites que el respeto a la vida privada, a la moral y a la paz pública.

En la primera parte del precepto constitucional se establece un derecho sin limitaciones: cualquier persona puede escribir y publicar escritos sobre la materia que sea de su interés; por ello, las autoridades estatales carecen de competencia para impedir las acciones de escribir y publicar escritos. Además, si esas autoridades consideran que un escrito o su publicación representan una falta o delito tampoco tienen competencia para sancionar a quienes lo escribieron o lo publicaron. En la siguiente parte del artículo se emplea la palabra "censura" y la prohibición de establecerla de manera previa respecto a cualquier escrito; es decir, antes de su publicación no se tiene derecho a la revisión y crítica. En el mismo párrafo se alude a la libertad de prensa y, en lo que concierne a su ejercicio, se señalan los límites de respetar la vida privada, la moral y la paz pública.

En relación con el ejercicio de la libertad de prensa, si se estima que una publicación rebasa los límites señalados debe instaurarse un procedimiento jurídico para que se decida el cuestionamiento planteado, respetando las garantías de audiencia y legalidad establecidas consti-

tucionalmente. Ninguna autoridad tiene derecho de decidir, de *motu proprio*, si una publicación va más allá de los límites previstos y si lo hace vulnera el derecho a la libertad de prensa.

Ya se ha comentado la improcedencia de la censura previa, mas también resulta improcedente la censura posterior porque las autoridades estatales competentes la han aceptado, de acuerdo con las reglas para la selección de dichos libros con el fin de que sean utilizados en las escuelas secundarias.

La prohibición de la censura en el sistema político mexicano está relacionada con la tolerancia cuya principal característica es la democracia; reprobar las ideas plasmadas en los escritos y las amenazas o distintos tipos de acciones con objeto de impedir su exteriorización muestran una actitud intolerante y antidemocrática. La tolerancia es, asumo, la disposición de buena voluntad de no impedir la manifestación de las ideas religiosas, políticas, científicas, morales ni los actos relacionados, cuando quien las tolera tiene la posibilidad real de impedir las, porque dispone de la fuerza necesaria para ese fin.

En los regímenes democráticos la participación de quienes forman la sociedad es decisiva para el progreso de la sociedad. El ámbito de la sexualidad y la educación sexual se caracterizó durante mucho tiempo por la represión que convoca al silencio, al olvido de deseos, pensamientos y palabras. Ahora, negar la información integral a los niños y las niñas acerca de aspectos que les son propios como su cuerpo, sus sentimientos y emociones, sus capacidades intelectuales y volitivas integradas en la sexualidad, carece de respaldo suficiente y niega la interlocución entre ellos mismos, con los profesores, las autoridades escolares e integrantes de la familia. En consecuencia niega la democracia.

En el artículo 3o. constitucional se formulan las orientaciones de la educación que imparte el Estado, entre las cuales destacamos las siguientes: la tendencia a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, el carácter laico, los resultados del progreso científico, la lucha contra la ignorancia y sus efectos: las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; la democracia como estructura jurídica, régimen político y sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; el carácter nacionalista y la contribución a la mejor convivencia humana. Estas

orientaciones integran un sistema que debe regir la elaboración de los planes y programas de estudio, algunas de ellas decisivas en la educación sexual.

Un principio fundamental en la historia de la nación mexicana y en el desarrollo del constitucionalismo es la laicidad en la educación; lo cual implica, entre otras características, la separación del Estado y las iglesias, para que cada una de estas instituciones tenga un espacio en el cual desarrollar las actividades acorde con sus objetivos: la cosa pública, y las creencias y el culto religioso, respectivamente.

Un Estado laico neutral, sostiene González Schmal, no es creyente ni se vincula con ninguna religión; reconoce la separación entre Estado e Iglesia, acepta valores seculares en la comunidad política, asume la libertad religiosa, sin fomentar ni favorecer ninguna de ellas, es incompetente en materia religiosa, garantiza la igualdad de individuos y grupos independientemente de su credo religioso, respeta el desarrollo de las asociaciones religiosas y sus manifestaciones públicas, vela por la moralidad pública independiente de todas las iglesias y por ello protege el pluralismo religioso. El mismo autor sostiene que México no ha logrado esta ubicación porque existen limitaciones constitucionales para el desenvolvimiento de las relaciones entre Estado e iglesias.¹⁵

Pablo Latapí sostiene que,

...la laicidad escolar está definida en la legislación vigente por tres elementos esenciales: la prescindencia de toda doctrina religiosa en la enseñanza (criterio laico); el recurso a la razón (criterio científico) y una actitud positiva de respeto a todos los credos, de tolerancia y de fomento de los valores comunes a todos (criterios democráticos y de fomento de convivencia).¹⁶

La comprensión sistemática de la laicidad, sostenemos, considera la formación integral de todas las facultades del ser humano, los resultados del conocimiento científico, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Esta

¹⁵ Citado por Pablo Latapí Sarre, *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, UNAM y Plaza y Valdés, 1999, pp. 63-64.

¹⁶ *Ibidem*, p. 98.

comprensión integral conduce a una conclusión: las iglesias no tienen derecho de intervenir con el afán de introducir en los planes y programas de estudio la moral sexual derivada de creencias religiosas ni para impedir que se incorporen algunos contenidos. Una consecuencia de esta comprensión es que la educación que imparta el Estado no debe considerar la educación religiosa, pues “la responsabilidad de esta formación es de los padres de familia y de las iglesias respectivas”.¹⁷

Al respecto, una de las exigencias constitucionales en el rubro de la sexualidad es estudiar los resultados del progreso del conocimiento científico. En el caso de la sexualidad hay conocimiento científico y es conveniente que se conozca y analice críticamente por los y las estudiantes; la edad promedio a la que ingresan a la escuela secundaria es de doce años, edad en la cual las capacidades intelectuales, anatómicas y afectivas se han desarrollado lo suficiente para estar en condiciones de recibir la información interdisciplinaria sobre sexualidad. La educación sexual se integra con variables biológicas, anatómicas, morales, psicológicas, afectivas, y conviene plantear debates en los cuales el profesor tiene derecho a manifestar su propio punto de vista. Además, también es importante en este rubro la directiva de luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

La educación es formación integral y para lograrla se requiere un amplio margen de libertad en quienes participan en el proceso educativo, principalmente entre estudiantes y profesores.

En el sistema constitucional en análisis se encuentra el artículo 1o., que si bien no alude a la libre manifestación de las ideas, sí registra el derecho a no ser discriminado, entre otros motivos, por razón de edad, y el artículo 11, fracción II de la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, establece como acción positiva a favor de niños y niñas la impartición de educación para el conocimiento integral de la sexualidad.

El riesgo asumido en una democracia es decidir sobre la oportunidad y las modalidades para impartir educación sexual, pero el derecho

¹⁷ *Ibidem*, p. 110.

a este tipo de educación existe y las autoridades estatales tienen la obligación de proporcionarla.

En el artículo 24 constitucional se establece, como parte de la laicidad, la libertad para profesar la creencia religiosa que más agrade y practicar las ceremonias, devociones o el culto respectivo, siempre que no constituyan actos ilícitos. No existe una religión oficial y tampoco se excluye ninguna.

La exposición de algunas ideas sobre el concepto de censura permitirá evaluar las acciones de autoridades estatales y grupos cercanos a ellas que han descalificado, con palabras o acciones, el libro de Ana Barahona en la parte relativa al tema de la sexualidad.

Sobre la censura

La palabra censura es usada normalmente para descalificar expresiones orales o escritas desde una posición jerárquicamente superior a la de quien las emite. La persona que descalifica prohíbe de alguna manera y trata de impedir la emisión de aquellas expresiones que no van de acuerdo con sus valores o intereses con el propósito de impedir que se realicen esos actos de habla o de escritura, es decir callar o evitar la publicación escrita de las ideas.

Jacques Derrida orienta de manera especial sobre la censura; inicialmente recurre al concepto de censura de Kant como “crítica que dispone de fuerza”, y deriva que la sola crítica no es censura como tampoco lo es la sola disposición de fuerza para callar a alguien o impedirle la publicación de sus escritos. La censura es, dice, una institución del Estado.¹⁸ Para aclarar el concepto de censura afirma:

La censura no consiste, por otra parte, en reducir al silencio absoluto. Es suficiente con que se limite el campo de los destinatarios o de los intercambios en general. Hay censura desde el momento en que ciertas fuerzas (vinculadas a los poderes de evaluación y a estructuras simbólicas) limitan, simplemente, la extensión de un campo de trabajo, la resonancia o la propagación de un discurso.¹⁹

¹⁸ Jacques Derrida, “Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad”, *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, México, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1995, p. 92.

¹⁹ *Ibidem*, p. 89.

Por ello, aun cuando un discurso no se prohíba –afirma– se da un efecto de censura si no existen condiciones “para una exposición o una discusión pública *ilimitada*”.²⁰

Para confirmar su principal idea sobre la censura señala que en las sociedades liberales y democráticas

los mecanismos de la prohibición, de la represión, de la inhibición *sin censura stricto sensu*, de la marginación o de la descalificación, de la deslegitimación de ciertos discursos, de ciertas prácticas, de ciertos ‘poemas’, son de una multiplicidad, de un refinamiento y de una sobredeterminación crecientes.²¹

Debido a que se le adjudica –en el pensamiento de Kant–, a la Facultad de Filosofía la capacidad de censurar y no reconoce esta misma facultad en la teología, la medicina o el derecho –concluye Derrida– este censor carece de fuerza pública y “ejerce eventualmente su censura contra la censura estatal”, la cual usa la fuerza contra un discurso en nombre de otro discurso.²²

Termina el artículo con la aseveración de que hay un censor sin fuerza pública, y por ello derivan de su exposición dos conceptos de censura: uno que incorpora la fuerza y otro que sólo incorpora la crítica con fundamento en la razón.

Ahora bien, si se asume el debate entre la Universidad y las estructuras políticas estatales en función de las censuras recíprocas, la defensa universitaria es en favor del derecho a la libre expresión de las ideas de todas las personas y no acepta la censura como crítica que dispone de la fuerza. Este concepto es útil para una mejor comprensión del derecho a la libre manifestación de las ideas.

Desde nuestro punto de vista las aportaciones de Francois Lyotard sobre los derechos humanos, y en especial sobre el derecho de la libertad de expresión, son razones poderosas para rechazar la práctica de la censura como crítica que dispone de la fuerza. El “cállate” de las autoridades estatales –que puede obtenerse de diferentes maneras mediante el uso de la fuerza– es incompatible con aquel derecho, quizá

²⁰ *Ibidem*, p. 90.

²¹ *Ibidem*, p. 95.

²² *Ibidem*, p. 94.

el más importante de los derechos humanos. El agravio producido en las personas cuando se les priva del derecho de hablar, la abyección dice Lyotard, es la negación total de la calidad de persona, situación en la cual no se encuentra la figura del otro en uno mismo, ni uno en el otro.²³ Aunque Lyotard se refiere al habla entre los humanos, son aplicables sus observaciones a las manifestaciones escritas.

Este apartado sobre la censura lo concluimos con una referencia a las contribuciones al liberalismo político de John Stuart Mill, quien defiende con fuertes razones la libertad en general y de manera especial la libertad de expresión, de la cual deriva que la censura, en cualquiera de las formas posibles, es incongruente con las relaciones humanas. Como un reconocimiento al pensador transcribimos dos párrafos en las notas a pie de página.²⁴

¿Qué esperar?

Es indudable el carácter dogmático de los principios que determinan las manifestaciones de censura en contra de una sexualidad integral que no considera la procreación como fin propio de la relación sexual. En la interacción humana es una constante la comunicación y el diálogo para manifestar los acuerdos y desacuerdos sobre acontecimientos y creencias; las actitudes de obstaculizar el libre juego de argumentos y objeciones atenta contra el desarrollo normal de la vida en sociedad. El principio fundamental es que está permitido hablar o escribir sobre

²³Cfr. Francois Lyotard, "Los derechos de los otros", Stephen Shute y Susan Hurley (eds.), *De los derechos humanos*, Madrid, Trotta, 1998.

²⁴John Stuart Mill, *Sobre la libertad* (trad. Pablo de Azcárate), México, Alianza Editorial Mexicana, 1989. "Si toda la humanidad, menos una persona, fuera de una misma opinión, y esta persona fuera de opinión contraria, la humanidad sería tan injusta impidiendo que hablase como ella misma lo sería si teniendo poder bastante impidiera que hablara la humanidad... Pero la peculiaridad del mal que consiste en impedir la expresión de una opinión es que se comete un robo a la raza humana; a la posteridad tanto como a la generación actual; a aquellos que disienten de esa opinión, más todavía que a aquellos que participan en ella. Si la opinión es verdadera se les priva de la oportunidad de cambiar el error por la verdad; y si es errónea, pierden lo que es un beneficio no menos importante: la más clara percepción y la impresión más viva de la verdad, producida por su colisión con el error", p. 76.

"Existe la más grande diferencia entre presumir que una opinión es verdadera, porque oportunamente no ha sido refutada, y suponer que es verdadera a fin de no permitir su refutación. La libertad completa de contradecir y desaprobar una opinión es la condición misma que nos justifica cuando la suponemos verdadera a los fines de nuestra acción; y por ningún otro procedimiento puede el hombre llegar a tener la seguridad racional de estar en lo cierto", p. 80.

cualquier tema; no hay prohibición para manifestarse en la interacción humana.

Los derechos fundamentales en la Constitución tienen una historia en la nación mexicana y son congruentes con las ideas de emancipación y libertad. Los triunfos sobre la dominación en diversas manifestaciones han sido minados y hasta destruidos por propios y extraños. La esperanza de retenerlos y consolidarlos se manifiesta en las formas de vida de quienes no son dogmáticos o fundamentalistas y tienen la convicción del valor de la vida constitucional sin los impedimentos dominantes de la globalización económica, política, cultural y moral que tiende a desaparecer las diferencias entre las naciones e individuos.

El ejercicio de las libertades es la manifestación más contundente para su defensa; las decisiones de autoridades estatales en contra de las libertades, en unión con otros sectores, son expresiones acrílicas. En el primer escenario se ejerce la democracia; en el segundo, el poder como dominio, la autocracia.

Las expectativas reales de un mundo mejor en la nación mexicana son impredecibles; por una parte existen fuertes indicios de la falta de respeto a la vida, libertad e intimidad de las personas por la implantación de una serie de medidas reactivas en el sistema de control penal, por la indiferencia ante acciones arbitrarias de gobernadores estatales, aunque por otra parte se advierten decisiones de la primacía de los derechos humanos en la despenalización del aborto, en el acercamiento a la permisión de la eutanasia, en las sociedades de convivencia con diferentes propósitos, sexuales unas y otras de ayuda mutua, en las actividades de los organismos no gubernamentales, en las protestas de diversas clases en torno al consumo de drogas.

Si desde el poder se practica la censura al concepto de sexualidad y sus derivaciones en los libros de texto elegidos constitucional y legalmente, los tambores de guerra se escuchan y producen temor.

Cobertura y calidad de la educación media superior

Jorge Bartolucci*

Introducción

El propósito de este artículo es hacer un balance de la cobertura y la calidad de la educación media superior en México, a partir de las noticias periodísticas referentes al tema que fueron publicadas en el transcurso de 2006 en 23 periódicos de circulación nacional y local. Las mismas provienen de fuentes gubernamentales, políticas, académicas y gremiales de diferentes partes de la República y, como tales, expresan diversos puntos de vista que la opinión pública expuso durante el último año del sexenio de Vicente Fox.

Para la redacción del trabajo, hemos seleccionado sólo algunas notas –las más representativas– con la intención de ofrecer al lector un panorama de dicha diversidad. Sin embargo, la costura que une las partes, así como la selección del material, el lugar y la forma de presentarlo, exponen nuestro propio punto de vista al respecto.

La historia oficial

De acuerdo con el sexto informe presidencial de Vicente Fox, en el periodo 2005-2006 se registró una matrícula de 32.3 millones de

*Doctor en Sociología por la División de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor e investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

alumnos en todo el Sistema Educativo Nacional Escolarizado.¹ Durante los últimos seis ciclos escolares, se incorporaron a sus distintos tipos y niveles educativos 3.1 millones de alumnos; crecimiento que, sumado a los programas de educación para adultos, contribuyó a alcanzar 8.3 grados promedio de estudio de la población y un índice de analfabetismo de la población mayor de 15 años, de 7.7 por ciento. Como punto de referencia, vale decir que al inicio de la administración, estos indicadores eran de 7.6 y 9.2, respectivamente.

De los alumnos inscritos, 77.4 por ciento (o sea, 25 millones de alumnos), corresponde a la educación básica, cifra equivalente a casi la cuarta parte de la población total de nuestro país. La educación preescolar representa 18.4 por ciento de la matrícula, la primaria, 57.4 y la secundaria, 24.2 por ciento. En respuesta a la obligatoriedad de la educación preescolar, en los últimos cinco ciclos escolares esta matrícula se incrementó en poco más de 1'000,000 de niños, lo que equivale al más alto porcentaje alcanzado dentro de este rubro educativo –30 por ciento–, y una matrícula de 4.5 millones de alumnos. Con esta expansión, la atención para los niños de cinco años de edad llegó a ser prácticamente universal, mientras que para los de cuatro años fue de 80.8 por ciento y para los de tres, apenas se cubrió 24.6 por ciento.

La educación primaria registró una matrícula de 14.5 millones de alumnos de los cuales 93.5 por ciento fue atendido en la primaria general, 5.7 por ciento en los servicios destinados a la población de comunidades indígenas y 0.8 por ciento asistió al sistema de cursos comunitarios en localidades rurales con baja población. Como consecuencia del descenso demográfico de niños menores de 12 años, el número de alumnos en la educación primaria experimentó una disminución gradual a nivel nacional. Dicho descenso demográfico ha favorecido el cumplimiento de las metas de cobertura universal de la enseñanza primaria, a tal punto que en octubre de 2005 alrededor de 94.1 por ciento de los niños de seis a 12 años de edad asistía a la escuela.

En educación secundaria se reporta que en 2006 se atendieron 6.1 millones de alumnos, 114,500 más que en 2005, y se ha llegado a una cobertura de 91.8 por ciento para la población de 13 a 15 años de

¹ Cfr. <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx> (consultado el 8 de junio de 2007).

edad, de los cuales 51.2 por ciento correspondió a la secundaria general, 28.2 se cubrió mediante la secundaria técnica y 20.6 por ciento asistió al servicio de telesecundaria, modalidad que opera principalmente en localidades rurales.

La matrícula de la educación media superior y superior se elevó a 6.1 millones de alumnos, cifra equivalente a 19.2 por ciento de la matrícula total, para registrar (al igual que el nivel preescolar) el mayor crecimiento porcentual en los últimos seis años. La educación media superior, atendió a 3.7 millones de alumnos, en su mayoría estudiantes de bachillerato (3.3 millones) y el resto del nivel de profesional técnico. Con base en estos resultados, se estima que 58.6 por ciento de la población de 16 a 18 años, correspondiente al rango en que se ubica la demanda social de la educación media superior, asiste a la escuela. Así, este nivel educativo reportó un crecimiento acumulado a fines de 2006 equivalente a 27.7 por ciento.

Durante el último ciclo escolar, la población escolar que asistió a las instituciones de educación superior en su modalidad escolarizada ascendió a 2.4 millones de alumnos; 84.6 por ciento de la matrícula corresponde a la licenciatura universitaria y tecnológica, 6.3 a los estudios de posgrado, 5.8 a la educación normal y 3.3 por ciento al nivel técnico superior universitario. En conjunto, la modalidad escolarizada más la no escolarizada atienden a 25.2 por ciento del grupo de edad de 19 a 23 años. A la fecha, 13.6 por ciento de la población total mayor de 15 años cuenta con estudios de educación superior, contra 10.9 que había en el año 2000.

Durante el último periodo escolar, 92 de cada 100 alumnos inscritos en la escuela primaria concluyeron sus estudios en tiempo y forma y sólo uno de cada 100 abandonó la escuela. Dichos resultados reflejan una sensible mejoría en los indicadores del rendimiento escolar respecto al año 2000, donde el nivel máximo de la eficiencia terminal no pasaba de 86.3 por ciento. Las autoridades escolares consideran que este avance se debe, en buena medida, a la disminución en el ritmo de crecimiento de la población joven. También creen que la ampliación de la infraestructura y de los programas de apoyo a los estudiantes, permitieron mejorar el proceso de transición entre todos los niveles educativos.

En el ciclo 2005-2006 por cada 100 alumnos que concluyeron la primaria, 95 ingresaron a la secundaria cuando al inicio de la administración lo hacían sólo 92. Por cada 100 estudiantes que empezaron la educación secundaria en 2006, se calcula que serán 80 los que la terminen. El índice de absorción de la educación media superior es semejante al de la secundaria, pero la deserción y la reprobación es mucho mayor, 16.3 y 36.6 por ciento, respectivamente.

En cuanto al financiamiento, entre 2000 y 2006 el gobierno federal destinó más de 450,000 millones de pesos a la educación; monto que junto con la inversión en la educación privada representa 7.3 por ciento del producto interno bruto, siendo este el porcentaje más cercano a la meta de ocho por ciento propuesta al inicio de la administración (*El Informador*, 5 de febrero de 2006). Buena parte de estos fondos fue destinada a los programas que el gobierno impulsó con la intención de transformar los modelos de enseñanza-aprendizaje y promover nuevas formas de organización educativa. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública se concentraron en la modificación de los contenidos educativos, en la actualización del magisterio y en el avance en las tecnologías de la información y comunicación.

Con el Programa Escuelas de Calidad (PEC), el gobierno dirigió sus acciones a establecer en los planteles públicos de educación básica, un modelo de gestión con enfoque estratégico, orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente. Asimismo, se buscó atender con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social, de cofinanciamiento, transparencia y rendición de cuentas. El programa Enciclomedia tuvo como objetivo contribuir a la mejora de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación primaria del país, por medio de la experimentación e interacción de los contenidos educativos vinculados a los libros de texto gratuitos en su edición digital. El Programa Nacional de Lectura, por su parte, se propuso fomentar la lectura y la escritura en el ámbito escolar.

Con el fin de impulsar el fortalecimiento en la educación media superior y elevar la calidad de los estudios de bachillerato, se implantó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior. El apoyo brindado a las instituciones públicas de edu-

cación superior mediante este programa tuvo como condición que mejoraran la calidad de sus programas de estudio, promovieran la superación académica del profesorado, actualizaran los contenidos educativos e impulsaran el uso intensivo de la tecnología y la innovación educativa. También se continuó impulsando la educación abierta y a distancia con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación, para atender las regiones de baja densidad de población y beneficiar a las personas que por distintas causas no han tenido la oportunidad de acceder a la educación escolarizada. En julio de 2004 se presentó el Modelo Educativo para el Siglo XXI del Sistema Nacional de Educación Superior y a partir de 2005, se puso en marcha el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal.

Los programas antedichos fueron reforzados con diversos proyectos específicos: Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, Evaluación de los Libros de Texto para Educación Secundaria, Jornadas de Capacitación de Formadores de Docentes de Educación Secundaria, Programa de Formación y Actualización a Distancia para Profesores de Educación Media Superior en el Bachillerato General, Reforma Curricular del Bachillerato General, Sistema de Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior y Programa de Mejoramiento del Profesorado.

El impacto real

Desde la perspectiva gubernamental todos estos apoyos incidieron en los cambios cualitativos y cuantitativos que se generaron en las instituciones de educación media y superior. En ese sentido, se valora muchísimo que entre los años 2002 y 2005 se haya incrementado 10.2 por ciento el profesorado con posgrado. El informe presidencial juzga igualmente positivo el establecimiento del paradigma del profesor universitario en las instituciones de educación pública del país y considera un éxito que las propias instituciones refieran el número de profesores que ostentan el reconocimiento del perfil deseable como un parámetro de calidad de su planta académica.

Sin embargo, la información publicada en los medios impresos de circulación local y nacional acerca del impacto de las políticas educa-

tivas en las escuelas, muestra un panorama mucho menos optimista. Ninguno de los testimonios recogidos por la prensa asume la elevación de los indicadores en la planta académica como parámetros de calidad de los servicios educativos. Las noticias que dan cuenta de los resultados escolares alcanzados al final del sexenio lo hacen preferentemente en términos estadísticos y las que revelan resultados superiores a los acostumbrados son excepcionales. Una de estas noticias atañe al estado de Sinaloa. Al dirigirse a la prensa sobre el resultado del examen de admisión aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el coordinador estatal de Comunicación de la Universidad de Occidente informó que los jóvenes egresados del bachillerato de esta universidad habían rebasado el puntaje de la media nacional (931) por 56 puntos (*Noroeste*, 10 de septiembre de 2006).

Otra región donde se reportaron avances significativos fue Chiapas. Este estado, que siempre había ocupado el último lugar de la República en cuanto a indicadores de cobertura y calidad educativa lucía, a fines de 2006, resultados sorprendentes. En entrevista para *Cuarto Poder*, Armando Rojas Hernández, director general del Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa, señaló que en materia de educación básica, Chiapas había logrado resultados nunca antes vistos en la historia. De acuerdo con los parámetros de la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, para medir el aprovechamiento educativo, en 2006 Chiapas ocupó el lugar 27 del país, mientras que en 2000 ocupaba lugar 32, incluido en esta evaluación el Distrito Federal.

El nivel de deserción en primaria se redujo considerablemente en los últimos seis años: de 3.2 por ciento en el año 2000 pasó a 1.2 en 2006. Los índices de reprobación también mejoraron respecto a años anteriores. En el ciclo 2002-2003 se contabilizaba diez por ciento de reprobación estatal y en el ciclo 2005-2006 el nivel de reprobación fue, en cambio, de 6.8 por ciento (*Cuarto Poder*, 10 de noviembre de 2006).

En Michoacán, según información proporcionada por el secretario de Educación del estado, Manuel Anguiano Cabrera, la cobertura estudiantil en el bachillerato alcanzó 80 por ciento de la

demanda, porcentaje superior al verificado en años anteriores. Lo mismo sucedió en el nivel secundaria, donde a principios de la actual administración, se atendía una cifra menor a 70 por ciento (*El Cambio de Michoacán*, 3 de septiembre de 2006). Sin embargo, los progresos reportados a nivel oficial no fueron suficientes para alterar el promedio habitual de escolaridad en el estado, que se mantuvo en 6.2 años, cociente que ubica a Michoacán entre los estados más atrasados del país y del mundo. Como referencia es oportuno mencionar que Suecia cuenta con 20 años de escolaridad y Cuba y España con 17 (*Idem*).

El promedio con el que los egresados de bachillerato ingresaron a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí fue de 4.76 sobre 10, lo que puso en entredicho la calidad de las preparatorias potosinas. Las autoridades escolares del estado calificaron tales resultados de desconcertantes, puesto que en su opinión, por lo que se refiere a la educación que se imparte en las 35 preparatorias del estado, la calidad de los egresados está garantizada. Francisco Javier Zamudio Cortés, jefe de Educación Media Superior del Sistema Educativo Estatal Regular, expuso que existen muchas preparatorias “patito” en donde no se garantiza la educación, pero que también podría ser que los estudiantes no ponen el empeño debido cuando se preparan para presentar el examen (*Pulso de San Luis Potosí*, 25 de abril de 2006).

El funcionario aclaró que aunque las estadísticas generales sorprenden, cuando se analiza de manera particular cada institución educativa los resultados son distintos y se logra ver la diferencia que existe entre una y otra. En ese tenor, comentó que al Sistema Educativo Estatal Regular le preocupa mantener la calidad educativa que lo ha distinguido y por la cual ha tenido cada año una gran demanda de ingreso a sus instituciones (*Idem*).

En Aguascalientes, las autoridades escolares anunciaron que el principal problema en el sector educativo seguía siendo la deserción escolar, ya que de un universo de 156,000 alumnos que empiezan su enseñanza básica, solamente 4,000 obtienen un título profesional. Según las fuentes consultadas, la matrícula en primaria es de 156,000 alumnos, en secundaria es de 64,000, en el nivel medio 38,000 y en el nivel profesional 27,000, de los cuales solamente 4,000 concluyen

sus estudios. En los diferentes ciclos educativos se pierde un número considerable de alumnos, aunque la mayor deserción se presenta entre el egreso de secundaria y el ingreso a preparatoria, donde se pierden 7,000 alumnos (*Hidrocálido*, 1 de diciembre de 2006).

De acuerdo con la base de datos individualizada vigente del Instituto de Educación de Aguascalientes, el año pasado (2006) hubo una deserción escolar en primaria de 1.77 por ciento, lo que representó que solamente en un año casi 3,000 alumnos no culminaran sus estudios. En secundaria, la deserción escolar es más alta pues representa hasta 4.15 por ciento de los 64,000 alumnos, lo que significa que anualmente dejan sin terminar sus estudios 2,665 estudiantes. Mientras en secundaria inician sus estudios 23,000 alumnos, en bachillerato solamente lo hacen 16,000 y de éstos egresan sólo 10,000. De los 23,000 jóvenes que se matriculan en el primer grado de secundaria solamente 7,000 logran ingresar a las instituciones de educación superior y en el camino se pierden más de 3,000, por lo que sólo terminan sus estudios 4,000 (*Idem*).

La opinión especializada

Los expertos en educación media y superior opinaron en general que los avances en cuanto a cobertura y calidad durante el gobierno de Vicente Fox fueron muy relativos. José Blanco escribió en su espacio de *La Jornada*, que la cobertura mínima aceptable para un país con una economía del tamaño de la mexicana, en las condiciones internacionales actuales de productividad y competitividad, no debería ser menor a 35 por ciento, nivel al que, con el embudo actual, resulta absolutamente imposible aspirar en ningún plazo.

De acuerdo con datos de la SEP, entre 1991 y 2005, la cobertura de educación superior creció de 13.9 a 21.8 por ciento, crecimiento insuficiente para cumplir la promesa electoral de Vicente Fox, de que al final de su gobierno 28 de cada 100 jóvenes de entre 19 y 23 años estuvieran inscritos en alguna institución de educación superior. O sea que en 14 años, la cobertura escolar en este nivel aumentó 7.9 puntos porcentuales: 0.5 puntos porcentuales entre 1991 y 1995; 4.2 puntos más entre 1995 y 2000 y 3.2 por ciento entre 2001 y 2005.

Si durante este sexenio la tendencia ha sido a la baja, sólo dando un giro enérgico se lograría abrir el embudo educativo actual (*La Jornada*, 9 de mayo de 2006).

El embudo educativo al que alude Blanco resulta de la erosión que las generaciones de escolares sufren a partir de su ingreso a primaria. Durante cada uno de los ciclos, primaria, media, media superior y superior, se genera un abandono escolar cada vez más acentuado, bien sea a lo largo de los mismos, o bien en el paso de un ciclo al siguiente. Políticas sin visión configuraron el embudo estructural actual, tal que, precisamente por estructural, no admite cambios significativos a corto plazo.

Es en el nivel medio superior justamente donde existe el mayor problema para alcanzar una mayor cobertura en los niveles posteriores. La cobertura en bachillerato debiera ubicarse en niveles similares a la del resto de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. El promedio en los países miembros de esa organización, regularmente alcanza 75 por ciento. Datos recabados en 2003 muestran, en cambio, que en México solamente 25 por ciento de la población entre 25 y 34 años había concluido el bachillerato. Nuestro país ocupa el último lugar de cualquier lista de naciones con ciudadanos que han cursado bachillerato. En Argentina y Perú los niveles son de 52 y 54 por ciento, respectivamente, y en Chile, de 63 por ciento (*Idem*).

Un par de meses después de la nota de José Blanco en *El Universal*, el *Pulso de San Luis Potosí* publicó una declaración de Rafael Vidal Uribe, director general del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, donde aceptaba que pese a los intensos esfuerzos para mejorar el aprovechamiento escolar, las pruebas internacionales que evalúan a alumnos de 15 años que salen de secundaria e ingresan al bachillerato, habían revelado que 65 por ciento de los estudiantes de nuestro país presentaban deficiencias en rendimiento académico (*Pulso de San Luis Potosí*, 5 de julio de 2006).

Por esas mismas fechas, la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) dieron a conocer información recabada en 2005 que identificaba a 34.9 millones de mexicanos en condiciones de rezago educativo, o sea, población

de 15 años o mayor que no había concluido su educación básica. De ellos, 17.2 millones tenían la educación primaria, pero no la secundaria; 11.6 millones habían declarado saber leer y escribir pero no contaban con la educación primaria completa y 6.1 millones eran analfabetas (*El Financiero*, 10 de julio de 2006).

En una entrevista publicada en *La Jornada*, Etelvina Sandoval, de la Universidad Pedagógica Nacional, expresó que el futuro del proyecto Enciclomedia, al que se destinó una fuerte cantidad de recursos, era bastante incierto. Hay escuelas en las que ni siquiera se tiene la infraestructura para echar a andar el equipo, muchas no cuentan siquiera con luz y lo más probable es que buena parte del equipo se convierta en “chatarra informática” (*La Jornada*, 1 de septiembre de 2006).

La investigadora añadió que los profesores rechazan la Reforma de la Educación Secundaria (RES) y en la práctica la llevan adelante como pueden, desconocen cómo se manejan los nuevos materiales; otros ni siquiera los tienen y algunos han decidido continuar con el plan anterior. Esta situación repercutirá negativamente en el aprendizaje de los jóvenes, que cuando terminen la secundaria tendrán que hacer un examen de bachillerato sin contar con los conocimientos suficientes. Por su parte, el Programa Escuelas de Calidad ahonda la desigualdad; los planteles que más necesitan de los recursos que se otorgan no están en condiciones de aplicar porque no cumplen con los requerimientos formales del programa. De modo que los más débiles resultan excluidos (*Idem*).

En otra entrevista publicada por el mismo periódico dos semanas después, Ángel Díaz Barriga, investigador del Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aseguró que las cifras oficiales ratifican que durante la administración de Vicente Fox se reforzó la idea “de una calidad de papel”, es decir, de la elaboración de documentos para que las instituciones escolares estuvieran en condiciones formales de participar en una bolsa de recursos financieros, lo que no necesariamente se tradujo en aportar a las escuelas las condiciones tecnológicas y de apoyo pedagógico para que trabajaran adecuadamente.

Díaz Barriga subrayó que la administración foxista no supo, pero tampoco quiso atender la cuestión pedagógica para sacar adelante el

proyecto de modernización de la educación superior, que es la que impulsa el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de preparación de los docentes. Sólo apostó al cambio formal que únicamente da importancia a indicadores como el número de doctores, de publicaciones, etcétera, lo que tampoco ayuda a dar cuenta de lo que sucede en el salón de clases. De hecho, dijo, éste “sigue siendo el gran desconocido de las políticas educativas” (*La Jornada*, 14 de septiembre de 2006).

Si quedara alguna duda del escaso impacto de las políticas dirigidas al nivel medio y superior en los últimos seis años, a dos días de la transmisión del mando a Felipe Calderón, *El Universal* publicó una nota cuyo encabezado decía, “OCDE: México, el primero en deserción universitaria”. Al medir la supervivencia en el nivel de la licenciatura de estudiantes de los 21 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, se encontró que el porcentaje de alumnos mexicanos que lograba permanecer dentro del sistema universitario presentaba un deterioro entre el año 2000 y 2004 de casi 20 puntos. Mientras que en 2000 sólo tres de cada 10 alumnos estaban en trance de abandonar la escuela, en el último año de estudio casi cinco jóvenes estaban en riesgo de dejarla; más del triple que en Japón, donde sólo nueve de cada 100 estudiantes podrían optar por abandonar sus estudios (*El Universal*, 28 de noviembre de 2006).

Conjeturas y refutaciones

Este artículo sobre la cobertura y calidad de la educación media y superior quedaría inconcluso si no tomáramos en cuenta las hipótesis que se formularon acerca de las fallas de nuestro sistema educativo. Por ejemplo, Jorge Enrique Juárez Barba del Instituto de Educación de Aguascalientes, atribuyó el bajo desempeño de nuestros estudiantes a la inadecuada vertebración de los planes y programas de estudio. A su entender, están extremadamente cargados y lo único que propician es que los mentores den su cátedra pero no que los alumnos aprendan (*Hidrocálido*, 29 de diciembre de 2006).

Para Lucrecia Santibáñez Martínez, académica del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) y doctora en Educación, lo más débil del sistema es la baja preparación de su planta docente. Los

cursos y talleres de actualización para maestros en servicio y que podrían remediar las deficiencias en la formación de éstos, son inefectivos, pues no están diseñados para reconocer diferencias, tales como la antigüedad del docente, el tipo de escuela donde trabaja y el grado de estudios que posee (*El Informador*, 11 de septiembre de 2006).

En esa misma dirección apuntó José Lauro Ramírez Camacho, coordinador de Planeación y Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco. A su juicio, uno de los principales retos que tiene el sistema educativo, no sólo del Estado, sino del país, es que nuestros profesores en promedio son de edad muy avanzada. “Tienes maestros que entraron en los ochenta y claramente traían otra formación”. Hoy que la atención ha pasado de la cobertura a la calidad de la educación que se imparte, este tema adquiere mayor relevancia (*Idem*).

Independientemente de lo acertadas o no que pudieran ser sus impresiones, lo cierto es que desde hace casi cuarenta años, una tras otra, las reformas educativas decretadas desde el Poder Ejecutivo han puesto la mira en todos esos renglones sin que ninguna haya podido “sacar al buey de la barranca”. Es cierto que los diagnósticos del CENEVAL y del *Programme for Indicators of Student Achievement* (PISA, por sus siglas en inglés) son recientes, pero la problemática a la que aluden fue detectada en los años setenta, década en la que se verificó el mayor crecimiento del sistema de enseñanza media y superior en toda nuestra historia. Desde entonces sabemos que cada generación escolar experimenta los efectos de una feroz selección que ratifica la excelencia de una minoría y deja el paso libre a un gran número de estudiantes que quedan expuestos a las mismas formas de eliminación que se constatan en los niveles inferiores.² Pero el único que parece haber reparado en ello fue el presidente del Consejo Consultivo de Planteles Particulares, José de Jesús Curiel, al recordar que el bajo nivel de aprovechamiento de la educación media y superior es un severo problema que fue detectado desde hace 40 años en México, sin que las revoluciones educativas hayan podido superarlo (*Hidrocálido*, 5 de junio de 2006).

²Cfr. *Desigualdad Social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-UNAM y Miguel Ángel Porrúa, octubre de 1994.

Ante un hecho tan evidente es asombroso que una vez más se apele al gastado subterfugio de plantear que “las actuales políticas públicas que atienden este sector se agotaron y se requiere un cambio de rumbo en los próximos seis años”, como señala la nota que cubrió la presentación del documento *Consolidación y cambio de la educación superior en México. Compromisos y propuestas de la ANUIES* (*El Universal*, 4 de mayo de 2006).³ Igualmente evasiva es la actitud de imputar la debacle escolar a la pobreza que afecta a amplios sectores sociales y regiones del país. Como consta en el discurso pronunciado por Alberto Hernández Meneses, del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) durante la puesta en marcha el IV Congreso Nacional de Educación en su fase estatal, quien además aprovechó la ocasión para hacerle un reclamo al gobierno, “por no querer invertir más en la educación” (*Hidrocálido*, 20 de octubre de 2006).

Ángel Díaz Barriga convino en que el Ejecutivo Federal ha hecho un uso discrecional del poder político, pero contrario a lo dicho por el líder sindical lo hizo con la intención de denunciar el acercamiento que últimamente ha habido entre el gobierno y los máximos dirigentes del magisterio.

Al SNTE no le ha importado la educación, su interés es sólo “amarrar” alianzas de poder. La presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo, cuenta con una influencia como nunca la tuvo Carlos Jonguitud o ninguno de sus antecesores, porque Felipe Calderón le debe la Presidencia (*La Jornada*, 14 de septiembre de 2006).

Miguel Bazdresch Parada, jefe del Departamento de Educación y Valores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, responsabilizó al sistema político en su conjunto.

Somos muy centralistas y no nos damos cuenta. Guadalajara centraliza más al resto de Jalisco que lo que el Distrito Federal centraliza al resto del país. El federalismo debe llegar al interior de cada Estado. En Guadalajara creemos que la gente del Sur y del Norte son lo mismo (*El Informador*, 11 de septiembre de 2006).

³Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Es cierto que el alcance y la calidad de los servicios educativos en todo el país no es homogéneo, que hay fuertes discrepancias entre los promedios de las entidades más escolarizadas –como el Distrito Federal– y las menos escolarizadas, como Chiapas y Oaxaca, por ejemplo. Pero los bajos índices de retención escolar no son un problema sólo en las zonas más alejadas y pobres. Datos como los que arrojó el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media que se aplicó a los 698,886 alumnos de tercero de secundaria de todo el país para ingresar al bachillerato en el periodo 2004-2005, no dejan lugar a dudas de que el problema tiene alcances nacionales (*La Crónica*, 3 de enero de 2006).

Lo más significativo del dato no son los matices que evidentemente existen entre las diferentes regiones e instituciones del país, sino el elevado porcentaje de estudiantes que obtienen bajos rendimientos indistintamente de si lo hacen en un estado rico o en uno pobre, en una escuela pública o en una privada, bajo un régimen escolar laxo o uno estricto. Ni siquiera la UNAM, catalogada por un suplemento del diario inglés *The Times* como la mejor universidad de habla hispana, es ajena a los elevados índices de reprobación y deserción que se reportan a nivel nacional, aun cuando esta noticia animó al rector De La Fuente a declarar que la UNAM ha dejado atrás el mito de que una educación de calidad no puede conjugarse con las grandes masas (*El Siglo de Torreón*, 6 de octubre de 2006). Al contrario, precisamente por ser una universidad de masas, allí el rezago y la deserción asumen proporciones formidables.

Esto no puede eludirse ni siquiera poniendo en duda que los reportes internacionales sean un testimonio auténtico de la baja calidad educativa que prevalece en nuestro país. Miguel Bazdresch Parada parece haber estado convencido de ello, cuando alegó que la evaluación del PISA considera competencias que las escuelas mexicanas no desarrollan o que apenas comienzan a hacerlo.

Ejemplo, apenas estamos incorporando lo que se llama la “conciencia fonológica”, es decir, la capacidad de distinguir dónde termina una palabra y dónde inicia la otra en una conversación. En el PISA siempre vamos a salir mal en esas competencias; en Europa son ya viejísimas.

Internacionalmente, México ocupa un lugar “muy bajo”, pero año con año hay un mejoramiento interno (*El Informador*, 11 de septiembre de 2006).

Conclusiones

Llama la atención que un servicio público tan esencial, que sufre de problemas crónicos y que llegó a ser calificado por la prensa como “La debacle educativa” (*La Jornada*, 10 de octubre de 2006), sea enmascarado de tantas maneras. Sobre todo, cuando a ello contribuyen tan sustancialmente las medidas que se toman o se proponen para contrarrestar la problemática. Me refiero en particular a las medidas que buscan abatir los índices de reprobación y deserción a nivel medio y superior con disposiciones de carácter compensatorio dirigidas a grupos específicos de población que quedaron marginados de los servicios educativos. Por ejemplo, el llamado de la SEP a acreditar el bachillerato mediante exámenes generales de conocimientos adquiridos en forma autodidacta o por experiencia laboral (*El Imparcial*, 3 de marzo de 2006); los programas como el Prepanet del Tecnológico de Monterrey, que convoca a estudiantes en condición vulnerable a realizar sus estudios de bachillerato por Internet (*La Jornada*, 26 de diciembre de 2006); los programas de tutorías, mediante los cuales se persigue la oportuna detección de problemas de tipo académico, psicosocial o adictivos (*Noroeste Culiacán*, 3 de junio de 2006); los convenios con el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), para promover el bachillerato abierto a distancia para estudiantes que por razones económicas hayan tenido que dejar sus estudios (*El Cambio de Michoacán*, 14 de marzo de 2006). También está fuera de contexto presuponer que la falta de cobertura de la educación posobligatoria se resuelve construyendo más escuelas (*Hidrocalido*, 20 de septiembre de 2006), abriendo decenas de nuevas universidades (*La Jornada*, 26 de septiembre de 2006) e incrementando los fondos para becas (*Idem*, 26 de diciembre de 2006).

Este tipo de medidas serían apropiadas si y sólo si la falta de cobertura fuera un hecho supletorio del desenvolvimiento normal del sistema educativo. Pero es absurdo pretender que los 34.9 millones de

mexicanos mayores de 15 años que la SEP identificó como rezagados, y particularmente los 17.2 millones que a fines de 2006 habían acabado la primaria, pero no la secundaria (*El Financiero*, 10 de julio de 2006) constituyan una parte incidental del funcionamiento del sistema. Representan su fracción mayoritaria, producto de la incapacidad de las instituciones escolares de retener en sus aulas a los que ya ingresaron en ellas gracias a las oportunidades de acceso que tuvieron en su momento. Conforman una realidad que se genera cotidianamente en la propia escuela y que se reproduce ciclo tras ciclo propiciado por las maneras de enseñar y aprender que docentes, alumnos, directivos y funcionarios han establecido como válidas, y lo que es aún peor, deseables.

Una sola referencia al respecto fue encontrada en una declaración, tan lúcida como efímera, del ex secretario de Educación Pública, Reyes Taméz, quien afirmó que los alumnos desertan de la secundaria porque hay una estructura pedagógica inapropiada que los expulsa (*La Jornada*, 11 de marzo de 2006). Desafortunadamente, en el listado de recomendaciones y acciones entregado a la actual titular de la Secretaría, Josefina Vázquez Mota, Reyes Taméz consideró más urgente señalar como prioridad la necesidad de establecer un modelo de financiamiento más eficiente (*El Universal*, 8 de diciembre de 2006).

Ni hubo una línea en esta nota o en alguna otra, de parte de las autoridades de la SEP, que se refiriera a la necesidad de buscar formas adecuadas de supervisión escolar para identificar las prácticas educativas que propician que unos alumnos avancen y otros se rezaguen o deserten. Tampoco se publicó ninguna donde se haya insinuado la urgencia de equiparar criterios de calidad y definir procedimientos de evaluación que proporcionen información confiable sobre el avance formativo de los estudiantes; ni de organizar a los maestros en ámbitos colegiados para que compartan esa información y acuerden estrategias de atención y seguimiento más apropiadas.

En otras palabras, son nulas las notas publicadas que demanden la urgencia de organizar los recursos académicos de las instituciones de tal forma que la actividad docente deje de ser un hecho

aislado entre el profesor y sus alumnos, y pase a ser obra de un cuerpo docente mejor integrado y con visión estratégica. Tenemos los profesores que tenemos, ¿pero qué hacen los directivos de las dependencias escolares para orientar y organizar su trabajo, más allá de recurrir a los procedimientos formales de cumplimiento de planes, programas y objetivos educativos insustanciales? Los alumnos son los que hay, pero ¿qué se hace en los planteles para apuntalar su formación mediante una contención, una orientación y un apoyo colectivo adecuado? Muy poco, la experiencia escolar transcurre en un ambiente de abandono institucional, donde prevalece la falta de atención académica orgánica a los estudiantes. Ni siquiera reciben una comunicación personal de que han sido aceptados ya sea en la escuela de su preferencia o en la que arbitrariamente fueron asignados.

La inatención al estudiante es la cara más visible de un modelo de operación institucional que no se hace responsable ni asume compromisos con lo que sobreviene a sus estudiantes. Todo se zanja a partir del encuentro circunstancial de maestros y alumnos muy diferentes entre sí, y cada quien se las arregla como puede. Esto no sólo se manifiesta en la millonaria cantidad de jóvenes que resultan víctimas del sistema. Aunque parezca mentira, también es evidente en el caso inverso, en el alto rendimiento. Si se presta atención a los discursos de entrega de premios y reconocimientos a los mejores alumnos, siempre se recompensa la inteligencia, la constancia, la tenacidad, el sacrificio y la fuerza de voluntad del individuo.⁴ Nunca son premiados porque encarnen lo que la institución aspira a lograr con todos y cada uno de sus compañeros. Es decir, el mérito siempre es del alumno, no de la institución y mucho menos del sistema. El alumno excelente no personifica la consumación de los objetivos que la institución persigue con una visión estratégica. El “sí se puede”, expresión que no falta en estos casos, siempre simboliza las cualidades de los alumnos, nunca las cualidades de las instituciones, alude a un hecho fortuito,

⁴Cfr. Nieves Sara Cruz Velasco, *Alto rendimiento en la UNAM. El caso de los estudiantes del ciclo escolar 2002-2003 y 2003-2004*, Maestría en Enseñanza Superior, México, Facultad de Filosofía y Letras, 2005.

una contingencia que aviva las probabilidades de que ésta se repita, de que otros también “puedan”. Si se premiara al buen estudiante porque representa lo que la institución busca como objetivo común sería asumir la responsabilidad educativa desde otra perspectiva. Probablemente, el cambio que tanto hemos venido proclamando debería empezar por ahí.

El magisterio de Oaxaca y las alianzas sociales contra el autoritarismo político: el caso de la creación de la APPO

Aldo Muñoz Armenta*

El 17 de junio de 2006, en el marco de la tradicional movilización magisterial de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en demanda de mejoras salariales, se constituyó la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) después de una reiterada represión gubernamental hacia los docentes y sus dirigentes, y por tanto, la radicalización del conflicto. Así, por primera vez en 26 años, el reclamo laboral del magisterio derivó en un movimiento social que involucró diversas organizaciones sociales y también dio lugar a una plataforma permanente de lucha de la sociedad civil contra el autoritarismo político que se manifiesta en aquella entidad desde hace décadas.

En este sentido, el propósito de este trabajo es explicar, desde la perspectiva de los movimientos sociales y de las instituciones políticas, en qué términos a partir de las movilizaciones magisteriales de mayo de 2006, se articula la fuerza de la APPO y por qué después de que los maestros se retiran de las acciones de protesta, los dirigentes estudiantiles, campesinos y de agrupaciones indígenas de esta organización, así como muchos de sus integrantes, son duramente reprimidos por las autoridades federales y estatales, incluso encarcelados.

El argumento central expone que la protesta magisterial en Oaxaca responde a una inercia de lucha que se manifiesta cada año desde 1979

* Doctor en Ciencia Política por la Universidad de Salamanca, España. Profesor investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana (UIA). Agradezco a Giovanna Ríos por su valiosa e inteligente colaboración en este trabajo.

la cual, empero, se desarrolló en 2006 en un contexto de represión de parte de Ulises Ruiz, un gobernador típicamente autoritario, es decir, ajeno a los pesos y contrapesos del ejercicio democrático del poder. La actuación represiva del mandatario estatal en esta coyuntura se explica en parte porque estuvo convencido de que al reprimir a los maestros y sus dirigentes, atacaba al mismo tiempo a sus enemigos políticos, particularmente a Elba Esther Gordillo, presidenta del comité nacional del SNTE, quien se supone estaba incitando a los profesores inconformes con el fin de lograr la caída del gobernador. A la luz de los resultados, en estas acciones el gobierno no dimensionó el peso histórico y el grado de autonomía de las protestas del magisterio, además de que se desdeñó la inconformidad de los dirigentes de las organizaciones sociales que se sumaron a la movilización con el fin de manifestar sus reclamos contra las acciones de represión policiaca y otros agravios provenientes de las autoridades estatales.

Asimismo, se argumenta que el gobierno de Oaxaca endureció su actitud represiva para tener respaldo de la fuerza federal en el propósito de restablecer la gobernabilidad en la capital del estado, luego de que los manifestantes tomaron carreteras de acceso, gasolineras, bancos, centros comerciales, incluso las instalaciones de las sedes de los poderes estatales, pues se exigía que el Senado de la República declarara la “desaparición de poderes” y destituyera al gobernador Ulises Ruiz. También se pretendió que las autoridades federales se hicieran cargo de la demanda económica del magisterio y de las implicaciones políticas y administrativas de la negociación.

La explicación del conflicto en la perspectiva de los movimientos sociales, supone que los profesores se convierten en el “núcleo duro” de la protesta social que favorece la formación de la APPO, en virtud de su historia como grupo disidente: desde hace 26 años protestan ininterrumpidamente en demanda de mejoras salariales, son el eje central de la “disidencia” del SNTE, es decir, de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); su estructura organizativa, además de que está extendida a lo largo del territorio oaxaqueño, favorece la disciplina y la cooperación permanente de sus integrantes, al otorgar incentivos según el desempeño individual en acciones colectivas de protesta. No obstante que las organizaciones sociales que se

sumaron a la APPO tienen liderazgos consolidados y una base social genuina, sus causas son muy diversas, sus acciones de lucha son intermitentes y no tenían una articulación entre ellas hasta que iniciaron las movilizaciones de junio de 2006.¹

En el marco del análisis de las instituciones políticas se establece que el gobernador pudo actuar tan libremente, en términos represivos, paradójicamente gracias al fortalecimiento del federalismo y la democracia política en México: la reforma electoral de 1996 y su réplica en los estados del país dejó sin efecto los poderes “metaconstitucionales” del Presidente, porque al no poder garantizar el triunfo del PRI en las diferentes entidades del país, se quedó sin la posibilidad de decidir quién asume la candidatura del partido. En estos términos, el consecuente triunfo en la elección se da por méritos propios y no por el apoyo presidencial, de forma que quedó sin efecto la libertad de remover al titular de un gobierno estatal al margen de lo establecido en la Constitución.

Es decir, este cambio institucional limitó la capacidad de intervención de autoridades federales en conflictos regionales, de manera que la incapacidad de arbitraje desde el centro fue sustituida por “la influencia personal” de cada gobernador, factor que se reforzó con la derrota del PRI en las elecciones federales de julio del año 2000. En este escenario, los gobernadores ganaron autonomía política, incluso para ejercer un mandato de tipo autoritario.²

En otras palabras, el problema es que hasta diciembre del año 2000, el Presidente era un contrapeso de los gobiernos estatales, al grado de poder sustituirlos en el cargo o en sus funciones gubernativas. Sin ese contrapeso, la influencia personal prácticamente quedó sin límites políticos, ya que en muchas entidades los poderes legislativo y judicial están subordinados al gobernador, particularmente porque el aspirante a la gubernatura desde que es candidato, de acuerdo con el

¹ Cfr. sobre la perspectiva de los incentivos, James March, James y Johan Olson, *El redescubrimiento de las instituciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998; Macur Olson, *La lógica de la acción colectiva*, México, Limusa. Sobre la perspectiva del contexto o estructura de oportunidades, S. Tarrow, “Social Movements, Resource Mobilization and Reform During Cycles of Protest”, *West Studies Prog. Project Social and Policy Innovation*, Working Paper, núm. 1, Ithaca, Cornell University, 1982.

² La tesis sobre los poderes “metaconstitucionales”. Cfr. Jorge Carpizo, *El presidencialismo mexicano*, México, Siglo XXI, 1996.

gobernador saliente, se queda al frente del partido, de forma que puede definir quiénes competirán por las diputaciones locales y se harán cargo de la eventual mayoría en la cámara legislativa. Puesto que en Oaxaca, desde la fundación del PRI, este partido siempre ha tenido la mayoría, los gobernadores a través del Congreso inciden en el nombramiento de magistrados y jueces en el Tribunal Superior de Justicia. En esta lógica, su influencia personal deriva en abusos de autoridad que sólo se contienen ante la resistencia popular.³

Este trabajo se divide en dos partes. En la primera se narra cómo se inicia y se desarrolla el conflicto hasta su radicación, al tiempo que se ofrece una explicación sobre los factores de tipo político y social que dieron lugar a la formación de la APPO. En la segunda parte se da cuenta sobre el desenlace del conflicto y se hace un análisis de los elementos coyunturales que generaron soluciones diferentes para los involucrados en el conflicto. En particular, se da cuenta por qué el magisterio tuvo una respuesta de tipo económico y los miembros de la APPO particularmente acciones represivas.

El conflicto magisterial y su radicalización

El 1 de mayo del 2006, como en los últimos 26 años, los maestros de la Sección 22 del SNTE con sede en Oaxaca iniciaron una movilización para exponer ante la opinión pública su pliego petitorio “histórico” que incluía, entre otras demandas, incremento salarial de 100 por ciento, re zonificación para los mentores y aumento de plazas.⁴

³Sobre estas consideraciones, cfr. Fernando Escalante, “México, fin de siglo” en José Antonio Aguilar *et al.*, *Pensar*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006. También se puede analizar Ricardo Espinosa, “El presidencialismo desadaptado” en Antonella Attilli (coord.), *Treinta años de cambios políticos en México*, México, Porrúa, Cámara de Diputados LIX Legislatura, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2006.

⁴En términos específicos las demandas planteadas fueron: 1) aumento de 100 por ciento, de manera directa, en las becas, uniformes y desayunos escolares en todos los niveles educativos del estado; 2) incremento al presupuesto educativo para cubrir las necesidades de recursos humanos en plazas-horas y promociones para todos los trabajadores, así como cubrir las necesidades de infraestructura; 3) re zonificación por vida cara, de la zona económica II a la zona económica III a todos los trabajadores, incluyendo homologados; 4) pago de ajuste del calendario y días económicos no disfrutados; 5) pago de un bono el 15 de mayo a todos los trabajadores e incremento de 100 por ciento a los diferentes bonos; 6) autonomía para defensa fiscal (*sic*) y la inequidad contributiva que padecen los trabajadores de la educación; 7) emisión de un solo pago de los 90 días de aguinaldo; 8) incremento del techo financiero de los fondos de vivienda (CAPP, APROVIM y Programa Casa Albergue); 9) cese a la represión a las organizaciones y a lucha-

Como en años anteriores, el gobierno del estado presionó a los líderes para trasladar los actos de protesta a la capital del país, en parte por la limitación de recursos y en parte, a la vista de los resultados, porque no se reconocía legitimidad al liderazgo de los profesores ni validez de la demanda más importante: la rezoñificación. Y es que desde el principio, Enrique Rueda, secretario de la Sección 22, fue considerado por el gobernador, por un sector del magisterio y por diversos medios, como un aliado de Elba Esther Gordillo, incluso se le descalificó acusándolo de actos de corrupción y de ser ex guerrillero del Ejército Popular Revolucionario.⁵

A diferencia de otros años, en esta ocasión la vinculación de una parte del liderazgo seccional en Oaxaca con Elba Esther Gordillo⁶ fue determinante en el curso que tomó la protesta magisterial hacia la radicalización (*Proceso*, 20 de junio de 2007).

Particularmente porque había una coyuntura política de competencia por la Presidencia de la República. Si se analiza lo ocurrido en las movilizaciones de años recientes, el gobernador apoyaba discretamente a los mentores para trasladar sus reclamos a la capital del país adelantando las quincenas de mayo y subsidiando el transporte, en tanto la dirigencia del SNTE se hacía cargo de *monitorear* los términos de la negociación con la SEP, la Secretaría de Gobernación y la Presidencia de la República.

dores sociales y 10) cumplimiento de los acuerdos pactados con anterioridad. *La Jornada*, 22 de mayo de 2006.

⁵Se difundió en algunos medios que el comité nacional del SNTE tenía preparado un expediente para iniciar un procedimiento (equivalente a un sumario) contra Enrique Rueda y contra Alma Delia Santiago, líder seccional y secretaria técnica de la Sección 22, respectivamente, por el presunto desvío de recursos y corrupción. Se informó que ambos recibieron sin justificación un automóvil *Jetta* con un costo superior a 250,000 pesos con fondos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Estos autos se supone eran parte de las comisiones de la venta de diversos aparatos electrodomésticos que se ofrecían a los trabajadores de la educación, a través de dos empresas manejadas por "parientes" de los dos dirigentes señalados, quienes supuestamente recibieron, además 15,000 pesos en efectivo, entre 2 y 3.5 por ciento sobre el total de las cobranzas quincenales realizadas de manera directa en los cheques del personal involucrado (*El Universal*, México, 21 de octubre de 2006). Esta información circuló desde mayo en los medios de Oaxaca, pero no tuvo ningún efecto jurídico durante ni después del conflicto.

⁶A casi un año después del conflicto, se informó en los medios sobre el interés de Elba Esther Gordillo en relación con la confrontación entre la dirigencia de la Sección 22 del SNTE y el gobernador de Oaxaca: "en el caso del conflicto de Oaxaca, la maestra (Gordillo) apoyó económicamente al entonces líder de la Sección 22 del SNTE, Enrique Rueda, para que mantuviera vivo el movimiento magisterial antes de que naciera la APPO. La idea era desactivar al principal operador de Roberto Madrazo, al gobernador Ulises Ruiz. Y lo logró" (www.proceso.com.mx). (Consultado en junio de 2007).

Sin embargo, la medida en que el gobernador vinculó el movimiento de los profesores con la presidenta del SNTE, fue uno de los factores que aplazó la respuesta estatal y aun la del gobierno federal. Primero porque Ulises Ruiz, para ganar la elección de gobernador en Oaxaca, se enfrentó al candidato Gabino Cué, apoyado por el PAN y el PRD, pero además por Elba Esther Gordillo. Segundo, porque en la coyuntura de competencia presidencial, Gordillo rompió con Roberto Madrazo, candidato del PRI, y con el propio mandatario oaxaqueño, a la sazón integrante del equipo madracista, y a través del Partido Nueva Alianza (PANAL) la fuerza política del SNTE promovió el voto a favor del abanderado del PAN, Felipe Calderón. Así, los gobiernos estatal, federal y la dirigencia nacional del gremio magisterial no tenían incentivos para generar una solución en el corto plazo; si acaso, después de las elecciones federales del 2 de julio (*La Jornada*, México, 22 de junio de 2006).⁷

De este modo, en 10 días de acercamientos no hubo una respuesta favorable de parte del gobierno estatal. Ante ello, la Comisión Negociadora Ampliada se levantó de la mesa de diálogo y el 10 de mayo se rompieron las negociaciones. Enseguida, la Asamblea Estatal del magisterio democrático, el máximo órgano de decisión de la Sección 22 del SNTE, creado para orientar el curso de las acciones del magisterio en la coyuntura determinó, el 22 del mismo mes, iniciar un paro indefinido de labores, además se acordó la instalación de un *plantón* permanente en el Zócalo frente al antiguo Palacio de Gobierno y en 56 calles aledañas. Estas acciones dejaron sin clases a 1'300,000 alumnos en más de 20,000 escuelas en diferentes niveles.

En lo sucesivo, el conflicto escaló y se radicalizó porque la respuesta más recurrente de las autoridades locales fue la represión, y la de las federales fue la elusión. Así, los maestros se apostaron en las entradas de diversas oficinas públicas en la capital de Oaxaca para impedir el ingreso del personal, así igual en centros comerciales, gasolineras y radiodifusoras. También bloquearon la televisora estatal Canal 9, la caseta de cobro de San Pablo Huitzo de la carretera Oaxaca-Cuacnopalan y las principales avenidas de la capital: Periférico y Héroes de Chapultepec (*La Jornada*, México, 27 de mayo de 2006).

⁷ Roberto Madrazo declaró a los medios informativos que el conflicto de Oaxaca “tiene (olor a) perfume de mujer”, en alusión a la dirigente magisterial Elba Esther Gordillo.

A la par, más de 2,000 maestros oaxaqueños ubicados en el Distrito Federal marcharon del Zócalo a la Secretaría de Gobernación para exigir la instalación de una mesa nacional de negociaciones. Igualmente marcharon hacia la residencia oficial de Los Pinos donde un fuerte dispositivo de seguridad impidió que avanzaran hasta la casa presidencial.

En su décimo día de movilizaciones, los maestros bloquearon la carretera Ciudad Alemán-Puerto Ángel, frente a la casa oficial de Gobierno, ubicada en el municipio conurbado de Santa María Coyotepec (*La Jornada*, México, 1 de junio de 2006).⁸

Posteriormente, el 30 de mayo se organizó una marcha que significó el inicio de una amplia alianza social contra el autoritarismo del gobernador. Hubo activistas de las siguientes agrupaciones: Frente de Sindicatos y Organizaciones Democráticas, Promotora por la Unidad Nacional en contra del Neoliberalismo y Red Internacional de Indígenas Oaxaqueños.⁹ Un día después, los mentores oaxaqueños ubicados en el Distrito Federal, bloquearon los accesos al Aeropuerto Internacional (*La Jornada*, México, 2 de junio de 2006).

Los maestros organizaron una megamarcha el 2 de junio con alrededor de 80,000 personas para expresar su rechazo a lo que definieron como un “gobierno represor” (*La Jornada*, México, 3 de junio de 2006). Sin embargo, no hubo respuesta alguna, por lo que las acciones de protesta escalaron y el 6 de junio hubo una toma de instalaciones de Petróleos Mexicanos (Pemex), de la caseta de la autopista México-Oaxaca en el municipio de Huitzo y el cierre de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) por parte de los estudiantes (*La Jornada*, México, 7 de junio de 2006).

La negativa de interlocución de parte del gobernador del estado se mantuvo incólume, de tal modo que el 7 de junio se organizó la segunda megamarcha en la capital del estado, en la que según reportes de los organizadores, participaron 120,000 personas que caminaron

⁸La casa de gobierno fue cambiada del centro de la ciudad por el gobernador Ulises Ruiz, sin autorización del Congreso Estatal, entre otras razones para eludir los efectos de las protestas en el centro de la capital.

⁹Esta organización demandó el esclarecimiento del asesinato de su coordinador binacional, Moisés Cruz, mientras que los profesores que participaron, al apostarse a las afueras de la procuraduría estatal, exigieron la cancelación de 15 órdenes de aprehensión contra miembros del magisterio.

del monumento de Juárez a la Plaza de la Danza y durante la noche realizaron un juicio político popular al gobernador Ulises Ruiz.

El fallido desalojo policiaco

Sin el apoyo federal y teniendo como antagonista política a Elba Esther Gordillo, el gobernador hizo un intento para estimular la intervención del gobierno federal: en la madrugada del 14 junio, cerca de 800 integrantes de la Unidad de Operaciones Especiales de la policía preventiva, de la Unidad Ministerial de Intervención Táctica de la procuraduría estatal y del Grupo de Operaciones Especiales del ayuntamiento de la capital, ingresaron al Zócalo de Oaxaca con el propósito de desalojar todo el centro histórico de los campamentos de los profesores. Apoyados por un helicóptero de la corporación, echaron gases lacrimógenos durante cuatro horas para dispersar a los manifestantes y arremetieron a golpes contra quienes encontraban a su paso. Asimismo, ingresaron al hotel donde se hospedaban los líderes de la Sección 22 con el propósito de apresarlos, descabezar el movimiento y obligarlos a negociar. El saldo fue de alrededor de 90 detenidos y 92 heridos (*La Jornada*, México, 15 de junio de 2006).

En un inicio, los maestros ubicados en los campamentos huyeron hacia las calles cercanas al Zócalo, pero después se reagruparon y enfrentaron con piedras y palos a los uniformados. Los mentores retomaron la plaza principal de Oaxaca y lograron retener al subdirector operativo de la policía ministerial, Margarito López y a siete elementos más que serían intercambiados por mentores presos, en una mesa con la Secretaría de Gobernación completamente al margen de la participación del gobernador.

El surgimiento de la APPO

Ante el fracaso de desalojo, pero ante la oferta de diálogo por parte de la Secretaría de Gobernación, la dirigencia de la Sección 22 del SNTE declaró una tregua al plantón, abandonó el Zócalo y replegó a los profesores en protesta hacia las escuelas de la zona. A la par, por primera vez en 26 años de lucha magisterial, los maestros movilizaron

sus redes de apoyo social y convocaron a otras organizaciones oaxaqueñas a formar un frente común de carácter permanente para unificar la lucha contra las acciones represivas del gobernador Ulises Ruiz. Para tal propósito se organizó una tercera megamarcha a la que asistieron cerca de 160,000 personas. Al final de esta movilización los líderes del magisterio y diferentes organizaciones sociales acordaron formar la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO).

La APPO no tiene una estructura institucional superpuesta a la de las agrupaciones sociales que la componen, las cuales por su parte, no tienen nada similar a un estatuto y más bien operan por el sistema de usos y costumbres.¹⁰ En este sentido, el liderazgo recae en las personas que están al mando de las diferentes organizaciones que conformaron la Dirección Colectiva Provisional, de manera que su voto en las asambleas convocadas tiene el mismo peso. Sin embargo, para dar a conocer su postura frente al conflicto nombraron por mayoría de votos a diferentes voceros.¹¹

Su financiamiento, de inicio, provino de varias fuentes: sindicatos de maestros de Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos; de colectas entre los habitantes del estado; de la Sección 22 del SNTE y de organizaciones no gubernamentales (ONG) de diversas partes del mundo (*El Financiero*, México, 13 de octubre).

Desde el inicio se integró por una extensa red de alrededor de 365 organizaciones sociales como ONG, fracciones de partidos políticos, agrupaciones de estudiantes, trabajadores universitarios, indígenas, artesanos y campesinos, entre otras. Algunos medios refirieron que en ciertos casos se trató de organizaciones fomentadas por los sucesivos gobiernos del PRI, pero que se salieron del “control oficial” bien porque sus integrantes fueron objeto de represión, o bien, porque se les negó el acceso a los recursos vía subsidios gubernamentales (*El Financiero*, México, 13 de octubre).

¹⁰De hecho, los dirigentes magisteriales se quejaron en diversas ocasiones de las organizaciones de la APPO por su falta de institucionalidad. Daniel Rosas, vocero de la Sección 22 en las primeras semanas de la alianza social del magisterio informó que le pedirán (a los diferentes líderes de la APPO) definir sus objetivos de lucha, además llamarlos a la disciplina, al solicitarle que establezcan reglamentos internos, como los tienen en el magisterio con sus principios rectores (*El Siglo de Torreón*, Coahuila, 27 de julio).

¹¹ Cfr. www.appo.org.mx (Consultado en junio de 2007).

Asimismo, la mayoría de los líderes de la APPO estaba de alguna manera adherida por afinidad política o familiar, con los más de 70,000 trabajadores de la educación agrupados en la Sección 22 del SNTE. Entre las organizaciones que forman parte de la APPO destacan: Nueva Izquierda Oaxaqueña (Nioax), fracción del Partido de la Revolución Democrática; Frente Popular Revolucionario (FPR); Movimiento Unificador de Lucha Trique (MULT) que es desde 2005 partido político estatal (Partido de Unidad Popular); MULT Independiente, Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UABJO (STEUABJO); Organizaciones Indias por los Derechos Humanos de Oaxaca (OIDHO); Coordinadora Oaxaqueña Popular Antineoliberal (COMP); Consejo Indígena Popular de Oaxaca Ricardo Flores Magón (CIPO-RFM); Liga Mexicana por la Defensa de los Derechos Humanos (Limedh) y Comité de Defensa Ciudadana (Codeci) (*El Imparcial*, Sonora, 5 de septiembre de 2006).

La alianza entre el magisterio y la APPO

Después del fallido desalojo policiaco en contra de los maestros, la dirigencia de la Sección 22, con el fin de reforzar su acciones de protesta, asumió que ante la actitud represiva del gobernador y la negativa del gobierno federal de intervenir para resolver las demandas salariales, era preciso ir más allá de lo sindical para darle mayor peso a sus protestas y también para legitimar sus acciones ante la opinión pública nacional e internacional. En este sentido, una alianza del magisterio oaxaqueño con diversas organizaciones sociales reforzaría las acciones de beligerancia, generaría apoyos nacionales e internacionales y pondría en el ojo del huracán al gobernador. Es decir, el contexto o la estructura de oportunidades políticas, favoreció el surgimiento y desarrollo de un movimiento social de composición heterogénea y objetivos muy disímiles.¹²

Muchas de las organizaciones convocadas para formar la APPO tenían razones de peso para sumarse al llamado de los dirigentes magisteriales: 1) desde la campaña del gobernador Ulises Ruiz, fueron

¹² Al respecto, ver a S. Tarrow, *op. cit.*, pp. 123-129.

asesinados líderes del PRD, entre ellos Guadalupe Ávila Salinas, Serafín García Contreras, Lino Antonio y Faustino Acevedo Bailón; 2) encarcelamiento ilegal de dirigentes sociales por su beligerancia contra las autoridades, entre los que se encuentran 23 integrantes del Consejo Indígena Popular Oaxaqueño, siete de la Coordinadora Oaxaqueña Magonista Popular Antineoliberal, 69 del Movimiento Ciudadano Juquileño, 19 del Municipio de San Juan Lalana, cinco del Frente Popular Revolucionario, 10 de San Blas Atempa y aún están pendientes otras 94 órdenes de aprehensión; 3) ataque al periódico *Noticias* el 30 de noviembre de 2004 por un contingente de la Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC) que pretextando el inicio de una huelga tomó las instalaciones y secuestró a 31 trabajadores que estaban en su interior; 4) en dos años de gobierno los conflictos territoriales se han multiplicado: 600 expedientes de confrontación por asuntos relacionados con los límites, formación de cinco ayuntamientos populares y por las mismas causas 14 asaltos a templos católicos ante la ausencia de la autoridad (*La Jornada*, México, 2 de agosto de 2006); y 5) acusaciones por presuntos desvíos de fondos federales para programas sociales (*El Universal*, México, 13 de octubre de 2006).

Ahora bien, las diversas causas sociales de la APPO encontraron mayor eco en el marco de las protestas magisteriales, porque son impulsadas por la experiencia y fuerza de tipo “institucional” y social de los dirigentes regionales de la Sección 22 del SNTE. Su experiencia de lucha data de febrero de 1980 cuando en el contexto de la crisis económica nacional, los mentores de esta entidad iniciaron una movilización para rechazar la imposición de un liderazgo ajeno a las demandas de la base sindical y para obtener mejores condiciones de trabajo. Desde entonces, los docentes de Oaxaca conformaron la CNTE y como grupo disidente resistieron cerca de diez años la represión del comité nacional y del gobierno del estado.¹³

Su fuerza es institucional porque están respaldados en la mecánica corporativa de la ley laboral de los trabajadores del Estado, lo cual les otorga el monopolio de la representación frente al gobierno y

¹³ Cfr. Isidoro Yescas y Gloria Zafra, *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez (UABJO), 2006, pp. 69-89.

además establece la obligatoriedad de pertenecer a la sección a todo aquel que esté laborando para el sector educativo en Oaxaca.¹⁴ Con el respaldo de estos elementos institucionales, los dirigentes de la Sección 22 lograron “poderes coactivos”, esto es, disciplinar al conjunto de la membresía en lo relativo al pago de cuotas, la asistencia a asambleas y la participación en actos de protesta.¹⁵ Esta disciplina, empero, también tiene su parte positiva, pues es compensada con ascensos escalafonarios, créditos para vivienda, permisos con o sin goce de sueldo, entre otras prestaciones gestionadas única y exclusivamente por los representantes sindicales,¹⁶ en la medida en que éstos controlan la totalidad de las plazas en educación indígena, primaria y secundaria mediante las respectivas direcciones de área en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

Los líderes de la Sección 22 reforzaron el control institucional mediante la creación de un estatuto interno, paralelamente al establecido por el comité nacional, denominado “principios rectores”, el cual les permitió establecer espacios para disentir en lo político, pero también garantizar la unidad en el ámbito de lo laboral, incluidos los métodos de protesta. Este dispositivo de control, se ramificó en las más de 500 delegaciones sindicales mediante una representación denominada “secretaría de coordinadora” que tanto a nivel de los comités seccional y delegacionales puede promover una revocación del mandato a los líderes que contravengan sus disposiciones.¹⁷

Ahora bien, la fuerza de los dirigentes magisteriales es social, porque muchos docentes están insertos en organizaciones sociales de

¹⁴ Incluso después de mayo de 1992, año en que se dio la descentralización de la educación básica, los trabajadores de la educación en Oaxaca siguen adscritos jurídicamente a la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y en sus artículos 68 y 69 señala que en cada dependencia del gobierno federal habrá un solo sindicato y que los trabajadores que se integren a éste, no podrán salirse.

¹⁵ Sobre el concepto de “poderes coactivos” derivados del sindicalismo corporativo, véase Graciela Bensusán, *Modelos de regulación laboral en México*, México, UAM Xochimilco, Fundación Friedrich Ebert, Plaza y Valdés, 2001.

¹⁶ El sistema de recompensas a los participantes en un movimiento social, puede verse en Olson, *op. cit.* y en March Olson, *op. cit.*

¹⁷ El documento en cuestión se denomina “Principios rectores del movimiento democrático magisterial de los trabajadores de la educación del Estado de Oaxaca”, el cual prevé el derecho de los trabajadores de revocar el nombramiento a los dirigentes de las instancias de manera (*sic*) permanente. Al respecto, véase Aldo Muñoz, *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado*, México, Universidad Iberoamericana, 2005, pp. 219-220.

diversa naturaleza, entre las que se encuentran las formadas por campesinos, indígenas, transportistas, colonos en zonas urbanas, asociaciones civiles. Asimismo, se ubican como líderes en los partidos políticos de diferente signo en los niveles municipal y regional. De este modo, también tienen presencia como regidores o funcionarios de los más de 570 municipios en el estado.¹⁸

Divisiones en la Sección 22 y entre la APPO y el magisterio

Aparentemente la alianza entre el magisterio y las diversas organizaciones sociales que conformaron la APPO, sentarían las bases para estructurar y agrupar las protestas sociales en Oaxaca contra el autoritarismo. Sin embargo, también, como en pocas ocasiones en 26 años, la movilización magisterial inició con divisiones entre sus dirigentes, lo cual terminó con la creación de una nueva sección sindical: la 59, de los valles centrales de Oaxaca, encabezada por la corriente denominada Consejo Central de Lucha (CCL) con aproximadamente 5,000 trabajadores de la educación. Irónicamente este grupo promotor de la división, fue el que empezó los actos de protesta en 1980 y que culminaron en la conformación de la CNTE (*La Jornada*, México, 8 de mayo de 2006).¹⁹

Por otra parte, la Sección 22 y las otras organizaciones de la APPO empezaron con objetivos diferentes y los promovieron en mesas separadas. Para los maestros la negociación siempre fue de tipo económico (rezonificación y aumento salarial) y la resolvieron solos en la Secretaría de Gobernación. En cambio, para las otras organizaciones sociales de la APPO, el tema era político (esclarecimiento de asesinatos y desapariciones y encarcelamientos injustificados) y lo canalizaron exigiendo la renuncia del gobernador, primero en la Secretaría de Gobernación y luego en el Senado de la República.

¹⁸Al respecto véase María Lorena Cook, *Organizing dissent. Unions, the State and democratic teacher's movement in Mexico*, Pennsylvania University Press, 1996.

¹⁹Desde abril se dio una ruptura entre la dirigencia de la Sección 22 y los grupos de los valles centrales, de manera que el 7 de mayo, Erika Rapp Soto fue elegida secretaria general de una nueva sección sindical del magisterio durante el congreso constitutivo del Consejo Central de Lucha (CCL). Anunciaron en ese evento que no se sumarían a las jornadas de protesta, aunque anunciaron también que sí participarían en acciones convocadas por la CNTE.

En este sentido, hubo unión dentro del magisterio, mientras no se resolvió la demanda de tipo económico, y también hubo acuerdo entre la Sección 22 y el resto de las organizaciones mientras se resolvieron las demandas de tipo laboral y se canceló en el Senado la posibilidad de la desaparición de poderes y la consecuente salida del gobernador (*La Jornada*, México, 20 de octubre de 2006).²⁰ Lejos quedaron de la propuesta inicial de integrar una “comisión única negociadora del pueblo” (*La Jornada*, México, 3 de agosto de 2006), de manera que la división se vio desde el mes de julio hasta diciembre: la mayoría de los maestros ubicados en el plantón del Zócalo de la capital de Oaxaca, se retiró a sus comunidades, lo mismo que aquellos situados en las instalaciones de gobierno tomadas originalmente por los mentores. Así, los contingentes del Frente Popular Revolucionario, el Frente de Lucha Popular, el Consejo Indígena Popular de Oaxaca, entre otros, permanecieron en las guardias de los edificios públicos tomados (*La Jornada*, México, 9 de agosto de 2006).

Al margen de la APPO, a fines de octubre, el dirigente magisterial Enrique Rueda acordó con la Secretaría de Gobernación el regreso a clases, luego de obtener el “compromiso” de liberar a presos políticos (*La Jornada*, México, 29 de octubre de 2006). Finalmente, en diciembre, Rueda Pacheco anunció el rompimiento con la APPO, tachó a sus dirigentes de incapaces de liberar a sus presos y los acusó de haber fragmentado el movimiento. Más aún, dijo que la APPO había traicionado al magisterio oaxaqueño (*El Financiero*, México, 19 de diciembre de 2006).

Todos contra el gobernador

Las acciones de la APPO se radicalizaron y en la víspera del proceso electoral del 2 de julio los mentores amenazaron boicotear los comicios. No se llegó a tal punto, pero promovieron el “voto de castigo” en

²⁰ Desde julio hubo varios anuncios del regreso a clases de los docentes, pero los contingentes de la APPO boicotearon en diversas ocasiones esa posibilidad tomando el control de varias escuelas, incluso descalificaron las consultas a la base de la Sección 22 que tuvieron como resultado una mayoría favorable a dejar el paro. Igualmente se acusó a Rueda Pacheco de terminar con el paro por haberse “vendido” a la presidenta del comité nacional del SNTE, Elba Esther Gordillo. Por su parte, Enrique Rueda mencionó en diversas ocasiones el regreso a clases, aunque continuarían apoyando a la APPO hasta lograr la renuncia del gobernador Ulises Ruiz.

contra del PRI, boicotearon a mediados de julio el festival popular conocido como “La Guelaguetza” y organizaron uno de carácter “alternativo”; reforzaron el bloqueo de carreteras, de las sedes de los tres poderes, los 20 ayuntamientos que “colaboraron con la represión”, la Procuraduría de Justicia del estado, la Secretaría de Finanzas, los juzgados penales, la Comisión Estatal del Agua, el aeropuerto de la capital de Oaxaca, y las instalaciones de la Corporación Oaxaqueña de Radio y Televisión (CORTV); rompieron el diálogo con los enviados de la Secretaría de Gobernación y organizaron una cuarta megamarcha el 14 de agosto.

Más adelante se pronunciaron por el recuento de “voto por voto y casilla por casilla” al secundar la acusación de fraude electoral de Andrés Manuel López Obrador, candidato de la Coalición por el Bien de Todos (formada por el Partido de la Revolución Democrática, Partido del Trabajo y Convergencia). Posteriormente, recibieron el respaldo de diversos sindicatos de dependencias federales de gobierno y el 18 de agosto se realizó un “paro cívico” de 24 horas. Al margen de las protestas de la APPO, el 29 de agosto los empresarios realizaron un paro de protesta y en demanda de solución al conflicto, por lo que cerraron hoteles, restaurantes y agencias de viaje, entre otros negocios. Igualmente, la APPO planteó la opción de formar un gobierno popular, paralelo al constitucional (*El Universal*, México, 9 de agosto de 2006). El 1 de septiembre entraron violentamente a la Cámara de Diputados para apoderarse de sus instalaciones. Después, el 7 de septiembre el magisterio anunció el inicio de las negociaciones con la Secretaría de Gobernación.

El 21 de septiembre un numeroso contingente inició una marcha desde la capital oaxaqueña a la Ciudad de México para presionar a los senadores a dictaminar a favor de la desaparición de poderes en Oaxaca. También intentaron tomar las instalaciones de la Secretaría de Protección Ciudadana, pero fueron repelidos a balazos por los uniformados que resguardaban el edificio. En octubre organizaron una quinta megamarcha y se desconoció a Elba Esther Gordillo como dirigente del SNTE y hubo un amago de separación de la Sección 22 respecto al comité nacional (*La Jornada*, México, 16 de octubre de

2006);²¹ después, desde las radiodifusoras que tenían en su poder, los líderes de la APPO hicieron un llamado a la resistencia nacional contra las instituciones. Se trataba de generar condiciones para demostrar al Senado de la República que era viable la desaparición de poderes, y por tanto, la renuncia del gobernador Ulises Ruiz. Con tal propósito, un contingente de líderes de la APPO, instaló el 1 de agosto un plantón frente la Cámara de Senadores.

Las soluciones al conflicto y la derrota de la APPO

Mientras las protestas de los miembros de la APPO se radicalizaron en diferentes escenarios, los principales actores políticos iniciaron negociaciones que resolvieron sus demandas al margen del movimiento social impulsado el 17 de junio. Particularmente porque ninguno de los protagonistas (la Sección 22, el comité nacional del SNTE, el gobernador Ulises Ruiz y el gobierno federal) estaba en condiciones de dar respuesta a las demandas de los líderes de la APPO y porque la represión para contener las protestas y normalizar las actividades en la capital de Oaxaca no tuvieron un amplio consenso entre los partidos políticos nacionales, actores sociales institucionalizados (empresarios, iglesias, sindicatos, ONG, etcétera) y se dio una mínima censura y escasos efectos políticos de tipo adverso, sobre todo porque las elecciones federales habían concluido y no se avecinaban comicios en ningún estado de la República.

En estas circunstancias, el 28 de octubre la Policía Federal Preventiva (PFP), movilizó hacia la capital de Oaxaca, tropas, aeronaves y tanquetas para retirar las barricadas de la APPO y el magisterio y desalojar edificios públicos, centros comerciales y radiodifusoras tomadas desde el mes de mayo. Esto ocurrió después de que en una marcha los activistas en protesta recibieron agresiones de policías ministeriales y preventivos del estado en el municipio de Santa Lucía del Camino. En el incidente murió de un balazo el periodista estadounidense Brad Will, adscrito al Centro de Medios Independientes. El efecto mediático

²¹ Alma Delia Santiago, secretaria técnica de la Sección 22 (señaló) que ellos (los líderes seccionales) estudian ya su separación del SNTE y que las bases los respaldan.

internacional fue de tal magnitud que el gobierno federal justificó el ingreso de la PFP. Casi un mes tardaron los efectivos policiacos en restablecer la gobernabilidad, ya que hasta el 25 de noviembre recuperaron por completo los edificios, desbloquearon los ingresos a la ciudad y limpiaron el Centro Histórico.

Solución para la APPO: represión y encarcelamientos

El 24 de junio por impulso gubernamental, diversas personalidades de Oaxaca²² formaron una Comisión de Intermediación para buscar acercamientos entre los líderes de las protestas y los gobiernos estatal y federal, sin embargo, ante la negativa de ambas partes de buscar un punto de acuerdo, dicha comisión se disolvió el 1 de julio. Sin embargo, desde el principio esta comisión fue desdeñada por los actores involucrados. Dos días antes de su creación, el gobierno del estado organizó una marcha de apoyo al gobernador Ulises Ruiz a la que asistieron burócratas estatales, grupos indígenas movilizados y policías vestidos de civil. Se calcula que participaron 45,000 personas (*La Jornada*, México, 23 de junio).

De hecho, tuvo que intervenir el gobierno federal para generar espacios de distensión. Así, el Secretario de Gobernación, Carlos Abascal prometió el 7 de septiembre a los dirigentes de la APPO una reunión con los líderes partidistas del Senado y el retiro de órdenes de aprehensión contra integrantes de ese movimiento social.

Hasta el 21 de septiembre hubo seis reuniones y se habló de fracaso en la negociación, sobre todo porque el gobernador Ulises Ruiz se mantuvo impune. Posteriormente, el 23 de septiembre se consiguió que la Comisión Nacional de Derechos Humanos instalara una “mesa de incidencias” para atender las demandas penales presentadas por los activistas en contra de las autoridades estatales. También se dio el compromiso de que la Secretaría de la Función Pública revisarían la aplicación de recursos en programas federales y los recursos para la educación.

²² La comisión estaba integrada por el arzobispo José Luis Sánchez Botero, por los sacerdotes Arturo Lona y Wilfredo Miaren Peláez y por el artista plástico Francisco Toledo.

Respecto a la demanda de renuncia del gobernador, lo más que se obtuvo fue que el 30 de octubre la Cámara de Diputados exhortara a Ulises Ruiz a pedir licencia o renunciar a su cargo, y en el Senado, por unanimidad, se pidió al mandatario que considerara separarse de su cargo (*El Pulso de San Luis*, San Luis Potosí, 29 de octubre de 2006). Pese a que Ulises Ruiz inició una controversia constitucional en la Suprema Corte de Justicia para anular estas peticiones, el máximo tribunal las consideró válidas. Empero, no significaron nada en los hechos porque antes, el 18 de octubre, la Comisión de Gobernación del Senado de la República aprobó el dictamen que declaraba improcedente la desaparición de poderes en Oaxaca con 11 votos a favor y tres en contra.

Este resultado, desafortunadamente para el movimiento encabezado por la APPO, no solamente tuvo que ver con el caso Oaxaca: en la medida en que la elección presidencial generó dudas por la abierta intervención presidencial y de diversos grupos empresariales a favor del candidato del Partido Acción Nacional (PAN), Felipe Calderón, así como por las irregularidades el día de las votaciones, se abrió la posibilidad, primero, de la anulación de la contienda por la Presidencia, y después, de que las bancadas parlamentarias del Partido Revolucionario Institucional y del Partido de la Revolución Democrática no se presentaran al recinto legislativo dejando sin *quorum* la toma de protesta del abanderado panista.

Como el PRI quedó en un claro tercer lugar en la lucha por la Presidencia, a diferencia del PRD que acusó de fraude al gobierno federal los priistas, con 106 diputados se convirtieron en el “partido bisagra”, es decir, el que en lo sucesivo favorecería las mayorías del bloque opositor (PRD, PT, Convergencia) que contaba con 155 legisladores o del bloque gubernamental con 206 curules. En este sentido, los senadores panistas no podían darle motivos al PRI para sumarse al boicot perredista de la toma de protesta de Felipe Calderón tal como lo hicieron en el último informe de gobierno del presidente Vicente Fox, a quien no dejaron ingresar al Palacio Legislativo. Por tanto, la “desaparición de poderes” no fue una opción en el Senado si se considera que la mayoría en esta Cámara está conformada por el PRI y el PAN con 33 y 52 curules, respectivamente. Ante ello, sostener a un gobernador auto-

ritario y sin límites institucionales para el ejercicio de la violencia, bien valía la pena a cambio de la Presidencia de la República.

Así, los actos de represión contra los integrantes de las agrupaciones de la APPO, quedaron impunes.²³ Además, en la confrontación que hubo con elementos de la PFP entre el 27 de octubre y el 25 de noviembre, se detuvo a cerca de 160 activistas y fueron enviados a penales de diferentes puntos de Oaxaca y del estado de Nayarit. Más aún, los hermanos Flavio, Horacio y Erick Sosa Villavicencio, dirigentes de Nueva Izquierda Oaxaqueña y líderes visibles de la APPO, fueron llamados por la Secretaría de Gobernación para negociar en torno al conflicto y una vez en la ciudad de México, el 4 de diciembre, la Agencia Federal de Investigaciones (AFI) los detuvo acusados de secuestro, lesiones y robo con violencia en perjuicio de dos agentes de la policía ministerial de Oaxaca. Posteriormente dos de los hermanos Sosa fueron encarcelados en el penal de máxima de seguridad del Altiplano, ubicado en Almoloya de Juárez, estado de México (*El Universal*, México, 5 de diciembre de 2006).

Solución del SNTE: derrota a Madrazo y división de la CNTE

Paralelamente, después de la decisión de declarar improcedente la desaparición de poderes, se daba otro tipo de solución al conflicto para la presidenta del comité nacional del SNTE, Elba Esther Gordillo. No obstante que el gobernador de Oaxaca se mantuvo en el cargo, después

²³Catarino Torres Zepeda, miembro de la Coordinación de la APPO fue levantado por tres personas no identificadas; Marcos García Tapia, catedrático de la Facultad de Odontología de la UABJO fue ejecutado por dos sujetos que se desplazaban en una motocicleta; diez hombres armados atacaron a un grupo de chinantecos que bloqueaban la carretera Tuxtepec-Palomares; el ex secretario general de la Sección 22, Evangelio Mendoza fue detenido y trasladado a un penal fuera del estado, pues estaba al frente del autodenominado “ayuntamiento popular” en la comunidad Jalapa de Márquez; un profesor resultó herido de bala durante el bloqueo carretero organizado por la APPO en la carretera internacional Cristóbal Colón; el 30 de agosto apareció un grupo guerrillero que se identificó como “Tendencia Democrática Revolucionaria”, lo cual dio pie a actos represivos; sujetos no identificados prendieron fuego a las puertas de las oficinas de Nueva Izquierda en Oaxaca, cuyos dirigentes también están al frente de la APPO: César Mateos y Flavio Sosa; Elpidio Concha, dirigente del sector popular del PRI en Oaxaca hizo pública su decisión de romper barricadas y llevar a cabo las acciones necesarias para establecer el orden; la Subprocuraduría de Averiguaciones Previas y Consignaciones de la Procuraduría de Justicia estatal presentó ante los juzgados primero, segundo, tercero y quinto de lo penal 70 averiguaciones previas contra dirigentes, de las cuales 48 están consignadas ante los juzgados correspondientes.

de la derrota electoral de Roberto Madrazo, Ulises Ruiz quedó sin opciones políticas en el PRI nacional. Por otro lado, Madrazo perdió la votación en Oaxaca frente al candidato del PRD por una diferencia de cerca de 250,000 votos. Al mismo tiempo la imagen negativa de Andrés Manuel López Obrador se alimentó con las movilizaciones de la APPO, pues en más de una ocasión se le atribuyó ser el autor intelectual del conflicto.²⁴

Adicionalmente, Elba Esther Gordillo tuvo en su favor el debilitamiento y la división de la Sección 22 como principal bastión de la disidencia. En el marco del conflicto, los maestros del Consejo Central de Lucha, en contra de lo establecido por la Asamblea Estatal del Magisterio, abrieron cerca de 1,000 escuelas y dieron su apoyo para que padres de familia se hicieran cargo de abrir otros 1,000 planteles, lo cual generó conflictos al interior del magisterio y con los dirigentes de la APPO. Después, el 22 de diciembre, en la XX Sesión Extraordinaria del Consejo Nacional del SNTE, que encabezó Rafael Ochoa Guzmán, secretario general ejecutivo de este gremio, se aprobó por unanimidad la creación de la Sección 59 que estaría formada en lo sucesivo por cerca de 5,000 trabajadores de la educación en Oaxaca, situados en los Valles Centrales. El nuevo comité seccional se integró de 21 carteras, todas en poder de los miembros del Consejo Central de Lucha, donde se destacan tres corrientes: Convergencia Magisterial Oaxaqueña, Colectivo Primero de Mayo y Colectivo por la Democracia y la Educación (*El Siglo de Torreón*, Coahuila, 23 de diciembre de 2006).

Solución del magisterio: aumento y deslinde de la APPO

En el transcurso de la protesta, si bien el gobernador Ulises Ruiz desafió en todo momento a los líderes del movimiento, fue presentando diversas propuestas para atender solamente las demandas magiste-

²⁴ En junio, Elba Esther Gordillo señaló al ex gobernador de Oaxaca, José Murat y al mandatario Ulises Ruiz, como responsables de propiciar, estimular y financiar al movimiento magisterial de Oaxaca. Dijo que “ellos fueron los que crearon sus monstruos y ahora se los van a comer”. Manifestó además que detrás del conflicto estaba el Ejército Popular Revolucionario (EPR), pero “también está metido el PRI”. José Murat y Ulises Ruiz tienen como fin inhibir y atemorizar el voto el 2 de julio (*La Jornada*, 23 de junio año?).

riales. Primero, el 26 de mayo, hizo una oferta de 252 millones de pesos. Posteriormente, el 3 de junio, redujo su ofrecimiento a 60 millones. Después, sin hablar de montos aceptó interceder ante el secretario de Hacienda, Francisco Gil Díaz para que el gobierno federal entregara recursos adicionales y los maestros accedieran a la zona económica tres.

Después, el 21 de julio, Ulises Ruiz se comprometió a entregar al magisterio 157 millones de pesos por concepto de salarios y prestaciones que aparentemente se adeudaban. Sin embargo, mientras el conflicto se resolvía, el gobernador retuvo seis quincenas de sueldo a los docentes, que sumaban aproximadamente 400 millones de pesos. Sobre este punto destaca que el mandatario estatal no detuvo a profesores, procuró que la represión no afectara a los miembros del magisterio y siempre ofreció soluciones que mostraban su desdén por las causas de los dirigentes de la APPO con el fin de no concederles legitimidad, y por tanto, derecho de interlocución, pero además con el propósito de debilitar la posición de la Sección 22 en lo relativo a la posibilidad de continuar su alianza con diferentes organizaciones sociales.

Por pragmatismo o por conveniencia, la dirigencia de la Sección 22 se fue deslindando de los dirigentes y las organizaciones de la APPO y, después de varias reuniones con la Secretaría de Gobernación, aceptó el compromiso del gobierno federal con el magisterio, donde destacan los siguientes puntos: 1) una bolsa de 175 millones de pesos en 2006 para revalorización salarial; 2) la inversión de 1,000 millones de pesos durante los siguientes seis años para que todos los maestros de Oaxaca se ubiquen en la zona salarial tres, considerada como de “vida cara”; 3) reconocimiento a la Sección 22 como única instancia representativa de los derechos de los agremiados; 4) seis millones de pesos para prestamos personales; 5) cuatro millones de pesos para créditos; 6) retención de cuotas sindicales de parte del gobierno estatal, en tanto se establece un nuevo acuerdo de reparto entre la Sección 22 del SNTE y el comité nacional; 7) entrega a la Sección 22 del Hotel Marlín; 8) promover ante las autoridades correspondientes la legalización de una radiodifusora para los mentores, conocida como *Radio Plantón*. Significativo: estas negociaciones se dieron el mismo día que la PFP arribó a la capital de Oaxaca.

Conclusiones

Los líderes de la Sección 22 generaron las condiciones organizativas para la formación de la APPO, porque se dieron cuenta de su debilidad coyuntural para negociar con los gobiernos estatal y federal, además de que por primera vez en 26 años se enfrentaban a un gobernador que no reconocía límites institucionales en el marco de la democracia para la confrontación política. Sin embargo, una vez que los dirigentes magisteriales consiguieron sus objetivos se deslindaron de la APPO y más aún, descalificaron sus acciones y sus liderazgos.

Empero, sin proponérselo, los líderes de la Sección 22 generaron un mecanismo de protesta social permanente que ha ido institucionalizándose, de manera que más allá de los caudillos o los personajes, la APPO se ha convertido en espacio de manifestaciones de inconformidades de diversa índole para grupos de distinta naturaleza. Asimismo, su plataforma de lucha es alimentada de muchas maneras por grupos que generan lazos de solidaridad desde varios puntos del país, incluso desde el extranjero.

Por otro lado, el peso que ha cobrado la APPO en Oaxaca, se ha convertido en un incentivo para el gobernador Ulises Ruiz en un sentido represivo. Es tal la magnitud de los agravios generados durante la represión de mayo a noviembre de 2006, desde la perspectiva gubernamental, que resulta más económico en términos políticos reforzar los cuerpos policiacos y mantener la tensión que atender las demandas de todos los grupos de la APPO o incluso responder por los asesinatos (hasta agosto de 2007 sumaban 20 homicidios contra miembros de la APPO).

Al respecto, conviene destacar que esto ha sido posible porque prácticamente la oposición política fue disminuida mediante la intimidación o la cooptación, porque los integrantes del poder Judicial (jueces y magistrados) si no están coludidos con la Procuraduría, sienten temor de aplicar la justicia. Asimismo, las autoridades federales no actúan a través de la Procuraduría General de la República o la Comisión Nacional de Derechos Humanos, porque al participar el PRI en la toma de posesión de Felipe Calderón, se otorgó un bono de impu-

nidad política para el gobernador de Puebla, Mario Marín, cómplice de pederastas y para el mandatario de Oaxaca, Ulises Ruiz.

Más aún, el PRD, el único partido de oposición con presencia nacional que podría presionar para generar acciones que tendieran a resolver los actos de impunidad en Oaxaca, se encuentra enfrascado en una disputa interna por el curso de la orientación ideológica y programática que debe tener en los próximos años. De este modo, la represión contra los miembros y dirigentes de la APPO no tendrá más límites que la resistencia popular.

**Tercera
parte**

**Posibles
alternativas
educativas**

Características de un instrumento para evaluar competencias de niños y niñas preescolares como producto y como proceso

María Clotilde Juárez
Hernández*
Alejandro Octavio Delgado
Caballero**

Introducción¹

El Programa de Educación Preescolar (PEP)² propone la evaluación de las competencias de niños y niñas al inicio de cada ciclo escolar con la finalidad de que la educadora cuente con información suficiente que le permita tomar decisiones sobre la planeación de su intervención educativa y el diseño de su trabajo didáctico en el aula. Para esto, la educadora utiliza como instrumento de evaluación una lista de cotejo en la que registra únicamente las competencias observadas.

Llama la atención, que mientras el PEP³ afirma ser una innovadora propuesta curricular basada en competencias con una perspectiva constructivista incorporando las aportaciones teóricas de Piaget y Vigotsky, paradójicamente, este documento propone, para la evaluación de las competencias de los preescolares, el uso de una estrategia

* Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, México, Distrito Federal.

** Maestro en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Profesor interino de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Antecedentes de este ensayo: a) Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México (PIIBPIM, 2003-2006) definidos por la Mesa de Desarrollo del Niño del Proyecto Intersectorial (SEP, SSA, UNICEF y UNESCO); b) Foro Educación Preescolar: propuestas y desafíos, México, UPN, octubre 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, ENMUN, noviembre de 2005.

² Secretaría de Educación Pública (SEP), 2004. Programa de Educación Preescolar, México, SEP.

³ *Idem.*

conductista realizada a través de una sencilla lista de cotejo, lo cual significa que operativamente preescolar aplica un *modelo de evaluación por producto*,⁴ sin considerar el proceso.

Esto plantea una doble problemática: por un lado, la inconsistencia e incongruencia entre una concepción teórica educativa que enfatiza el *proceso del desarrollo* y una evaluación que se centra en el *producto del desarrollo* y por otro, la inconsistencia e incongruencia entre identificar las *diferencias individuales* matizadas por la cualidad, la cantidad y el tiempo en que es posible dar cuenta del desarrollo de las competencias y una tendencia a la *normalización* del comportamiento de los educandos en el aula.

A partir de esta doble problemática el instrumento de evaluación de competencias de niños y niñas preescolares que en este ensayo nos ocupa, intenta ser consistente y congruente con una perspectiva constructivista que reconoce la naturaleza del desarrollo de las competencias como un proceso y como un producto con un *modelo de evaluación de proceso-producto*.

Tal instrumento es el resultado de un largo, laborioso e interdisciplinario trabajo iniciado desde 2001 por el Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México (PIIBPIM), en el que participaron especialistas provenientes de distintas dependencias e instituciones de los sectores salud y educación para conformar tres grupos de trabajo: a) Desarrollo del niño; b) Contexto familiar y comunitario, y c) Cobertura, calidad y equidad de los programas, los cuales se abocaron a definir los indicadores para evaluar el bienestar en niños y niñas de uno, tres y seis años de edad.

Entre 2003 y 2006, la coordinación técnica del grupo Desarrollo del Niño a cargo de la primera autora de este ensayo puso en operación los indicadores mediante el diseño de escalas para evaluar las competencias de niños y niñas de cada una de las edades mencionadas. Tales escalas se probaron en un estudio piloto realizado en 2005, cuyos resultados se analizaron cualitativa y cuantitativamente (mediante análisis factorial) en 2006, a partir de lo cual derivó la

⁴Las cursivas son de los autores.

Escala de Competencias de Niños Preescolares V. 2.0 Juárez-Hernández.⁵ Este instrumento se utiliza actualmente en la investigación *Evaluación de las competencias de niños y niñas preescolares*⁶ en una muestra de 250 educandos de 40 centros preescolares ubicados en cuatro entidades federativas: Estado de México, Distrito Federal, Puebla y Yucatán. Los resultados preliminares y parciales se presentarán aquí más adelante, lo que permite identificar las características de un instrumento de evaluación de las competencias que responde a un modelo de evaluación de proceso-producto.

En este ensayo abordaremos las perspectivas teóricas, fundamentos metodológicos, resultados preliminares y parciales de la evaluación de competencias, para finalizar con conclusiones y referencias.

Perspectivas teóricas

En este apartado se intenta explicar la concepción teórica sobre la naturaleza del desarrollo de las competencias, reconociendo que se trata tanto de un proceso, como de un producto, en contraste con una perspectiva teórica eminentemente conductual.

La Escala de Competencias de Niños Preescolares V. 2.0 se sustenta en tres perspectivas teóricas complementarias: constructivista, de Jean Piaget; social-culturalista, de Lev Vigotsky; y holística, de Urie Bronfenbrenner,⁷ las cuales, a manera de hilos de tres distintas madejas, se entretrejen para conformar un complejo entramado conceptual dentro del cual se puede concebir, en un sentido amplio, el *desarrollo humano* y en un sentido específico, el *desarrollo infantil*.⁸

⁵ María Clotilde Juárez-Hernández (2007), "Resultados del pilotaje de los indicadores y las escalas de evaluación de las competencias de niños y niñas de uno, tres y seis años de edad". Manuscrito sin publicar. A partir de los resultados del pilotaje se desarrolló la Escala de Competencias de Niños Preescolares Versión 2.0 de la UPN, 2007.

⁶ Esta investigación es un subproyecto de una investigación más amplia denominada "El impacto de las políticas educativas en la vida cotidiana de los centros de educación preescolar y su estado actual", con financiamiento de UNICEF y CONACYT a cargo del doctor Robert G. Myers de la ONG Hacia una Cultura Democrática, A. C. (ACUDE) 22/50740. Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP/SEB-conacyt, 2006. La Calidad de la Educación Preescolar en México: un estudio de seguimiento (ciclo 2002-2003 a ciclo 2006-2007).

⁷ Cfr. Urie Bronfenbrenner, *La ecología del desarrollo humano*, México, Paidós, 1979.

⁸ Cfr. José Antonio Castorina y Ricardo Baquero, *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Buenos Aires/Madrid, Amorrortu, 2005.

El *desarrollo infantil* concebido así, implica identificar las siguientes características:

1. Es un *proceso dinámico* en continua transformación a lo largo de la vida.
2. Es un *producto* que resulta de la interacción dialéctica entre las estructuras biológicas y funcionales de la persona con su ambiente social y natural.
3. Es un *cambio cualitativo y cuantitativo* evidente a través del crecimiento y el comportamiento gradualmente más coordinado, organizado y complejo.
4. Es una *modificación integral y armónica* de las distintas dimensiones del desarrollo de la persona: cognoscitiva, social, emocional y física. En caso de no ser así, se plantea la hipótesis de una posible desviación en el curso del desarrollo.
5. Es una *capacidad adaptativa* en que la persona pone en juego todos sus recursos biológicos, psicológicos e instrumentales para lograr la sobrevivencia haciendo a la persona cada vez más competente a lo largo de su vida, enmarcada dentro de un contexto social-cultural específico y un momento histórico determinado.⁹

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, el concepto de *competencia* se caracteriza por ser un conjunto complejo de *capacidades* que:

1. Se manifiestan mediante *comportamiento*.
2. Se sustentan en diversos *insumos* como conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos mediante la experiencia.
3. Se apropian de la *experiencia* por medio la interacción con el ambiente natural y social.
4. Permiten *actuar* no únicamente de manera eficaz y eficiente, sino también de forma ética.
5. Sirven para *resolver* situaciones problemáticas cotidianas.
6. Son *producto* del desarrollo del niño.
7. Muestran en distintos momentos los *cambios* cualitativos y cuantitativos.
8. Reflejan diferentes *niveles de dominio* como evidencia de un *proceso* en el que se va logrando en cada competencia a lo largo de una dimensión temporal.¹⁰

⁹Cfr. María Clotilde Juárez-Hernández, "Qué y cómo evaluar las competencias de los pre-escolares" en Guadalupe Teresinha Bertussi, *Anuario educativo mexicano visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa (en prensa), 2006.

¹⁰*Idem*.

9. Manifiestan un comportamiento diferenciado, como lo referiría Piaget “pasar de un menor a un mayor conocimiento” por lo que el comportamiento no siempre es el mismo: en un inicio se expresa a un *nivel de dominio incipiente*, en un segundo momento llega a un *nivel de dominio óptimo* y en algunos casos logra un *nivel de dominio sobresaliente*.

En suma, decir que nuestra concepción teórica reconoce que el desarrollo de las competencias es tanto un proceso como un producto implica aceptar que justamente es a través del proceso de desarrollo que se va desplegando la manifestación de distintos comportamientos específicos como producto de ese proceso. El desarrollo de las competencias del niño se manifiesta a través de cambios cualitativos y cuantitativos graduales en relación con la experiencia, lo que va mostrando su comportamiento con unos cada vez mayores refinamiento, sofisticación, complejidad, organización y coordinación que dan cuenta del *nivel de dominio del desarrollo de una competencia*, categoría creada convencional y arbitrariamente para describir el grado de construcción del comportamiento considerando diversos aspectos que influyen en el despliegue del desarrollo humano: epigenéticos, madurativos y de construcción social.

Pero esos comportamientos, a diferencia de una perspectiva eminentemente conductual, no constituyen una copia fiel en blanco y negro de la conducta; es decir, bajo esa perspectiva hay o no hay y por tanto, se observa o no se observa tal conducta, dando la idea de que el comportamiento humano es estático, por lo cual, no es sorprendente suponer que se pretende medir mediante una evaluación que enfatiza el producto utilizando un instrumento como una lista de cotejo en la que se registra con una ✓ la conducta que se observa y una ✗ la conducta que no se observa.

En contraste, la evaluación de competencias con énfasis en el proceso-producto supone que el comportamiento se va matizando diferencialmente a través de distintos *niveles de dominio* como una muestra del proceso dinámico del desarrollo de las competencias que es lo que se pretende, aunque se reconocen las limitaciones de lo que implica capturar realmente un proceso mediante la Escala de Competencias de Niños Preescolares V. 2.0.

Fundamento metodológico

En este apartado se pretende reflexionar sobre el reto que representa reconocer las dificultades metodológicas y técnicas implicadas en la compleja y ambiciosa tarea de construir un instrumento de evaluación de niños y niñas preescolares que sea suficientemente sensible para medir sus competencias como proceso y como producto.

La evaluación en la psicología del desarrollo pretende captar una muestra del comportamiento del niño como producto dinámico del desarrollo que no sólo se genera y evoluciona con el paso del tiempo, sino que en sí mismo involucra cambio y movimiento.¹¹

Rensis Likert¹² creó una escala para evaluar las *actitudes* de las personas. La actitud es un concepto psicológico que comprende tres aspectos: *cognoscitivo*, que es *lo que se sabe o conoce* acerca del objeto; *afectivo*, que se refiere a lo que emocionalmente *se siente* acerca del objeto y *comportamental*, que es lo que *se actúa o hace* respecto a un objeto concreto o idea. Por ejemplo, si se pretende evaluar las actitudes de niños y niñas preescolares en relación con lo que aprenden en su escuela, se podría aplicar una escala de actitudes y a partir de sus respuestas inferir lo que saben, lo que sienten y lo que actúan respecto al contenido de ese aprendizaje a través de la medición de sus actitudes.¹³

Tomando como punto de referencia la estructura de la escala Likert, se creó la Escala de Competencias de Niños Preescolares V. 2.0 como una variante denominada Escala tipo Likert que resultó de la puesta en operación de los indicadores de desarrollo de la primera infancia, los que pretenden medir, en el contexto natural de la escuela, el desarrollo de las competencias de niños y niñas mediante la observación directa y el registro sistemático de su comportamiento como un producto resultante de un proceso de desarrollo, evidenciando empíricamente *lo que los niños y niñas preescolares son capaces de hacer*, a partir de lo cual, según el PEP,¹⁴ el propósito de la acción educativa se orienta intencionalmente para favorecer el desarrollo de tales competencias.

¹¹ Cfr. Marc Bornstein y Michael Lamb, *Developmental Psychology. An advanced textbook*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, 1999.

¹² Rensis Likert, "Una técnica para la medición de actitudes" en Gene Summer (comp.), *Medición de actitudes*, México, Trillas, 1976, pp. 182-183.

¹³ Cfr. Roberto Hernández Sampieri et al., *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill, 2003.

¹⁴ Cfr. Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*

Características de la escala

La Escala de Competencias de Niños Preescolares V. 2.0 es un instrumento de evaluación tipo Likert porque ofrece cinco opciones de respuesta, cualitativa y cuantitativamente distintas, de las cuales se elige una que corresponda al comportamiento mostrado por el niño o la niña en el momento de su evaluación. Se aplica individualmente en el contexto natural del centro educativo para evaluar el nivel de dominio del desarrollo de las competencias de niños y niñas preescolares; esta escala pretende proporcionar una impresión diagnóstica sobre lo que niños y niñas son capaces de hacer, para que la docente tenga información válida y confiable en la planeación de su trabajo educativo, así como en el diseño de situaciones didácticas con la intención explícita de favorecer su desarrollo.

Cabe mencionar que desde la definición inicial de los indicadores de bienestar en la primera infancia, las competencias se clasificaron en cinco categorías que se relacionan, aunque no necesariamente empatan, con las dimensiones del desarrollo humano: cognoscitiva, emocional, social y física (psicomotricidad) (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Categorías de las competencias de niños y niñas preescolares

<i>Categorías</i>	<i>Competencias</i>
1. Construcción de la identidad personal	Expresa el autorreconocimiento de su identidad. Practica medidas de autocuidado para preservar su salud e integridad física. Reconoce que es competente.
2. Empleo del lenguaje oral y escrito	Comprende y expresa oralmente ideas. Comprende y produce mensajes escritos.
3. Pensamiento lógico matemático y científico	Utiliza estrategias de conteo, estimación, cálculo y medición para resolver situaciones problemáticas que implican relaciones numéricas, espaciales y temporales. Utiliza recursos para resolver situaciones problemáticas que implican la noción de causalidad.
4. Interacción con el entorno social	Se relaciona con otras personas en un marco de respeto y tolerancia.
5. Interacción con el entorno natural	Aplica medidas de cuidado y respeto hacia su entorno natural.

Cada *indicador* representa la manifestación del comportamiento de una competencia, que se observa directamente, se mide sistemáticamente y se evalúa cuantitativamente.

Estructura de la escala

A continuación se listan los indicadores correspondientes a los 17 reactivos de la Escala de Competencias de Niños Preescolares V. 2.0.

1. Dice su nombre completo.
2. Domina su cuerpo con coordinación, equilibrio, fuerza, precisión para realizar acciones como botar, rodar, patear, brincar.
3. Asume la responsabilidad de realizar por sí mismo, sin la intervención del adulto, algunas actividades para el cuidado de su salud como lavarse las manos, cepillarse los dientes, bañarse, ingerir alimentos, cortarse las uñas.
4. Se relaciona con otras personas respetando normas de convivencia observadas dentro del grupo social.
5. Se relaciona con otras personas independientemente de sus características étnicas, discapacidad física o condición social.
6. Manifiesta empatía mediante acciones de solidaridad o ayuda hacia otras personas.
7. Explica cómo resolver algunas situaciones que puedan dañar su integridad física o emocional como un temblor, un incendio, acoso sexual o robo de niños.
8. Resuelve conflictos de relación interpersonal mediante el diálogo dentro del grupo social.
9. Reconoce acciones que dañan el ambiente: quemar basura, defecar al aire libre, ensuciar el agua para beber.
10. Identifica el significado de ayer, hoy y mañana.
11. Explica lo que comprende de lo que escucha.
12. Escribe e interpreta el significado de las escrituras que produce.
13. Provoca intencionalmente situaciones para reafirmar y/o descubrir conocimientos.
14. Utiliza la operación aritmética de la adición.
15. Mide usando unidades no convencionales.
16. Dibuja la ubicación de ciertos lugares considerando distintos puntos de referencia.
17. Resuelve eficientemente por sí mismo necesidades básicas de hambre, sed, frío y calor.

En el cuadro 2 se muestran los elementos que conforman la estructura de la base del reactivo.

CUADRO 2

Base del reactivo

Código: (#) [6R#] Número del reactivo según el orden para su aplicación. Ejemplo: (7) [6R3].

Indicador: Descripción del comportamiento por ser evaluado. Ejemplo: Explica cómo resolver algunas situaciones que puedan dañar su integridad física o emocional como un temblor, un incendio, acoso sexual o robo de niños.

Situación de evaluación: Planteamiento de la situación problemática.

Consigna o pregunta: Indicación de lo que se le pide al niño o niña que haga.

<i>Categorías alternativas de respuesta</i>				
<i>Sin respuesta</i>	<i>Respuesta no pertinente</i>	<i>Respuesta pertinente: incipiente</i>	<i>Respuesta pertinente: óptimo</i>	<i>Respuesta pertinente: sobresaliente</i>
<i>Tipos posibles de respuesta</i>				
No responde a la pregunta. Se muestra indiferente ante la petición, parece no comprender lo que se le pide.	Me voy con la persona. No, no iría porque ella invitaría a mucha gente.	No sé si voy o no voy. Me regaña mi mamá.	No voy porque: • No la conozco. • No quiero ir con ella. Me voy rápido con mi mamá.	Pido ayuda, grito.
<i>Observaciones</i>				

La estructura de cada reactivo de la escala contiene, por tanto, los siguientes elementos.

- I. La base del reactivo comprende:
 - a) El *código* de identificación del reactivo.
 - b) El *indicador* que se pretende medir.
 - c) La *situación de evaluación* que plantea una problemática específica que pone a prueba el comportamiento del niño o la niña.
 - d) La *consigna y/o pregunta* a través de la cual se le pide al niño o niña que haga lo que se indica.
- II. *Cinco categorías alternativas de respuestas posibles* mutuamente excluyentes de la escala (véase cuadro 2) y determinadas a partir de la diversidad de respuestas obtenidas y analizadas en el estudio piloto (2005).¹⁵ Estas categorías combinan dos criterios: uno cualitativo rela-

¹⁵ Estudio realizado en 2005.

cionado con el *contenido* de cada respuesta y otro cuantitativo referente a la *calificación numérica* que se le asigna según el nivel de dominio que ha logrado alcanzar el niño. Primeramente se consideran dos posibilidades: el niño responde o no responde al reactivo.

a) En caso de que no responda se le califica con “1 sin respuesta”.

b) Si responde, su respuesta puede clasificarse dentro de dos categorías: pertinente o no pertinente, según el contexto que ofrece la situación de evaluación y su respectiva consigna y/o pregunta.

- Una respuesta no pertinente se califica con 2.
- Una respuesta pertinente puede diferenciarse y clasificarse por su *nivel de dominio*: *incipiente*, *óptimo* y *sobresaliente* que el niño o niña tiene de la competencia y, en cuyo caso, se asigna una calificación de 3, 4 o 5 respectivamente. Cada opción de respuesta presenta ejemplos que describen el tipo de respuesta.

III. *Observaciones*, se ofrece un espacio en el que se solicita al aplicador de la escala que escriba cualquier respuesta que no esté descrita dentro de las cinco opciones, sobre todo en el caso en el que la respuesta del niño o niña no sea pertinente. Asimismo, se intenta captar el lenguaje que el niño evaluado expresa como resultado de su posible interpretación o traducción del lenguaje inaccesible que pudiera estar utilizando la escala.

Es importante resaltar que es justamente en la opción de respuesta en donde se puede identificar la posibilidad de evaluar producto y proceso. Ya que una *respuesta es el comportamiento equivalente al producto* del desarrollo de una competencia, mientras que las *opciones de respuesta son evidencia del proceso* pues representan variantes cualitativa y cuantitativamente distintas de una misma respuesta. Analicemos el siguiente ejemplo, en el indicador domina su cuerpo con coordinación, equilibrio, fuerza, precisión para realizar acciones como botar, rodar, patear y brincar, se le plantea al niño o a la niña una situación problemática que consiste en la situación de evaluación en la que en un tono lúdico se le invita a *brincar con un solo pie* a lo largo de una distancia aproximada de dos metros de longitud. En el contexto de la evaluación, el comportamiento *brincar con un pie* es el producto; sin embargo, las opciones de respuesta representan los distintos niveles de desempeño para ese mismo comportamiento.

- Una *respuesta no pertinente*, a la que se le asigna una calificación de 2, es cuando el niño dice: “No puedo”.
- Una *respuesta pertinente de nivel incipiente* sería cuando intenta avanzar brincando con un pie, pero intermitentemente se apoya con su otro pie asignándole una calificación de 3.
- Una *respuesta pertinente de nivel óptimo* sería aquella con la que el niño avanza brincando con un solo pie pudiendo llegar a la meta a la cual se califica con 4.
- Una *respuesta pertinente de nivel sobresaliente* sería aquella en la que el niño no sólo brinca con un solo pie y alcanza la meta, sino que demuestra que lo puede hacer también con el otro pie, o puede recorrer distancias mayores, o aguantar más, a esta respuesta se le califica con 5.

Resultados preliminares

Los resultados que aquí se presentan son preliminares y parciales en tanto que falta completar la aplicación de la escala a los preescolares del estado de Yucatán.¹⁶

Se pretende hacer sin embargo, una descripción más o menos detallada de cómo a partir de la distribución del tipo de respuestas que proporcionaron los niños y las niñas preescolares, se comportaron los reactivos de la escala de acuerdo con su nivel de dificultad, para lo cual se establecieron cuatro categorías:

1. *Fáciles*. Entre 40 y 60 por ciento de los niños y niñas preescolares obtuvo una *respuesta pertinente óptima o sobresaliente*. Los reactivos clasificados como fáciles fueron tres. Dos pertenecen a la categoría de *Construcción de la identidad personal: identidad personal y psicomotricidad gruesa*, y uno a la de *interacción con el entorno social: Relación con límites*. En la gráfica 1 se muestra una descripción de cómo se comportaron estos reactivos.

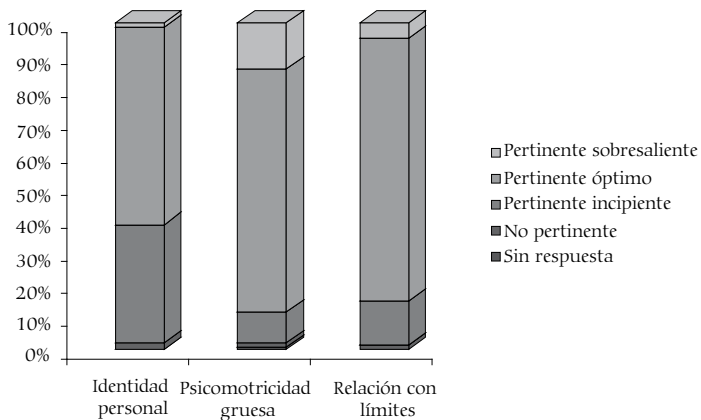
2. *Difíciles*. Entre 40 y 60 por ciento de los niños y niñas preescolares obtuvo una *respuesta no pertinente* o no respondió. Los reactivos catalogados como difíciles fueron cuatro: uno perteneciente a la categoría de *Construcción de la identidad personal: Integridad física*; uno a la de *Empleo del lenguaje oral y escrito: Lectura y escritura*; uno a la de *Pensamiento lógico matemático: Medición* y uno a la *Interacción*

¹⁶ La aplicación de la escala se realizó a lo largo del mes de junio de 2007.

con el entorno social: *Relación sin conflicto*. En la gráfica 2 se muestra una descripción de cómo se comportaron estos reactivos.

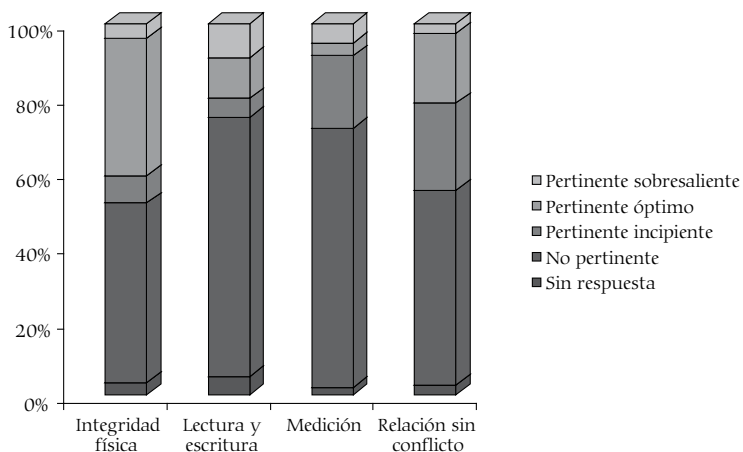
GRÁFICA 1

Reactivos donde los preescolares mostraron un mayor nivel de dominio



GRÁFICA 2

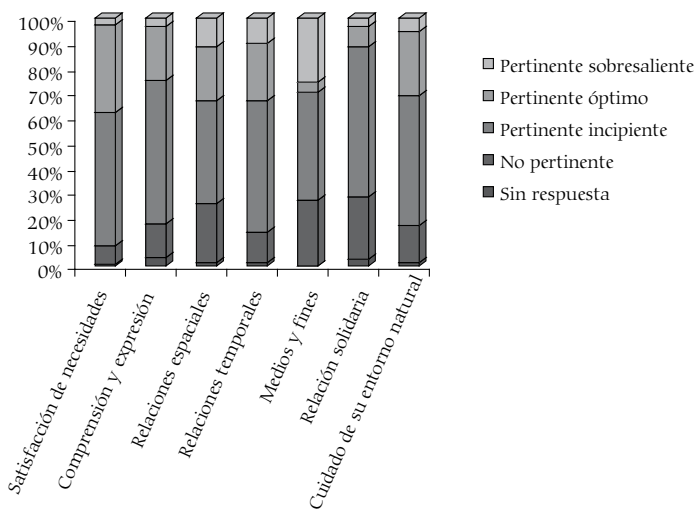
Reactivos donde los preescolares mostraron un menor nivel de dominio



3. *Medios*. Entre 40 y 60 por ciento de los niños y niñas preescolares obtuvo una respuesta *pertinente pero incipiente*. Los reactivos clasificados como medios fueron siete: uno perteneciente a la categoría de Construcción de la identidad personal: *Satisfacción de necesidades*; uno a la de Empleo del lenguaje oral y escrito: *Comprensión y expresión oral*; tres a la categoría de Pensamiento lógico matemático: *Relaciones espaciales*, *Relaciones temporales* y *Medios y fines*; uno a la Interacción con el entorno social: *Relación solidaria* y uno a la de Interacción con el entorno natural: *Cuidado de su entorno natural*. En la gráfica 3 se muestra una descripción de cómo se comportaron estos reactivos.

GRÁFICA 3

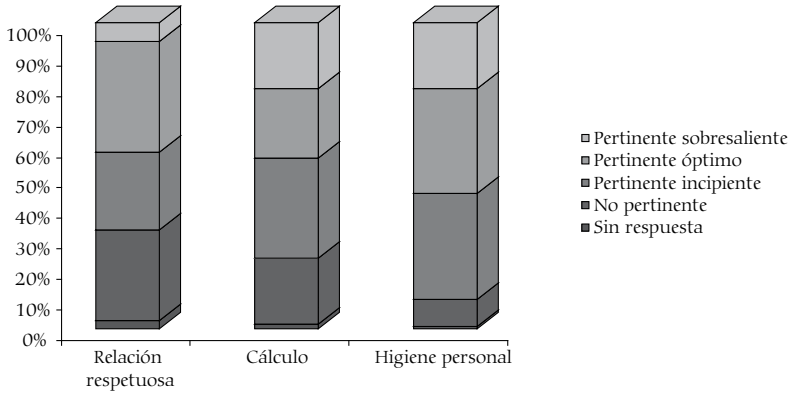
Reactivos donde los preescolares mostraron un nivel de dominio incipiente



4. *Sin clasificación*. Los niños preescolares respondieron en proporciones semejantes a más de dos categorías de respuesta. Los reactivos sin clasificación fueron tres: uno pertenece a la categoría de Construcción de la identidad personal: *Higiene personal*; uno a la de Pensamiento lógico matemático: *Cálculo* y uno a la Interacción con el entorno social: *Relación respetuosa*. En la gráfica 4 se muestra una descripción de cómo se comportaron estos reactivos.

GRÁFICA 4

Reactivos donde los preescolares están por consolidar la capacidad



Conclusiones

A partir de lo expuesto se puede concluir que la propuesta del PEP 2004 de una evaluación por producto, a través de una lista de cotejo, no proporciona a la educadora información suficiente sobre el proceso de adquisición de las competencias de niñas y niños preescolares. A su vez, la propuesta de una evaluación de competencias con énfasis en proceso-producto puede ser una herramienta alternativa para que la educadora realice el diagnóstico inicial y de esta forma tenga un mayor conocimiento acerca del grado de desarrollo de las competencias.

Por otra parte, a través de los resultados preliminares y parciales de este instrumento, se puede concluir específicamente lo siguiente:

- Por su nivel de complejidad, el comportamiento observado a lo largo de los 17 reactivos es diferenciado.
- Por su nivel de dificultad, los reactivos se clasificaron en fáciles, difíciles, medios y sin clasificación.
- Por la frecuencia de los reactivos clasificados en cada categoría tres fueron fáciles, cuatro difíciles, siete medios y tres sin clasificación.
- Por su distribución normal, los reactivos medios y sin clasificación se agruparon en aquellos que concentraron en la parte media de la curva entre 50 y 80 por ciento de los casos.
- La distribución de las respuestas de los preescolares a los reactivos en cada una de las cinco categorías de las dimensiones de desarrollo no fue homogénea.

Juárez y la educación en México

Patricia Galeana*

*La instrucción es la primera base
de la prosperidad de un pueblo,
a la vez que el medio más seguro de hacer
imposibles los abusos del poder.*

BENITO JUÁREZ,
Apuntes para mis hijos

Así como España se unificó en torno a la religión católica, expulsando a musulmanes y judíos; la conquista española impuso el catolicismo sin tolerancia de ningún otro credo religioso en la Nueva España. El principio de intolerancia imperó en México desde el siglo XVI, hasta el triunfo del liberalismo.

La educación estuvo en manos de la Iglesia desde la conquista española hasta el gobierno de Benito Juárez.¹ El clero controló a la población, a través del monopolio religioso y educativo. La institución eclesiástica fue un poder fáctico determinante en el curso de la historia mexicana. La magnificencia de sus templos y monasterios, como los de los dominicos en la provincia oaxaqueña, son muestra de su fuerza y riqueza.

En el siglo XVIII novohispano, las ideas de la Ilustración lograron burlar la censura de la Inquisición. Anhelos de libertad e ideas casi volterianas circularon hasta en el propio Seminario de México, donde

* Doctora en Estudios Latinoamericanos por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora y profesora en la FFyL de la UNAM.

¹ Patricia Galeana, *El México de Juárez*, México, Porrúa, 2006, p. 485.

rondaban incluso estampas del mismo Voltaire.² Tenía lugar un desplazamiento del interés religioso por el político social.³

Los fundadores del Colegio de las Vizcaínas (1767) se opusieron a que el clero tuviera injerencia en el plantel y lograron que se aceptara su carácter laico. También la Academia de San Carlos estaba desligada de la institución eclesiástica.

A principios de la vida independiente, Wenceslao Sánchez de la Barquera y José Joaquín Fernández de Lizardi divulgaron las ideas ilustradas de Juan Jacobo Rousseau y de los enciclopedistas franceses. No obstante que se conoció el *Emilio* de Rousseau, la cultura confesional de la época colonial, producto de la intolerancia religiosa y el monopolio educativo de la Iglesia Católica, subsistió durante medio siglo. Las ideas liberales fueron penetrando en la cultura religiosa de la sociedad mexicana muy poco a poco.

La *Constitución Liberal de Cádiz* (1812) había establecido que el Estado vigilaría que la enseñanza pública fuera uniforme en el reino. Dicha constitución se aplicó parcialmente en la Nueva España y se crearon escuelas de primeras letras. Ya en plena guerra insurgente, la *Constitución de Apatzingán* (1814) estableció que ningún género de cultura podía ser prohibido a los ciudadanos.

Lucas Alamán, la cabeza más brillante del conservadurismo, señaló ante el Congreso (7 de noviembre de 1823): “Sin instrucción no puede haber libertad, la base de la igualdad política y social es la enseñanza elemental”. José María Luis Mora, ideólogo del liberalismo, declaró en el Congreso del Estado de México, que “Nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud. Ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales”.

Tanto liberales como conservadores estaban conscientes de la importancia de la educación para construir al Estado nacional, pero mientras los segundos dejaban la educación en manos de la Iglesia, los primeros buscaron que fuera responsabilidad del Estado. La primera constitución de la vida independiente de México (1824), la promovió la Ilustración.

²Luis Castillo Ledón, *Hidalgo. La vida del héroe*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1993, pp. 55-59.

³Monelisa Lina Pérez Marchand, *Dos etapas ideológicas del siglo XVIII en México a través de los papeles de la Inquisición*, México, El Colegio de México, 1945, p. 13.

El líder liberal, Valentín Gómez Farías, consideró que la educación debía ser organizada y controlada por el Estado, al ser “la instrucción del niño..., la base de la ciudadanía y de la moral social”. Los liberales lucharon primero por independizar a México de España y después por independizar al Estado mexicano de la Iglesia Católica.

La primera reforma liberal de 1833 a 1834, encabezada por Mora y Gómez Farías sucumbió. Fue hasta la de 1855 a 1863, que el liberalismo lograría triunfar, después de una guerra civil de tres años y de una ocupación extranjera de más de un lustro. Durante esta última, el segundo imperio también resultó liberal y protagonizó lo que podemos llamar una tercer reforma que intentó unir monarquía y liberalismo.

En materia educativa los tres movimientos reformistas (1833, 1859 y 1864) coincidieron en la necesidad de reorganizar la educación, considerándola el motor de cambio de la sociedad. Mientras que para los conservadores la educación era un recurso para lograr el avance económico, para los liberales era una necesidad política, ya que se requería formar una nueva mentalidad que no obstaculizara su proyecto de gobierno, para dejar de ser una minoría contraria a la mayoría del país.

Primera reforma

En tanto se consolidó el estado liberal, las deficiencias educativas fueron suplidas por la compañía lancasteriana. La creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios federales, durante el gobierno de Gómez Farías, en 1833, fue un paso trascendente para la educación en México. El Estado mexicano asumió la educación como responsabilidad pública, por lo que debía dejar de estar en manos de la Iglesia.

Mora, dirigente intelectual de la primera reforma, consideró que para mejorar el “estado moral” de las clases populares, era necesario acabar con el monopolio educativo del clero e implantar nuevos sistemas de enseñanza que inculcaran deberes sociales a la comunidad.

Se estableció la enseñanza libre,⁴ la instrucción primaria para niños y adultos y se promovió la fundación de escuelas normales.

⁴El 14 de octubre de 1833 se decidió la extinción del Colegio de Santa María de Todos los Santos, declarándose que el gobierno haría que se administraran las fincas y rentas con absoluta

Mediante el decreto del 21 de octubre de 1833 se abolió por vez primera la Universidad, debido a las contundentes razones expuestas por Mora en el sentido de que no sólo era inútil, sino perniciosa para el país, por no satisfacer las necesidades de México y al no formar ciudadanos con conciencia cívica. Era un centro de ideas conservadoras, “nada se enseñaba y nada se aprendía”.

A diferencia de la educación impartida durante la Colonia que giró en torno a la religión, se buscó organizar estudios técnicos y carreras científicas. En lugar de la Universidad se establecieron seis planteles: el de estudios preparatorios, el de estudios ideológicos y humanidades; el de ciencias físicas y matemáticas; el de ciencias médicas; el de jurisprudencia y el de ciencias eclesiásticas. Se organizaron también la Biblioteca Nacional y el Teatro Nacional y el Conservatorio de historia natural se convertiría en Museo mexicano.

La Iglesia y el ejército se unieron al grito de “Religión y Fueros”, y el caudillo militar, árbitro de la política nacional, Antonio López de Santa Anna, derogó toda la legislación reformista de Gómez Farías y continuó dejando la educación en las manos de instituciones religiosas y de las escuelas lancasterianas.

En las *Bases Orgánicas* de 1843, se creó la Dirección General de Instrucción Primaria, que durante la gestión de Manuel Baranda, recobró el interés del gobierno por controlar la educación con la nacionalización de los colegios particulares que recibían subsidio del gobierno. En ese momento había 1,310 escuelas elementales.

La Revolución de Ayutla acabó con la era santanista, los liberales llegaron nuevamente al poder y emprendieron la reforma del Estado para suprimir las estructuras coloniales que aún subsistían. La educación fue prioritaria como punto nodal para sustituir al Estado confesional por uno laico.

Durante el nuevo gobierno, en la presidencia de Ignacio Comonfort se ideó el fortalecimiento de la enseñanza primaria, el establecimiento de la Escuela Normal y la Academia de las Ciencias. Esta última se concretó tiempo después, lo mismo que la Escuela de Artes y Oficios y una escuela secundaria para niñas.

independencia de los demás ramos de Hacienda, invirtiéndolos en gastos de educación pública. El decreto del 27 del mismo mes se legisló sobre el establecimiento de escuelas primarias en el Distrito Federal.

Se decretó la supresión de la Compañía de Jesús (7 de junio de 1856), anulando el decreto expedido por Santa Anna que la había restablecido después de 1833. El 14 de septiembre de 1857 se volvió a clausurar la Universidad con objeto de acabar con un foco de reacción que alimentaba los cuadros conservadores y que atacaba la política liberal del Gobierno.

El *Estatuto orgánico provisional de la República Mexicana*⁵ (15 de mayo de 1856), estableció la libertad de enseñanza: “Quedan prohibidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones” (artículo 38). El diputado Manuel Fernando Soto alertó: “Si concedemos la libertad de enseñanza [el partido conservador] se apoderará de ella...”, pero gran número de diputados, creía que el conocimiento científico sería suficiente para destruir el conservadurismo.

Durante las sesiones del Congreso Constituyente de 1856–1857, el tema central de la discusión en torno a la educación fue su libertad. Aunque había quienes sostenían, como José María Lafragua, que era necesaria la vigilancia del gobierno para evitar la charlatanería, triunfó la posición de los liberales radicales como Ignacio Ramírez,⁶ quien sustentó que la enseñanza debía ser libre sin sujeción a programas. En el mismo sentido, Guillermo Prieto declaró que la vigilancia y la libertad eran incompatibles, como la luz y las tinieblas.

La *Constitución* de 1857 estableció el principio de libertad absoluta de enseñanza. De acuerdo con el régimen federal, los estados legislarían como consideraran pertinente.⁷

Para los conservadores el principio de libertad era distinto al de los liberales; no se debía tener libertad para enseñar cualquier cosa. Por ello consideraban que la educación debía seguir en manos de la Iglesia.

Desde las leyes reformistas (la *Ley Juárez* que limitó los fueros y tribunales eclesiásticos y militares, así como la *Ley Lerdo* que secularizó sus bienes y la *Ley Iglesias* que suprimió el pago de obvenciones parroquiales), la Iglesia patrocinó el levantamiento armado contra el gobierno. La guerra se desató en toda forma al jurarse la Constitución

⁵ Felipe Tena Ramírez, *Derecho constitucional mexicano*, México, Porrúa, 1977, p. 499.

⁶ Francisco Zarco, *Crónica del Congreso constituyente, 1856–1857*, estudio preliminar, texto y notas en Catalina Sierra G., México, El Colegio de México, 1957, p. 471.

⁷ Artículo 30.: la enseñanza es libre. Ignacio Ramírez.

de 1857, primera en la historia de México que no estableció la intolerancia religiosa. La Iglesia usó su arma más poderosa contra la constitución liberal: la excomunión *ipso facto* para todo aquel que, habiéndola jurado, no se retractara. Ello llevó a la guerra civil más sangrienta después de la guerra de Independencia.

Los conservadores se erigieron en defensores de una religión que no era perseguida. A ello contribuyó en buena medida la política pontificia, ya que Pío IX condenó, en diversas alocuciones, la libertad de conciencia, el matrimonio civil y la educación laica. Censuró en particular a la legislación mexicana.

En la parte más cruenta de la contienda se decretaron las *Leyes de Reforma*, que significaron la culminación del Estado laico. Al decretarse la separación de la Iglesia y el Estado, lo que se estaba dando era la independencia del Estado mexicano respecto a la Iglesia. Por considerar que la Constitución de 1857 maniataba al Ejecutivo, Comonfort dio un golpe de Estado y Benito Juárez encabezó a los liberales desde ese momento hasta su muerte, en 1871.

La vida de Juárez coincide con su leyenda. Como todo mexicano de la época, también estuvo bajo el influjo del clero católico. No obstante, con la tenacidad propia de su raza, fue un hombre que se hizo a sí mismo. Con perseverancia aprendió lo que le interesaba, en una época en que la educación era privilegio de las clases acomodadas. A lo largo de su vida de estudiante, siempre demostró un aprovechamiento sobresaliente y una particular aplicación. La defensa del derecho y la educación como motor de cambio fueron sus principios rectores.

En 1826 se había creado el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, como institución laica, esto es, independiente de la Iglesia. Los grupos conservadores y clericales decían que era una casa de prostitución y que sus maestros eran herejes, a pesar de que muchos de ellos eran clérigos, pero de ideas moderadamente progresistas. Este sitio se convirtió en una nueva opción para la juventud deseosa de estudiar, alejada del dogmatismo del seminario. Como dato interesante cabe consignar que en este instituto se formaron varios ministros de Estado y tres presidentes: Benito Juárez, Porfirio Díaz y Gustavo Díaz Ordaz.

Juárez impartió cátedra en el mismo instituto que lo formó. Tanto de Derecho romano, canónico y civil, como de Física. Como docente practicó el equilibrio entre las ciencias y las humanidades.

Con la idea de que la educación es la principal herramienta para regenerar a una sociedad, cuando fue gobernador y luego como presidente impulsó la construcción de escuelas y modernizó los sistemas de enseñanza. Había vivido en carne propia las deficiencias de las instituciones educativas religiosas que promovían el dogmatismo y la intolerancia. Creía en la necesidad de una enseñanza práctica, fundada en los postulados del liberalismo, de la modernidad.

Como gobernador de su Estado, además de establecer más escuelas primarias que todos sus antecesores, fundó la normal para maestros y tuvo conciencia de la importancia de impulsar la educación de las niñas. Así mismo otorgó más recursos al Instituto de Ciencias y Artes.

El 15 de abril de 1861, ya como presidente, Juárez dictó una *Ley de Instrucción* en la que retomó el control de la educación por parte del Estado, unificando los planes de estudio. Incrementó el número de escuelas primarias y reglamentó su gratuidad. La educación quedó bajo la inspección del gobierno federal en el Distrito Federal y en los territorios de la Federación. La enseñanza de la religión fue sustituida por la de moral. Los libros de texto serían supervisados por el Estado.

En el artículo tercero de la *Ley del 61*, se creó la secundaria para niñas y la escuela para sordomudos, esta última fue una realidad hasta la época del segundo imperio. El artículo 42 estableció que la enseñanza primaria sería gratuita y gracias al 47 se crearon las escuelas nocturnas para adultos.

De nueva cuenta se clausuró la Universidad y se reglamentaron las escuelas superiores. Se decretó que los fondos de la Lotería Nacional serían destinados a la Escuela de Bellas Artes y a la de Agricultura. En síntesis, el Estado tomaba en sus manos la educación para crear los cuadros necesarios para el nuevo proyecto nacional.

El programa educativo de la segunda reforma no pudo ponerse en marcha, debido a que se desencadenó la intervención francesa y el establecimiento del segundo imperio. Algunos de los principios de la reforma liberal juarista fueron retomados por la legislación imperial.

Por su educación europea e ideas liberales, Maximiliano veía la libertad de cultos como un hecho natural y consideraba que las Leyes de Reforma dictadas por Juárez eran necesarias para la organización de todo Estado moderno.⁸

De acuerdo con los ideales liberales de la época, Maximiliano estaba convencido de que la educación era un elemento indispensable para lograr el progreso de los pueblos. Desde el inicio de su gobierno encargó a José Fernando Ramírez, liberal moderado, organizar la educación.

Conforme al artículo 5o. del Estatuto Provisional del Imperio, se creó el Ministerio de Instrucción Pública, que antes estaba unido al de Negocios Eclesiásticos. A través de este ministerio se organizó un plan de educación para todo el imperio, con la idea de vigilar incluso las escuelas particulares. Se pretendía crear universidades, bibliotecas, museos, observatorios y otros organismos afines y como una novedad interesante en la legislación nacional, el imperio consideró la necesidad de estudiar las lenguas prehispánicas.

El emperador escribió personalmente su proyecto en materia educativa. Quería que estuviera de acuerdo con los pueblos más adelantados de Europa, que fuera gratuita y obligatoria, y que se diferenciara las etapas educativas. Recomendaba hacer énfasis en la enseñanza de la Filosofía “que ejercita la inteligencia y resulta indispensable para conocerse a uno mismo”.

El programa educativo del emperador quería sustituir la tradición hispánica por el modelo de las escuelas alemanas y francesas. Veía poco recomendables los internados, ya que separaban a los hijos de los padres exponiéndolos a los malos ejemplos de los mayores. La escuela normal debía tener los mejores profesores, incluso del extranjero y éstos debían ser bien recompensados económicamente.

Respecto a la religión, Maximiliano no quería que se mezclara con la educación, por lo que se debían vigilar los contenidos de los textos.⁹ Como era una cuestión de conciencia, el Estado debía intervenir

⁸Patricia Galeana, *Las relaciones Iglesia-Estado durante el segundo imperio*, México, Instituto de Investigaciones Históricas (IIH)-UNAM, 1992, p. 179.

⁹Andrew N. Clevon, “The ecclesiastical Policy of Maximiliano of México”, *The Hispanic American Historical Review*, Duke University Press, agosto, 1929, pp. 317-360.

lo menos posible en religión y sólo vigilar la tolerancia de cultos. La enseñanza religiosa correspondía “por derecho y obligación a los sacerdotes de los diversos cultos”.¹⁰ Todo ello desagradó al clero por su consabida oposición a la libertad religiosa.

El imperio estableció que la educación primaria debía ser gratuita, secular y obligatoria. En cuanto a los contenidos de la enseñanza secundaria, con el fin de preparar a la clase media y ser la base de una educación profesional, debía comprender una preparación universal dando especial importancia a la enseñanza de la Filosofía.

Maximiliano decretó la clausura de la Universidad el 30 de noviembre de 1865, por considerarla una institución medieval que enseñaba en forma obsoleta y nunca volvería a abrir sus puertas. En su lugar se crearían escuelas especializadas.

Manuel Siliceo fue designado ministro de Instrucción Pública del imperio.¹¹ Siliceo había elaborado su propio proyecto educativo desde que colaboró en el gobierno de Comonfort. Coincidió con el emperador en la necesidad de establecer una enseñanza elemental gratuita y obligatoria. Proponía que donde hubiera más de 20 familias, los municipios sostuvieran sus escuelas.

Pero Siliceo quería que se enseñara historia sagrada en la primaria, mientras Maximiliano quería que el Estado vigilara incluso los seminarios. Por ello Siliceo fue sustituido por Francisco Artigas, quien elaboró la ley del 27 de diciembre de 1865.¹²

La *Ley de Educación* del imperio fue muy criticada por considerársele incompleta, pues se dedicaba fundamentalmente a la enseñanza secundaria. Se estableció que la enseñanza primaria constaría de

¹⁰ *Boletín de las leyes del imperio mexicano*, pp. 606-654.

¹¹ Cfr. “Carta de Maximiliano a Manuel Siliceo, ministro de Instrucción Pública y Cultos”, *Diario del Imperio*, t. I, núm. 136, México, Imprenta de J.M. y F. Escalante, 11 de junio de 1865.

¹² La *Ley de Instrucción Pública* (27 de diciembre de 1865) contenía 172 artículos. Artículo tercero: a la edad de cinco años los niños asistirían a primarias públicas; 4o.: debían demostrar que no podían pagar la cuota de un peso por niño para que fuera gratuita, era elevada en su tiempo; 5o.: control del Estado. Título III: secundaria. Liceos franceses, 7 u 8 años, igual que primaria, incorporación a establecimientos públicos. Dirección y gobierno de la instrucción pública correspondían al emperador por conducto del ministro de Instrucción Pública. Supresión de la Universidad por las mismas razones de Gómez Farías en 1833, Comonfort en 1857 y Juárez en 1861. Título IV: seis carreras literarias en escuelas de Derecho, Medicina y Filosofía, y prácticas en: Militar, de Minas y Politécnica. No establece fórmula federal. Restaba injerencia al clero, no plenamente laico. Artículo 165: quedan suprimidas las plazas de capellanes y sacristanes. “No podía practicarse en establecimientos públicos rezos ni misas diarias de obligación.”

cinco años, que sería obligatoria, gratuita y vigilada por el ayuntamiento. La ley planteaba la necesidad de establecer una secundaria enciclopédica, con el fin de que el estudiante conociera fundamentos de las diversas asignaturas para después profundizar en los estudios superiores. Los críticos del emperador decían que tales medidas eran impracticables.

Otras medidas importantes del gobierno monárquico en materia educativa, fueron la organización de archivos, la publicación de informes virreinales, la creación de una escuela para ciegos y la escuela para sordomudos planteada por Comonfort. Aunque destruyó el observatorio de Juárez en Chapultepec, mandó erigir un observatorio físico-meteorológico en Santa Clara.

En materia educativa, el imperio siguió una línea más parecida a la Ley de 1861 que a la Constitución de 1857, ya que estuvo de acuerdo con la intervención del Estado. En lo que difirieron fue en que el emperador sí permitió la educación religiosa.

Entretanto, perseguido por el ejército francés, Juárez tuvo que mudar la sede de su gobierno al norte del país y enviar a su familia a Estados Unidos. En carta a su yerno Pedro Santacilia le pidió que no pusiera a sus hijos al cuidado de ningún jesuita ni de ningún sectario de alguna religión, ya que los niños necesitaban aprender a “investigar el porqué o la razón de las cosas, para que su tránsito por este mundo tenga por guía la verdad y no los errores y preocupaciones que hacen infelices y desgraciados a los hombres y a los pueblos”.¹³

Al triunfo de la República, Juárez estableció la educación primaria gratuita y obligatoria. Consciente de que para reformar a la sociedad mexicana había que acabar con el monopolio educativo de la Iglesia, estableció la educación laica.

Desde 1867, la educación fue una función pública. Antonio Martínez de Castro, encargado del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, consideró la ciencia como la forma más importante de lograr el progreso. El gobierno se abocó a unificar la instrucción, se creó la Escuela Secundaria para Señoritas y la Escuela Nacional Preparatoria con una enseñanza científica para reformar la sociedad.

¹³ “Carta de Benito Juárez a Pedro Santacilia”, 12 de enero de 1865, en Jorge Tamayo, *Benito Juárez: discursos y correspondencia*, t. IX, México, Libros de México, 1974, p. 614.

La *Ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal* del 2 de diciembre de 1867 contiene 92 artículos, de los cuales destacan el artículo 4o., que plantea la enseñanza de rudimentos de historia en la escuela elemental, el 5o. que promueve la gratuidad de la educación para los pobres y su obligatoriedad. El artículo 6o., por su parte promueve la enseñanza para sordomudos y el establecimiento de un observatorio astronómico. El artículo 7o., formaliza la enseñanza para las niñas, que incluye correspondencia epistolar, historia general e historia de México.

En el marco de la nueva ley se abren cuatro escuelas de niños y cuatro escuelas de niñas; dos escuelas nocturnas, una de adultos varones y otra para mujeres. A las jóvenes se les enseñará “moral, urbanidad, higiene y labores femeninas”, llama la atención el que no se incluya la enseñanza de higiene para los varones.

En 1869 se emite una ley de instrucción más avanzada que la anterior. En ella se suprimen del programa de las escuelas oficiales las materias religiosas. La educación no debía imponer ni principios políticos ni creencias religiosas.

Aún en 1870 se debatía si la enseñanza debía ser libre y si debía haber independencia entre la Iglesia y el Estado.

Gabino Barreda, fundador de la Escuela Nacional Preparatoria –que subsiste hasta la fecha y que dio origen a la Universidad Nacional Autónoma de México–; declaró que la libertad no podría existir en México mientras los hombres siguieran explicándose “mágicamente el universo”.

Barreda estableció la enseñanza sobre las bases del positivismo. Consideraba que con la libertad de enseñanza se fortalecían las fuerzas conservadoras y acabarían con la libertad. Se dio una pugna entre el bando liberal y el positivista. Los liberales puros rechazaban la obligatoriedad porque consideraban que atacaba la libertad, en tanto que los positivistas planteaban que la obligatoriedad se hacía necesaria para enseñar al pueblo a preservar la libertad. Ambas corrientes querían una enseñanza laica, pero los positivistas rechazaban un laicismo neutral, la educación debía ser orientada a destruir cualquier prejuicio y basarse en las ciencias positivas.

El gran legado de Juárez fue el estado laico y una educación científica. La constitución que nos rige incorporó todo el capítulo de garantías individuales de la Constitución de 1857, a la cual, durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, se incorporaron las Leyes de Reforma de 1859-1863. El artículo tercero, inciso primero, recoge los principios juaristas:

Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios [...] y c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, [...] evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos [...].

Tales principios constituyeron una verdadera revolución cultural en la época de Juárez y tuvieron un impacto directo en el desarrollo de la ciencia en México. Por ello es menester preservarlos como la única posibilidad de mantener la Independencia del país, y lograr su desarrollo en el mundo globalizado del conocimiento.

Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER)

Natasha Bidault Mniszek*
Azucena Valdivia Ortega**
María Alejandra Díaz
Esparza***

Antecedentes

El acceso a la Educación Superior Pública en la zona metropolitana de la Ciudad de México ha sido un problema ya que la capacidad instalada que las Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecen son insuficientes para cubrir la demanda de los cientos de miles de aspirantes que año con año la solicitan, aunado a que la ubicación geográfica de algunas de ellas es un factor que dificulta un adecuado aprovechamiento del tiempo y de los recursos económicos del estudiantado.

En ese contexto se creó la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en abril de 2001, con la misión de responder a dos principios de un proyecto de nación democrática: "...por un lado satisfacer las aspiraciones educativas de la población y, por otro, crear las condiciones para que estas aspiraciones se eleven de manera creciente y constante",¹ como institución de carácter público en la que

* Pasante de la maestría en Sistemas Penales y Problemas Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Coordinadora del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER), de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

** Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, asistente del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

*** Psicóloga egresada de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), asistente del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESCER), de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

¹ "Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México" (UACM), *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, México, 5 de enero de 2005, p. 4.

se puedan formar ciudadanos, hombres y mujeres, cultos; profesionistas comprometidos con el país, servidores de la sociedad y con compromiso social.²

Por lo mismo, la universidad ha establecido sus planteles en zonas estratégicas de la ciudad priorizando la demanda de los sectores más desfavorecidos, sin que por ello se excluya el acceso a quien lo desee, siempre y cuando viva en el Distrito Federal, independientemente de su estatus social o económico. El carácter público implica también que los servicios que ofrece la universidad sean sin costo para los estudiantes.

Por otra parte, la UACM pretende contribuir con una reforma educativa necesaria en nuestro país, con un modelo innovador de enseñanza-aprendizaje que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes y docentes.

Proyecto innovador

Bajo este planteamiento educativo se creó el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESKER), en un esfuerzo conjunto entre la UACM y la Secretaría de Gobierno del Distrito Federal, que firmaron un convenio interinstitucional el 13 de diciembre de 2004 y en el que se acordó ejecutar programas de educación superior, investigación, difusión de la cultura y extensión universitaria en los centros escolares del Sistema Penitenciario del Distrito Federal.

En este convenio los compromisos establecidos a cargo de la UACM, son:

- a) Ofrecer a la población interna de los centros de reclusión una opción educativa del mismo nivel académico y bajo los mismos criterios que la que brinda en sus diversos planteles.
- b) Designar al personal que participará como instructor y expositor en conferencias, cursos, talleres, seminarios o similares organizados por dicha institución o bien en coordinación con las autoridades de los centros de reclusión.

²*Ibidem*, p. 8.

- c) Proporcionar información respecto a las carreras, planes y programas de estudio, así como de su modelo educativo.
- d) Establecer los mecanismos para que los internos que obtengan su libertad puedan continuar sus estudios en alguno de los planteles de la UACM.
- e) Llevar a cabo las acciones necesarias para desarrollar y fortalecer los programas educativos de nivel superior que se impartirán en los centros de reclusión.
- f) Realizar todos los trámites administrativos que se requieran para la inscripción de los internos en los programas de educación superior.³

Cabe hacer notar que el citado convenio se encuentra fundamentado jurídicamente en los artículos tercero y 18 constitucionales.⁴

Antes de que este proyecto diera inicio, la educación que se impartía en los centros escolares de las prisiones del Distrito Federal abarcaba hasta el nivel medio superior, siendo proporcionada por internos que han ejercido la función de asesores, con programas que el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y la Preparatoria Abierta han diseñado. En este sentido es innovador el PESKER toda vez que es el primer y único programa a nivel nacional que ofrece a la población penitenciaria clases presenciales de Educación Superior así como actividades de difusión cultural y extensión universitaria.

El programa incide, de manera global, en todas las áreas del desarrollo de los estudiantes ya que enriquece su perspectiva de vida y contribuye a la socialización con la población, lo cual se ha podido constatar en la disminución de los índices de agresión verbal y física y de las sanciones entre los internos que se benefician de este programa.

³Convenio de colaboración interinstitucional para la ejecución de programas de educación superior, investigación, difusión de la cultura y extensión universitaria en el que participan la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y la Secretaría de Gobierno a través de la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Distrito Federal, firmado el 13 de diciembre de 2004.

⁴Art. tercero, fracción V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de nuestra cultura.

Art. 18. Los gobiernos de la Federación y de los estados organizarán el sistema penal, en sus respectivas jurisdicciones, sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo y la educación como medios para la readaptación social del delincuente.

Cfr. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México.

Para este tipo de estudiantes esta opción educativa representa la posibilidad de mayores oportunidades laborales, una vez lograda su libertad y, con ello, la posibilidad de alejarse de la reincidencia delictiva.

Puesta en marcha

Este esfuerzo conjunto ha implicado la participación de un grupo de profesionales y personal administrativo que, comprometidos con el proyecto, han logrado su puesta en marcha al diseñar la logística sin precedente en el país y al adecuar las especificidades del modelo de la UACM de acuerdo con las políticas del medio penitenciario.

El 18 de abril de 2005 iniciaron las actividades académicas correspondientes al Ciclo de Integración con clases presenciales en las instalaciones escolares del Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha Acatitla y en la Penitenciaría del Distrito Federal, contando con dos grupos, 35 estudiantes y nueve profesores.

Actualmente se lleva a cabo el modelo educativo en seis centros de reclusión, entre ellos el Centro de Readaptación Social Varonil del Distrito Federal, el Centro Femenil de Readaptación Social de Tepepan así como el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente y el Reclusorio Preventivo Varonil Sur, lo que ha implicado la apertura de 10 grupos y la participación de 121 estudiantes y 35 profesores al inicio del semestre 2006-II.

Las licenciaturas ofertadas por el programa son: Derecho, Ciencia política y administración urbana, y Creación literaria. Siendo derecho, la de mayor demanda, representando 84 por ciento, mientras que Ciencia política y administración urbana cuenta con 13 por ciento de la matrícula, y Creación literaria con 3 por ciento respectivamente. La situación legal de los estudiantes explica por sí misma estos porcentajes.

Modelo educativo

Dentro de las licenciaturas impartidas en los centros de reclusión del Distrito Federal se da continuidad al Modelo Educativo de la UACM, por lo que los estudiantes también cursan el Programa de Integración

(consta de un semestre), que se define a través de una evaluación diagnóstica, que incluye conocimientos matemáticos y de lenguaje oral y escrito; los resultados determinarán si el aspirante ingresa directamente al ciclo básico o a alguno de los módulos de matemáticas, identidad, conocimiento y aprendizaje o de expresión oral y escrita del citado programa. La finalidad de este programa es formar estudiantes que tengan un nivel homogéneo y uniforme respecto a conocimientos generales de matemáticas, habilidades comunicativas y de comprensión de lectura.

Una vez cubierta esta etapa se inicia el ciclo básico que consta de tres semestres y busca que los estudiantes adquieran conocimientos en materia histórica, científica, cultural y de lenguaje, que les permita emitir opiniones críticas dentro y fuera de la universidad, así como objetivos más claros acerca de sus siguientes actividades académicas.

En la tercera etapa que corresponde al ciclo superior, el estudiante realiza estudios específicos de cada licenciatura elegida. En este periodo es posible cumplir con la trayectoria curricular establecida en los programas de estudio o crear su propia tira de materias, definida a partir de la disposición de tiempo (horas) e intereses académicos a lo largo de seis semestres.

En lo que se refiere al funcionamiento administrativo del programa, los estudiantes que requieran algún trámite académico (por ejemplo, constancia de estudio, revisión de exámenes, inscripciones al siguiente semestre, proceso de certificación, sugerencia y quejas del mismo, entre otros), lo tendrán que realizar a través de los asistentes del PESKER, a fin de gestionar de manera pertinente dichos trámites.

Para que el modelo educativo propuesto por la universidad se cumpla adecuadamente es necesario seguir con un método de aprendizaje que se apoya de manera complementaria en asesorías y tutorías permanentes, lo cual es parte de la responsabilidad del personal docente a fin de coadyuvar, de modo integral, en la formación profesional de los estudiantes.

Los profesores que son seleccionados para colaborar en el PESKER deben contar con un currículum sólido y amplio, con grados académicos comprobables,⁵ experiencia en la impartición de clases y, ante

⁵ Para ingresar como académico a la UACM se requiere el título mínimo de maestría.

todo, disposición y criterio para el ejercicio docente en las cárceles. Cabe destacar que al inicio del semestre a los profesores que participan en el programa se les proporcionan conocimientos generales sobre el sistema penitenciario; de manera individual se les conduce para que conozcan el lugar donde impartirán su curso y se les presenta con las autoridades del centro escolar y con sus estudiantes. Esto con la finalidad de que adquieran confianza y seguridad dentro de los reclusorios asignados.

La planta de profesores trabaja de manera colegiada y se agrupa en academias (integradas por profesores de los planteles y del PESKER), en donde se enriquecen sus funciones de docencia, investigación, difusión, extensión y cooperación social. En suma, como forma característica del trabajo académico de la UACM, los integrantes de las academias conforman grupos con intereses y propósitos compartidos, que trabajan en torno a tareas comunes de estudio, deliberación, toma de decisiones y realización. Su trabajo se desarrolla a partir del intercambio de saberes y experiencias, y se basa en el respeto a la pluralidad de pensamiento, la libertad de expresión, el derecho a la discrepancia, la libertad de cátedra (acotada sólo por el derecho de los estudiantes de aprender lo que sus planes y programas de estudio prometen) y la argumentación racional tejida por los propósitos de su función educativa y de producción y difusión de conocimientos.⁶

Para fortalecer el proyecto académico de la universidad dentro del PESKER, fue necesario reestructurar las bibliotecas de los centros escolares de las instituciones penitenciarias. En un primer momento se realizó el diagnóstico sobre el estado de sus acervos bibliográficos. Posteriormente, se dotó de bibliografía básica acorde al modelo educativo y a las carreras que se imparten en las siguientes bibliotecas: la de la Penitenciaría del Distrito Federal con 710 ejemplares, la del Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha con 625 ejemplares, la del Reclusorio Preventivo Varonil Sur con 47 ejemplares; la del Reclusorio Preventivo Varonil Oriente con 47 ejemplares y la del Centro de Readaptación Social Varonil con 46 ejemplares. Se tiene como meta llevar el mismo acervo a todos los centros escolares donde opera

⁶ *Proyecto Educativo de la UACM*, documento de apoyo académico de la UACM, México, 2006, p. 132.

el programa. Además, están siendo entregados a todos los centros penitenciarios libros editados por la universidad, así como revistas y periódicos. De esta manera, se busca que tanto los estudiantes universitarios como la demás población penitenciaria tengan acceso a este material.

Para garantizar un adecuado funcionamiento de las bibliotecas, se está impartiendo un curso-taller básico de bibliotecología a los internos que voluntariamente aceptaron la comisión de clasificar, ordenar y cuidar el acervo bibliográfico para facilitar su consulta interna así como el préstamo a dormitorio.

El PESKER ha desarrollado, entre otras, las siguientes actividades de difusión cultural y extensión universitaria:

- a) Cine club y cine debate, con películas como *Zelig*, *Underground*, *Viólame*, *Tráfico*, *Interiores*, *Músico*, poeta y loco y un ciclo de cine erótico.
- b) Espectáculos independientes con presentaciones de la Banda Sinfónica de la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Negro Ojeda en concierto, los grupos Son como Son, Arte por todas partes (con monólogos, rumba jarocho, rock pop en español, radio *blues*, la obra de teatro *La fábula de la ignorancia*); un concierto guiado de jazz, la presentación del colectivo Ensamble Misterioso y de los grupos Tarumba, con la obra de teatro *El caballero de la triste figura*; Meztli Adamina, con la obra de teatro *Las voces secretas*; Triskel, con un concierto de cámara; Son de Aquí, Ritmos y La Forja de Danza Flamenca, grupos de música jarocho.
- c) Espectáculos de la universidad como las presentaciones de los talleres de ensamble coral, de jazz, de teatro con obras como *De nazareno a chilango*, *Cómo sanar tus alas rotas*; asimismo impartición de talleres de artes plásticas, de género, sobre masculinidad, *collage* de poesía, danza jazz, ensamble coral, círculo de lectura; seminarios, encuentros como el artístico cultural encierro/libertad; cursos como el de uso, abuso y desuso de la lengua española, sobre sexualidad, yoga, etcétera.
- d) Presentación de libros, entre ellos *Naufragios*, de Arturo Santillana Andraca; conferencias tales como "Café y matemáticas", "El surgimiento de las ciencias sociales", "La cosmovisión mesoamericana".
- e) Exposiciones fotográficas.
- f) Organización de una expo-venta de artesanía penitenciaria.
- g) Convocatorias a concursos de poesía.

Es necesario destacar aun a través de las actividades antes mencionadas, el beneficio proporcionado por la UACM se extiende a un porcentaje significativo de la población interna que no se encuentra inscrita en los planes de estudio de la universidad, de tal forma que en el año 2005 asistieron 2,661 internos y en 2006 aproximadamente 4,300.

Respecto al ámbito de la investigación la UACM, a través del PESKER, ha iniciado el estudio titulado “La formación universitaria en instituciones totales”, la cual busca analizar los sentidos, las creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión, siendo además un instrumento idóneo para apoyar la labor del PESKER sobre bases científicas, representando a su vez el registro histórico/teórico del mismo. Hasta el momento, la investigación ha arrojado resultados positivos proyectando en los estudiantes internos la posibilidad de la resignificar de su condición humana, no sólo en su situación de reclusión, sino en sus oportunidades de libertad.

Otra de las prioridades del programa es atender los requerimientos que en materia de actualización y mejoramiento profesional demanden los docentes y el personal administrativo, llevando a cabo las gestiones que correspondan para asegurar su oportuna participación en los cursos, congresos, etcétera, que soliciten. Asimismo la coordinación del PESKER se ocupa de las pláticas informativas y sensibilizadoras dirigidas al personal de nuevo ingreso, con la finalidad de inducirlos al trabajo docente intracarcelario.

Por otra parte, se ha colaborado en la capacitación del personal penitenciario, habiendo programando, hasta el momento, los cursos de “Redacción, ortografía y elaboración de textos” y “Aspectos psicológicos”. La participación de la universidad en este espacio, ha promovido la sensibilización de dicho personal respecto a la labor que desempeña la universidad, propiciando un clima más favorable para la vida universitaria.

Logros

Entre los logros podemos mencionar que el PESKER está por cumplir dos años desde el inicio de su puesta en marcha, y como la mayor

parte de los grupos aún se encuentra en el ciclo básico, o sea en el tercer semestre, no se pueden medir ampliamente los logros y alcances obtenidos hasta el momento. Sin embargo, ha resultado trascendental observar que estudiantes que han obtenido su libertad, continúan sus estudios en los planteles de la UACM, lo cual permite acreditar que la universidad está cumpliendo sus fines educativos. Conviene hacer notar que en estos casos el PESKER ha proporcionado a los universitarios la orientación necesaria durante el proceso de cambio de plantel y adecuación al mismo.

Otro punto a señalar es que aun cuando algunos estudiantes han sido trasladados a otros centros penitenciarios del Distrito Federal, no han sido afectados en sus estudios superiores porque han podido incorporarse a los grupos de la UACM del nuevo centro y con ello han continuado su formación.

Es importante destacar que actualmente se han contratado profesores que por plena convicción imparten clases dentro de los centros de reclusión, superando de alguna manera la dificultad que presentó el programa, en los primeros semestres, para captar profesores dentro de la plantilla docente que ya existía en la universidad, toda vez que su participación dependía de la buena voluntad de aquellos que desearan colaborar haciendo a un lado la ideología desfavorable que se ha construido en torno a los centros de reclusión.

Obstáculos

El avance consistente del programa, ha tenido como obstáculo sobre todo la inasistencia y deserción de los estudiantes debido, entre otros factores, a que deben centrarse en su situación jurídica; estados de ánimo en torno a la reclusión; abandono familiar; medidas disciplinarias impuestas por las autoridades del reclusorio; las condiciones de vida intramuros, etcétera.

Otro aspecto que ha representado dificultad ha sido el no poder cubrir la demanda de estudiantes que deseen cursar alguna de las ingenierías, en virtud de la falta de recursos e instalaciones adecuadas para tal fin en el interior de los penales.

Proyección

Para el año 2007 los estudiantes del PESKER ingresarán al ciclo superior de la licenciatura en Derecho. Puesto que ésta, hasta ahora, ha sido ofertada únicamente en los centros de reclusión, la UACM, pretende extenderla a sus demás planteles, lo mismo que la licenciatura en ciencia política y administración urbana. Además pretende extender el programa al Reclusorio Preventivo Varonil Norte.

Asimismo, conforme a los requerimientos que se vayan presentando en los centros de reclusión, se abrirán nuevos grupos universitarios.

En cuanto a la planta del personal docente, el propósito es incrementarla con la intención de contar con profesores dentro del PESKER que por lo menos impartan cursos durante dos semestres, con el fin de evitar la contaminación inherente al medio penitenciario y propiciar el acceso de los docentes al ámbito universitario externo, lo cual implicará la regular permuta de los profesores de la planta de profesionales de la academia a la que pertenecen.

Otro de los proyectos del PESKER es editar sus propias publicaciones, entre ellas, una revista que contenga los trabajos de poesía y literatura de los estudiantes del programa así como un libro que recupere las experiencias de los alumnos y de los docentes.

Con todo lo anterior, se espera que se consolide el PESKER al contar con estudiantes graduados y titulados que destaquen por su actitud crítica y humanista, acorde con el lema de la universidad: “Nada humano me es ajeno”.

Educación virtual: la tecnología y su aprendizaje social

Jordy Micheli Thiri6n*

La educaci6n virtual: innovaci6n en la pr6ctica social

Desde el punto de vista de la innovaci6n, la interpretaci6n que puede ser m6s fiel a la complejidad de los nuevos procesos educativos mediados por las tecnologas digitales, se trata b6sicamente de un proceso activo de innovaci6n radical llevada a cabo por comunidades especializadas.¹ En el 6mbito laboral, es el fen6meno de un nuevo trabajo de digitofactura en la sociedad posindustrial² y como en toda asimilaci6n de una nueva tecnologa a las condiciones y necesidades de los actores concretos, se produce un aprendizaje que permite el uso productivo de la tecnologa, con resultados que son diversos. En este marco de an6lisis, preguntarse por resultados 6nicos y generales de esta modalidad educativa carece de sentido y las opiniones de expertos

* Maestro en Economia por la Divisi6n de Posgrado de la Facultad de Economia de la Universidad Nacional Aut6noma de M6xico (UNAM). Profesor e investigador del Departamento de Economia, Universidad Aut6noma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A).

¹ La hemerografia sobre este tema, referente al a6o 2006, puede consultarse en el Banco de Datos <http://anuario.upn.mx>

² Cfr. Robert Reich, *The Work of Nations*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1991; Paul A. David *et al.*, "Fundamentos econ6micos de la sociedad del conocimiento", *Comercio Exterior*, M6xico, junio de 2002; Jordy Micheli, "El trabajo de digitofactura en la sociedad postindustrial" en Carmen Bueno y Margarita P6rez Negrete (coords.), *Espacios globales*, M6xico, Universidad Iberoamericana/Plaza y Vald6s, 2006, pp. 151-178.

apuntan a acotar sus dimensiones y buenas prácticas, más que a elucubrar sobre su exitosa expansión.³

La Educación Virtual (EV) es un proceso innovador en la práctica educativa que se basa en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y que lleva consigo una transformación de actores educativos, es decir, las comunidades e instituciones tradicionales y también las empresas. La pregunta esencial que nos lanza la EV es si se trata de la educación *tout court* llevada a cabo de una manera diferente, o bien si estamos frente a cambios mayores en la práctica de los actores educativos y en la potencialidad de éstos para generar nuevos procesos de aprendizaje.

La opinión cada vez más extendida es que el ingreso de las TIC al espacio de las prácticas educativas provoca en éste los mismos efectos que en los otros campos sociales sometidos al nuevo paradigma de la tecnología digital, es decir, las TIC:

- alteran las cosas en las cuales pensamos y por tanto nuestra estructura de intereses;
- cambian las cosas en las cuales pensamos y por tanto modifican el carácter de los símbolos;
- modifican el carácter social del área espacial en donde se desarrolla el pensamiento.⁴

La EV está enmarcada en grandes transformaciones de corte histórico como la que interpreta Simone⁵ en términos de una “tercera fase

³Tony Bates, pionero en la innovación y en la gestión de la educación virtual masificada, expresa la siguiente opinión: “Me gustaría que el *e-learning* se centrara en las áreas donde aporta más beneficios. Debería utilizarse estratégicamente y no como una simple herramienta que usa todo el mundo. Deberíamos darnos cuenta de que el *e-learning* resulta caro y al profesor le supone mucho tiempo, especialmente al principio. Implica muchos cambios si queremos hacer las cosas bien”. Entrevista a Tony Bates, en *e Learning América Latina*, disponible en http://www.elearningamericalatina.com/edicion/mayo2_2005/tr_1.php. (Consultado el 15 de mayo de 2007.)

⁴Cfr. Juana María Sancho Gil, “De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos” en Juana Sancho Gil (coord.), *Tecnologías para transformar la educación*, Andalucía, Universidad Internacional de Andalucía y AKAL, 2006.

⁵Para este autor, las transformaciones señaladas dan pie para proponer la existencia de una nueva fase histórica desde el punto de vista del modo en que se forman los conocimientos: “la masa de conocimientos necesarios para vivir (es decir para actuar, trabajar, hacer funcionar las manufacturas de todo tipo, moverse, etcétera), se ha incrementado enormemente: de hecho, una gran variedad de comportamientos, incluso los más frecuentes, sólo se hacen posibles si poseemos conocimientos previos, y hasta el uso de ciertos instrumentos cotidianos depende precisamente del conocimiento de su *software*, es decir, del conjunto de instrucciones que nos dicen cómo hacerlos funcionar [...] Vistas desde esta óptica, la sociedad de la Tercera Fase del desarrollo humano

del conocimiento”: el proceso humano que se ha transformado profundamente es el modo de conocer y la cantidad y tipos de conocimientos que requieren las personas para sus interacciones sociales y económicas. El origen de este cambio es la expansión de la informática y la telemática, dispositivos de comunicación que han transformado el papel de los sentidos en el acto de conocer y, por tanto, las diversas estructuras sociales relacionadas con la transmisión y el uso de los conocimientos. Una manifestación notable de ello es la pérdida del papel de las instituciones tradicionales de generadoras de conocimiento como la escuela, y el hecho de que la forma habitual de transmisión de conocimiento de los viejos hacia los jóvenes se haya alterado creando exclusiones sociales basadas precisamente en el conocimiento.

Los primeros análisis sobre la EV la concebían como una extensión de la educación a distancia, pues se destacaba el carácter asincrónico y la deslocalización del proceso de aprendizaje. Sin embargo, el instrumento tecnológico empleado –Internet, como poderosa maquinaria de hipertextualidad y multimedia– conduce a que rápidamente se haga más compleja la práctica educacional no presencial. Por tanto, es conveniente situar el análisis de la EV dentro del espectro de prácticas de la sociedad de la información, entendida como un *constructo* que alude a la acción política, económica, cultural de los actores sociales que emplean a las TIC como instrumento de transformación y comunicación.⁶ La clave de esta nueva “sociedad” radica en la ruptura del orden temporal y espacial tradicional y, desde luego, la información es la sustancia de la interrelación social.

Esta nueva realidad social⁷ se integra de modo complejo al conjunto de prácticas tradicionales y, en el caso particular de la educación, da lugar a una amplia posibilidad de interpretaciones. La más simplista y frecuente es la que supone que la clave del desarrollo se

puede ser definida con algunas propiedades que se refieren precisamente a la distribución de los conocimientos: probemos esquematizarlas de la siguiente forma: a) los conocimientos de los que podemos o debemos hacer uso en la actualidad han aumentado enormemente; b) en concreto han aumentado los preconocimientos necesarios para una serie de comportamientos”. Raffaele Simone, *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, México, Taurus, 2001, pp. 68-69.

⁶Cfr. Jordy Micheli, “El trabajo en la sociedad de la información. El caso ilustrativo del telemercadeo”, *Estudios Sociológicos*, vol. xxiv, núm. 70, México, El Colegio de México, enero-abril de 2006.

⁷Manuel Castells, *La era de la información. La sociedad red*, vol. 1, México, Siglo Veintiuno Editores, 1999.

encuentra en la dotación de instrumentos tecnológicos que permitan el llamado “acceso” a la sociedad de la información, pero olvidan o desconocen los contextos y su heterogeneidad. Detrás de la influyente corriente de opinión que promueve la inversión en tecnología como forma ineludible de “cerrar brechas”, se encuentran los poderosos intereses económicos y políticos que hacen de la educación *también* un mercado con vendedores muy reconocibles.

Sin embargo, la cara oculta de la EV sigue siendo, al igual que la de la educación tradicional, el aprendizaje. En medio de una creciente oferta educativa por medios digitales, ha empezado a desarrollarse el campo que quizá es el más prometedor en la EV: el que consiste en entender cómo se produce el hecho del aprendizaje. Unido a ello, se enriquecen los campos profesionales de la práctica educativa, con desarrolladores y gestores de innovaciones en la EV, fusionando la investigación, la docencia, la capacitación y las competencias en tecnologías digitales.⁸ Es interesante observar la diversidad de organizaciones en que toman cuerpo las nuevas prácticas educativas, pues ocurren tanto en grandes universidades y/o empresas como en pequeños espacios universitarios en los cuales se desarrollan de modo autónomo comunidades innovadoras. La EV se está constituyendo como una corriente profesional y de conocimiento que se entrelaza con los intereses y estrategias de las instituciones y las empresas de tecnología. Los actores que asimilan la tecnología, innovan y actúan directamente en procesos de enseñanza, tienen cada vez mayor presencia en las definiciones de los diversos caminos de la EV.

Los actores del desarrollo de la EV en México

La EV suscita miradas desde diversos ángulos, principalmente desde la educación misma (potencialidades, cuestionamientos, resultados, experiencias), sin embargo, dentro del esquema de interpretación de

⁸Las diversas competencias de un docente en el campo de la educación virtual serían las siguientes: “Knows his/her field of expertise; believes in what he/she teaches; special set of communication skills in an environment without voice or facial gestures; polite but not too formal; great availability; reliable; more proactive than reactive; planning skills” en Josep Prieto y Jordi Herrera, “Where is the teacher in an Virtual Learning Environment?”, ponencia presentada en CAL 07 Development, Disruption and Debate, Dublín, marzo de 2007.

que la EV es una práctica llevada a cabo por actores específicos,⁹ nuestra mirada se va a detener en las experiencias significativas, aunque de sentidos opuestos, de las instituciones de la educación superior y la de la SEP.

EV universitaria

Las instituciones de educación superior (IES), con diversos enfoques y bajo distintos intereses estratégicos, han sido las principales promotoras de EV en México. Cabe agregar la intensa actividad de otros organismos como el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) en la investigación y aplicación de instrumentos de la educación virtual para los niveles de educación básica y la capacitación en instituciones gubernamentales, o bien la Corporación Universitaria de Desarrollo de la Internet (CUDI), sistema que agrupa investigadores e instancias universitarias que son desarrolladores en los distintos ámbitos de la Internet para fines académicos, entre ellos el de EV.

El análisis del desarrollo de capacidades de EV por parte de los grandes actores de la educación superior, revela un proceso en el cual las implementaciones tecnológicas han tenido primacía sobre las preocupaciones educacionales. En general, se trata de la incorporación de la tecnología de la Internet y de *software* adecuados que reproducen ambientes de aprendizaje, con las consecuentes adaptaciones en las capacidades de manejo de las TIC por parte de las instituciones. Esto ha colocado el poder en los actores tecnológicos (centros de informática y cómputo, investigadores del mismo campo), para los cuales la característica básica que debe cubrir la educación virtual es llegar a la mayor cantidad de personas y tener las mayores dimensiones posibles como sistemas informáticos.

No es difícil encontrar que las instituciones de educación superior compiten en términos de prestigio mediante el anuncio de acciones, la creación de foros o de asociaciones diversas en las cuales lo importante es mostrar liderazgo y grandes números bajo el paradigma de la tecnología.

⁹Jordy Micheli y Sara Armendáriz, "Una tipología de la innovación organizacional para la educación virtual en universidades mexicanas", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (4), México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), octubre-diciembre, 2005.

En los años noventa, un grupo de universidades, entre las que sobresalen la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Guadalajara (U de G) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), consolidaron capacidades tecnológicas y educativas de EV, incorporando este proceso de crecimiento organizacional a su estrategia de expansión institucional. Los procesos de cada una de éstas no fueron homogéneos, pero lo relevante ha sido que en los años que van del presente siglo, las mismas instituciones mantienen un importante liderazgo nacional en el campo. De manera sintética, puede caracterizarse como se muestra en el cuadro la situación de las IES mexicanas en tanto organizaciones protagonistas de la EV.

Caracterización de las universidades mexicanas que realizan Educación Virtual (EV)

<i>Instituciones de Educación Superior</i>	<i>Características generales como actores de la EV</i>
UNAM, U de G, IPN, ITESM y Tec Milenio	Instituciones con una estrategia nacional y/o regional muy acusada. De gran tamaño, estructuras complejas. Con presupuestos importantes y capacidades tecnológicas y humanas para la EV. Innovan y adaptan en materia de EV. No se trata de un grupo homogéneo en cuanto al peso que tiene la EV en su definición académica: sin duda el ITESM y el Tec Milenio tienen un desarrollo de la EV mayormente vinculado a su modelo académico.
Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Veracruzana, Universidad del Valle de México	Instituciones de influencia regional y que han desarrollado una capacidad específica de EV que les permite ser relevantes a nivel nacional e internacional. Han desarrollado diseños institucionales enfocados a la innovación y la adaptación en materia de EV.
Un grupo de aproximadamente 15 universidades, públicas y privadas	Se trata de un grupo heterogéneo de instituciones que participan de la corriente de EV, pero aún con débiles capacidades internas de desarrollo y sin que esta modalidad educativa forme parte de la estrategia de desarrollo de la institución.

Fuente: Jordy Micheli y Sara Armendáriz, *op. cit.*, p. 99.

En este marco de desarrollo, hay avances que posicionan a algunas de las IES en una fase novedosa, como es el caso del campus virtual de la U de G o el inicio del IPN en el mismo concepto. Es interesante señalar que la gran motivación que guía los esfuerzos de estas IES en el campo de la EV es la ampliación de la oferta educativa para absorber una demanda que por los medios tradicionales no puede ser atendida. Es probable que se abra una tendencia a ampliar las capacidades del sistema universitario bajo esta modalidad, y de hecho existe ya una iniciativa en la que participan la UNAM, el IPN, la U de G, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Veracruzana (UV) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que está encaminada a unir las capacidades institucionales para crear una universidad nacional a distancia.

Así, la EV basada en la actividad de las IES entrará en los años próximos a una nueva fase de desarrollo en México. Sin embargo, deberá atenderse la creación de una capacidad no sólo institucional y tecnológica, sino también de los recursos humanos que sean competentes en la investigación, el desarrollo y la implementación de conceptos e innovaciones para el aprendizaje específico.

Enciclomedia

En los años recientes, Enciclomedia ha sido, sin duda, la experiencia más emblemática en el uso de las TIC en la educación en México, y más allá de la indudable capacidad tecnológica que tuvo que ser desplegada por un importante grupo de investigación y desarrollo mexicano, en el seno del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), el protagonismo mediático y las expectativas cifradas en este programa de EV se debieron al papel central que le diera el entonces Presidente de la República.

Enciclomedia es un dispositivo tecnológico creado para apoyar la labor docente en el aula, basado en la digitalización de los libros de texto gratuitos y de otros contenidos informativos como la enciclopedia *Encarta* de Microsoft.¹⁰ Enciclomedia ha sido definida como:

¹⁰ Además de los libros de texto gratuitos, Enciclomedia agrupó información proporcionada por los siguientes organismos, instituciones y empresas: Centro de Información y Comunicación Ambiental de América Latina (CICEANA), El Colegio de México (Colmex), Centro Nacional para controlar y prevenir el VIH/Sida (CENSIDA), Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), Comisión Nacional para el Conocimiento y uso de la Biodiversidad (Conabio);

una base de datos relacionada, que extiende, aplica y ejercita los contenidos de los libros de texto gratuitos de primaria, a través de enlaces de hipertexto y diversos recursos tecnológicos, como audio y video, operados en computadora por el maestro y los alumnos.¹¹

La implementación de esa plataforma informática tuvo visos de espectacularidad: el desarrollo de esta plataforma virtual se inició en el año 2003 y su instalación en planteles educativos comenzó en el ciclo escolar 2004-2005 en 21,434 aulas de quinto y sexto grados, y en centros de docentes y escuelas normales en todo el país. El compromiso del Gobierno consistió en instalarla en 135,000 salones adicionales para fines de 2006.¹²

Esta celeridad en la instalación y masificación de un instrumento educativo virtual no se llevó a cabo con una sólida estrategia de formación en el uso educativo de las TIC dirigida a los docentes. Es reveladora la idea subyacente de quienes asumieron este compromiso de instalación acelerada del recurso digital: un profesor que ayer ejercía su labor con medios tradicionales, hoy ya podría comenzar a hacerlo con una nueva tecnología que supone un salto cognitivo (talleres de corta duración servirían para operar este “salto”).

Enciclomedia ha sido débilmente evaluada desde el punto de vista educativo. No pareció importante para las autoridades cubrir esa fase tan decisiva de la política pública, y cerca del final del sexenio el propio ILCE encargó un estudio, el cual se sustentó “en la observación e interpretación del conjunto de hechos educativos y sociales”¹³ que

Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB); Editorial Santillana, Fondo de Cultura Económica (FCE), fundación Arturo Rosenblueth, Fundación Televisa, Instituto Mexicano de la Radio (IMER), Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Instituto Politécnico Nacional (IPN); Kidlink, La Vaca Independiente, México Desconocido, Microsoft, Comisión Federal de Electricidad (CFE), Secretaría de la Función Pública, Secretaría de Turismo (Sectur), Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat), Sociedad Mexicana de Autores de Artes Plásticas (SOMAAP), Canal 22, Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE), Universidad de Colima, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y tres artistas independientes: Bertha Hiriart, Benjamín Diederick y José Trinidad (*Trino*). Cfr. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), *Informe Anual 2005, 2006*, pp. 45-47.

¹¹ Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población (CIEAP), *Enciclomedia en la práctica: observaciones en veinte aulas, 2005-2006*, México, 2006, p. 27.

¹² ILCE, *op. cit.*, p. 44.

¹³ CIEAP, *op. cit.*, p. 65.

tuvieron lugar en 20 salones de clase, de quinto y sexto grados de primaria en el Distrito Federal, dotados la mitad de ellos con Enciclopedia y la otra mitad no. Las conclusiones del estudio son generales y bastante cautas, aunque sobresale la afirmación de que en el caso de los grupos que hicieron uso del recurso informático, no se apreciaba que los alumnos tuviesen mejores resultados de aprendizaje en matemáticas y español.

Diversos acontecimientos en el aspecto estrictamente político hacen de este programa de EV una suerte de modelo de la incompetencia generalizada en materia de política educativa de la SEP, y en los momentos actuales es incierta la trayectoria institucional que seguirá Enciclopedia. El argumento central que cuestiona este sistema de EV es el presupuestal y, sin embargo, difícilmente podrá optarse por la inutilización del sistema y enterrar con ello los recursos gastados (más de 2,000 millones de pesos). Pero la alternativa no es mejor, ya que la apuesta de implantar una tecnología virtual sin la implicación y el aprendizaje de los actores, es arriesgada y obligaría a una importante erogación adicional.

Hasta el momento, el saldo de este programa de la SEP para la EV en México es negativo. Como política pública mostró una gestión deficiente: el dinero empleado ha tenido destinatarios tales como el monopolio Microsoft por la dependencia del proyecto hacia esta empresa; las cifras de implantación del sistema en las aulas nunca fueron comprobadas; el profesorado nunca fue considerado protagonista sino parte del sistema que debía ser “capacitado”, y la evaluación científica de los procesos de aprendizaje fue ignorada. El aspecto más negativo es que la mayor suma de recursos jamás empleada para la EV ha servido para abonar una promesa incumplida de hacer de la tecnología digital un motor de desarrollo educativo sin mayores esfuerzos que los tecnológicos y olvidando los esfuerzos sociales.

El reto de la EV en México

Los logros educativos de México, como los de muchos países de América Latina en los últimos 30 años del siglo xx, se centraron fundamentalmente en universalizar la educación básica y en comenzar a

masificar la educación superior, sin embargo, la calidad educativa es pobre y baja comparada con otros países; además, y esto es lo más preocupante, la distribución de los resultados del aprendizaje, entre los grupos y clases sociales, es profundamente desigual. Los logros del sistema educativo no han contribuido significativamente al crecimiento económico y a la competitividad. Por su parte, la práctica de la docencia sigue siendo compleja, pero a la vez la innovación y la rendición de cuentas no son importantes para su evaluación; por tanto, los aspectos clave de la EV no están asumidos en el contexto social, económico y profesional de la educación en México.

México no sólo tiene rezagos educativos sino también está rezagado en lo que se refiere a la nueva dimensión social, cuyas puertas abren las TIC, la sociedad de la información.¹⁴ La Internet no inventa capacidades por sí misma sin el concurso de los actores y sus comunidades. El desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento es un proceso social con instrumentos tecnológicos que permiten la deslocalización y la asincronía de las actividades humanas, sean económicas, políticas, educativas, de ocio, etcétera. Pero en este proceso lo que la tecnología puede permitir no es más que lo que los actores puedan y quieran hacer.

La educación en México es un buen ejemplo de ello y las limitaciones, así como los avances que sin duda caracterizan a la EV en nuestro país, están más vinculados a las diversas capacidades y modos de desarrollo de los actores institucionales de la educación, que a la disponibilidad o no de tecnologías de la virtualidad.

¹⁴Una manera de mostrar el desarrollo de la sociedad de la información es a través de una suerte de métrica internacional en la cual los países son introducidos a una jerarquización que toma como argumento central la extensión del uso de las TIC. Un indicador diseñado por el Foro Económico Mundial (WEF) sitúa a México en el lugar 49, entre 122 países, en cuanto a la evaluación de su aprovechamiento de las TIC. Desde el 2004 México no ha abandonado esa región media y el uso educativo de las TIC es el más rezagado. Cfr. Lilia Chacón, *Reforma*, México, 29 de marzo de 2007.

“Yo, sí puedo”, esperanza alfabetizadora

Irene Gatica Ramírez*

*No hay igualdad social posible
sin igualdad de cultura.*

JOSÉ MARTÍ

El mundo de la indiferencia

Aunque estamos ya en el tercer milenio de nuestra era, una mirada revela que la conquista de la verdadera civilización es todavía una asignatura pendiente. Nos circundan peligros y lacras con diferentes rostros: terrorismo, racismo, xenofobia, agresión al ambiente, analfabetismo, insalubridad, pandemias. Los medios de comunicación nos informan a diario de guerras y sofisticadas armas que aumentan la productividad en el macabro oficio de segar vidas, mientras no se repara lo suficiente en esa otra silenciosa, y no menos inhumana, cuota de muerte que cobran el hambre y las enfermedades. Resulta paradójico que se haya avanzado más en la ciencia que en el desarrollo de la conciencia sobre los graves problemas de la humanidad.

Como nunca antes se evidencia que la educación es un formidable instrumento para contribuir al perfeccionamiento del ser humano y de la sociedad; las ideas que los educadores logremos sembrar, la contribución a forjar conciencia en nuestros respectivos países, pueden

* Licenciatura en Economía. Instituto Politécnico Nacional (IPN). Secretaría de Movimientos Sociales del Partido de la Revolución Democrática, en Gustavo A. Madero, México, D.F.

abrir esperanzadores cauces hacia un auténtico encuentro con la civilización.

La humanidad enfrenta hoy grandes desafíos en un contexto en que se han profundizado las desigualdades económicas y sociales entre los países y las personas. Existen millones de seres humanos analfabetos y semianalfabetos, sin posibilidad de acceso a una educación de calidad.

A pesar de los compromisos contraídos por las naciones en Jomtien y ratificados en Dakar para alcanzar la meta de “educación para todos”, el analfabetismo tiene sumidos en la más absoluta ignorancia, a más de 781 millones de adultos en el mundo, mientras que 120 millones de niños, uno de cada cinco en edad escolar, no asisten a la escuela primaria.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha reconocido que no es posible cumplir la meta de “educación para todos” en 2015, fecha en que el mundo continuará teniendo más de 700 millones de analfabetos, y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha alertado que habría que esperar al año 2100 para lograr la escolarización de todos los niños y niñas.

Estremece saber que 140 millones de niños y niñas viven en la pobreza y que, de ellos 16 por ciento de los menores de cinco años en los eufemísticamente llamados “países en desarrollo”, sufren desnutrición; que cada año mueren 11 millones de niños por enfermedades que pueden ser prevenidas o curadas; que más de 200 millones de niños y niñas trabajan, y que millones más son víctimas de explotación sexual.

Ante este panorama parece no existir la voluntad política de los gobiernos de países desarrollados por ayudar a los pueblos que, durante siglos fueron explotados como colonias y ahora, lo son mediante el pago de la deuda externa, además del saqueo despiadado de sus riquezas. Desengañémonos, existe un imponente muro de indiferencia, más grande que todos los históricos muros físicos, por parte de aquellas minorías que rigen los destinos económicos del mundo, para las cuales su preocupación principal es aumentar sus riquezas.

Para enfrentar los retos de este siglo resulta imprescindible una cultura general e integral para entender el mundo actual y su complejo entramado y así poder contribuir a su transformación. Es por ello que las nuevas generaciones deben poseer una cultura política, histórica, geográfica, económica, filosófica, científica, artística, literaria y jurídica.

La alfabetización, vía de acceso a la igualdad plena

Las nuevas exigencias en materia de educación de jóvenes y adultos, no sólo se deben al gran número de personas a quienes se destina, sino a la necesidad, cada vez más patente, de que en esta educación se mejoren los rendimientos y sus repercusiones sean más dinámicas, competentes, masivas y eficaces.

Por una parte los diversos destinatarios requieren de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje y por otra, de nuevos enfoques y métodos que les permitan acceder al conocimiento de forma más rápida y efectiva, de acuerdo con sus motivaciones, intereses y necesidades, sin olvidar que la prioridad de estos beneficiarios, en su gran mayoría, es garantizar la supervivencia propia y la de sus familiares.

Asimismo, es evidente que para satisfacer las exigencias de las personas jóvenes y adultas, que no conocen de las letras, han de recurrirse a medidas especiales para que la alfabetización llegue de modo interesante y provechoso para la vida.

A la alfabetización debe dársele un lugar prioritario dentro de la educación de jóvenes y adultos, pues uno de sus objetivos principales es proporcionar a la población que no pudo asistir a la escuela o que desertó de ella muy tempranamente, las habilidades inherentes a la lectoescritura. De hecho, la población analfabeta se convierte en un potencial significativo de la educación de jóvenes y adultos.

El analfabetismo es un fenómeno que no afecta de forma homogénea a los países y poblaciones. Por diversas razones de desarrollo educacional y de situaciones políticas, sociales, económicas, étnicas, geográficas y de otra índole, incide más fuertemente en determinados países, sectores o grupos poblacionales que en otros.

Es por ello que podemos afirmar que la alfabetización constituye la base de la educación de jóvenes y adultos, dentro de una perspectiva de desarrollo posterior y como una etapa de iniciación del aprendizaje sistemático. Esto no significa que se vea la alfabetización como un fin en sí misma, sino como el ascenso a la cultura general, al conocimiento de la lectoescritura. Es un instrumento ineludible para la interacción

humana en la sociedad moderna.¹ La alfabetización debe convertirse en la vía de acceso a la igualdad plena, a la información y al desarrollo de las potencialidades de los seres humanos en la búsqueda de explicaciones al mundo en que viven para contribuir a transformarlo.

El término “analfabeto” o “analfabeta” es utilizado con un cierto tono despectivo y como sinónimo de ignorante e inculto. Desde la praxis, en diferentes países caribeños, africanos y latinoamericanos y por el contacto directo con analfabetos en los lugares donde viven, éstas son personas con dominio de la expresión oral, de su lengua materna, que conversan con gracia y naturalidad, aunque utilicen sin corrección alguna palabra, pero lo hacen con propiedad. Poseen conocimientos del cálculo aritmético y del comportamiento de la naturaleza, tienen habilidades y valores desarrollados a lo largo de su vida. Se impone que se les asuma como seres humanos inteligentes, conscientes, con intereses, sentimientos, experiencias significativas, formas específicas de actuación. La única diferencia respecto a la población letrada, es que su fuente de conocimiento ha sido la vida y no la escuela.

Acudiremos a la palabra “analfabeto” porque es la que de modo general se utiliza en el mundo, pero considerando a estas personas como seres humanos con saberes y no siempre responsables de sus carencias cognoscitivas de la lectoescritura. Desde esta perspectiva, el analfabeto es un ser disciplinado, capaz de aprender y de enseñar, de educarse y educar, y de aportar al proceso alfabetizador. Una persona alfabetizada es aquella que logra comunicarse por escrito de forma sencilla, lee lo que a su paso aparece, o lo que sea de su interés y además lo interioriza. Sus reacciones o respuestas están en correspondencia con el acto de leer o de escribir.

Alfabetizar a jóvenes y adultos es una actividad compleja que exige esfuerzo y capacidad, donde resulta imprescindible que los contenidos se vinculen con sus motivaciones, necesidades e intereses, para que alcancen un valor significativo. Mediante el uso de la radio, la televisión y el video, es factible obtener los objetivos antes mencionados y conver-

¹Cfr. Leonela Inés Relys Díaz, *Yo sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo*, Habana, 2005. Doctor Luis I. Gómez Gutiérrez, Ministro de Educación de la República de Cuba, conferencia especial “Cuba: una Revolución en la Educación”, impartida en el Teatro Karl Marx, en La Habana, Cuba, Encuentro de Pedagogía, 2005.

tirlos en soportes de la motivación de los usuarios y del proceso alfabetizador. De lo que se trata es de conjugar el aspecto técnico-metodológico y las voluntades, tanto políticas y financieras así como de toda la sociedad. Dos aspectos estrechamente relacionados sostienen estos programas alfabetizadores: el pedagógico y el social.

Con la voluntad de contribuir al desarrollo de sociedades y pueblos alfabetizados en el mundo, y con el propósito de continuar apoyando los principios declarados en el marco de acción de Dakar “educación para todos”, en Cuba se ha trabajado con intensidad desde 1999 en la implementación de la alfabetización por medio de la radio en la República de Haití, y en 2003 en la República Bolivariana de Venezuela, a través de la televisión y el video, con programas de alfabetización que pueden no sólo reducir significativamente los índices de analfabetismo, sino también propiciar un impacto transformador en la sociedad contemporánea.

Cuba pone estos métodos al servicio de quienes los necesiten y soliciten. Con el uso de la radio y la televisión ha quedado demostrado que es posible erradicar el analfabetismo, sobre todo si se encara como una tarea educativa de toda la sociedad.

La UNESCO premió tres veces a Cuba

Pedagogos cubanos han elaborado métodos muy efectivos para alfabetizar primero y luego alcanzar la educación básica con el empleo de la radio, la televisión y el video como medios de enseñanza. Diferentes acciones de alfabetización con estimulantes resultados se han desarrollado y se desarrollan con modesta y desinteresada participación de experiencias cubanas en Haití, Nicaragua, Nueva Zelanda, Guinea Bissau, México, Mozambique, Guatemala, República Bolivariana de Venezuela, Belice, Argentina, Paraguay, Ecuador, Bolivia, Honduras, Perú, Brasil y Nigeria.

CUADRO 1

Población atendida por el programa "Yo, sí puedo"

<i>Países</i>	<i>En clases actualmente</i>	<i>Alfabetizados</i>	<i>Total</i>
Venezuela	15,457	1'484,543	1'500,000
Haití	–	239,972	239,972
Paraguay	3,380	7,620	11,000
Argentina	3,500	8,330	11,830
México	148,207	360,000	508,207
Ecuador	8,912	7,857	16,769
Bolivia	206,292	16,140	222,432
Perú	–	97	97
Nicaragua	–	2,832	2,832
ATV	–	1,581	1,581
Nueva Zelanda	5,168	3,092	8,260
Mozambique	3,163	13,745	16,908
Total	394,079	2'145,809	2'539,888

La televisión ha sido instrumento de propaganda comercial para fomentar hábitos de consumo, inalcanzables para la inmensa mayoría de la población, y también para inculcar conductas violentas, discriminatorias y socialmente aberrantes. Se ha demostrado, sin embargo, que podemos convertirla en un fabuloso medio de enseñanza, lo cual se ha evidenciado con el empleo del método "Yo, sí puedo" en diferentes latitudes del planeta, desde América Latina hasta Nueva Zelanda.

Cuba ha puesto a disposición de la UNESCO y de todos los países necesitados su experiencia pedagógica en el campo de la educación de adultos, su potencial científico y los programas cubanos de alfabetización y de educación básica en aras de contribuir en los esfuerzos mancomunados de subscolarización de jóvenes y adultos.

Entre los resultados de esta labor, Cuba ha obtenido dos menciones honoríficas del Premio Rey Sejong (años 2002 y 2003), que otorga la UNESCO por resultados destacados en materia de alfabetización y en ambos casos fue precisamente porque puso a disposición de todos los resultados obtenidos con la aplicación del programa cubano en Haití primero, y con la conceptualización del "Yo, sí puedo" en su versión para TV y videos después. En 2006 nuevamente Cuba obtuvo el Premio Rey Sejong.

Los soportes científicos del “Yo, sí puedo” se recogen en proyectos de investigación que expertos del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) viene desarrollando y que destacan, entre otros resultados, cuatro producciones científicas ya publicadas que ponen de manifiesto las concepciones teóricas y metodológicas que fundamentan la propuesta cubana, así como las investigaciones científicas en procesos de obtención del título Master y el grado científico de doctor, que docentes cubanos trabajan sistemáticamente para acompañar el proceso de perfeccionamiento continuo a que está sometida la concepción, conceptualización y evaluación del programa “Yo, sí puedo”.

El “Yo, sí puedo” más que un método constituye un programa de alfabetización que incluye el proceso de la alfabetización o el aprendizaje de la lectoescritura en sí, una etapa de tránsito o nivelación en que los participantes recién alfabetizados continúan desarrollando las habilidades implicadas en ese aprendizaje, a la vez que fomentan hábitos de lectura y consolidan el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Se han editado diversos documentales, multimedias y publicaciones que están a disposición y que fueron presentadas en el marco del Seminario Internacional sobre Políticas y Programas de alfabetización que con el coauspicio de la UNESCO y su aprobación en la 33a Conferencia General, se desarrolló en Cuba del 5 al 9 de junio de 2006 y contó con la presencia de 609 participantes procedentes de 32 países, cuyo pronunciamiento ratificó la pertinencia de la aplicación del programa cubano “Yo, sí puedo”, como uno de los más viables, flexibles y pertinentes en las actuales condiciones.

En febrero de 2005 se desarrolló en Cuba el primer Congreso Mundial de Alfabetización, en el marco del Congreso de Pedagogía 2005. El programa ha sido expuesto por especialistas y directivos cubanos del más alto nivel en foros y encuentros regionales e internacionales. El Convenio Andrés Bello lo asumió como programa internacional para atender a las poblaciones analfabetas de los países en frontera.

Desde el propio título, “Yo, sí puedo”, se está colocando al ser humano en el centro del proceso, así como sus saberes y experiencias, para contribuir en la elevación de su propia autoestima y en la transformación de los modos de actuación. Este título pretende coadyuvar

a la elevación de la autoestima, lo que de hecho se ha logrado, y a despertar en los participantes la confianza en sí mismos y en su capacidad para aprender a leer y escribir y contribuye también a elevar la confianza en la obtención de buenos resultados de supervisores y facilitadores, quienes ante la hermosa tarea que realizan sienten que pueden orientar, controlar, y enseñar.

- “Yo” es la identidad, es reconocerse, es lo que se tiene por dentro, los sentimientos, las dudas y posibilidades. Desde este “Yo” se compromete al participante con su asistencia y resultados en el aprendizaje y a todos los que se involucren en este programa.
- “Sí” es la afirmación, lo que se puede lograr. En este caso sería aprender a leer y a escribir, pero el método va más allá de ese objetivo, es ver lo que existe afuera, ver y leer la realidad, decodificarla, saber que existe y qué significa. Imprime optimismo a los participantes. Contribuye a eliminar o, al menos, a disminuir los sentimientos de culpa, frustración y temor, es decir, los síntomas psicológicos negativos que influyen, tanto en la incorporación como en la prosecución en la alfabetización.
- “Puedo” es la capacidad, es el poder para transformar una duda, tal vez un miedo, en este caso, el de no saber leer ni escribir.

“Yo, sí puedo” es generador de esperanzas y de optimismo, ese es su objetivo. La coma después del pronombre personal *yo*, tiene un carácter enfático. Se ha ubicado para indicar una pausa intencional dirigida especialmente a los analfabetos participantes como una afirmación de la conciencia individual.

Al finalizar el programa, se comprueba que el *yo* lleva a los participantes al *tú* y al *nosotros*. Desde la conciencia individual se llega a la colectiva, esta idea se convierte en un principio fundamental. Se trabaja en los valores humanos que requieren de un cultivo constante: la formación de valores en y para la colectividad. Se trata de que cada alfabetizando reconozca, incremente y confíe en sus potencialidades y, a la vez sea capaz de trasladar sus conocimientos a los más necesitados del grupo.

Una de las mayores problemáticas en la labor de alfabetización es cómo abordar el analfabetismo en cada región, sobre todo, en las zonas dispersas y más aisladas, o donde no se cuenta con suficiente personal especializado y recursos económicos para utilizar la vía presencial.

Una respuesta a estas limitantes es la alfabetización por televisión o videocasetes y para realizarla se tuvo en cuenta la diversidad geográfica, histórica, social, económica y política de los países donde las tasas de analfabetismo son más altas, así como las características socioculturales y lingüística de las poblaciones analfabetas, además de su motivación para alfabetizarse.

Este tipo de alfabetización se ha concebido en un sentido amplio y latinoamericanista, con posibilidades de un proceso de contextualización en el país al que se dirija. Se ha tratado de que estén reflejadas las características de la población beneficiaría para aproximarnos a satisfacer sus necesidades en el conocimiento de la lectoescritura, y en la ampliación de su horizonte cultural.

En el proceso de montaje del sistema televisivo se ha tenido cuidado en la interacción profesor-analfabeto, buscando una adecuada personalización, de modo tal que el televidente sienta que todo lo que se dice está relacionado con él.

Con la televisión se obtienen resultados superiores en lo referente a la calidad y disminución del tiempo de la alfabetización, aunque hay mayores limitaciones en cuanto a la cantidad de iletrados a atender, ya que éste es un medio audiovisual más avanzado que no todos los analfabetos poseen.

Se han grabado diferentes versiones del material audiovisual del programa con la participación de actores de Cuba, México, Argentina, Brasil, Ecuador, Bolivia, Colombia, Uruguay y Granada. Hoy se trabaja en la preparación del mismo en lenguas de nuestros pueblos originarios y se ha iniciado con el aymará, el quechua y el guaraní.

Los cuatro peldaños del “Yo, sí puedo”

Creado por la profesora cubana Leonela Relys, es un método que va desde lo conocido (los números) hacia lo desconocido (las letras) y fundamentado en la experiencia. Es un método integrador que tiene tres etapas: adiestramiento, enseñanza de lectoescritura y consolidación. Cada clase tiene un carácter global por lo que se recomienda que los participantes la observen primero en su totalidad. El soporte esencial

de la enseñanza de la lectoescritura es el medio audiovisual que se compagina con la cartilla. La cartilla sigue la ruta de tres logotipos: oído-ojo (escuchar-ver), oído-libro (escuchar-leer), oído-lápiz (escuchar-escribir).

Este programa se desarrolla a través de un método de alfabetización audiovisual que consta de 65 teleclases de 30 minutos de duración y en sólo siete semanas las personas aprenden a leer y escribir, nada menos, dedicando una hora diaria, es decir dos clases diarias de lunes a viernes. Aunque quien pone el ritmo de las clases son precisamente los alumnos y su facilitador.

¿En qué consiste?

A continuación una explicación detallada de la Metodología “Yo, sí puedo”:

1. Etapas del Método de Enseñanza de la Lectura y la Escritura.
2. Encuentro Presencial.
3. La Cartilla Yo, sí puedo.
4. Videos.

Etapas del Método de Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Primera etapa: Adiestramiento

Adiestrar es practicar, entrenar, guiar, es preparar para algo, en este caso, para aprender a leer y escribir. En esta etapa están comprendidas las 10 primeras clases de nuestro método.

Las cinco primeras permiten:

- a) La familiarización. Desarrollo de la expresión oral y de habilidades psicomotoras.
- b) El aseguramiento de la representación gráfica de los números del 0 al 30.

Las cinco clases restantes están dirigidas al estudio de las vocales.

Segunda etapa: Aprendizaje de la lectoescritura

A esta etapa se dedican 42 clases:

- a) En las primeras 23 clases se aprende cada día una nueva letra o fonema.
- b) En las 19 restantes se van introduciendo las dificultades que se presentan en nuestro idioma. Ejemplo: combinación de *ce-ci*, *güe-güi*, uso de la *rr* en sonidos fuertes y suaves.
- c) Ubicación del alfabetizando en un número que conoce acompañado de una letra que desconoce.
Reconocer una figura fácil y debajo, la palabra objeto de estudio.
- d) Presentación de una idea u oración.
 - Extraer la palabra clave.
 - Palabra clave se divide en sílabas.
 - Combinaciones normales e inversas.
 - Producción verbal de nuevas palabras e ideas.
- e) Cuando los iletrados dominen todas las grafías, se va introduciendo, paulatinamente, la letra cursiva, el cual es uno de los objetivos de la posalfabetización.

Tercera etapa: Consolidación

El objetivo es fijar los conocimientos. Asegurar lo que cada determinado tiempo se ha enseñado y verificar hasta qué punto se ha aprendido bien. Se dedican 11 clases y dos finales de redacción.

- a) Consolidar las dificultades de las grafías a modo de juego o entretenimiento. Ejemplo: clase número 14.
- b) Desarrollar la escritura y la lectura inteligentes a un nivel muy elemental. El iletrado debe organizar palabras hasta lograr que éstas tengan un sentido lógico.
- c) Con diferentes imágenes, decir el nombre y escribirlo, mediante el auxilio de los números y localizando las letras en el recuadro de la página de que se trate.

El papel del facilitador deberá dirigirse hacia aquellos conocimientos que requieran de algún tipo de explicación solicitada por los alfabetizandos y al reforzamiento de los diferentes ejercicios de escritura.

Encuentro presencial

Es imprescindible que los facilitadores conozcan muy bien a cada uno de sus participantes y tengan claro en qué se les debe ayudar.

Clasificación adecuada de los participantes:

- *Iletrados puros*: son las personas que nunca han asistido a la escuela.
- *Semíiletrados*: personas que en algún momento asistieron a la escuela. Se incluye también a quienes reconocen las letras y saben escribir algunas palabras.
- *Iletrados especiales*: son personas con necesidades educativas especiales, por lo que se debe tomar en cuenta las limitaciones físicas que presentan.

Encuentros presenciales

–Utilizar los primeros cinco minutos del encuentro para motivar a los participantes, controlar la asistencia y conocer las dificultades que puedan haber presentado en el aprendizaje o en su vida personal.

–Treinta minutos de clase televisiva, posteriormente 15 minutos para el intercambio activo.

–Diez minutos de receso o cambio de actividad.

–Treinta minutos de la próxima clase y 15 minutos para intercambio y análisis.

–De ser posible se utilizará alguna sesión para un sábado o domingo, para realizar repases o consolidar los contenidos en una clase televisiva en específico. Esta sesión debe ser previamente coordinada con los participantes.

–El facilitador no debe pasar a un nuevo ejercicio sin comprobar que sus alfabetizandos dominan el anterior.

–Es necesario que el facilitador observe y estudie las clases previamente, con la finalidad de que sea capaz de establecer adecuadas relaciones entre éstas y el encuentro presencial, así como copiar algunos ejercicios de la clase.

La cartilla “Yo, sí puedo”

Presenta el mismo formato en cada una de sus páginas y está concebida estableciendo un vínculo entre los números y las letras, de manera que el alfabetizando establezca un proceso de asociación entre lo conocido (los números) y lo desconocido (las letras).

En la cartilla se le ha otorgado a cada una de las letras un número de la siguiente manera:

A la <i>a</i> se le ha otorgado el número 1	A la <i>e</i> el número 2
A la <i>i</i> el número 3	A la <i>o</i> el número 4
A la <i>u</i> el número 5	A la <i>l</i> el número 6
A la <i>r</i> (suave y fuerte) el número 7	A la <i>f</i> el número 8
A la <i>m</i> el número 9	A la <i>c</i> el número 10
A la <i>p</i> el número 11	A la <i>t</i> el número 12
A la <i>v</i> el número 13	A la <i>s</i> el número 14
A la <i>n</i> el número 15	A la <i>rr</i> (por una cuestión metodológica), 16
A la <i>q</i> el número 17	A la <i>y</i> el número 18
A la <i>d</i> el número 19	A la <i>b</i> el número 20
A la <i>h</i> el número 21	A la <i>ñ</i> el número 22
A la <i>ch</i> el número 23	A la <i>j</i> el número 24
A la <i>x</i> el número 25	A la <i>ll</i> el número 26
A la <i>z</i> el número 27	A la <i>g</i> el número 28
A la <i>k</i> el número 29	A la <i>w</i> el número 30

–En el centro de la cartilla aparece un recuadro que tiene el objetivo de resumir las letras o fonemas estudiados, con el propósito de que los alfabetizandos puedan llenar los espacios en blanco de cualquier ejercicio que se les indique con más rapidez y facilidad.

–En la última página de la cartilla se han ubicado algunas de las combinaciones de tres letras (trilíteras) o más, también conocidas por sílabas mixtas.

–Los espacios señalizados en la cartilla con la imagen de un lápiz tienen el propósito de que los alfabetizandos escriban, pero son insuficientes, por lo que deberán auxiliarse de una hoja de papel o una libreta.

–Resulta fundamental que el facilitador trabaje en los ejercicios encaminados al desarrollo de habilidades psicomotoras, previstas en las páginas para estos efectos o realizando ejercicios al aire.

Videos

Videos didácticos sobre la Metodología “Yo, sí puedo”. La puesta en práctica del método “Yo, sí puedo” requiere de los siguientes materiales:

- Un módulo integrado por 17 videocasetes VHS con 65 clases.
- Una cartilla para el iletrado.
- Un manual para el facilitador.

Estas 65 videoclases están divididas metodológicamente en tres etapas:

- 1) Aprestamiento o adiestramiento para la sensibilización y desarrollo de habilidades psicomotoras.
- 2) Enseñanza de la lectoescritura o fonema nuevo, siempre asociados a los números para facilitar el aprendizaje, partiendo de lo conocido (los números) para llegar a lo desconocido (las letras).
- 3) Consolidación. Destinada a consolidar las letras o fonemas estudiados y al estudio de la redacción.

Todas las clases tienen un mensaje educativo en función de la socialización del individuo.

Se parte para el aprendizaje de la lectoescritura de una idea o frase para motivar el debate y la reflexión. Se tratan temas como:

- Ambiente
- Higiene y salud
- La comunidad
- La familia y otros

Ventajas y desventajas del método²

El número de razones positivas es indiscutiblemente superior a las negativas en cuanto al uso de la televisión en la alfabetización y, si se quiere, se pueden eliminar las desventajas de este medio, sobre todo, en un mundo como el de hoy, donde los avances tecnológicos se producen a pasos vertiginosos.

Ventajas

- Garantiza el proceso de alfabetización a una mayor cantidad de personas con menos facilitadores.
- Los equipos de transmisión de las clases se pueden utilizar para varios grupos en horarios diferentes.
- Propicia el desarrollo de las potencialidades del usuario y del facilitador con su organización metodológica.

²Cfr. Jaime Canflux Gutiérrez, "La experiencia cubana de alfabetización ayer y hoy", *Honda*, La Habana, 2006; *Memorias multimedia, pedagogía 2007*, 10a. ed., Encuentro por la Unidad de los Educadores, apartado "Yo, sí puedo", La Habana, febrero de 2007; *Metodología Yo, sí puedo*, Edición Electrónica, en <http://www.misionrobinson.gov.ve/metodologia.htm> (Consultado el 10 de junio de 2007).

- Coadyuva al incremento del trabajo individual y a la elevación de la autoestima del iletrado, con la presencia del estímulo constante en las clases.
- Incrementa la cooperación familiar y los estrechos vínculos entre las personas letradas y las iletradas, propiciando un proceso socializador muy amplio, al utilizar las casas de los participantes y los facilitadores o las sedes de organizaciones políticas y sociales, lugares donde se realizan cultos religiosos, escuelas y hasta la propia naturaleza. Además, surgen valores colectivistas al compartir bienes materiales y espirituales. Al culminar las 65 clases, los participantes se manifiestan con un compromiso colectivista: “Sí pudimos” o “Sí podemos”. Del compromiso individual “Yo sí puedo”, surge la satisfacción colectiva.
- El beneficiario aprende en su propia casa o en lugares próximos a su residencia.
- Permite la flexibilización del proceso al posibilitar la aplicación de variantes organizativas y la toma de diversas medidas que se adecuan a las necesidades de los participantes y a las condiciones económicas del país en que se aplique.
- Presenta modelos de actuación en las teleclases, similares a las de los beneficiarios: forma de comportamiento, vestimenta, modos de actuación al escribir y hablar.
- Convierte el corto tiempo de duración del programa en un fuerte estímulo para que el iletrado decida alfabetizarse y continuar superándose.
- Cumple el principio de voluntariedad, pues el analfabeto es quien decide si recibe las clases o no.
- Realiza el aprendizaje de forma agradable, con materiales concebidos para estos fines.
- Simplifica los materiales docentes, ya que en las clases televisivas se suplen algunos elementos necesarios en la alfabetización presencial.
- Aumenta la motivación de los alfabetizandos y contribuye a la ampliación de su horizonte cultural.
- Produce con mayor rapidez el aprendizaje de la lectoescritura, al intervenir más órganos sensoriales.
- Garantiza una alfabetización sin exclusiones, a la que las mujeres y personas con determinados impedimentos pueden acceder. No existen límites etéreos. Contribuye a la eliminación de prejuicios.

Desventajas

Esta vía alfabetizadora también presenta algunas desventajas que pueden solucionarse si existe una verdadera voluntad del gobierno, de los be-

neficiarios y de toda la sociedad, y que se sintetizan en los siguientes aspectos:

- Falta de equipos de televisión y video. Con la ubicación de estos medios audiovisuales en las comunidades donde radican los analfabetos, se les posibilitaría el análisis de los problemas comunitarios para resolverlos y generaría conductas en bien de la colectividad.
- Carencia de electricidad en lugares de difícil acceso. La solución estaría en ubicar paneles solares o plantas de generación de electricidad para que se puedan observar las clases televisivas, sobre todo, en las comunidades indígenas y barrios más pobres.
- La actitud asumida por personas iletradas que viven en lugares carentes de electricidad es impactante. Sus ojos se llenan de lágrimas, sus manos se dirigen a descubrir los equipos que han llegado, esperan la clase con gran ansiedad para conocer ese mundo diferente, desconocido hasta el momento de la alfabetización.

Por todo lo anterior, recordemos a Simón Rodríguez quien señaló: “necesitamos escuelas que desarrollen las luces y virtudes sociales, que formen ciudadanos que combatan el individualismo y transformen a los egoístas en seres sociales”.³

³Cfr. Doctor Luis I. Gómez Gutiérrez, conferencia especial “Cuba: una Revolución en la Educación”, *op. cit.*

Jóvenes: de bandas a colectivos

Héctor Castillo Berthier*

Introducción

Mucho se ha discutido en torno a si el concepto “jóvenes” o juventud, no puede y no debe ser entendido de manera unívoca ya que, como conjunto de individuos, son mayores sus diferencias que sus similitudes. La “condición juvenil” se ha definido a lo largo de su historia (tanto por los gobiernos, como por las instituciones encargadas de su atención o desarrollo), siempre en términos de la edad, que para algunos puede comenzar entre los 11 o 15 años, para extenderse hasta los 25 o 29 años, y en algunos casos extremos hasta los 35 años, según el país o la organización de que se trate.

Si a esta visión (larga en tiempo, ya que ser joven podría implicar un periodo de hasta 24 años) agregamos, en la definición de “lo joven”, algunas de las principales “actividades” que, se afirma, son inherentes a los mismos (como el deporte, la rebeldía o la violencia), las cosas se complican un poco más. Luego: ¿cuáles son las características principales para redefinirlos y entenderlos como actores importantes del desarrollo social y humano en el mundo actual?, ¿cuáles son las características centrales de las agrupaciones juveniles? Particularidades puede haber muchas, pero en especial nos parece que deben resaltarse aquellas

*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). Coordinador de la Unidad de Estudios Sobre la Juventud (UNESJUV) del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM.

que surgen de sus propias propuestas y proyectos colectivos, y parte del trabajo de investigación aplicada que hemos venido desarrollando desde 1987, en el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), apuntan justamente en este sentido.

Por ejemplo, sin que sea un plan preestablecido o una condición obligada inherente a la juventud (desde su nacimiento ligado en cierta forma a la Revolución Industrial y a la obtención de ciertas mejoras que permitieron incorporar socialmente el concepto de “tiempo libre”, como son la jornada de 40 horas de trabajo, la prohibición del trabajo infantil, etcétera), los jóvenes siempre han sido vistos socialmente por los medios y por los políticos con suspicacia o como transgresores o inconformes cuando, en grupos importantes, deciden no seguir con alguna práctica social determinada o modificar ese ambiguo concepto que se conoce como “las tradiciones sociales”.

De esta forma en los años treinta del siglo xx hubo jóvenes que empezaron a rechazar el uso del sombrero o de los trajes con chaleco, por lo que eran de inmediato señalados por “la sociedad” por su falta de integración social: “Estos jóvenes ya no respetan las tradiciones”, se decía en ese entonces. Poco después, en los años cuarenta surgieron en la Ciudad de México “los tarzanes”, con pantalones anchos de gabardina, chamarras de piel café ajustadas a la cintura y el cabello embadurnado de vaselina, quienes se reunían principalmente en los billares y en los lugares de vida nocturna: “Son una amenaza para la sociedad”, se les catalogaba en los periódicos. En este mismo periodo aparecieron “los pachucos” que, dada la enorme emigración juvenil de ese momento hacia Estados Unidos –por la demanda de fuerza laboral con motivo de la Segunda Guerra Mundial–, en el sur de Estados Unidos se asentaron y se transformaron en una subcultura propia de esta zona, conocida como los *Zoot Suit*, que no es otra cosa que un estilo de vestir particular de los años cuarenta, que generó su música, teatro, cine, baile y muchas otras manifestaciones propias combinadas con miembros de la cultura chicana, los “cholos” y los llamados “pochos”, cuya característica particular era hablar con una mezcla, a veces casi incomprensible, entre inglés y español.

Después vinieron “los rebeldes sin causa” en los años cincuenta; “los hippies” en los sesenta; “las flotas” en los setenta; “los chavos banda” en los ochenta; “las tribus urbanas” en los años noventa y actualmente, en la primera década del siglo XXI, podemos encontrar muchas combinaciones distintas de estos grupos del pasado, o descubrir a “los colectivos”, que son las “nuevas formas” de agrupación juvenil, las cuales giran en torno a diversas temáticas o manifestaciones culturales y que parecen empezar a construir una forma juvenil de participación ciudadana que antes no estaba presente, y que además va de la mano del fortalecimiento de la llamada sociedad civil, lo cual es perfectamente explicable.

Si buscáramos establecer algún paralelismo entre los diferentes grupos de jóvenes que hemos tenido en la historia de la ciudad, quizá pudiera hablarse de una pequeña (pero grave) característica común: en general todos han sido “estigmatizados” por la sociedad, por los medios de comunicación, por la Iglesia, incluso por los políticos y funcionarios de gobierno en los respectivos momentos de su aparición pública. Hay muchos ejemplos de esto, pero sólo por mencionar uno de los más visibles, está el caso de los “chavos banda”, de los años ochenta, que eran catalogados como: drogadictos, asesinos, rateros, violadores, alcohólicos, vagos o pandilleros, los cuales eran apenas algunos de los calificativos más comunes que, tanto el Gobierno como los medios, atribuían los jóvenes de las zonas populares, propiciando la estigmatización de los jóvenes en plural. Y en ese sentido, el objetivo de la investigación aplicada por nosotros fue valorar la situación de los jóvenes de las clases populares identificados como “banda”, para frenar la violencia creciente y buscar los mecanismos que permitieran reintegrarlos a una sociedad que los veía como “adversarios”, de lo cual se generó un importante modelo de desarrollo social para el trabajo con jóvenes identificado entre ellos como Circo Volador.

La estigmatización de los jóvenes sería, sin duda, uno de los temas que se deberían desmenuzar a profundidad para entender las visiones distorsionadas –que llegan a ser perversas en muchos casos–, que se han tenido de estos grupos, al mismo tiempo de rescatar las propuestas desarrolladas por los mismos jóvenes para enfrentar esta problemática común a todas las épocas y a todas las generaciones. Hay otro

tema relacionado que también es importante y que no ha sido entendido en su justa dimensión: la ausencia de políticas públicas para la juventud o la falta de coordinación entre las mismas, lo cual por el momento no será tratado en este pequeño artículo, pero que merece una amplia revisión por la importancia demográfica que tiene este grupo social.

Después de esta breve introducción, en el segundo apartado se presenta una parte de la visión sociológica del fenómeno de los jóvenes, que fue publicado originalmente como parte de un trabajo más amplio en la revista *Desacatos* del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)¹ y que permite reflexionar sobre las distintas formas de la interpretación de los jóvenes y los diferentes tipos de agrupaciones que han tenido y que han sido tratados en la historia reciente de las ciencias sociales. En el tercer inciso se presenta una breve descripción del tema de “los colectivos juveniles”, para terminar por último presentando una posible orientación que deberíamos considerar para tratar de apoyar el desarrollo de los jóvenes mexicanos.

Los próximos cinco años será cuando más jóvenes se tengan en toda la historia del país, sin embargo como grupo no han alcanzado la importancia suficiente para ser incluidos en la Agenda Pública. Los jóvenes son utilizados en las épocas de elecciones y, a menudo, se les llama “el futuro de la nación”, lo cual consideramos un gran error. Los jóvenes son el presente y en ellos recaerá el peso del tipo de nación que podamos tener en el futuro. Hay jóvenes muy ricos, millonarios, que ni siquiera conocen su país. Pero también hay obreros, campesinos, estudiantes, pobres, marginales, migrantes o suicidas. Todos ellos son muy distintos entre sí, pero enfrentan problemáticas comunes de las cuales no siempre son y somos conscientes.

Por ello, la organización colectiva, horizontal, interclasista, lúdica que tienen sus propuestas actuales adquiere una relevancia importante: ¿Qué está sucediendo en este ámbito? ¿Cuáles son las nuevas formas de organización de los jóvenes? Este trabajo pretende poner sobre la mesa, de manera muy sencilla, algunas de estas interrogantes para seguir trabajando en la búsqueda de las respuestas pertinentes. O sea,

¹ Héctor Castillo Berthier, “Pandillas, jóvenes y violencia”, *Desacatos*, núm. 14, primavera-verano, 2004, pp. 105-126.

hay un cambio real, actual, en las formas de organización de la juventud; hay un cambio cualitativo muy importante en las formas de organización juvenil, de hecho parecería que la sociedad civil organizada y la ciudadanía empiezan a jugar un papel central dentro de la periferia juvenil. ¿Somos capaces de ver y entender estos cambios en la organización social de los jóvenes? Apoyar la búsqueda de esa respuesta es uno de los objetivos centrales de este trabajo.

Grupos juveniles: una perspectiva sociológica²

Como grupo social, los jóvenes están forzosamente vinculados a su entorno, al ambiente económico, social, político y cultural presente en cualquier etapa de la historia de un país o de una ciudad, y de esta relación histórica dependerán los mecanismos, acuerdos, visiones y formas de convivencia que se hayan establecido entre ellos y su sociedad; de ella también dependerá la imagen pública de los jóvenes, su percepción popular y las formas y límites que encontraron para asociarse entre sí, en cualquier contexto. Los jóvenes no son un grupo homogéneo, más bien el concepto juventud encierra en sí mismo la suma de numerosos grupos, muy distintos entre sí, que algunas veces llegan a ser hasta antagónicos. Por ejemplo, es un hecho que no todos los deportistas son jóvenes y que no todos los jóvenes son deportistas; sin embargo, el deporte es una actividad ligada intrínsecamente a la juventud. De la misma forma, no todos los jóvenes son delincuentes ni todos los delincuentes son jóvenes, pero, al igual que en el ejemplo anterior, existe una cierta tendencia construida socialmente que con frecuencia relaciona estos dos conceptos hasta llegar a hablar específicamente de una “delincuencia juvenil”: ¿qué tan real es esta percepción?, ¿es sano para una sociedad pensar así de sus “hombres y mujeres del mañana”?, ¿cuáles son los efectos que tienen este tipo de interpretaciones sociales?

²Cfr. Mónica Archundia, “Sobreviven en la ciudad 351 pandillas juveniles”, *El Universal*, 9 de octubre de 2002; Herbert Asbury, *Gangs of New York*, Nueva York, Garden City Publishing Company, 1927; Armando Bauleo, *Ideología, grupo y familia*, México, Folios, 1974; Howard Becker, *Los extraños: sociología de la desviación*, Buenos Aires, TC, 1971; Roberto Bergalli, *El pensamiento criminológico*, Barcelona, Península, 1983.

Los motivos del surgimiento de estas percepciones sobre los jóvenes son múltiples y de orígenes diversos, sin embargo, es un hecho –aceptado actualmente en las ciencias sociales–, que respecto a este sector en particular existe una estigmatización que, con los años, se ha visto reforzada y muy difundida por los medios masivos de comunicación. ¿De dónde han surgido estas visiones?, ¿existe acaso una estrategia perversa para marcarlos deliberadamente?, ¿quiénes han sido los responsables de este complejo proceso de etiquetación social?, ¿hacia dónde se dirige este fenómeno y qué resultados arroja? En este apartado se pretende describir los momentos más sobresalientes de la historia reciente de este conflicto en el cual la relación ciencias sociales-juventud ha dejado huellas visibles que, finalmente, han llevado a la construcción de un concepto de “juventud” vinculado a las características que actualmente se tienen respecto a sus diferentes formas de agrupación: las pandillas, las bandas y la violencia a las que parece estar irremediablemente unido, de la misma forma que al deporte o la delincuencia.

El estudio de las pandillas y las bandas juveniles tiene una larga historia que suma ya poco más de ocho décadas en los países del primer mundo, donde con todo cuidado y detalle se empezaron a describir las diferentes formas de integración y de interacción social de los jóvenes dentro y alrededor de sus grupos de pertenencia. Podría decirse que dichos trabajos pioneros se encontraban en general circunscritos a una demanda específica de los gobiernos en turno, de los empresarios o en general de las esferas de poder, que trataban de entender y prever los diferentes escenarios de consolidación de sus clases populares juveniles, muchas de ellas compuestas por familias de inmigrantes.

Casi desde el principio del siglo pasado en Estados Unidos la migración estuvo ligada a las acciones de medición y control de los impactos negativos y notorios –que se reflejaban en la formación de pandillas o *gangs*– en los barrios donde se asentaban los nuevos ciudadanos. Debe decirse que, ante todo, la formación de estos grupos de encuentro de los jóvenes obedeció, en muchos casos, a mecanismos primarios de defensa ante el racismo o la agresión directa de los residentes locales en contra de los recién llegados. Seguramente existen también otros aspectos en este fenómeno, como serían los sentimientos nacionalistas, las costumbres de sus lugares de origen o hasta sus características étnicas, pero

bien se puede afirmar que el llamado pandillerismo se origina, al menos en la visión de las ciencias sociales de Occidente, con los jóvenes que inmigraron, o bien con los hijos e hijas de las familias migrantes. En América Latina, y en general en los países del llamado Tercer Mundo, este tipo de trabajos son escasos, cuando no completamente inexistentes. De hecho, las ciencias sociales en nuestros países empezaron a preocuparse por esta problemática a finales de la década de 1960. Lo hicieron trasladando directamente algunos de los modelos analíticos ya desarrollados y, curiosamente, muchas de estas investigaciones se originaron también a partir de la demanda de los gobiernos que entonces comenzaban a interesarse en los jóvenes por su aspecto, por su rechazo al sistema o por su rebeldía y poder diseñar nuevas medidas de control o de atención dentro de las políticas públicas.

Entre los trabajos iniciales sobre esta temática desarrollada en los países centrales está el libro de Adams Puffer, *The Boy and his Gang* (*El niño y su pandilla*),³ el hoy clásico *Gangs of New York* (*Pandillas de Nueva York*) de Herbert Asbury,⁴ que muy recientemente se transformó en una exitosa película de Hollywood. Otros trabajos similares son los de Thrasher,⁵ *The Gang* (*La pandilla*); de Shaw, *The Jack Roller*;⁶ y el conocido libro de William Foote Whyte, *Street Corner Society*⁷ (*La sociedad de las esquinas*). En estas obras el trabajo de investigación estuvo enfocado a mostrar los nexos de amistad, individuales, ocasionales, de compromiso racial o de pertenencia a un barrio específico, que permitían a los jóvenes de esos tiempos desarrollar mecanismos bien definidos para establecer su interrelación, entre sí y frente a su entorno. En Europa, Eduardo Spranger, en su libro *Psicología de la edad juvenil*,⁸ hablaba de la pandilla como el umbral que marcaba el ingreso de los adolescentes a la sociedad, bajo toda una serie de códigos y ritos que debían cumplir para lograr tal propósito.

De estos trabajos, quizá el estudio más profundo sobre la juventud como una forma de interacción social es el de Whyte, que describe y

³J. Adams Puffer, *The Boy and his Gang*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1912.

⁴Herbert Asbury, *Gangs of New York*, Nueva York, Garden City Publishing Company, 1927.

⁵F. Thrasher, *The Gang*, University of Chicago Press, Chicago, 1927.

⁶C. R. Shaw, *The Jack-Roller*, University of Chicago Press, Chicago, 1930.

⁷William Foote Whyte, *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*, University of Chicago Press, Chicago, 1943.

⁸E. Spranger, "Psicología de la edad juvenil", *Revista de Occidente*, Madrid, 1929.

analiza la vida de un barrio pobre de inmigrantes a finales de la década de 1930. El tema de este estudio se centra en la interacción entre jóvenes, la importancia de esta interacción entre los individuos y sus relaciones con la profesión, la asistencia social y la política. Whyte ofrece un cuadro vivo de la asociación voluntaria entre los jóvenes de Cornerville, misma que se caracteriza por ser una estructura marcadamente informal de pandillas, débilmente integradas, compuestas por pequeños grupos de muchachos, pero creando simultáneamente una estructura claramente jerárquica en términos de influencia y prestigio. De ahí que la aceptación y participación en estos grupos fuera decisiva para lograr un cierto equilibrio de las personalidades individuales. En el trabajo se divide a las pandillas en dos grandes grupos: “los muchachos de la calle” y “los muchachos de la escuela”, que presentaban rasgos diferenciados y expectativas de vida radicalmente opuestas.

Durante la década de 1940 la sociología estadounidense había logrado establecer una cierta imagen afectiva y hasta cierto punto positiva de las pandillas, ya que se aseguraba que estas agrupaciones apoyaban algunas de las experiencias primarias para favorecer la socialización de los jóvenes dentro del modelo económico, político y social. Se argumentaba que

Las pandillas constituyen agrupamientos espontáneos de adolescentes y jóvenes, motivados por la necesidad de organizar algunas parcelas de sus vidas dentro de una rama afectiva de asociación. Dentro de la pandilla, el joven aprende a superar sus frustraciones, a conocer y a respetar unas reglas de juego limpio para convivir y la aceptación de una ética inflexible que le llevará a saber adaptarse a situaciones nuevas.⁹

Para algunos autores esta visión positiva, que subraya el papel afectivo de las pandillas, oculta un trasfondo vinculado al carácter competitivo de los individuos en que está fundamentado el desarrollo capitalista.

El trasfondo de semejante interés por resaltar el papel afectivo de la pandilla lo señala G. Pearson –aunque también de una manera bastante tangencial, por no decir ideológica–: “La cultura occidental acen-

⁹ Esteban Mestre, “Pandilla”, *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid, IEP, 1976, p. 423.

túa como ideal el derecho que el individuo tiene de poseer sus propias ideas sobre la religión, la política, la elección de su propia vocación, la soledad y muchas otras cosas". Si cambiamos el término "libre decisión", propuesto por el capitalismo liberal, por "entrenamiento a la decisión consumista del neocapitalismo", entendemos mejor este significado y podemos captar el sentido de los siguientes párrafos:

para poder fortalecer su ego y proporcionarse confianza a sí mismo, se alía el joven con un grupo de sus pares. Se incorpora a una pandilla que puede ser un grupo de *cowboys* callejeros, una pandilla de esquina, o de *boy scouts* u otra clase de grupo socialmente autorizado; y entonces comienza a sentir la solidaridad que le proporciona ser exactamente igual que el resto de su grupo, quien [que] siempre tiene las siguientes características: ritos de iniciación, cohesión dentro del mismo; una actitud de rivalidad hacia todos los demás grupos; la exigencia de que cada uno de los miembros siga todas las costumbres y modales del grupo y, en particular, que cada miembro del grupo desconfíe de todos los adultos, aun si al hacerlo se ve obligado a enfrentarse abiertamente a sus padres [...]. Esta actitud rebelde del grupo hacia la organización social es provechosa y necesaria, pues cuando el adolescente se convierte en adulto, lo incita a realizar esfuerzos tendientes a cambiar fundamentalmente las normas consuetudinarias de la organización social, a descartar aquellos aspectos que han pasado de moda y sustituirlos por nuevas costumbres que están más en consonancia con las realidades contemporáneas.¹⁰

Según esta interpretación, las pandillas serían especies de clubes que permitirían capacitar a los adolescentes en un ambiente competitivo, imbuidos además en una ideología del cambio y la superación personal y con una independencia en la toma de decisiones que el sistema capitalista demanda como "regla imperativa del juego".

Pese a esta visión "optimista" de una juventud fácilmente reciclable, otros autores mencionan que frente a estos grupos de "niños normales", ligados entre sí por fuertes vínculos externos como pueden ser las familias, las escuelas o incluso los clubes deportivos, también existe la posibilidad de que surjan pandillas de inadaptados o frustrados sociales, que inician sus nexos a edades muy tempranas y fundamental-

¹⁰H. Gerald Pearson, *La adolescencia y el conflicto de las generaciones*, Buenos Aires, Siglo XX, 1970, pp. 91-99. Citado por Francisco A. Gomezjara, "Introducción", *Las bandas en tiempos de crisis*, México, Ediciones Nueva Sociología, 1987, p. 9.

mente en las calles, quienes necesitan de esta amistad callejera de otros como ellos que han padecido el mismo tipo de maltratos o rechazo.¹¹ En este sentido hay todo un campo de investigación dentro de las ciencias sociales y la psicología en que los trabajos de Ericsson¹² mencionan que la creación de “pandillas impuestas o artificiales” organizadas por maestros o tutores externos facilitan y fomentan los mecanismos de integración social para aumentar el desarrollo social y escolar, dadas las virtudes intrínsecas a la organización pandilleril –cohesión, ritos, reglas, competencia entre sí, etcétera–. Estas propuestas analíticas dan pauta a los trabajos de terapia grupal y dinámicas de grupo con los jóvenes con un reconocimiento implícito de las virtudes que tienen las agrupaciones de jóvenes.

A pesar de este desarrollo conceptual aparentemente terso, en el que los jóvenes se reunían para socializar entre sí y para iniciar su proceso de integración a la sociedad adulta, llama la atención cómo a partir de la década de 1950 surge un auténtico estallido de nuevos estudios que empiezan a catalogar y a reconocer dentro de las pandillas sus aspectos negativos, capaces de transformarse en una auténtica amenaza social. Para Francisco Gomezjara, esto no significó que las ciencias sociales hayan descubierto “nuevas realidades” sino que en el fondo se trató más bien de un cambio de orientación respecto a las demandas de trabajos de este tipo por parte de los grupos de poder.¹³

Desde esta perspectiva analítica, en esos años ya no se requería estimular a los jóvenes sino más bien establecer mecanismos de control, o de plano de nulificación de las experiencias de organización juvenil, sobre todo en los casos en que éstas empezaban a ser contestatarias, críticas o abiertamente opuestas al *establishment*, o sea, cuando los jóvenes parecían ya no estar dispuestos a esperar dócilmente la llegada de su etapa adulta y demandaban cambios, reformas y nuevos pactos sociales en el mismo momento en que estaban reunidos, es decir, en su momento histórico y en su espacio vital.

En aquel entonces, el panorama político y social del mundo desarrollado había cambiado enormemente con la irrupción de las guerras

¹¹ Esteban Mestre, *op. cit.*, p. 424.

¹² Eric Erikson H., *Sociedad y adolescencia*, México, Siglo XXI, 1985.

¹³ Francisco A. Gomezjara, “Introducción”, *Las bandas en tiempos de crisis*, México, Ediciones Nueva Sociología, 1987, p. 10.

–Segunda Guerra Mundial, Corea, Argelia y después Vietnam–, con la masificación de los medios de comunicación –principalmente la televisión– y con ellos el consumo masivo de bienes y servicios, las modas, etcétera. Esto facilitó el inicio de una hibridación de los gustos y las culturas, unidas ahora por el consumismo, que paralelamente permitía la existencia de imágenes estereotipadas, aceptadas o rechazadas de acuerdo con el sector social que emitiera su juicio valorativo. Dentro de este tipo de manifestaciones algunas se empezaron a desarrollar públicamente y a asumirse como verdaderas pandillas, como bandas o colectivos interesados en transgredir el sistema, en mostrarse diferentes, en adquirir imágenes provocadoras que fueron de inmediato interpretadas por la sociedad como amenazantes y, al no seguir o al romper con “las reglas del juego” establecidas, empezaron a ser catalogados dentro de los conceptos de “conductas irracionales”, ominosas y peligrosas que debían ser controladas.

A partir de este momento la investigación social fue dirigiéndose más hacia la búsqueda de los elementos “antisociales” de las pandillas. En el libro *Niños delincuentes: la cultura de la pandilla*, de Albert Cohen,¹⁴ se presenta un listado con las primeras características negativas de las pandillas: violencia, negativismo, rechazo a lo establecido y antiutilitarismo. Estas reflexiones no buscaban las razones de actuar de los jóvenes y al contrario, favorecían una interpretación desde la perspectiva del sistema social: el rechazo a lo establecido dejaba de ser una característica de la “demanda de cambio” generacional, para empezar a ser interpretada como una reacción contraria a “lo que se debía esperar” de una juventud organizada y con un futuro promisorio dentro de la sociedad estadounidense. Esta posición se fue acentuando poco a poco con la participación de Estados Unidos en las diferentes guerras, olvidando un poco o dejando de lado que el comportamiento “agresivo” era innato al sistema y a la reproducción natural del capitalismo.

De esta forma, en el campo de la teoría renace el concepto de la anomia de Durkheim, en su versión de desorden y transgresión, así como en la visión de Merton que habla de una deficiente integración entre la estructura cultural y la social.¹⁵ A partir de este momento se empieza

¹⁴ Albert K. Cohen, *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*, Glencoe, Illinois, Free Press, 1955.

¹⁵ Robert Merton, *Teoría y estructuras sociales*, México, FCE, 1966.

a hablar de la “desviación social” como una forma de integrar en un solo concepto diversos fenómenos que antes se percibían de forma multidisciplinaria y por separado –derecho, medicina, psicología, antropología, ética, etcétera– y que, finalmente unidos, podían llegar a considerarse entonces como “problemas sociales” que provocan o fomentan una desintegración social.¹⁶ Pero aun así, las problemáticas específicas relacionadas con la desviación social seguían interpretándose como casos aislados, excepciones a la regla, desequilibrios momentáneos, actitudes extraordinarias, posiciones exclusivas de un solo grupo cuya explicación causal podía interpretarse desde la perspectiva social de la anomia o la deficiente integración social, hasta algunas otras consideraciones fundamentadas en la biología o el psicoanálisis.¹⁷

Esto llevó al surgimiento de una serie de tipologías donde primero se definía el tipo de pandilla para luego ser estudiada como conducta desviada.¹⁸ Un caso curioso se presenta en los llamados países “socialistas”, en donde las pandillas aparecen catalogadas como parte de conductas criminales que deben ser incorporadas al campo de las sociopatologías.¹⁹ Los medios de comunicación tuvieron un impacto directo en la expansión y arraigamiento de este tipo de interpretaciones del fenómeno.

Para Horkheimer y Adorno, con el colapso de la familia como principal instancia socializadora, surgió la “industria cultural” que apoyada en los medios de comunicación masiva devino en una estratégica agencia socializadora, cuya principal característica es la de tener una función mediadora, evidenciando así el carácter represivo y manipulador de los medios de comunicación masiva.²⁰

Los medios de comunicación merecerían un estudio aparte en su relación con la creación y asimilación social de estereotipos, además de ser un jugoso negocio empresarial.

¹⁶ Tamar Pitch, *Teoría de la desviación social*, México, Nueva Imagen, 1980.

¹⁷ Gino Germani, *Estudios sobre sociología y psicología social*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

¹⁸ Para profundizar la información en este sentido se recomienda revisar Don C. Gibbons, *Delincuentes juveniles y criminales*, México, FCE, 1969.

¹⁹ W. Mitter, “Criminalidad juvenil”, *Marxismo y democracia*, núm. 3, Madrid, 1975, pp. 39-45.

²⁰ Héctor Castillo Berthier, *Juventud, cultura y política social*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, 2000, p. 31.

La exhibición, en películas y programas televisivos, de los jóvenes como violentos, pandilleros, ladrones o de plano criminales creó todo un nuevo mercado en el que la imagen de los jóvenes no sólo estaba destinada al público consumidor sino que, al mismo tiempo, fue una especie de escuela en la que se les mostraba a los jóvenes cómo debían vestir, comportarse y actuar para poder expresar abiertamente su “rechazo social”, su rebeldía, su insatisfacción adolescente o su inconformidad con el sistema.

La juventud, es el divino tesoro de sexo, drogas y rocanrol que el cine no sólo convirtió en una receta de explotación barata en donde cabía prácticamente de todo: desde *El salvaje* (1954), *Rebelde sin causa* (1955), *Semilla de maldad* (1955), *Nacidos para perder* (1967), *Easy Rider* (1969), hasta *Naranja mecánica* (1971), *Fiebre del sábado por la noche* (1977), *Los guerreros* (1979) –que son considerados los “padres” de las bandas de la década de 1980 en la Ciudad de México–, *La ley de la calle* (1981), *El odio* (1994) o *Trainspoting* (1996), y muchas más, lo que creó toda una mitología sobre una generación rebelde, por naturaleza ensimismada en sus conflictos generacionales y derrotada de antemano por sus vicios.²¹

Puede decirse que ya para el final de los años sesenta, la teoría de la desviación social había adquirido su carta de naturalización en las instituciones académicas y en las agencias gubernamentales encargadas de formular y aplicar las políticas de desarrollo social.

En el caso de México, parece oportuno señalar un cierto paralelismo entre los enfoques analíticos de la juventud y la formulación de la política gubernamental dedicada a la “atención de la juventud” (cuyos orígenes datan de la época cardenista, en 1939) y que podría resumirse en cuatro lineamientos básicos:

- 1) mantener a los jóvenes ocupados y entretenerlos creativamente (capacitación, promoción, uso del tiempo libre);
- 2) llevar un control social de los jóvenes movilizados (cooptación de grupos de líderes de izquierda, guerrilleros, pandillas, bandas y todos los que representen un peligro real o potencial);
- 3) la captación política (incorporarlos al partido oficial y a la dirección política de diversos frentes y movimientos sociales);

²¹ Héctor Castillo Berthier, *op. cit.*, p. 167.

4) la institucionalización de los apoyos (programas de combate a la pobreza, de inserción laboral para excluidos, de prevención del delito, contra la farmacodependencia, de educación abierta, etcétera).²²

Esto es, funcionalmente los jóvenes eran “controlables” si se les incorporaba en forma individual y se intentaba evitar la creación de agrupaciones de mayor alcance, sobre todo si éstas pretendían ser “independientes”. Pero en realidad no se trata de un problema individual ya que “la vida colectiva requiere certidumbre y, en particular, certidumbre precisamente acerca de lo colectivo”.²³

Todo esto permitió consolidar una idea más o menos clara y común en los países occidentales: las conductas anómicas juveniles correspondían a una visible y ostensible desviación social y el origen de la misma estaba en los individuos y en la familia, con lo cual, simultáneamente, se eliminaba casi por completo el derecho a la crítica, a la organización colectiva de “los desviados”, al ejercicio de la libertad de asociación para dejar la resolución de sus problemas en manos de las políticas asistenciales del Estado y de los especialistas.

La resistencia juvenil, tratada como desviación social, abarca tanto las manifestaciones de la clase media radical y las pandillas influidas por el *hipismo* de los años sesenta y setenta, como a las expresiones pandilleras nacidas entre los jóvenes desocupados, subocupados u ocupados discriminativamente, asentados en las barriadas decadentes que ocupan 50 por ciento del territorio urbano. Desde esta perspectiva teórica, no se aspira a comprender el fenómeno juvenil sino a descalificarlo globalmente de antemano. Es así que las ciencias sociales oficiales juegan el doble papel de contenedoras de las manifestaciones críticas de los jóvenes y justificadoras de las medidas de control social del estado-empresa privada sobre esos mismos sujetos.²⁴

Pero para principios de la década de 1970 el fenómeno de las pandillas y las bandas juveniles explota y empieza a aparecer lentamente en la vida cotidiana de prácticamente todas las ciudades del mundo, con

²² Héctor Castillo Berthier, “Cultura y juventud popular en la ciudad de México”, *México joven: políticas y propuestas para la discusión*, México, UNAM, 1996, pp. 210-219.

²³ Norbert Lechner, *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, Chile, FCE, 1990, p. 129.

²⁴ Francisco A. Gomezjara, *op. cit.*, p. 14.

una nueva generación de jóvenes rechazados o autorrechazados y auto-devaluados, retando abiertamente al sistema, sus símbolos, las viejas creencias. Junto con estas agrupaciones aparece toda una corriente de pensamiento de descontento con el papel conservador que habían venido construyendo las instituciones. Diversos autores señalan simbólicamente el año de 1968 como el punto de partida de esta corriente reformista, encargada de relativizar el valor de las normas legales al modificar la apariencia objetiva y científica del conocimiento para introducir una propuesta mucho más abierta y libre que devolvía a los sujetos su papel como nuevos actores sociales y en la cual la revaloración cultural de los grupos empezó a desempeñar un papel determinante.

Un autor como C. W. Mills,²⁵ considerado por muchos como el fundador de la sociología radical estadounidense, describía a los patólogos sociales como “guardafronteras del sistema capitalista” puesto que pretendían separar y apartar los factores económicos, políticos, sociales, culturales e históricos de los “desviados sociales”, lo cual es un absurdo ya que, finalmente, estos elementos conforman el gran marco de referencia que le da cierto significado a esa desviación. Desde la psicología también se hicieron propuestas en este sentido, pero ciencias como la antipsiquiatría o la llamada psiquiatría democrática, han demostrado que el uso de muchos conceptos asociados a la locura, han servido para aislar y vigilar diversas manifestaciones de rechazo y desacuerdo social.²⁶

De esta forma la descripción simplista de las pandillas y bandas juveniles como meros sujetos aislados, desadaptados, inmaduros o enfermos aparecía expuesta como un mecanismo de control ideológico del Estado y las clases dominantes. La aparición de visiones más abiertas, menos rígidas, ligadas a la interpretación histórica de los sujetos y al respeto de las identidades sociales ha permitido ampliar la visión que se ha tenido de estos grupos, e incluso ha favorecido su autopercepción como formas de resistencia y reagrupamiento civil para enfrentar una realidad opresora y poco comprensiva. Un ejemplo de ello es Foucault,²⁷ quien despoja a la teoría criminológica de su pretendida

²⁵ C. Wright Mills, *Poder, política, pueblo*, México, FCE, 1964.

²⁶ Claudio Martín, *El fin del manicomio*, México, Nueva Sociología, 1985.

²⁷ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1980.

racionalidad universal y exhibe claramente su papel como controladora y supervisora del comportamiento de la sociedad. Dice Gomezjara comentando el trabajo de Foucault:

Mientras en la esclavitud al que infringe la norma es convertido en esclavo, en el feudalismo es castigado físicamente porque el cuerpo es el bien más accesible dada la escasez de moneda y producción. Bajo el capitalismo el que viola la ley es creado, recreado, manejado y utilizado por el sistema. No es ajeno ni desviado. Por el contrario: es premeditadamente confeccionado para apuntalar el funcionamiento social en general. Sirve para que la población crea que es el origen de los males sociales: objeto sobre los cuales las clases populares vierten su hostilidad y desconfianza, dejando intacta la imagen del poder. Se utiliza para mantener el control de actividades públicamente ilegales pero económicamente muy redituables como el narcotráfico, la prostitución, el contrabando; aparece como proveedor de los cuerpos policiales y viceversa (policías-delincuentes). Justifica los grandes presupuestos policiaco-militares y los proyectos de control personal (tarjeta de identidad, filiación de empleados públicos).²⁸

Hoy estamos frente a una realidad indiscutible, los jóvenes cada vez más se agrupan alrededor de sus intereses colectivos: la cultura, sus creencias, sus imágenes contestatarias. Su percepción autodevaluatoria, el uso del tiempo libre, el consumo, o bien su rechazo a la globalización y al sistema en general, son apenas algunos ejemplos de las vías a través de las cuales la juventud contemporánea va conformando su actual identidad histórica. Pero frente a estas imágenes ligadas a diferentes formas de manifestaciones culturales, identitarias, hay que subrayar que sí hay otros jóvenes que se han vinculado directamente a la delincuencia y a los grupos criminales organizados –los sicarios colombianos, las maras de El Salvador, las pandillas de Los Ángeles, Nueva York o Chicago y muchos más–, cuya imagen no siempre se distingue de los otros (en los medios de comunicación) y que sirve para recrear una percepción social negativa de los jóvenes en general, frenando su desarrollo generacional como actores del cambio social en un sentido nacional y global.

Por ello y pese a todo, se deben distinguir claramente los dos tipos de grupos juveniles, muy diferentes entre sí y con objetivos de vida dia-

²⁸ Francisco Gomezjara, *op. cit.*, p. 16.

metralmente opuestos: las bandas, tribus o colectivos –reunidos a partir de distintas interpretaciones culturales que generan y reproducen patrones visibles de comportamiento común–; y los pandilleros, que siempre han existido y que están directamente conectados a la delincuencia y al crimen organizado, que pueden jugar y de hecho protagonizan un papel determinante en la “contaminación” de otros jóvenes habitantes de sus barrios.

En entrevistas con jóvenes, con sus familias, con educadores y agrupaciones que trabajan en estrecho contacto con ellos se dan frecuentemente testimonios de la importación y adopción de la “cultura del pandillerismo” entre los jóvenes: su vestimenta, tatuajes, símbolos corporales, lenguajes, el graffiti y la música, cultura que si se liga al creciente clima de inseguridad, de portación de armas, de venta de drogas, de delincuencia organizada y de violencia puede acentuar los comportamientos antisociales de los menores en sus familias, en sus barrios y hasta en sus escuelas, muchas veces sólo por el hecho de “querer ser vistos” o escuchados.

Por ello, separar con toda claridad estos dos grupos e identificarlos no es sencillo, pero deberá ser, sin duda, uno de los objetivos actuales de la investigación social a este respecto.

Los colectivos juveniles²⁹

Desde otra perspectiva, es una idea generalizada al interior de la literatura sobre el tema, la existencia de un fuerte distanciamiento entre la población joven y las instancias tradicionales de participación social y política. A los jóvenes, se dice, no les interesa la “política”, sin embar-

²⁹Héctor Castillo Berthier, “Cultura y juventud popular en la ciudad de México”, *México joven: políticas y propuestas para la discusión*, México, UNAM, 1996, pp. 210-219, *Juventud, cultura y política social*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, 2000 y “De las bandas a las tribus urbanas”, *Desacatos*, núm. 9, México, 2002, pp. 57-71; “Pandillas, jóvenes y violencia”, *Desacatos*, núm. 14, México, primavera-verano, 2004, pp. 105-126; Héctor Sergio Zermeño y Alicia Ziccardi, “Juventud popular y bandas en la ciudad de México”, *Presencia*, núm. 14, Río de Janeiro, 1989; Albert K. Cohen, *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*, Illinois, Free Press, 1955; Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1980; H. Erik Erikson, *Sociedad y adolescencia*, México, Siglo XXI, 1985; Gino Germani, *Estudios sobre sociología y psicología social*, Buenos Aires, Paidós, 1971; C. Gibbons, *Delincentes juveniles y criminales*, México, FCE, 1969; Francisco A. Gomezjara, “Introducción”, *Las bandas en tiempos de crisis*, México, Ediciones Nueva Sociología, 1987.

go, esto es relativamente cierto si la “política” se circunscribe a las formas institucionalizadas como la militancia partidista. Sin embargo, la sociedad les interesa, la viven y la sufren cotidianamente y sus formas de integración y participación son mucho más grandes de lo que se podría pensar a primera vista.

Efectivamente, en México, cuando se les pregunta a los jóvenes por aquellos temas sobre los que más conversan con sus amigos y parejas, la política ocupa el último lugar: sólo 6 por ciento platica *mucho* sobre ella, frente a 42 por ciento que afirma platicar *nada*. Por el contrario, sus *sentimientos*, la *familia* y el *trabajo* son los asuntos que ocupan frecuentemente su conversación.³⁰

Si se les cuestiona sobre su confianza en ciertas instituciones, “la familia” y “la Iglesia” encabezan la lista dentro de aquellas que gozan de la mayor confianza y, sólo después del “Congreso”, los “partidos políticos” son la institución en la que los jóvenes menos confían.

Y qué decir de la confianza en ciertos personajes: “médicos, sacerdotes y maestros”, son en quien los jóvenes más confianza depositan; en tanto que políticos, jueces y policías –en ese orden– son quien menor credibilidad tienen frente a este sector de la población.³¹ Sin embargo y a pesar de ello, los jóvenes se organizan y participan activamente en la vida pública fuera de las formas tradicionales e institucionalizadas de participación.

Aunque sólo uno de cada 10 jóvenes ha participado en una marcha o acto político, cuando se les pregunta si estarían dispuestos a participar en algún tipo de actividad o manifestación pública, las relacionadas con la defensa del ambiente, el respeto a los derechos indígenas, a los derechos humanos, la justicia, la equidad, la libertad y la paz son asuntos por los cuales los jóvenes sí estarían dispuestos a participar.³²

En el año 2000 el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) reportó la existencia en el país de poco más de 27 millones de personas entre 15 y 29 años. Esto quiere decir que más de 2 millones y medio de jóvenes en el país han participado en esos actos. Si tomamos en cuenta las cifras para ese mismo año en la Ciudad de

³⁰ Instituto Mexicano de la Juventud, *Encuesta Nacional de Juventud 2000*, México, SEP-IMJ, 2002, pp. 300-301.

³¹ Instituto Mexicano de la Juventud, *op. cit.*, p. 309.

³² *Ibidem*, pp. 303 y 305.

México (2'471,353), tenemos que cerca de 250,000 jóvenes han participado también en esas actividades.

Uno de cada cuatro jóvenes participa activamente en algún tipo de organización. Las de carácter deportivo, religioso y estudiantil son aquellas que los jóvenes más eligen, mientras que por otro lado, las de carácter partidista, son las que menos frecuentan.³³ Lo anterior quiere decir que cerca de 6'750,000 jóvenes en el país participan en esas organizaciones y sólo en la Ciudad de México esa cifra supera los 600,000 jóvenes.

Si bien no existe un inventario definitivo de las organizaciones juveniles en nuestro país (pues ciertamente una de sus principales características es que aparecen y desaparecen con relativa facilidad), se cuenta con diversos registros que permiten saber que existen agrupaciones juveniles de todo tipo a lo largo y ancho la nación.

En 1999 el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) reportó la existencia en el país de 1,032 instituciones gubernamentales y "organizaciones de la sociedad civil" que trabajaban con jóvenes.³⁴ Los estados que concentraban la mayor cantidad de ellas eran la Ciudad de México (44 por ciento), el Estado de México (7.3), Morelos (5.5) Puebla (3.2), Baja California (3.2) y Jalisco (3.2 por ciento). De ellas, 46 por ciento eran asociaciones civiles, 12 por ciento organizaciones informales, 10 por ciento instancias gubernamentales estatales y 4.9 por ciento instituciones de asistencia privada, en tanto que las agrupaciones artísticas, los grupos o asociaciones religiosas y las asociaciones estudiantiles concentraban 3 por ciento respectivamente.

Tomando como referencia sólo las asociaciones civiles, resaltan las acciones que se realizan *con* jóvenes (49 por ciento) y las actividades *de* jóvenes con 20.3 por ciento³⁵ (que sumados dan 70.1 por ciento), el resto reporta que sus acciones son realizadas *para* jóvenes, 29.9 por ciento, lo que en alguna medida viene a confirmar la preferencia de los jóvenes por las organizaciones horizontales más que verticales, su adhe-

³³ *Ibidem*, p. 304.

³⁴ Instituto Mexicano de la Juventud, *Directorio de la Juventud*, México, SEP-IMJ, 1999.

³⁵ *Con* jóvenes significa que las acciones que realizan incluyen a los jóvenes preponderantemente aunque no exclusivamente; *de* jóvenes significa que la organización está formada en su mayoría o en su totalidad por ellos; y *para* jóvenes significa que las actividades están pensadas para ellos, pero son realizadas fundamentalmente por adultos y/o profesionistas.

sión a grupos con causas más cercanas a su cotidianidad o bien, que la apertura de espacios de participación más esporádicos en el tiempo y con menor formalidad en su organización, son la alternativa real de participación que los jóvenes están buscando.

En relación con las organizaciones informales, al intentar realizar una primera agrupación de éstas, a partir del tipo de joven que las conforma y de las actividades que en ellas se realizan, Leslie Serna señala al menos cuatro tipos:

a) Un grupo de organizaciones conformadas por estudiantes universitarios, principalmente de universidades privadas, cuya mejor descripción se resumiría, en palabras de Serna Hernández, en la frase: “formar líderes de excelencia”.

b) Jóvenes organizados en torno a la defensa del ambiente, por los derechos sociales, la democracia y la solidaridad con los pueblos indios y rurales, cuya mejor descripción se resumiría, en palabras de la autora, en la frase: “participar en las decisiones que afectan a todos”.

c) En otra categoría entrarían los colectivos culturales que en la década pasada tomaron fuerza como forma de expresión juvenil: *eskatos*, *darks*, *raves*, *rastas*, *punks*, entre muchos otros, y que conformarían este grupo de organizaciones que, según esta autora, buscan a través de sus actividades y prácticas culturales, “reinventar el mundo”.

d) Por último, estarían los jóvenes organizados en torno a las bandas juveniles urbanas, fenómeno aparecido en los años ochenta y que tuvo una expresión peculiar en la conformación del entonces llamado Consejo Popular Juvenil.³⁶ Que agrupó a algunas de las bandas más importantes de la capital, pero que terminó por ser un fiasco ligado al aparato corporativo del Partido Revolucionario Institucional –PRI– y finalmente repudiado por la inmensa mayoría de grupos juveniles, que paralelamente se reorganizaron en otro tipo de agrupaciones distintas y sin ninguna relación corporativa o partidista, como fue el caso de Circo Volador.

A cada uno de estos tipos, la autora les asigna un calificativo relativo a la posición social de sus miembros: los de arriba, los de en medio, los de abajo y los del sótano.

Por su parte, Maritza Urteaga Pozo³⁷ considera que las formas de organización juvenil en nuestro país podrían agruparse en torno de al

³⁶ Leslie Serna Hernández, “Las organizaciones juveniles: de los movimientos sociales a la autogestión”, *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, núm. 1, abril-junio de 2000, pp. 114-130.

³⁷ Maritza Urteaga Pozo, “Formas de agregación juvenil”, *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México, 1986-1999*, México, IMJ, 2000.

menos tres aspectos: la banda: como forma de agregación juvenil popular por excelencia; la música: particularmente el rock, como forma de producción y consumo cultural juvenil; y la religiosidad: como una importante fuente de socialización de los jóvenes, particularmente los pertenecientes a las comunidades eclesiales de base.

Este análisis está aún por construirse y falta mucho trabajo por hacer. Por ello nos permitimos formular una batería de preguntas que necesitan una respuesta clara y actualizada: ¿dónde están ahora esos jóvenes y sus organizaciones?, ¿cómo se conforman?, ¿cómo se organizan?, ¿sobre qué temas están trabajando? ¿qué actividades realizan?, ¿qué productos están generando?, ¿cuál es la relación existente entre esas organizaciones?, ¿qué aprenden los jóvenes al participar en ellas?, ¿cuál es su relación con otros actores: por ejemplo organizaciones no gubernamentales (ONG), partidos, gobierno?, ¿el aparentemente excesivo número de organizaciones juveniles refleja necesariamente una fortaleza de estas organizaciones?; ¿cuál es el papel que estas organizaciones juegan en la construcción de políticas públicas dirigidas hacia este sector de la población?, ¿cuál es el peso de estas organizaciones en la construcción de una agenda pública de la juventud?

El proyecto actual que desarrollamos en la Unidad de Estudios Sobre la Juventud en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (IISUNAM) parte de un supuesto fundamental: muchos jóvenes en el país y en esta ciudad están construyendo formas emergentes de organización, a partir de las cuales están cuestionando, expresando intereses, preocupaciones, problemáticas, elaborando productos culturales, pero sobre todo proponiendo cambios en temas muy específicos. Los jóvenes informalmente organizados en colectivos, clubes, grupos, barras, asociaciones, etcétera, están “haciendo cosas” en sus comunidades, en sus barrios y colonias. A pesar de lo anterior, las actividades de estos grupos de jóvenes son poco conocidas. Difundir su trabajo podría contribuir a cambiar la percepción, las más de las veces estigmatizada, del joven apático y desinteresado en los asuntos públicos.

El proyecto hacia el futuro³⁸

Ya sabemos que algunas de las características centrales de las llamadas “bandas” eran las siguientes:

- a) Agrupaciones fuertemente comunitarias.
- b) Con base en una presencia territorial bien definida.
- c) Con liderazgos establecidos de manera informal.
- d) Con identidades ambiguas al interior de los grupos, pero claramente diferenciadas entre los mismos.
- e) Con una posición de grupo hermética hacia el exterior.
- f) Con una visión (en su origen) profundamente autodestructiva y autodevaluatoria de sí mismos y de la vida social en su conjunto.

Pero esto ya cambió y hoy nos encontramos con una realidad distinta. Ya se han mencionado las distintas percepciones que se tienen de los jóvenes, de sus estigmas, de esa permanente idea de etiquetarlos negativamente y del papel que han desempeñado los medios de comunicación para la construcción de estas imágenes perversas. También quedó claro que no todos los jóvenes tienen una actitud positiva y de superación ante la vida. Aquí no hay absolutos ni puede agruparse bajo un mismo color el complejo espectro de grupos que conforman el concepto “juventud”.

Los jóvenes de los sectores populares, las bandas, las pandillas, pasaron a ser englobados –desde los oscuros y, muchas veces, casi incomprensibles conceptos de la academia–, a ser reconocidos en las imágenes ostensibles de los medios, y muchas de sus características “antisociales” siguen permeando el ambiente general de forma creciente. Un graffiti

³⁸ Instituto Ciudadano de Estudios sobre Inseguridad (ICESI), *Encuesta Nacional sobre la Inseguridad*, México, marzo de 2002; Instituto de Investigaciones Jurídicas, *Código penal federal*, México, UNAM, 2004; René Jiménez Ornelas, *Delincuencia juvenil y prevención*, México, IISUNAM, mimeografiado, 2003; “La vida en territorio mara”, suplemento *Masiosare de La Jornada*, 7 de marzo de 2004, pp. 5-9; Sigfried Lamnek, *Teorías de la criminalidad*, México, Siglo XXI, 1980; Norbert Lechner, *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, Chile, FCE, 1990; Claudio Martín, *El fin del manicomio*, México, Nueva Sociología, 1985; Robert Merton, *Teoría y estructuras sociales*, México, FCE, 1966; Esteban Mestre, *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid, IEP, 1976; C. Wright Mills, *Poder, política, pueblo*, México, FCE, 1964; W. Mitter, “Criminalidad juvenil”, *Marxismo y democracia*, núm. 3, Madrid, 1975, pp. 39-45; Raúl Monge, “Juventud delincuente, explosivo crecimiento”, *Proceso*, núm. 1331, 2002, pp. 4-8; H. Gerald Pearson, *La adolescencia y el conflicto de las generaciones*, Buenos Aires, Siglo XX, 1970; Tamar Pitch, *Teoría de la desviación social*, México, Nueva Imagen, 1980; J. Adams Puffer, *The Boy and his Gang*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1912.

textual de la ciudad de Tijuana hace algunos meses indicaba: “Yo no soy anti-sociedad/la sociedad es anti-yo”. Existe ciertamente un sentimiento de indefensión –que no es privativo de los jóvenes–, una realidad cotidiana de todos los ciudadanos frente a los gobiernos, frente a la impunidad política y frente a sus fracasos para disminuir la delincuencia y la inseguridad, frente a un clima de violencia expansivo con orígenes diversos, lo cual desemboca en la demanda de acciones puntuales –también visibles–, reflejadas en los operativos de control y medidas policíacas, principalmente en los barrios populares. Se trata de

[...] un discurso que engendra su propio orden y que se ofrece a sí mismo como discurso de la certidumbre y que se alimenta precisamente del miedo [al otro especialmente], de la duda y contribuye a erosionar el vínculo social... [por ello habría que] reflexionar en torno a los mecanismos que han convertido a los jóvenes [especialmente de los sectores populares] en los destinatarios del autoritarismo que tiende a fijar en ellos, de manera obsesiva, los miedos, las incomprensiones, las inquietudes que provoca hoy la vulnerabilidad extrema de la sociedad en diversos órdenes.³⁹

¿Existe alguna forma de promover una mejor comprensión de los jóvenes?, ¿quiénes serían los responsables de esto?, ¿acaso no lo somos todos?

A pesar de la caótica situación existente es preciso mencionar un dato importante: así como se dice que los jóvenes delincuentes son minoritarios frente al espectro global de la juventud, de la misma manera las pandillas también lo son, socialmente hablando. Sin embargo, el contexto de esta ventaja relativa, está inmerso en un entorno de alta peligrosidad que puede quebrantar con cierta facilidad a los jóvenes no pandilleros o no delincuentes, que son los vecinos directos de las zonas consideradas de alta peligrosidad. Entre ellas, y sólo para citar algunas de sus características más visibles, están el elevado número de familias pobres, las condiciones de infrasubsistencia, la falta de proyecto de nación a largo plazo, la ausencia de una planeación estratégica local frente al futuro previsible, la inexistencia de espacios de socialización y recreación de los jóvenes fuera de la escuela, los estigmas negativos diseminados y machacados por los medios de comunicación, el surgimiento de un discurso autoritario que demanda un mayor control de

³⁹ Rossana Reguillo, *La construcción del enemigo*, México, ITESO, 2003, mimeografiado.

los gobiernos y que clama por las “operaciones de limpieza”, el incremento de la marginalidad y la exclusión social, la desintegración familiar, el abandono escolar, la falta de empleo, la pérdida de credibilidad en las instituciones y la penetración de la delincuencia organizada en los grupos juveniles. Existen barrios donde la violencia es una forma de vida y los residentes tienen que adoptar esa actitud, si es que desean ser tratados con respeto y no permanecer como simples víctimas, es decir, combatir violencia con violencia.

En México existen actualmente alrededor de 30 millones de jóvenes con edades que fluctúan entre los 12 y 29 años, representando cerca de 30 por ciento de la población total del país. Sin embargo, y a pesar de la magnitud numérica, la política, o mejor dicho las políticas públicas y privadas que se aplican para su atención hasta la fecha han tenido una vida fortuita y aventurada y no han logrado integrarse a las demandas que impone la realidad.

La juventud de los sectores populares se desenvuelve en un medio caracterizado por la falta de oportunidades de empleo; a pesar de ello, la cultura alternativa que se genera “en la esquina”, en sus reuniones informales, en el barrio sirve como producto generador de identidad, incluso de diversas formas alternas de integración al empleo y crea medios diversos para expresar sus ideas, preocupaciones, sentimientos, emociones, etcétera. El joven urbano popular lo mismo lee una revista de modas o deportes que se preocupa por temas políticos y sociales. Si se revisan con cuidado estos productos, se encuentra una fuerte carga de valores: honestidad, respeto, amistad, confianza en la familia, pero sobre todo en sí mismo, que se ven reflejados en la cotidianidad de su producción cultural. Al joven urbano popular le preocupa tanto la contaminación como la inseguridad de su ciudad, lugar con el que establece una intensa relación de atracción y rechazo a la vez. Por ello, ahí en el seno de estos sectores, se deben valorizar sus formas de expresión, ya que éstas colaboran para que tanto los propios jóvenes como el resto de la sociedad reconozcan que son capaces de contribuir y construir soluciones viables para los conflictos sociales y la violencia.

Se trata, en suma, de articular las múltiples experiencias locales basadas en principios comunes, en valores, en respeto a las identidades colectivas. Pensamos, por ejemplo, en los campesinos migrantes en Esta-

dos Unidos que encontraron en ese país una mejor alternativa de vida. Sus hijos y nietos nacieron allá, se educaron y se formaron de acuerdo con un determinado entorno económico y social que, en muchos casos, les fue dando cierta identidad, que los catalogó como “pachucos”, “chicanos”, “cholos”, asumiendo con ello toda una serie de características (lenguaje, vestido, formas de actuar, por ejemplo) y estigmas (drogas, armas, tatuajes, entre otros), y que al regresar o al venir de visita a México, a sus pequeñas comunidades rurales, traen consigo toda esa gama de actitudes y valores que los hacen integrarse de una manera deforme y muchas veces maligna con su comunidad local. ¿No merece la sociedad local de sus comunidades conocer abiertamente el significado de estas nuevas expresiones y la historia de las mismas?, ¿no se puede pensar en espacios estructurados en los cuales trabajar organizadamente con estos grupos?, ¿no es posible conjugar los conceptos juventud y cultura con la definición de una política social pública que prevea estos escenarios?

Vivimos actualmente en sociedades permeadas sistemáticamente por la información (a todos los niveles) y la seducción del consumo, en donde la lógica del capital para obtener lucro o plusvalía produce infinidad de mercancías con una obsolescencia programada que no sólo desecha productos, sino que desecha también personas. Los jóvenes de México nacen y crecen en medios muy diferentes, con posibilidades de éxito o fracaso señaladas de antemano casi desde el momento de nacer. Ya lo hemos dicho, los jóvenes llevan marcados en la frente, por así decirlo, su raza, origen y condición social, por lo que algunas veces puede adivinarse sin muchas dificultades su futuro.

Las generaciones actuales recibimos un país por construir y existen problemas específicos que hay que resolver, por ejemplo, las relaciones juventud-escuela, juventud-familia, juventud-instituciones, juventud-empleo, juventud-medios, juventud-delinuencia, etcétera.⁴⁰ De-

⁴⁰ Cfr. Rossana Reguillo, *La construcción del enemigo*, México, IPESO, mimeografiado, 2003; Leslie Serna Hernández, “Las organizaciones juveniles: de los movimientos sociales a la autogestión”, *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, núm. 1, abril-junio de 2000, pp. 114-130; Ramón Sevilla, “Engancha crimen organizado a tres de cada 100 menores”, *Reforma*, 6 de noviembre de 2003; C. R. Shaw, *The Jack-Roller*, Chicago, University of Chicago Press, 1930; E. Spranger, “Psicología de la edad juvenil”, *Revista de Occidente*, Madrid, 1929; F. Thrasher, *The Gang*, Chicago, University of Chicago Press, 1927; Maritza Urteaga Pozo, “Formas de agregación juvenil”,

bemos reforzar las redes de integración social y apoyar la reconstrucción valorativa de los distintos segmentos sociales, frenar la destrucción psicológica del individuo, recuperar la confianza, fortalecer la autogestión y la autoestima. Aún quedan muchas cosas que aprender de los jóvenes y de su realidad, por eso es una tarea fundamental de toda la sociedad llevar a cabo acciones que garanticen su continuidad y su sano desarrollo, libre de violencia, delincuencia y desigualdad, pero sobre todo, que permita desarrollar las enormes potencialidades y fortalezas de una juventud que quiere verse en un espejo distinto al que ha tenido siempre y en donde la hemos querido ver reflejada sólo como una parte oscura de nuestras culpas y nuestros fantasmas sociales.

Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México, 1986-1999, México, IMJ, 2000; William Foote Whyte, *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*, Chicago, University of Chicago Press, 1943.

Programas educativos para niños y jóvenes que viven con enfermedad: el caso de México

Felicia Marie Knaul*
Julio Rosado**
Sonia X. Ortega***
Celia J. Pérez Fernández****
María Suárez Vázquez*****

Introducción¹

El papel de la educación en la esfera de la acción humana es casi omnipresente. Interviene en la formación de ciudadanía y en la distribución de conocimientos y habilidades que facilitan a los individuos su incorporación y apropiación de acepciones y valores sociales, económicos y culturales.² Siempre es factible discutir acerca de los alcances que ésta tiene, pero es una verdad de perogrullo que su valor es reconocido universalmente y que garantizar el acceso a ella para toda la población es una de las tareas más importantes que emprende cualquier gobierno, particularmente en el caso de niños y jóvenes.

*Felicia Marie Knaul, Doctora en Economía, Universidad de Harvard, Fundación Mexicana para la Salud A.C., Economista Principal.

**Julio Antonio Rosado, pasante de la licenciatura en Ciencia Política, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Fundación Mexicana para la Salud, A.C. Investigador.

***Sonia X. Ortega Alanís, licenciatura en Antropología Social, Universidad Iberoamericana, Fundación Mexicana para la Salud, A.C.; coordinadora de Proyectos Especiales, Competitividad y Salud.

****Celia Josefina Pérez Fernández, Maestra en Salud Pública y Ciencias Clínicas por la Universidad de Sao Paulo, Brasil, y la Universidad de Western Ontario, Canadá. Patronato de la Asociación para Evitar la Ceguera en México, IAP, asesora.

*****María Suárez Vázquez, Licenciada en Enfermería y Obstetricia, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Nacional de Cardiología "Ignacio Chávez", directora de Enfermería.

¹La información de este ensayo está basada en gran parte en Felicia Knaul, Celia Pérez, María Vázquez y Sonia Ortega (eds.), *Inclusión educativa para niños, niñas y jóvenes hospitalizados: un análisis basado en el programa nacional de México Sigamos aprendiendo... en el hospital*, México, Intersistema Editores, 2006.

²Jorge Papua, "La educación y sus repercusiones en la sociedad", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol. I, México, FCE, 1998.

En los últimos decenios, la escolarización infantil ha experimentado progresos en las regiones del mundo donde tradicionalmente había un rezago considerable en las tasas de matriculación de niños y jóvenes. En el año 1991 la matriculación a nivel primaria en las regiones en desarrollo se incrementó ubicándose en tasas cercanas a 80 por ciento. La tendencia a la alza se ha mantenido desde entonces y para 2005 alcanzó 88 por ciento.³

No obstante, el rezago es todavía considerable y se concentra entre los países y las poblaciones más pobres. Estimaciones a partir de los datos de matriculación señalan que aproximadamente 72 millones de niños en edad de estudiar primaria estaban sin escolarizar en el 2005; y esta cifra no refleja los casos de aquellos niños que, aun estando matriculados, no asisten a la escuela con regularidad.⁴ Una de las dificultades que enfrentan los sistemas educativos para incorporar a los niños y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela y lograr la cobertura universal es la rigidez de los mismos. Dentro de este universo de niños no matriculados existen casos de exclusión debidos a la inexistencia de ofertas educativas que respondan a sus características y necesidades, las cuales son distintas de las de la población promedio y por ello requieren de estrategias especiales de política educativa.

Un estudio realizado por Birdsall *et al.* (2005) sugiere que una de las estrategias más importantes para ampliar las oportunidades de educación en los países en vías de desarrollo es realizar esfuerzos especiales que vayan más allá de la simple ampliación de la oferta educativa, centrándose en las necesidades de aquellos niños que excluyen los sistemas educativos. De manera particular, los autores señalan la importancia de ofrecer servicios educativos a los niños y jóvenes viviendo con una discapacidad o con una enfermedad.⁵ Sin embargo, este grupo poblacional no ha sido sujeto de la atención suficiente en el campo de la educación.

Por lo mismo, es importante identificar y analizar los esfuerzos sustantivos existentes para brindar educación a los niños y jóvenes que

³Cfr. *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2007*, Nueva York, Naciones Unidas, 2007.

⁴*Idem.*

⁵Cfr. Nancy Birdsall *et al.*, *Towards universal primary education: investments, incentives and institutions. Millenium Project Task Forceo in Education and Gender Equality*, Londres, Earthscan, 2005.

viven con una enfermedad. Entre estas iniciativas, la educación hospitalaria y las aulas hospitalarias constituyen importantes avances. Estas modalidades se han creado ante la necesidad de resolver el acceso a la educación para aquellos niños y jóvenes que durante un periodo de tiempo prolongado dejan de asistir a la escuela porque están hospitalizados o tienen que asistir en forma regular al hospital.

En la siguiente sección de este capítulo, a fin de contextualizar la educación hospitalaria, se hace un somero repaso del devenir de esta vertiente educativa y de algunas de sus particularidades operativas. Posteriormente se describe el programa educativo Sigamos aprendiendo... en el hospital (Sigamos), que representa el primer esfuerzo gubernamental a nivel federal en México, de otorgar servicios educativos con reconocimiento oficial a los niños y jóvenes que viven con una enfermedad. Finalmente, a manera de recapitulación, se delinearán las pautas que deben atenderse para afianzar, en el corto y mediano plazo, la atención educativa a los niños y jóvenes que viven con una enfermedad, haciendo referencia no sólo a las aulas hospitalarias, sino también a la educación domiciliaria.

Educación hospitalaria: historia y organización

Hoy día, varios países en vías de desarrollo, y prácticamente todos los países económicamente más desarrollados y los estados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuentan con proyectos de atención educativa hospitalaria.

Los primeros registros disponibles de operación de aulas hospitalarias se remontan a los últimos años de la Primera Guerra Mundial en Francia. Ahí se desarrollaron las entonces denominadas “escuelas al aire libre” para proteger a la población infantil expuesta al contagio de tuberculosis.⁶ A fines de la Segunda Guerra Mundial las escuelas al aire libre se incorporaron de forma definitiva a los hospitales franceses, creándose así los primeros centros de enseñanza en los hospitales. Esto motivó la expedición, en julio de 1965, de un decreto por el que

⁶Cfr. Claudio Grau Rubio y María del Carmen Ortiz González, *La pedagogía hospitalaria, en el marco de una educación inclusiva*, España, Málaga, Aljibe, 2001.

se obligó a ciertos establecimientos sanitarios especializados a brindar atención escolar a los niños y jóvenes que ahí eran atendidos.⁷

Actualmente los programas son muy heterogéneos en cuanto a su alcance e instrumentación y su diseño responde a las particularidades de los respectivos sistemas (nacionales y locales) de educación y salud. Hoy día, la mayoría de las iniciativas de educación hospitalaria son programas institucionales; pero muchos de ellos se originaron en y son resultado de la preocupación y la dedicación de individuos.⁸

En algunos países los programas son instrumentados en forma organizada por parte de las instituciones gubernamentales, aunque en otros la educación hospitalaria es un esfuerzo no gubernamental o la estrategia es mixta, siendo una suma del gobierno (sector educativo y de salud) y sociedad civil. En general, la operación de las aulas hospitalarias depende de la negociación por parte de cada hospital y organización civil con las autoridades educativas.⁹

Existe también un esfuerzo por parte de la sociedad civil y la academia en muchos países y a nivel internacional para defender estos derechos y fortalecer los programas. Un claro ejemplo del empuje de la sociedad civil en el fomento de la educación hospitalaria es la Organización de Pedagogos Hospitalarios de Europa (HOPE). Esta organización sin fines de lucro inició operaciones en Europa en 1988 con los objetivos de defender el derecho a la educación de los pacientes pediátricos y definir ciertos estándares en materia de enseñanza educativa en aulas hospitalarias. HOPE trabaja de forma cercana en hospitales de 33 países de todo el mundo, fomentando e investigando sobre educación hospitalaria y promoviendo la aprobación y adecuación de leyes que reconozcan el derecho a la educación de los niños y jóvenes que viven con una enfermedad.¹⁰

Si bien hay excepciones como Chile y Brasil, son pocos los países en vías de desarrollo que cuentan con leyes específicas que garanticen el derecho educativo a los niños y jóvenes viviendo con enfermedad

⁷Cfr. N. Taburno, "La educación nacional y la escolarización de niños y adolescentes con problemas de salud en Francia: una larga historia", en *VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria*, Toledo, España, 1999.

⁸Cfr. Victoria Márquez *et al.*, "Programas educativos para niños, niñas y jóvenes que viven con enfermedad: experiencias internacionales", en Felicia Knaul *et al.*, *op. cit.*

⁹*Idem.*

¹⁰*Idem*, para más información véase <http://www.hope.be>

y/o hospitalizados. De hecho, la legislación y formalización de la garantía de este derecho, así como su institucionalización, normatividad y financiamiento, son tareas pendientes y de suma importancia. Crear un marco legal para la educación hospitalaria es primordial por dos aspectos. El primero de ellos es para reconocer tácitamente el derecho a la educación que tienen los niños y jóvenes que viven con una enfermedad. El segundo es para dotar a la educación hospitalaria de reconocimiento oficial para garantizar la integración de esta vertiente de enseñanza al sistema educativo. Con esto cualquier niño que haya cursado un periodo determinado de sus estudios en el hospital podrá acreditar los mismos y reintegrarse sin dificultad, en términos administrativos, a un plantel educativo tradicional, sin incurrir en rezago de año escolar.

La educación hospitalaria en México: el programa Sigamos¹¹

En las últimas décadas México ha logrado avances significativos en materia de educación. Durante el ciclo escolar 2004-2005, la matrícula total de educación primaria ascendió a 14.7 millones de niños y jóvenes, lo que representó 92.7 por ciento de la población total de niños de seis a 12 años de edad. A nivel secundaria, la matrícula fue de 5.9 millones de alumnos. Esto indica que 85 por ciento de los jóvenes de 13 a 15 años asistió a este nivel educativo.¹²

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia señala que México ha tenido éxito en la matriculación de la población infantil, pero sugiere que, como Estado miembro de la Convención sobre los Derechos del Niño, es necesario que tome medidas eficaces para mejorar la situación educativa de los niños pertenecientes a los grupos más vulnerables.¹³

¹¹ Gran parte del contenido de esta sección fue tomado de Sonia Ortega *et al.*, en Felicia Knaul *et al.*, *op. cit.*

¹² Cfr. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación y Programación, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. Ciclo Escolar 2004-2005*, México, 2006.

¹³ Cfr. *Compilación de observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe (1993-2004)*, Chile, OHCHR-UNICEF, 2005.

El sistema educativo mexicano es inclusivo y por mandato constitucional el Estado debe procurar que todo individuo tenga derecho a recibir educación. No obstante, la distribución de escolaridad en la población es deficiente. La cobertura universal en la educación básica continúa siendo un desafío y para solventarlo deben idearse sistemas educativos que atiendan a los niños y jóvenes ubicados en localidades con un alto grado de dispersión poblacional, niños migrantes, indígenas y urbano marginados y población con alguna discapacidad, entre otros.¹⁴

Pese a todos los programas que se han desarrollado e implementado recientemente en búsqueda de la inclusión educativa, un grupo que había sido pasado por alto en la política educativa en México eran los niños y jóvenes que por cuestiones de enfermedad tienen que pasar tiempos prolongados en un hospital, situación que les impide ir regularmente a una institución educativa.

Estimaciones recientes, basadas en los ingresos hospitalarios en México, sugieren que existen más de 100,000 personas de cinco a 18 años de edad en riesgo de rezago escolar por su condición de salud.¹⁵ Los niños y jóvenes que viven con una enfermedad representan una porción considerable de la población infantil que no asisten o abandonan la escuela y son de los pocos grupos que podrían proyectar un crecimiento en números relativos y absolutos, debido a los efectos de la transición epidemiológica.¹⁶

Ante la identificación de estos niños y jóvenes como un grupo excluido de los servicios educativos, las secretarías de Salud y de Educación Pública tomaron la decisión, en el año 2004, de generar un programa nacional y específico para poder atender las necesidades educativas de los niños, las niñas y los y las jóvenes que viven con enfermedad. En marzo de 2005 se lanzó oficialmente el programa Sigamos aprendiendo... en el hospital (Sigamos), con el propósito de reducir el riesgo de atraso escolar entre niños y jóvenes que tienen que ser hospitalizados a con-

¹⁴Cfr. *Un México apropiado para la infancia y la adolescencia. Programa de Acción 2002-2010*, México, Secretaría de Desarrollo Social, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Salud, 2002.

¹⁵Cfr. Felicia Knaul y Ana Sofía León, *Estimations of the numbers of children and youth living with illness and risk of dropping out or falling behind in school*, mimeografiado, 2005.

¹⁶Cfr. Felicia Knaul y Carlos Santos-Burgoa, "Más allá de la sobrevivencia: niñas, niños y jóvenes que viven con una enfermedad, grupo prioritario para la inclusión educativa", en Felicia Knaul *et al.*, *op. cit.*

secuencia de padecimientos que los incapacitan temporal o definitivamente para asistir a una escuela regular, y ofrecerles la oportunidad para que puedan continuar con sus estudios durante ese tiempo.¹⁷

Para brindar atención educativa a esta población, Sigamos aprovechó la experiencia y diferentes iniciativas de los sectores de educación. Esto permitió poner al alcance de diferentes grupos una oferta de servicios educativos flexibles y con reconocimiento oficial, de acuerdo con las necesidades heterogéneas de la población objetivo. Esta heterogeneidad (niños de distintos grados escolares, distintos padecimientos, lengua, idiosincrasia, etcétera). obligaron la impartición de servicios educativos en condiciones para la cual no existía, dentro del sistema educativo, un marco pedagógico y administrativo adecuado. Para subsanar esta deficiencia se integraron a Sigamos insumos de todos los diferentes programas e instituciones que componen el sector educativo mexicano. En los hospitales en los que opera el programa se acondicionaron aulas en pisos de hospitalización y en consulta externa, además de ofrecer clases en las habitaciones para niños que tienen dificultades de desplazamiento o que tienen que permanecer en aislamiento por riesgo de contagio.

El servicio educativo para niños escolarizados de preescolar, primaria y secundaria se otorga por medio de maestros y maestras de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), además de involucrar a pasantes y estudiantes de pedagogía. La oferta educativa se basa en los libros de texto escolares, las bibliotecas escolares y el uso de computadoras de escritorio y laptops (para los niños que tienen que estar en cama y no pueden ir al aula hospitalaria) con programas educativos. El uso de tecnología representó una respuesta novedosa a la atención de las necesidades educativas de la población objetivo de Sigamos, ya que no sólo se incorporaron computadoras con programas educativos, sino que también las aulas se equiparon con conectividad a internet, señal de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat) y programas de cómputo como enciclomedia.¹⁸

¹⁷Cfr. *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, colección editorial del Gobierno del Cambio, 2005.

¹⁸Cfr. Wendy Arrieta *et al.*, "El modelo educativo de Sigamos aprendiendo... en el hospital para aulas hospitalarias", en Felicia Knaul *et al.*, 2006.

Al iniciar la operación del programa se identificó un grupo adicional que requería una oferta educativa específica: las personas en condición de rezago educativo.¹⁹ Como parte de la dinámica natural de los hospitales, muchas personas no hospitalizadas concurren a estos lugares y pasan largos periodos de tiempos en ellos. Entre esta población se cuentan familiares y acompañantes de los enfermos y trabajadores de los hospitales, muchos de los cuales no saben leer o escribir o no cuentan con la educación básica completa. Para atender esta demanda educativa Sigamos incorporó el componente de educación para los adultos, sumando a su modelo operativo los servicios del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). Este componente, además de contribuir a la disminución del rezago educativo, tuvo impactos adicionales. En particular, el trabajo educativo con los familiares generó espacios de apoyo para enfrentar los retos de la enfermedad. Por ejemplo, había casos en los que ningún integrante de una familia podía leer una receta médica o la hoja en la que se indica la fecha de la próxima cita. La intervención institucional para solventar una necesidad familiar del enfermo hospitalizado requiere integrar un programa educativo en las modalidades formal y no formal, con aspectos educativos en el área académica y, por otro lado, participar junto con los docentes en las actividades de prevención y promoción de la salud, conocimientos elementales para la atención y la aceptación de la enfermedad, además de la asimilación del duelo y la pérdida. Es fundamental incorporar a la familia en las dinámicas educativas y compartir las experiencias propias y de otras personas en semejante situación, lo cual hace que la familia tenga una visión de enseñanza y convivencia. Con estas experiencias, la familia y la persona enferma pueden superar los obstáculos derivados del proceso salud-enfermedad en su vida personal, académica, familiar y laboral.²⁰

La suma de esta vertiente permitió también atender a grupos dentro del hospital y en los hospitales donde no hay menores de edad, en particular con adolescentes y mujeres embarazadas; así como ofrecer

¹⁹Se dice que una persona está en condición de rezago educativo si tiene 15 años o más y no sabe leer y escribir o no tiene la educación básica completa.

²⁰Cfr. María Suárez M. *et al.*, *op. cit.*, en Knaul, 2006.

a los trabajadores de los hospitales una opción educativa.²¹ Es importante resaltar que la educación para adultos es una característica distintiva de Sigamos, ya que la mayoría de los programas de educación hospitalaria sólo consideran la prestación de servicios a niños y jóvenes en edad escolar.

Así, la población objetivo de Sigamos quedó conformada por dos grupos distinguibles entre sí: los niños y los jóvenes hospitalizados, y las personas con 15 años o más de edad en condición de rezago educativo. El criterio a partir del cual se distinguen los dos grupos es si los beneficiarios no han asistido a la escuela o abandonaron los estudios debido a enfermedad/hospitalización o por estar fuera de la edad establecida para cursar los niveles de primaria o secundaria.

La oferta educativa del programa se extendió también a los albergues, donde las organizaciones no gubernamentales (ONG) proporcionan alojamiento a pacientes y sus familiares que por diversas enfermedades necesitan estar en contacto permanente o prolongado en hospitales alejados de sus zonas de residencia. La incorporación de los albergues como áreas de operación del programa Sigamos surgió a partir de identificar que una proporción importante de la población adulta e infantil que asiste a los hospitales ocupa también los servicios de albergue, y que al residir temporalmente en estos espacios cuentan con tiempos prolongados que les permiten dar continuidad a sus estudios. De particular importancia es el trabajo educativo que pueden realizar los familiares de los pacientes en los albergues a través del INEA.

Sigamos no fue el esfuerzo primigenio en México para brindar educación a los niños y jóvenes hospitalizados. Han existido proyectos significativos en este sentido en todo el país, inclusive algunos de los cuales perduran a la fecha. Por ejemplo, a principios de la década de los sesenta el Hospital Infantil de México "Federico Gómez" inauguró una escuela primaria pública dentro de sus instalaciones para brindar educación a los niños y jóvenes hospitalizados. La escuela era operada por la SEP y en ella se impartían todos los grados que componen el nivel primaria. Una particularidad de esta escuela fue que los niños y niñas que asistían a tomar clases ahí no provenían sólo del hospital, sino que también acudían a ella niños y niñas de las colonias cercanas.

²¹ Cfr. Wendy Arrieta *et al.*, *op. cit.*, en Knaul, 2006.

Otro programa pionero, con casi dos décadas de operación ininterrumpida, es el Programa de Apoyo Educativo para Niños Enfermos Hospitalizados (PAENEH), instrumentado en la ciudad de Mérida, Yucatán. El inicio de este programa data de 1987, cuando se puso en marcha un proyecto educativo en el área de Pediatría del Hospital General “Agustín O’Horán”. En 1999 se presenta el PAENEH a la Secretaría de Educación de Yucatán e inicia una prueba piloto en el hospital citado. Después de un año de operaciones de dicha prueba, se designó en el hospital un espacio exclusivo para la atención educativa de los niños y niñas hospitalizados. En el año 2003 el PAENEH se oficializa, incorporándose a la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno de Yucatán y se le proporcionan claves de educación preescolar y primaria, dándole validez a los estudios de este programa y con la posibilidad de contar permanentemente con las profesoras asignadas por la Secretaría de Educación del Estado.

Se han identificado otras iniciativas similares en más hospitales de México, como el programa establecido a fines de los años cuarenta del siglo pasado en el Instituto Nacional de Cardiología. A partir de ese periodo se adecuó en el hospital un espacio físico donde se impartían actividades educativas. Las profesoras responsables de esta área mantenían vínculos con autoridades educativas, con el fin de facilitar la reinscripción escolar de los pacientes a sus escuelas. Otros programas parecidos se instrumentaron también en el Hospital Pediátrico “Dr. Rigoberdo Aguilar Pico”, en Sinaloa, y en Monterrey, en el Hospital Universitario “Dr. José Eleuterio González”.

Si bien Sigamos no representa la primera iniciativa en México por brindar educación a los niños y jóvenes hospitalizados, sí tiene la primicia de ser el primer programa federal y de alcance nacional articulado para tal fin. Esto permitió, entre otras cosas, financiar vía fondos federales la operación de aulas hospitalarias; un enlace más fuerte entre los sectores salud y educación es la creación de una normatividad que se inserta en el marco de proyectos federales como la calidad de la atención hospitalaria y el reconocimiento en el marco del sistema nacional de educación, la incorporación de los hospitales de varios sectores y de los albergues, y el establecimiento de un grupo de apoyo empresarial,

que ha otorgado financiamiento para el equipamiento de las aulas con computadoras.²²

Por otro lado, el programa gestionó un movimiento que incluye los sectores privado y público, ONG y gobierno para poder garantizar la continuidad del programa y su establecimiento permanente en los hospitales y en el sector educativo. Este fue un factor de especial importancia ya que permitió incorporar al programa elementos que por sí sola una instancia no habría podido hacerlo. Por ejemplo, las restricciones presupuestales impedían dotar de computadoras a los hospitales; esta barrera fue superada con la donación de equipo de cómputo por parte del grupo empresarial que integró el consejo de Sigamos.

El programa Sigamos inició operaciones de manera oficial el 9 de marzo de 2005 en cinco hospitales del Distrito Federal (Instituto Nacional de Rehabilitación, Instituto Nacional de Pediatría, Hospital General de México, Hospital Infantil de México “Federico Gómez” y Hospital General “Dr. Manuel Gea González”), extendiéndose en el corto plazo al interior del país y a otros hospitales ubicados en la Ciudad de México. Para finales del año 2006, el programa operaba en 24 entidades federativas mexicanas con 47 hospitales, tres albergues y 18 hospitales en proceso de implementación, atendiendo a cerca de 13,000 niños y niñas hospitalizados en el sistema educativo regular y más de 9,000 jóvenes y adultos en condición de rezago educativo. Por otro lado, esta población abarcó todos los grupos etarios –desde niños en edad preescolar, primaria y secundaria, hasta adultos y en algunos casos adultos mayores que reiniciaron sus estudios en el hospital–. Además, los padecimientos que presentaron los alumnos-pacientes atendidos por el programa incluían diferentes tipos de cáncer, enfermedad renal, secuelas de quemadura, problemas ortopédicos, enfermedad del corazón y discapacidades.²³

²² Para más detalles sobre el diseño y operación de Sigamos, cfr. Sonia Ortega *et al.*, *op. cit.*, en Knaul, 2006.

²³ *Idem.*

CUADRO

*Cobertura del programa Sigamos aprendiendo...
en el hospital. Marzo de 2005 octubre de 2006*

<i>Estado</i>	<i>Hospital</i>
Aguascalientes	Hospital Centenario "Miguel Hidalgo"
Campeche	Hospital General "Dr. Álvaro Vidal Vera"
Chiapas	Hospital General "Dr. Rafael Pascasio Gamboa"
Coahuila	Hospital Universitario Hospital del Niño "Federico Gómez Santos"
Distrito Federal	Instituto Nacional de Rehabilitación Instituto Nacional de Pediatría Instituto Nacional de Cardiología "Ignacio Chávez" Instituto Nacional de Perinatología Hospital Infantil de México "Federico Gómez" Hospital General "Dr. Manuel Gea González" Hospital General de México Centro Médico Nacional "20 de Noviembre", ISSSTE Hospital General "Darío Fernández Fierro", ISSSTE
Durango	Hospital de Cancerología
Estado de México	Hospital General "Dr. Salvador González Herrejón" Hospital para el Niño, IMIEM Hospital "Nicolás San Juan"
Guanajuato	Hospital General de León
Jalisco	Hospital General de Occidente
Michoacán	H. Infantil "Eva Sámano de López Mateos" Hospital Civil Hospital de la Mujer
Nayarit	Hospital Civil "Dr. Antonio González Guevara"
Nuevo León	Hospital Universitario Hospital Metropolitano
Puebla	Hospital del Niño Poblano
San Luis Potosí	Hospital Central "Dr. Ignacio Morones Prieto"
Sinaloa	Hospital Pediátrico "Dr. Rigoberto Aguilar Pico" Hospital General "Dr. B. J. Gastelum"
Sonora	Hospital Infantil "Luisa Ma. Godoy Olvera"
Tabasco	Hospital del Niño "Dr. Rodolfo Nieto Padrón"
Tamaulipas	Hospital Civil de Valle Hermoso Hospital Civil de Nuevo Laredo Hospital Civil de Ciudad Madero Hospital Civil de Ciudad Victoria Hospital Civil de Mante Hospital Civil de Reynosa Hospital General de Matamoros Hospital General de Tampico Hospital Infantil de Tamaulipas

<i>Estado</i>	<i>Hospital</i>
Veracruz	Hospital Regional de Río Blanco Hospital Regional de Veracruz Centro Estatal de Cancerología "Dr. Miguel Dorantes Mesa"
Yucatán	Hospital General "Agustín O'Horán"
Zacatecas	Hospital General de Zacatecas Hospital General de Jerez
<i>Albergues</i>	
Distrito Federal	Casa de la Amistad Niños con Cáncer Voluntarias Vicentinas Albergue La Esperanza
Michoacán	Asociación Mexicana de Ayuda para Niños con Cáncer <i>En proceso de implementación</i>
Campeche	Hospital de Especialidades "Dr. Manuel Campos"
Chiapas	Hospital de Especialidades Pediátricas Hospital Regional de Tapachula
Distrito Federal	Centro Médico Nacional Siglo XXI, IMSS Centro Médico La Raza, IMSS Hospital Shriners (no lucrativo)
Durango	Hospital General
Guanajuato	Hospital General de Guanajuato
Hidalgo	Hospital del Niño, DIF Hospital General de Pachuca
Jalisco	Hospital Civil "Fray Antonio Alcalde" Hospital Civil "Juan Ignacio Menchaca"
Querétaro	Hospital de Especialidades del Niño y la Mujer
Quintana Roo	Hospital General "Jesús Kumate Rodríguez"
Tabasco	Hospital General "Dr. Gustavo A. Robirosa Pérez" Hospital de Alta Especialidad "Dr. Juan Graham Casassus"
Zacatecas	Hospital General de Cárdenas Hospital General de Fresnillo

Un elemento importante para el incremento de la cobertura de Sigamos fue su carácter de iniciativa derivada del sector gubernamental como programa interinstitucional. Con el propósito de formalizar la rectoría de Sigamos, y de estructurar y articular las acciones de las instituciones participantes, se creó una Subcomisión Nacional Intersectorial incorporada al Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) por acuerdo presidencial publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 21 de octubre de 2005.

La importancia que adquirió el programa en los hospitales en los que operó motivó que las autoridades federales del sector salud inclu-

yeran el tema de la educación hospitalaria como un aspecto de calidad de la atención médica. Esto quedó plasmado en la publicación en el *Diario Oficial de la Federación* del Acuerdo del Consejo de Salubridad General en que se estableció que los hospitales públicos de tercer nivel de atención con servicios de atención médica pediátrica deberán brindar apoyos pedagógicos y espacios para la atención educativa a niños, niñas y jóvenes menores de 18 años.²⁴

¿Hacia dónde? Lo inmediato en educación hospitalaria

Los proyectos y sistemas educativos para personas con necesidades educativas especiales han cobrado relevancia en diversas regiones del mundo. A partir del cumplimiento de las demandas y desafíos que cada país enfrenta en materia educativa y de la suscripción de diversos compromisos y tratados internacionales, se han desarrollado iniciativas encaminadas a llevar educación a aquellas sectores poblaciones que los sistemas educativos tradicionales no han podido captar, entre los que se hallan los niños y jóvenes hospitalizados y quienes por causa de su enfermedad interrumpen su asistencia a la escuela regular, lo que provoca el atraso en sus estudios e, inclusive, el abandono escolar.

Dado el avance en México de la pedagogía y de las escuelas hospitalarias a partir del programa Sigamos, las áreas de oportunidad para potenciar y consolidar estos espacios y actividades educativas en los hospitales son enormes, esto sin considerar otras áreas educativas poco desarrolladas, como la educación domiciliaria. Crear mecanismos para que los niños que por cuestiones de salud necesitan estar en sus hogares es una extensión lógica de las aulas hospitalarias. Pese a ello, y a que muchos niños y jóvenes que viven con enfermedad permanecen en su casa, no se ha desarrollado una estrategia o programa para atenderlos.

²⁴ Cfr. Acuerdo del Consejo de Salubridad General por el que se establece que los hospitales públicos de tercer nivel de atención con servicios de atención médica pediátrica deberán brindar apoyos pedagógicos y espacios para la atención educativa a niños, niñas y jóvenes menores de 18 años, *Diario Oficial de la Federación*, México, 6 de diciembre de 2006. El Consejo de Salubridad General es una instancia que regula la normatividad de los hospitales a nivel nacional.

Un factor importante en la educación hospitalaria es la tecnología. En el contexto del hospital, la tecnología no es sólo una herramienta pedagógica, sino también un puente que facilita el contacto con la comunidad, la familia y la escuela del paciente/alumno. Proveer a las aulas hospitalares de equipo cómputo y comunicación disminuye la sensación de aislamiento, amén de que existen múltiples programas educativos (*software*) y dispositivos (*hardware*) diseñados *ex profeso* para las necesidades de los niños hospitalizados que enriquecen su quehacer educativo.

Como se mencionó en la segunda sección de este capítulo, es necesario brindar a la instrumentación de los programas de educación hospitalaria el andamiaje normativo que garantice su operación y continuidad, independientemente de las prioridades que en materia de educación y salud establezca cada administración federal y estatal. Para ello es menester crear un marco legislativo con fundamento en leyes locales vigentes y acuerdos internacionales que abogan por los derechos que tienen todos los niños de acceder en igualdad de condiciones a una educación de calidad.

Otro elemento de consideración es la participación de la sociedad civil. Como se mencionó, en muchas partes del mundo fueron las iniciativas y reclamos de la sociedad organizada lo que alertó a los gobiernos sobre la necesidad de implementar programas educativos para los niños y jóvenes excluidos (por diversos motivos) de los sistemas educativos tradicionales, pero es necesario que estas organizaciones no sólo funjan como grupos de presión, sino que también se involucren activamente en el desarrollo de los temas descritos en esta última sección. Un esfuerzo en este sentido es la constitución de la Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de Niños, Niñas y Jóvenes Hospitalizados o en Tratamiento Ambulatorio, del cual algunas organizaciones mexicanas forman parte.

A partir del reconocimiento de la prestación de servicios educativos a los niños y jóvenes que viven con enfermedad como parte fundamental de la política educativa se puede invertir en la investigación educativa, incentivando el desarrollo de modelos pedagógicos adecuados al contexto del hospital mexicano y la capacitación docente. En

general, la bibliografía sobre el tema no es abundante, particularmente en el caso de México. Es necesario profundizar y extender la investigación sobre el fortalecimiento de las políticas públicas relacionadas con la educación para niños y jóvenes que viven con enfermedad. Algunos de los temas que se han identificado –y de los cuales existe poca literatura– son los siguientes, en términos generales:

- 1) Análisis del número, características socioeconómicas y necesidades educativas de los niños y jóvenes que por cuestiones de enfermedad no pueden asistir a los servicios escolarizados regulares.
- 2) Impacto potencial de un programa educativo específico para los niños y jóvenes que viven con enfermedad.
- 3) Desarrollo de un marco pedagógico y de formación docente diseñado *ex profeso* para cubrir los requerimientos de las aulas hospitalarias y de la educación a domicilio (personal y a distancia).

En cuanto al diseño y la instrumentación de políticas públicas en salud y educación para impartir educación hospitalaria y domiciliaria en México, se requiere también incorporar mecanismos de evaluación, con el fin de valorar y replicar las mejores prácticas. Identificar los éxitos o fracasos y las causas de éstos provee de la información necesaria para mejorar la efectividad –en términos operativos, pedagógicos y de salud– de las acciones encaminadas a la educación de los niños y jóvenes hospitalizados y que viven con una enfermedad. Para ello también es indispensable crear los medios para difundir las estrategias exitosas en esta materia. Las organizaciones no gubernamentales con interés en el tema, como HOPE y la Red Latinoamericana, pueden aportar mucho en este sentido.

En los párrafos previos se ha descrito, de manera general, el programa Sigamos aprendiendo... en el hospital, y se han delineado algunos de los logros, retos y vacíos que enfrenta la prestación de servicios educativos para niños y jóvenes que viven con una enfermedad. Conforme México se acerque al cumplimiento del segundo objetivo del milenio, la población infantil que quede excluida de los servicios educativos tenderá a estar constituida en proporciones cada vez mayores por niños y jóvenes que viven con una enfermedad. Este incremento refleja el efecto de factores como la transición epidemiológica que en-

frenta la sociedad mexicana.²⁵ Para lograr la equidad e inclusión educativa es necesario incorporar la prestación de servicios educativos a esta población como parte de la política educativa, e incentivar y promover la investigación pedagógica y de atención hospitalaria y médica para crear los marcos metodológicos adecuados, y así satisfacer las necesidades y requerimientos educativos, tanto en los hospitales como en los domicilios, de estos niños y jóvenes que enfrentan dificultades para asistir a las escuelas regulares.

²⁵ Para más información sobre la transición epidemiológica y el incremento relativo de los niños y jóvenes que viven con una enfermedad dentro del grupo de población excluido de los servicios educativos, cfr. Felicia Knaul y Carlos Santos-Burgoa, *op. cit.*, en Knaul, 2006.

Modelo de orientación educativa en el contexto de la formación integral

María Elisa Celis Barragán*
Cecilia Crespo Alcocer**

La orientación educativa en la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución cuyos historia y logros han marcado la pauta de la actividad intelectual, científica, humanística y tecnológica del país. Actualmente ocupa el lugar número 74 entre las mejores universidades del mundo,¹ y ha experimentado cambios profundos con el fin de adelantarse y responder a las necesidades de un mundo que se transforma día a día.

La UNAM es una institución que educa a los jóvenes provenientes de todos los estratos y sectores, para formarlos como profesionales útiles al país; estudia las condiciones y los problemas de México y aporta su potencial científico, humanístico y social para contribuir a su solución, genera, recoge, preserva, incrementa y transmite el saber universal y los valores de la cultura nacional. Además de tener historia y tradición, avanza en el perfeccionamiento de su futuro y contribuye en el de la educación superior del país mediante sus vínculos con las universidades de los estados y se proyecta al relacionarse con otras casas de cultura de Iberoamérica y del mundo; mantiene el compromiso de que sus esfuerzos reditúen en beneficio de las principales causas nacionales con el fin de atenuar desigualdades, promover el desarrollo individual, comuni-

* UNAM. Directora General de Orientación y Servicios Educativos.

** UNAM. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Subdirectora de Orientación Educativa.

¹ Consultado en: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bboletin/2006_740.html

tario y nacional, y afianzar los rasgos sobresalientes de la identidad nacional.

Desde esta perspectiva la Universidad Nacional tiene una dimensión social que, en última instancia, incluye la responsabilidad de propiciar la construcción de una sociedad mejor preparada y más justa, en virtud del cumplimiento de sus fines sustantivos: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

A partir del surgimiento de la orientación educativa en México (inicialmente denominada orientación vocacional), la UNAM ha tenido un papel preponderante en el desarrollo de la disciplina, adquiriendo autoridad académica y normativa en el ámbito nacional.

En concordancia con lo anterior, en la UNAM existe un conjunto de ordenamientos jurídico-administrativos que establecen, con toda claridad, la necesidad de fortalecer la presencia de la orientación educativa en el seno de la institución. Estos ordenamientos se encuentran contenidos en la legislación universitaria y son:

- El marco institucional de docencia.
- Las funciones de los consejos académicos de área.
- Las funciones del consejo académico del bachillerato.²

El avance constante en la articulación de los servicios de orientación educativa en esta casa de estudios ha sido posible por el interés de contar con información permanentemente actualizada sobre los marcos de referencia de la educación, de la orientación educativa, de los avances en su práctica en los ámbitos nacional e internacional, la oferta y demanda de educación, las tendencias en el comportamiento de la matrícula, las oportunidades de empleo y las características, necesidades e inquietudes de los adolescentes y jóvenes.

Formación integral y orientación educativa

Siendo la comunidad estudiantil la razón de ser de la Universidad, en su seno se han formulado diferentes programas que desembocan en el

²Legislación Universitaria 2000, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Oficina del Abogado General, *Marco Institucional de Docencia*, p. 592. *Reglamento Interno de los Consejos Académicos de Área*, UNAM, p. 306. *Reglamento Interno del Consejo Académico del Bachillerato*, p. 320.

desarrollo de múltiples acciones, las cuales convergen sistemáticamente en tareas específicas de largo alcance, con el objetivo fundamental de fortalecer las actividades tendientes a la formación integral de los jóvenes para propiciar su desarrollo como seres humanos en los ámbitos educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo, de salud, así como facilitar su inserción en la sociedad y en el mercado laboral, lo cual deberá traducirse en el mejoramiento de su nivel de vida, de la comprensión de sí mismos, de su ambiente y de su sociedad.

Para ello, la comunidad estudiantil ha enfocado sus acciones hacia el desarrollo de programas que los apoyen en la planeación y gestión de su proyecto de vida, en la respuesta a sus necesidades de salud, mediante la promoción del autocuidado y una relación adecuada con el entorno ecológico; propiciando la adopción de hábitos para una cultura física y recreativa, mediante la ejercitación y la práctica del deporte; estimulando la sensibilidad, la creatividad artística y el disfrute de los bienes culturales; estimulando la formación ciudadana, a través de reforzar los valores de universalidad, pluralidad, tolerancia, respeto y solidaridad; facilitando su incorporación al mercado laboral y desarrollando vínculos con la sociedad, con el fin último de participar en el desarrollo nacional.

La orientación educativa es un proceso que tiene lugar en el ámbito educativo y que dirige sus acciones y fines a brindar a las personas herramientas intelectuales que les permitan conocer, aprender y construir formas de vida satisfactorias a partir de sus potencialidades psicológicas y socioeconómicas, constituyéndose en un proceso de vinculación entre el desarrollo armónico integral de los sujetos y el entorno universitario, en su contexto nacional y universal.

La orientación educativa se concibe como un conjunto de estrategias basadas en conocimientos científicos y principios éticos que participan con la persona en su proceso de crecimiento y desarrollo, de socialización, estructuración y gestión de un proyecto de vida. Proporciona herramientas para vincular en forma armónica e integral las capacidades psicológicas y socioeconómicas del individuo con su desarrollo personal profesional y social, y coadyuva en la integración del estudiante a su contexto.

Un nuevo modelo de orientación educativa

La Secretaría de Servicios a la Comunidad a la que está adscrita la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), tiene como función primordial contribuir al desarrollo de la comunidad académica y estudiantil, mejorando la calidad de su permanencia en la institución dentro de un marco social, cívico y cultural adecuado, proveyendo para ello los servicios necesarios.

Derivada de la misión de la Secretaría, la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos se plantea como misión:

Coadyuvar a la formación integral de los alumnos, a través de propiciar su desarrollo personal, académico y profesional, durante su tránsito por la Universidad, mediante la prestación de orientación y servicios educativos que les otorgue apoyos y estímulos para favorecer la calidad de su permanencia en la institución y su desempeño académico; les proporcione información que los apoye en la toma de decisiones; les brinde la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades profesionales en la solución de problemas de la comunidad, fomentando en ellos una conciencia de servicio y retribución a la sociedad; y les facilite su incorporación al mercado laboral.

Problemas que atiende

La formación integral de los estudiantes es responsabilidad fundamental de las escuelas y facultades, y se expresa en los planes de estudio del bachillerato y las diferentes carreras, en la práctica docente y en los servicios académicos.

Para la Secretaría de Servicios a la Comunidad Universitaria, el apoyo a la formación integral se ubica en el espacio “paracurricular” y se orienta a la resolución del conjunto de obstáculos o problemas que un alumno puede encontrar desde su ingreso, durante su tránsito y al egreso, los cuales pueden influir en su desarrollo como estudiantes y en su formación como seres humanos.

Durante su tránsito por la institución los alumnos enfrentan diversos riesgos para su permanencia con calidad, debido a factores relacionados con la etapa de desarrollo de su vida, su potencial de adaptación e integración a la institución y la compleja información del entorno

que requieren procesar y que los obliga a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre sobre su autoconocimiento, su vida académica y los contextos socioeconómicos presente y futuro.

Durante cada ciclo escolar, poco después del inicio de clases, aproximadamente 10 por ciento de los alumnos de primer ingreso, tanto de nivel bachillerato como de licenciatura, presenta dificultades en cuanto a su adaptación al ambiente y desempeño escolar. Entre los factores que de manera correlativa se han encontrado asociados, se señala la falta de información y comprensión sobre su entorno escolar, en especial de los servicios y apoyos académicos, culturales, deportivos y recreativos que tienen a su disposición, así como la etapa de desarrollo y vida por la que transitan (adolescencia y juventud), escaso conocimiento de sí mismos, insuficiencia de habilidades sociales, carencia de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, proclividad a adoptar conductas de riesgo o estilos ineficientes de afrontar problemáticas de índole afectiva, familiar y social.

FIGURA 1



La presencia y la correlación de estos factores propician la génesis de situaciones poco favorables para el desarrollo óptimo del estudiante, es decir, deserción, abandono, reprobación, falta de atención y concentración, renuencia a realizar exposiciones en clase, dificultad para relacionarse con sus compañeros y formar nuevas amistades, asumir estilos de confrontación, aislamiento, incapacidad para seguir instrucciones, desajuste afectivo-emocional (ansiedad o depresión), cambios de carrera o grupo académico, entre otros.

Se afirma que las experiencias personales, sociales e intelectuales dentro de la universidad contribuyen a integrar a los individuos en la vida social y cultural de la institución. En general, cuanto más son percibidas como satisfactorias y apropiadas para la integración en el ambiente estudiantil, más probabilidades tienen los alumnos de perseverar hasta lograr la graduación.³

La población estudiantil con mayor riesgo es la del bachillerato, por estar expuesta a un proceso de cambios vitales, de escenario y modelo escolar, que la llevará de una formación general universitaria a la elección de áreas de conocimiento que, en función de sus aptitudes e intereses, la orienten a definir un proyecto de estudios profesionales que dé sentido a sus estudios actuales y futuros.

El tránsito del bachillerato a la licenciatura es otro proceso de riesgo, que se manifiesta en una alta deserción estudiantil en el primer año de estudios profesionales. Existe la evidencia de que una alta proporción de los estudiantes que ingresan a las universidades, deserta en el primer año y de los que terminan, no todos se gradúan.

De acuerdo con las estadísticas de que dispone la institución, algunos sectores de la población estudiantil de la UNAM presentan problemas persistentes que se convierten en serios obstáculos para el logro de sus objetivos académicos: falta de información de los servicios y apoyos académicos, culturales, deportivos y recreativos; insuficiente información de las opciones de educación de nivel técnico, licenciatura y posgrado; desconocimiento de sus aptitudes e intereses, carencia de estrategias significativas de aprendizaje, falta de motivación al estudio

³ Cfr. Vincent Tinto, *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 1987.

y desarrollo de valores, falta de habilidades para la toma de decisiones y carencia de habilidades para incorporarse al mercado laboral. Estos problemas propician bajo rendimiento escolar, deserción, abandono, elección inadecuada y cambio de carrera, concentración de la demanda en algunas carreras de licenciatura, escasa inscripción en estudios de posgrado; dificultad para incorporarse al mercado laboral.

Para el desarrollo de programas y estrategias de intervención, es necesario tomar en cuenta que la población estudiantil se conforma de universos diferenciados y con distintas identidades, permeados de expectativas, aspiraciones y deseos también diferentes, lo que implica el reconocimiento y respeto de sus muy variadas formas de expresión, existencia y articulación, entre sí y con la comunidad.

Ámbitos de la orientación educativa

Con base en su misión y en la conceptualización de la orientación educativa como una disciplina psicopedagógica que articula un conjunto de estrategias de apoyo al estudiante a lo largo de las diferentes etapas de su formación, para que se incorpore y se adapte al entorno escolar, resuelva las dificultades durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, tome decisiones informadas en el ámbito académico y profesional, se vincule con su medio social, cultural y laboral, y mantenga o incremente su salud emocional. Con la idea de incidir en el mejoramiento de la calidad de su permanencia y desempeño académico, la DGOSE organiza la orientación educativa en los siguientes ámbitos, de acuerdo con la especificidad de la problemática:

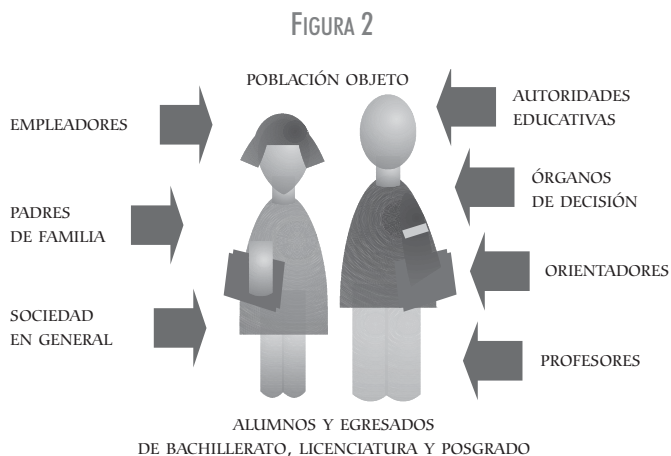
Escolar. Atiende problemas como dificultad para la integración y adaptación escolar, falta de información, deficiente repertorio de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, dificultades cognitivas en asignaturas específicas.

Psicosocial y personal. Contiene con problemas emocionales en la adolescencia, baja autoestima, falta de conocimiento de sí mismo, deficiente cuidado de la salud y proclividad a asumir conductas de riesgo, insuficiencia de habilidades sociales, incomprensión del entorno, dificultades para afrontar relaciones intrafamiliares, con pares, con autoridades educativas y laborales.

Vocacional y profesional. Atiende problemas como escasas habilidades para el análisis de intereses, aptitudes, trayectoria escolar y opciones educativas, y para la toma de decisiones respecto a la elección de área, materias, opción técnica, carrera, programas de servicio social o decisiones relativas a la elección de posgrado y el empleo.

Población objeto y niveles de atención

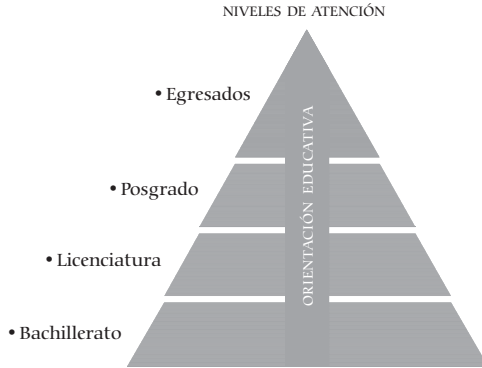
La DGOSE tiene como población objeto a los aspirantes, estudiantes y egresados de todos los niveles educativos de la institución; sin embargo, sus acciones pueden incidir de manera directa, o bien, a través de diferentes medios, por ejemplo, los órganos de decisión universitarios, los profesores, orientadores y empleadores.



La orientación educativa abarca todos los niveles, desde el bachillerato hasta el posgrado. Ante la magnitud de la población escolar de la UNAM, con 286,484 alumnos, de los cuales 106,913 pertenecen al bachillerato, 1,641 al nivel técnico, 156,434 a la licenciatura y alrededor de 20,747 al posgrado,⁴ se enfrenta la necesidad de establecer estrategias adecuadas para poder atender las necesidades reales de orientación educativa de la población objeto, desde su ingreso a la institución, a lo largo de su tránsito por la Universidad y hasta su egreso.

⁴Cfr. *Población Escolar Total, 2005-2006*, Dirección General de Administración Escolar, México, UNAM-Dirección General de Administración Escolar (DGAE).

FIGURA 3

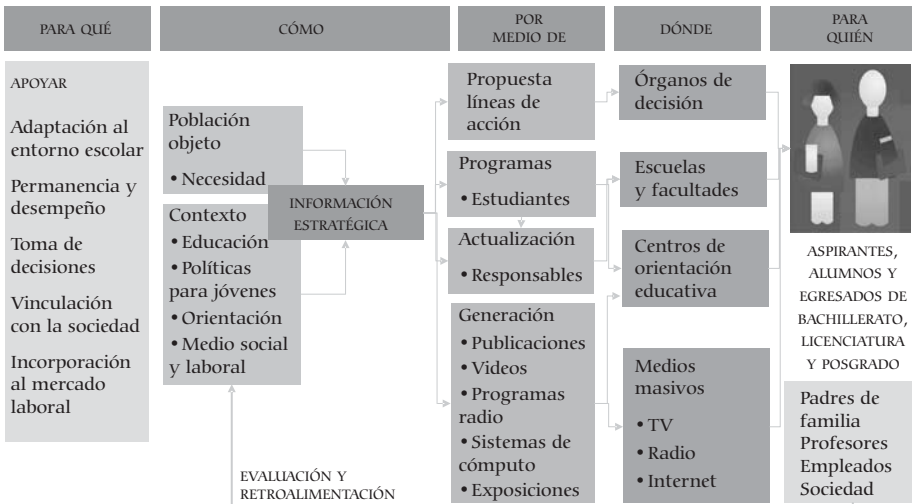


Proceso general de orientación educativa

Para definir el proceso general de orientación en la UNAM, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Para quién? ¿Para qué la orientación educativa? ¿Cómo sustentar sus acciones? ¿Qué medios se utilizarán? ¿Dónde debe realizarse?

FIGURA 4

PROCESO GENERAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA



Con base en los resultados del diagnóstico de necesidades de los estudiantes y del análisis de las políticas de educación, el contexto de la orientación y las características del medio laboral, la DGOSE genera información estratégica que apoya los órganos de decisión en la definición de políticas, normas y lineamientos en el campo de la orientación educativa; diseña programas de atención para alumnos y de actualización para orientadores, con el fin de lograr un efecto multiplicador en las escuelas y facultades, promueve la creación de centros de orientación educativa, y genera y difunde información para incidir en los diferentes actores que participan en la toma de decisiones de los estudiantes: profesores, padres de familia y empleadores, utilizando para ello las distintas estrategias de intervención.

Estrategias generales

- Coordinación intrainstitucional mediante el trabajo conjunto con grupos de responsables de orientación, servicio social y bolsa de trabajo de facultades y escuelas para identificar necesidades que sustenten los programas, optimizar los recursos y propiciar la integración de los diferentes sectores de la comunidad universitaria.
- Coordinación interinstitucional con los sectores público, social y privado para facilitar la vinculación de los alumnos con la sociedad y con el mercado laboral.
- Vinculación con todas las dependencias de la UNAM, en especial con las de la Secretaría de Servicios a la Comunidad Universitaria, para el desarrollo de acciones conjuntas que potencien su efecto.
- Consolidación de la descentralización a través de formar replicadores en escuelas y facultades para multiplicar la efectividad de los programas, ampliar la cobertura y, en consecuencia, cubrir las necesidades de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.
- Implantación de un sistema de evaluación para conocer cobertura, calidad e impacto de los programas y servicios y las necesidades de los estudiantes.
- Sistematización de los procesos para incrementar la eficiencia y capacidad de respuesta y generar información válida y confiable para la toma de decisiones.

Operación del modelo de orientación educativa

Con base en el modelo planteado, la dirección ubica sus programas y servicios en dos dimensiones: apoyo a la calidad de la permanencia y el desempeño académico y apoyo a la vinculación con la sociedad.

Apoyo a la calidad de la permanencia y el desempeño académico

Con objeto de apoyar al estudiante a lo largo de su tránsito por la institución, la dependencia definió diversas líneas estratégicas con el fin de facilitar su incorporación y adaptación al entorno escolar, a resolver las dificultades que enfrenta en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a tomar decisiones informadas, a vincularse con su medio social y cultural, y a mantener su salud emocional, buscando incidir con ello en el mejoramiento de la calidad de su permanencia y desempeño académico.

Integración, adaptación a la institución e identidad universitaria

Como se ha mencionado, el paso de un ciclo escolar a otro de mayor nivel implica la puesta en juego de habilidades psicológicas y sociales de los estudiantes, quienes tendrán que adaptarse a un nuevo grupo, un ciclo diferente, currículum y profesores distintos con mayores niveles de exigencia académica; en resumen, un nuevo entorno. Aunada a esta situación se presenta la necesidad de integrarse a la escuela, es decir, conocer su filosofía, su cultura, normas y reglamentos que facilitarán su permanencia en la institución. De ahí la importancia de las actividades integradoras de bienvenida al inicio del ciclo escolar.

Paralelamente, también se requiere de un ajuste intelectual para abordar el estudio y aprendizaje de los nuevos conocimientos y, por tanto, reiniciar la trayectoria escolar, con miras a mejorarla y elevarla. En este caso los estudiantes universitarios tienen que identificar los obstáculos personales o contextuales (estilos de enseñanza y/o aprendizaje, dificultad para trabajar en equipo, déficit anteriores con asignaturas, falta de

motivación, problemas intrafamiliares, entre otros) que pueden interferir con su rendimiento académico.

Brindar información es una estrategia fundamental para apoyar a los estudiantes durante su tránsito por la universidad, particularmente para facilitar su integración y adaptación al entorno escolar e institucional, para identificar valores sociales y universitarios que los motiven a asumir una identidad y sentido de pertenencia a la comunidad universitaria y por ende permanecer regularmente en la escuela y concluir sus estudios de manera exitosa, así como para la toma de decisiones escolares mediante el acceso a información oportuna, pertinente y actualizada que satisfaga las diversas necesidades que a lo largo de su trayectoria académica irán experimentando.

Con este objetivo se conforman paquetes con información escolar, cultural, deportiva y recreativa, los cuales se ponen a disposición de los alumnos a través de materiales impresos y del acceso a la página web de la dependencia, el montaje de exposiciones itinerantes y la publicación de manuales.

Apoyo al aprendizaje

La aplicación masiva de instrumentos exploratorios en el nivel bachillerato ha revelado limitaciones en la población estudiantil, fundamentalmente en relación con la lectura de comprensión, y en relación con las estrategias de aprendizaje que requieren los estudios universitarios, viéndose afectados, por tanto, el desempeño académico y la calidad de la permanencia.

Para atender esta necesidad y con base en la revisión de experiencias, la DGOSE ha diseñado un modelo de intervención grupal a través de un taller sobre estrategias de aprendizaje, con enfoque cognitivo-constructivista, que busca contribuir en la disminución del problema, apoyando a los alumnos en la adquisición de estrategias significativas de aprendizaje individual y cooperativo. El modelo tiene dos vertientes, una para alumnos que se ofrece en el Centro de Orientación Educativa y otra para la formación de replicadores, que se imparte para personal interesado de facultades y escuelas.

A partir de 2007 con el uso de las herramientas de las nuevas tecnologías y como una extensión del proyecto “Estrategias de aprendizaje”, diseñamos el curso a distancia “Aprendiendo a aprender” para incursionar con la metodología propuesta en un ambiente educativo a distancia, con la intención de superar las limitaciones de tiempo y espacio que implica la modalidad presencial e incluir en este proceso una mayor cantidad de estudiantes.

Apoyos económicos

Diversos estudios acerca de las causas del bajo rendimiento escolar y eficiencia terminal, así como de la deserción señalan que uno de los factores es la condición socioeconómica de los estudiantes:

- Se asume que un estudiante sin recursos tendrá una mayor probabilidad de abandonar la escuela (deserción).
- Un estudiante con problemas económicos tendrá una menor probabilidad de mantener un buen promedio (calidad).
- Un estudiante con problemas económicos se demorará para culminar sus estudios (egreso y eficiencia terminal).
- Un estudiante de escasos recursos enfrentará obstáculos para su adecuado desarrollo personal (bienestar o autoestima).

La UNAM cuenta con diversos programas de becas, entre ellos, el Programa Becas Bachillerato dirigido a estudiantes de alto desempeño académico y escasos recursos económicos, que tiene como objeto propiciar mejores condiciones y mitigar algunas de las necesidades que enfrentan, con el fin de que éstas no se constituyan en un obstáculo para su desempeño escolar y la conclusión de sus estudios.

El seguimiento de becarios que de manera continua realizamos, ha dado resultados muy satisfactorios, ya que más de 90 por ciento de los alumnos cumple totalmente con los objetivos del programa; es decir, mantienen sus condiciones académicas o bien concluyen los estudios en el tiempo establecido en sus respectivos planes de estudio.

En agosto de 2001, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional Autónoma de México, celebraron un convenio de coordinación para aplicar en esta casa de estudios el Programa Nacio-

nal de Becas para la Educación Superior (Pronabes), con objeto de otorgar becas no reembolsables a estudiantes de licenciatura que, por su situación familiar, requieran apoyo económico.

Derivado del convenio, el patronato universitario constituyó un fideicomiso para la inversión y administración de los recursos aportados por cada una de las partes, el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública y la Universidad, mediante la Fundación UNAM, A.C.

La asignación de la beca se fundamenta en la situación económica familiar con base en la información que proporcionen los solicitantes (bajo protesta de decir verdad), misma que será verificada en visitas domiciliarias de las trabajadoras sociales, bajo la responsabilidad de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, y con la presentación de la documentación probatoria de los ingresos familiares y, en su caso, también con la evaluación de los antecedentes académicos registrados en la Dirección General de Administración Escolar.

Con base en la experiencia de la UNAM, se utilizó el sistema de asignación automatizado desarrollado por la institución para sus programas de becas y, de acuerdo con los recursos disponibles, se cubrieron en primer término las solicitudes de los estudiantes con mayor necesidad económica y, en segundo, las de los alumnos con mejor desempeño académico previo. Actualmente se apoya a 10,500 estudiantes de licenciatura, logrando cubrir 100 por ciento de los alumnos que solicitaron beca y que cumplieron los requisitos establecidos en la convocatoria. El seguimiento de becarios muestra que 86 por ciento mantiene las condiciones académicas y concluye sus estudios en el tiempo establecido en sus planes de estudio.

Apoyo a la formación complementaria

Dentro de los aspectos que complementan el desarrollo o la formación integral del estudiante está el del aprendizaje de otros idiomas.

Además de incidir en el mejoramiento de su formación académica el aprendizaje de otro idioma es básico, incluso, para la inserción en el mercado laboral. En la gran mayoría de las carreras impartidas por la UNAM se establece como uno de los requisitos de titulación acreditar un examen de traducción de un idioma extranjero. De acuerdo con la

demanda de la Bolsa Universitaria de Trabajo, la mayor parte de las ofertas de empleo relevantes exige un grado de dominio del idioma inglés.

Por ello, brindar oportunidades para el aprendizaje de un idioma es un factor que incidirá en la calidad de la permanencia, el desempeño académico y las probabilidades de éxito en la búsqueda de empleo, especialmente de los alumnos de la licenciatura.

Reconocimiento al buen desempeño

Motivar a los estudiantes a mantener o incrementar su buen desempeño, fomentar o fortalecer los valores que persigue la educación universitaria y generar modelos de comportamiento para el resto de la comunidad, son los objetivos del programa de orientación educativa.

El reconocimiento de valores, actitudes positivas y competencias generales en una comunidad estudiantil es una necesidad para apoyar la calidad de la permanencia, favorecer la integración a la institución y promover el esfuerzo de los alumnos para lograr el óptimo desempeño académico. Uno de los factores determinantes del buen desempeño académico es el motivacional. En la medida en que en nuestro medio escolar prevalezcan –salvo contadas excepciones– prácticas en que el esfuerzo de superación de los estudiantes no está asociado a consecuencias diferenciales, será más fácil encontrar alumnos carentes de motivación o con problemas de autoestima.

En una institución universitaria donde la labor del docente se reconoce de diferentes maneras, es importante que el educando encuentre también los valores universitarios en sus pares, como motor que cultive sus motivaciones en los avances no sólo académicos sino de vinculación con la sociedad y con espíritu de servicio, como parte importante del proceso de socialización del conocimiento y del desarrollo de actitudes de liderazgo y trabajo en equipo.

Se debe propiciar que la diversidad de competencias personales y las generadas por las propias diferencias de las dos modalidades del bachillerato y los más de cien planes de estudio, encuentren una forma de reconocimiento en la que cada estudiante vea reflejadas sus aptitudes e intereses que faciliten su superación personal, desempeño académico y futuro desarrollo profesional.

En este sentido la DGOSE coordina diversos premios y reconocimientos para los alumnos que destacan por su rendimiento académico, por su participación en programas de servicio social y por el desarrollo de valores.

Apoyo a la toma de decisiones

En la Universidad, el ámbito de la orientación vocacional se ha consolidado y ha sido, sin duda, el de mayor desarrollo dentro de la disciplina. Esto se debe a la atención y servicios que se brinda a estudiantes del nivel medio. Son estos alumnos en tránsito hacia estudios superiores, quienes, tanto por la etapa del desarrollo que atraviesan como por su nivel escolar, requieren apoyo para comenzar a explorarse a sí mismos e identificar sus intereses, aptitudes, valores y competencias académicas, y desarrollar habilidades para la toma de decisiones y la solución de problemas que les permitirán elegir grupos de materias, área del conocimiento, opción técnica y carrera en el último año.

La elección profesional-ocupacional es concebida como la elección de carrera desde la perspectiva del futuro deseado y de la valoración de las condiciones reales del punto de partida. Es decir, el estudiante ha de iniciar un proceso de investigación sobre los escenarios laborales para conocer la profesión en su aplicación. Conocer en los hechos qué hace el profesional en cuestión ha de constituirse en un factor relevante para la toma de decisión, en virtud de que se trata del antecedente de una ocupación, de un trabajo y sus relaciones interdisciplinarias.

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo nacional, además de la magnitud de la demanda, es su concentración en unas cuantas carreras. Según datos de la ANUIES, las carreras de Derecho, Medicina, Administración, Ciencias de la comunicación, Contaduría, Ingeniería en computación, Psicología, Cirujano dentista, Relaciones internacionales y Arquitectura concentran 60 por ciento de la población escolar nacional de educación superior, a pesar de que en nuestro país se ofrecen alrededor de 6,200 opciones profesionales. Asimismo, 51 por ciento de la población nacional se encuentra estudiando una carrera del área de las ciencias sociales y administración.

En el caso de la UNAM, más de 60 por ciento de la matrícula, y un porcentaje aún mayor de la demanda se concentra en 10 de las 76 licenciaturas que ofrece, en detrimento de opciones educativas orientadas a dar una formación en las ciencias y en las humanidades. En cuanto al posgrado, resalta el hecho de que su matrícula se encuentra por debajo de la capacidad existente en la UNAM y por debajo de las necesidades del país.

El total de estudiantes inscritos en el posgrado sólo representa 7.24 por ciento,⁵ y la distribución de la matrícula por áreas es más equilibrada que en los estudios de licenciatura: 19.8 por ciento estudia una maestría o doctorado en el área de las ciencias físico-matemáticas e ingenierías, 24.31 por ciento en las ciencias biológicas y de la salud, 33.64 por ciento en el área de las ciencias sociales, mientras que 22.22 por ciento estudia un posgrado en el área de las humanidades y las artes.⁶

Por ello, es necesario continuar con programas que promuevan eficazmente la información y orientación sobre las diferentes opciones educativas, en especial aquellas de carácter científico y humanístico. El desarrollo de materiales impresos, audiovisuales y de sistemas de cómputo, así como el montaje de exposiciones con información profesiográfica, ha sido una tarea fundamental para apoyar a los estudiantes en la toma de decisiones, mediante información pertinente y oportuna, incidiendo también en otros actores que participan en el proceso de orientación, como son los padres de familia, los profesores y los empleadores.

Uno de los programas de mayor importancia para la Dirección es el programa de apoyo a la toma de decisiones; por ello ha desarrollado un modelo de atención que, mediante diferentes estrategias de intervención, ofrece a los estudiantes información sobre sus aptitudes e intereses, sobre las opciones educativas, características del ejercicio profesional de los egresados y acerca del campo y el mercado de trabajo de las profesiones. El modelo contempla la coordinación y organización anual de los eventos que se describen a continuación.

⁵ *Idem.*

⁶ Cfr. Programas de maestría y doctorado, 2005-2006, México, UNAM-DGAE.

Instrumentos de orientación

Diferentes investigaciones ponen de manifiesto las probabilidades de mejor desempeño profesional, así como mayor facilidad para la terminación de los ciclos escolares, cuando existe congruencia entre las aptitudes y los intereses de cada persona y su ocupación. Deben efectuarse, por tanto, esfuerzos para detectar y hacer evidentes dichas aptitudes e intereses por una parte, y establecer su congruencia con los requerimientos de la profesión, los mercados y los ambientes de trabajo, por otra.

La dificultad de atender a los alumnos de forma personalizada, asociada al tamaño de la Universidad, hace aún más relevante el acceso de ellos a la posibilidad de resolver cierto tipo de problemas de orientación educativa mediante el uso de herramientas de autoconsulta.

Con el objeto de contribuir al adecuado desarrollo personal y académico del estudiante durante su tránsito por la institución, la DGOSE pone a disposición de estudiantes y orientadores instrumentos psicométricos cuyos resultados los auxilien en el proceso de autoconocimiento y toma de decisiones; asimismo ha realizado diversas acciones, entre ellas, el estudio de validez predictiva de la Prueba Diferencial de Aptitudes (PROUNAM), cuyos resultados muestran la utilidad de este instrumento y su aplicación masiva a los alumnos del 5o. año de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, que además de apoyar al estudiante en la toma de decisiones, brinda información a las autoridades de los planteles y del subsistema de bachillerato para la planeación institucional.

Anualmente se aplican, en forma masiva y en un sólo día, la Prueba de Aptitudes Académicas y Vocacionales PROUNAM II y la Prueba de Intereses INVOCA, a los estudiantes de 5o. año de bachillerato de la ENP y del 2o. semestre del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades). Se aplican en promedio a 20,000 alumnos quienes, al cabo de dos semanas, reciben un reporte individual para analizarlo con su orientador. A los planteles y Dirección General de ambos subsistemas se entregan resultados por grupo, turno y plantel.

El estudiante orienta al estudiante

Mediante este programa, alumnos de todas las licenciaturas que ofrecen las escuelas y facultades de la UNAM visitan los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, con el objeto de apoyar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones, brindándoles información precisa y objetiva sobre las distintas alternativas profesionales, a través de su experiencia vivencial. En este programa participan, en promedio, 700 estudiantes de nivel licenciatura que brindan información a cerca de 30,000 alumnos de bachillerato.

Jornada universitaria de orientación vocacional

Durante este evento cada facultad y escuela abre sus puertas durante uno o dos días, con el objeto de que los alumnos de bachillerato visiten sus instalaciones y cuenten con mayores elementos para su elección profesional por medio de conferencias, videos, exposiciones, encuentros entre estudiantes y visitas guiadas a laboratorios y talleres. Se reciben anualmente alrededor de 11,000 estudiantes.

Exposiciones profesiográficas

El montaje de exposiciones con información general de la Universidad y de sus opciones educativas, tanto en el bachillerato de la UNAM, como en planteles del sistema incorporado, de la SEP y en diversas ferias, es una tarea que realiza la DGOSE como estrategia para dar a conocer lo que la Universidad representa para el país, además de proporcionar información de calidad que apoye a los alumnos de bachillerato en el proceso de elegir y decidirse por una institución y carrera.

Exposición de orientación vocacional "Al encuentro del mañana"

Con el propósito de apoyar a los estudiantes del bachillerato en la elección de su futuro profesional, la Dirección General de Orientación

y Servicios Educativos, en coordinación con el grupo de responsables de orientación educativa de facultades y escuelas, organiza anualmente, la exposición de orientación vocacional “Al encuentro del mañana”. Este evento, por la naturaleza de su contenido, se ha convertido en una actividad de gran tradición e impacto entre los alumnos que realizan estudios de bachillerato tanto en la UNAM como en otras instituciones de educación media y media superior, públicas y privadas del área metropolitana.

Reúne a todas las facultades y escuelas de la UNAM, sus coordinaciones y direcciones generales, así como a más de 40 instituciones de educación superior y media superior, públicas y privadas del área metropolitana, y de diversos organismos que prestan servicios a los jóvenes. Esta exposición recibe en promedio 100,000 asistentes cada año. Asimismo brinda información sobre los servicios y programas que ofrece a los alumnos para contribuir a su formación integral: los deportes, la recreación, el fomento del autocuidado de la salud y la apreciación de las expresiones artísticas y culturales.

Las evaluaciones realizadas muestran que la información que obtienen los alumnos les es de gran ayuda en su proceso de toma de decisiones y es percibida no sólo como de calidad sino de gran valor para su propia formación.

Publicaciones, videos y sistemas de cómputo

Una acción permanente de apoyo a la toma de decisiones es la información actualizada sobre las opciones educativas que periódicamente se publica en la *Guía de Carreras UNAM*, en la serie *Folletos de carreras* y en el Sistema Computarizado de Información Profesiográfica (SIP-PLUS). Además se cuenta con diversos manuales, entre ellos *Eligiendo mi carrera*. *Un proyecto de Vida*, utilizado por los orientadores como apoyo para el programa de 5o. de bachillerato. La Dirección también produce videos con información de las carreras de la UNAM, para facilitar la toma de decisiones de los alumnos. Estos materiales son proporcionados a los planteles del bachillerato y pueden ser consultados tanto en el Centro de Orientación Educativa de la DGOSE, como en los centros de orientación de los propios planteles.

Programas de radio y televisión

A través de Radio UNAM, cada semana se transmite un programa de la serie *Brújula en mano*, producido por la DGOSE y dedicado a temas de orientación educativa. También, en colaboración con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, orientadores educativos de esta Dirección General participan en programas televisivos de una hora de duración en la Barra *Mirador universitario*, que se transmite a través del Canal 22 y la Red Edusat.

Talleres

Una de las estrategias de intervención grupal con que se busca apoyar al estudiante es la impartición de talleres, entre ellos “Elección de carrera” y “Proyectando mi futuro”, desarrollados en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. Cuentan con manuales, materiales de apoyo, lecturas y antologías y sistemas de evaluación para sus dos versiones: para alumnos y para multiplicadores. Los talleres han tenido gran aceptación y se ofrecen a estudiantes y orientadores de la UNAM, de su Sistema Incorporado y de otras instituciones educativas.

Apoyo a la vinculación con la sociedad. Servicio social

Una de las mejores formas de vincular a los estudiantes con la sociedad es el servicio social. La información y la orientación oportuna a los alumnos sobre la importancia del servicio social y sus objetivos es una tarea que les permitirá elegir, realizar y acreditar su servicio social en programas que, como parte de su formación integral, les posibilite entrar en contacto directo con las necesidades de la sociedad, poner a disposición de ésta sus conocimientos y habilidades para la solución de problemas prioritarios y complementar su etapa formativa al desarrollar en los estudiantes una conciencia cívica, de servicio y de retribución a la sociedad.

El servicio social debe ser revalorado como parte del proceso de formación integral de los alumnos que requieren de acciones de orientación para elegir y desarrollar habilidades que les permitan incorporarse al mercado laboral con mayores posibilidades de éxito.

Una de las acciones prioritarias de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, ha sido la implementación de modelos de programas interdisciplinarios y multidisciplinarios en el ámbito rural y urbano, con la participación de facultades y escuelas, el Gobierno Federal, el Gobierno de la Ciudad de México y los gobiernos estatales y municipales, que inciden en la búsqueda de alternativas de solución de problemas de la comunidad, dirigidos a zonas de atención prioritaria.

La incidencia de la Universidad en el conocimiento y su contribución en la solución de problemas sustenta la necesidad de diseñar e implementar nuevas opciones o formas de participación que lleven a los estudiantes a desarrollar un verdadero concepto de solidaridad social que permita ampliar el espectro de posibilidades para su inserción en el mercado de trabajo.

La Dirección ha desarrollado un modelo de programa de servicio social para medio urbano, denominado Servicio Social Tutorial UNAM-Peraj, en donde prestadores de servicio social fungen como tutores de niños de entre ocho y 12 años, de escuelas primarias cercanas al *campus* universitario y un modelo para medio rural denominado "La UNAM en tu comunidad". Este programa se ha consolidado como una estrategia para impulsar y reforzar al servicio social universitario que permite, por un lado, contribuir a la formación académica y a la capacitación profesional de los estudiantes mediante la aplicación de sus conocimientos y habilidades en escenarios reales y, por otro lado promueve su participación en acciones orientadas al mejoramiento del nivel de vida de los habitantes de las comunidades de mayor marginación.

La DGOSE ha desarrollado el Sistema Automatizado de Servicio Social SIASS que constituye un sólido apoyo para la organización de estos servicios en toda la Universidad y en las instituciones con que mantiene relación. El SIASS permite agilizar trámites optimizando las tareas administrativas, a la vez que facilita la elección del alumno, y genera información válida y confiable para las decisiones institucionales.

Habilidades para la incorporación al mercado laboral

La UNAM debe apoyar al estudiante y al egresado de la institución en su incorporación al mercado de trabajo dotándolo de las estrategias y herramientas que le permitan satisfacer sus expectativas y motivaciones, y enriquecer así su relación con el medio laboral.

Con base en la información disponible es posible afirmar que los egresados universitarios encuentran dificultades para incorporarse al mercado laboral, tanto en la calidad como en la cantidad de los empleos a los que tienen acceso.

Datos recientes indican que por cada tres egresados del sistema de educación superior de nuestro país, el mercado ocupacional sólo está en condiciones de ofrecer, en promedio, un solo puesto. De igual forma se sabe que de los egresados de la UNAM que se encuentran laborando alrededor de 44 por ciento obtuvo su empleo a través de ofertas públicas y de ellos, 51 por ciento no ha logrado satisfacer sus expectativas laborales originales.⁷ Los problemas más frecuentes que enfrentan estudiantes y egresados son los siguientes:

- Dificultad para identificar sus competencias laborales y elaborar en forma apropiada su *curriculum vitae*.
- Carencia de las habilidades para desenvolverse con éxito durante una entrevista de trabajo y poca asertividad.
- Toma de decisiones apresuradas, sin reflexionar sobre las condiciones de contratación que se les ofrecen y las funciones que deben desempeñar, según el puesto solicitado.

El servicio de la bolsa de trabajo, cuenta con un nuevo modelo basado en competencias, dirigido a estudiantes y egresados de los diferentes niveles que ofrece la UNAM, con el fin de proporcionarles herramientas modernas que les permitan identificar sus competencias y motivaciones, elaborar su *curriculum vitae* y desarrollar entrevistas exitosas en la búsqueda de empleo.

⁷Cfr. Carlos Muñoz Izquierdo, *Diferenciación institucional de la educación superior y mercado de trabajo*, México, ANUIES, 1996.

Actualmente se ha desarrollado un sistema automatizado para la Bolsa Universitaria de Trabajo que contribuye a la optimación de los procesos de manejo de ofertas de empleo, así como a la elección de las mismas, que realizan los estudiantes y egresados y que está disponible vía Internet.

Asimismo, se ha avanzado en el establecimiento de un Sistema Universitario de Bolsa de Trabajo con la participación de los responsables de los servicios de facultades y escuelas, que permita unificar criterios, extender el modelo basado en competencias y conformar una red que facilite el intercambio de información, con lo que se espera incrementar la cantidad y calidad de colocación de los alumnos y egresados de la institución.

Ejemplo de ello es la realización anual de la Feria del Empleo de la UNAM, que permite poner en contacto a las empresas, muchas de ellas de las más importantes del país, con estudiantes y egresados de la UNAM, como una estrategia más para facilitar la incorporación al mercado laboral de los universitarios, en condiciones que satisfagan sus necesidades y las de las empresas.

Actualización de orientadores

Con base en la experiencia que en el campo de la actualización tiene la dependencia, se ofrecen a la comunidad de orientadores del país durante todo el año, cursos y talleres para formarlos como replicadores de los modelos y talleres diseñados por la Dirección.

La DGOSE extiende y amplía su cobertura ofreciendo a los responsables de orientación, de servicio social y de bolsa de trabajo de facultades y escuelas, la capacitación para formarlos también como replicadores de los talleres diseñados por la Dirección, con el propósito de apoyar la descentralización de las funciones y ampliar la cobertura de la población objetivo: los estudiantes. También ofrece servicios de asesoría a instituciones y orientadores desde la concepción, planeación, organización e implantación de programas y servicios institucionales en orientación.

Enlace con la comunidad estudiantil

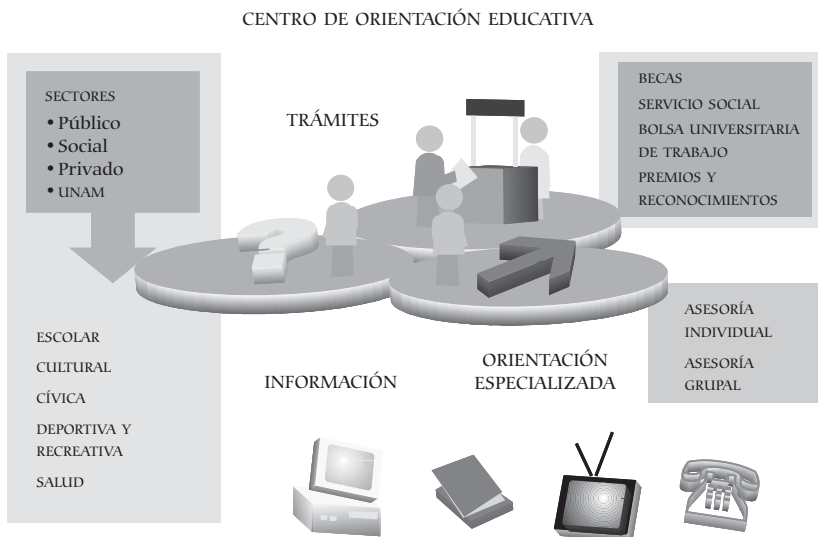
Dado que a todos los alumnos de la UNAM se les asigna un correo electrónico a su ingreso a la institución, la DGOSE diseñó un sistema de enlace con la comunidad estudiantil que tiene por objeto brindar a los alumnos, vía correo electrónico, información pertinente y actualizada que coadyuve a mejorar la calidad de su permanencia, así como promover su participación en eventos académicos, culturales, deportivos y recreativos que apoyen su formación integral.

Centro de Orientación Educativa

La DGOSE instaló el Centro de Orientación Educativa, inaugurado en agosto de 1998, con el fin de ofrecer a los alumnos en un área de fácil acceso todos los servicios, mediante una atención integral que coadyuve a mejorar su adaptación al entorno escolar, la calidad de su permanencia y desempeño académico, la toma de decisiones y su vinculación con la sociedad y que además facilite su incorporación al mercado laboral.

Este espacio ha sido diseñado específicamente para la atención de los estudiantes y cuenta con información sobre los servicios que ofre-

FIGURA 5



cen la UNAM y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, así como acerca de los servicios y apoyos a los que pueden tener acceso los estudiantes a través de otras instituciones de los sectores público, social y privado que atienden asuntos y problemas de la población juvenil.

También cuenta con instrumentos de medición en el campo de la orientación para facilitarles el conocimiento de sí mismos, así como con información pertinente y actualizada respecto a las opciones de educación, los programas de servicio social, el campo y el mercado de trabajo de las profesiones, las competencias que demanda el medio laboral y las ofertas de empleo, como elementos fundamentales para la toma de decisiones y la definición de su proyecto de vida. La información y la asesoría personal constituyen la base de este modelo.

El banco informativo es un acervo abierto, respaldado por medios impresos, audiovisuales y de cómputo, que cuenta con información escolar, profesiográfica, de salud, deportiva, cultural, recreativa y de ofertas laborales. Asimismo ofrece información telefónica a través del servicio Orientatel.

Con objeto de contar con un área para la gestión de los apoyos que soliciten los alumnos, el Centro cuenta con un mostrador que facilita la atención personalizada, logrando ofrecer a los estudiantes un servicio ágil y con calidez.

En este Centro, además de contar con los servicios y apoyo que requieran en materia de becas, reconocimientos, servicio social y bolsa de trabajo, los alumnos pueden recibir atención individual en el campo de la orientación escolar, personal, vocacional y profesional, mediante asesoría psicopedagógica, realización de estudios vocacionales, entrevistas para ofertas de empleo, así como atención grupal a través de la impartición de diversos cursos y talleres. La operación de esta área ha permitido incrementar la capacidad de respuesta a la demanda de servicios, mejorar la calidad de los mismos, ampliar la cobertura, realizar una mejor y más eficaz asignación de recursos y sentar las bases para implementar una estrategia de mejora continua orientada a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes. Dada la importancia que tiene la orientación en nuestra Universidad, se crearon espacios similares a este Centro en los planteles de bachillerato, para acercar los servicios a todos los alumnos de la institución.

**Cuarta
parte**

**Instituciones,
métodos
y contenidos
educativos**

Educación superior y Hacienda: contagio de condicionalidad

Gian Carlo Delgado-Ramos*
John Saxe-Fernández**

Bajo la retórica de la “globalización”, que incluye la noción del retiro del Estado en los asuntos públicos y la “necesidad” de la participación del financiamiento privado y de los empréstitos de las llamadas “instituciones financieras internacionales”, entre otros factores, se han encubierto mecanismos de penetración y verdadera incautación del proceso de toma de decisiones en materia de política macroeconómica y sectorial en el grueso de los países capitalistas periféricos como México.

Ni el papel del Estado, sea periférico o metropolitano ha disminuido, ni estamos en presencia de “decisiones” impuestas por las “fuerzas de la globalización”. Por el contrario, los “programas de asistencia de entes como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por dar un ejemplo paradigmático, figuran como “planes de ruta” que lejos de achicar el papel del Estado lo incrementan. El gobierno “anfitrión” debe acatar rígidos protocolos que incluyen condicionantes, cláusulas de compromiso, “recomendaciones y sugerencias”, hasta simples “observaciones” y “ofrecimientos”.

*Doctor en Economía Ecológica y Gestión Ambiental por la Universidad Autónoma de Barcelona. Programa “El mundo en el siglo XXI”, del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Blog: www.giandelgado.blogspot.com

**Doctor en Estudios Latinoamericanos por la División de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinador del Programa “El mundo en el siglo XXI”, del CEIICH de la UNAM. Blog: <http://www.jsaxef.blogspot.com/>

Sin el concurso de los instrumentos del Estado periférico –sean de política económica o de seguridad–, el FMI o el BM-BID no podrían actuar con fluidez. El papel, tanto del Estado metropolitano como del periférico, resulta crucial para la puesta en práctica de esquemas de apropiación de riqueza por parte de ambos grupos gobernantes y del manejo de la explosividad sociopolítica resultante por la vía policial-militar. Tales son, en el fondo, las “fuerzas del mercado” y su “naturaleza”.¹

En este sentido se detecta una convergencia de clase. Ésta es explícita en los “planes de ruta” arriba mencionados, entre las instituciones financieras que articulan los intereses de las clases capitalistas metropolitanas (a las que se les une el Fondo Monetario Internacional, entre otras) y los de una oligarquía nacional rentista, proclive a esquemas de fácil enriquecimiento por la vía de enajenar activos y recursos estratégicos nacionales. Se trata de una clase subordinada, dígase la mexicana, que acepta y/o se identifica con las aspiraciones, valores y metas de su contraparte metropolitana. Su subordinación es tal que el patente desinterés en la estabilidad sociopolítica que reflejan sus operaciones, manejos presupuestales-fiscales e insistencia de profundización del endeudamiento condicionado para con el dueto BM-BID, parece indicar que incluso se plantea sacar provecho de escenarios caracterizados por el debilitamiento institucional, la desintegración económico-política, la explosión social y el caos. Esto es, para la apropiación de riqueza y el saqueo de tal o cual país periférico; algo bien “aceitado” por medio de corruptelas a todo nivel.²

Aún a pesar de la ductibilidad de la *oligarquía periférica*,³ el BM se asegura de que las “recomendaciones” de sus representados sean bien comunicadas a los “socios anfitriones”. El BM sigue el lema de Teddy Roosevelt *Speak softly, but carry a big stick* (“habla suave, esgrimiendo

¹Para reflexiones más detenidas léase, por ejemplo, Paul Hirst y Graham Thompson, *Globalization in Question*, Londres, Cambridge Polity Press, 1996; John Saxe-Fernández (coord.), *Globalización, crítica a un paradigma*, México, Plaza y Janés, 1999; John Saxe-Fernández et al., *Globalización, imperialismo y clase social*, Argentina, Lumen/Hvmanitas, 2001.

²Cfr. Gian Carlo Delgado y John Saxe-Fernández, *Imperialismo y Banco Mundial en América Latina*, La Habana, Cuba, Centro Juan Marinello, 2004; Gian Carlo Delgado y John Saxe-Fernández, *Imperialismo económico en México, las operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, México, Arena, Random House Mondadori, 2005; Eric Toussaint, *Banco Mundial, el golpe de Estado permanente*, España, El Viejo Topo, 2006.

³Para una discusión sobre la oligarquía latinoamericana, consúltese Eduardo Saxe-Fernández, *La nueva oligarquía latinoamericana*, Costa Rica, Universidad Nacional, 1999.

el garrote”). La advertencia para México desde el *Country Assistance Strategy 2002-2006* es nítida: “...equivocaciones en estas áreas [las recomendadas] desencadenarán un cambio en el programa del BM hacia un escenario ‘desventajoso’ de exposición reducida”.⁴ Traducción: se condicionarían aún más los préstamos en activo y a futuro y se exigirían los pagos de otros ya vencidos.

El poder del “garrote” no sólo se nutre de amenazas de coerción públicas como la anterior, sino también de añejos instrumentos de “bajo perfil” elaborados por medio de la explotación de las vulnerabilidades personales de miembros clave del aparato público y privado. En particular, es de especial atención la estructura hacendaria y fiscal anfitriona, dado que por un lado es canal para promover recortes focalizados a los presupuestos públicos; y por el otro, porque son estos mismos entes los encargados de negociar los empréstitos del país. En México, la Secretaría de Hacienda realiza ambas labores, por lo que sus altos mandos figuran como peones clave en el “contagio” de la condicionalidad acreedora en áreas del presupuesto federal, estatal y local de interés del “alto capital”.

El BM y su agenda privatizadora en México

Los organismos internacionales nacidos en Bretton Woods, en realidad instrumentos del Ejecutivo estadounidense por su peso decisivo en el mecanismo de decisión imperante hasta la fecha de “un dólar, un voto”, operan desde principios básicos del interés privado nacional de EUA y, posteriormente, de sus socios europeos y asiáticos. Como lo expresó Henry Morgenthau, entonces secretario del Tesoro de EUA, se trata “de un nuevo orden internacional” en el que “... el comercio y la inversión internacional pueden ser conducidos por los empresarios y bajo principios empresariales”.⁵

⁴Banco Mundial, *Country Assistance Strategy 2002-2006*, Reporte núm. 23849-ME, Washington, D.C., EUA., p. 2. Textual: “...slippage in these areas will trigger a shift in the WBG program toward a ‘downside’ scenario of reduced exposure”.

⁵Sanate Committee on Banking and Currency, Bretton Woods Agreement, referido por Gabriel Kolko y Joyce Kolko, *The Limits of Power, The World and United States Foreign Policy 1945-1954*, Nueva York, EUA, Harper y Row, 1972, p. 16.

Como lo hemos evaluado en *Imperialismo económico en México*,⁶ los programas de ajuste estructural aplicados por el BM se han orientado invariablemente a inducir la participación del sector privado nacional y extranjero prioritariamente en áreas que han estado reservadas al sector público (e. g. ferrocarriles, puertos, aeropuertos, telecomunicaciones, petroquímica, el complejo petro-eléctrico-gasero, el sistema de seguridad social, la educación, etcétera).

La agenda privatizadora y desnacionalizadora del país ha avanzado considerablemente y apunta a profundizarse. Esto es así porque a decir del BM, se estableció “una nueva relación con el Grupo del Banco” en los últimos años, de tal modo que se amplió el número de proyectos y se ahondó el “trabajo de asesoría”.⁷ Esto ha sido resultado de un alto endeudamiento con el BM-BID a niveles inusitados que alcanzaron, hacia fines del gobierno de Fox, más de 17 millardos (miles de millones) de dólares. El fenómeno ya es de carácter crónico puesto que impulsa la transferencia masiva de pagos de la deuda sin minimizar los niveles de endeudamiento y por tanto de “condicionalidad”. Esto fue ampliamente notorio cuando a un mes del término del gobierno de Fox, se decidió pagar 56 por ciento de la deuda de México ante el BM y un porcentaje parecido ante el BID. El total del “pago”, que incluye intereses, fue de nueve millardos de dólares. A sólo dos meses del inicio del gobierno de Calderón, el (re)endeudamiento es decisivo. Por un lado con 1.6 millardos de dólares que se espera que el país reciba de parte del BM entre 2007 y 2008; y por el otro lado, con el empréstito de hasta 2.5 millardos otorgado por el BID en febrero de 2007 para la construcción y concesión de infraestructura estratégica en los próximos seis años. Con ello, el país volverá a aumentar considerablemente la actual deuda que tiene con el BM de 5.73 millardos y con el BID por 5.46 millardos de dólares.⁸

Resulta irónico, cuando no patético, que Calderón declarara, en torno a la celebración de la contratación de tales préstamos, que la “fortaleza” de la economía mexicana se refleja en “la capacidad de recibir

⁶Cfr. Gian Carlo Delgado y John Saxe-Fernández, *Imperialismo económico en México, las operaciones del Banco Mundial en nuestro país*, México, Arena, Random House Mondadori, 2005.

⁷Banco Mundial, *Country Partnership Strategy Progress Report for the United Mexican States for the Period FY 05-08*, Washington, EUA, 8 de enero de 2007, p. 1.

⁸Idem.

préstamos de organismos internacionales”.⁹ Calderón usa el término de “fortaleza” para referirse a lo que en rigor es una gran vulnerabilidad y un síntoma inequívoco de fragilidad en todos los planos. Al socavar la soberanía nacional el BM funge como un virtual cogobierno, operando interna y externamente, para influir en el proceso de toma de decisiones, modificar la correlación de fuerzas y asegurar un esquema de desarrollo colonial que hipoteca el futuro de México como nación independiente.

No hay un área donde esto sea más cierto y profundo que el área de la educación y el desarrollo de ciencia y tecnología porque lo que ahí se juega es la formación de las próximas generaciones y el eventual desarrollo endógeno independiente de ciclos industrializadores del país.

BM en la educación superior

En su documento *El financiamiento y administración de la educación superior: informe sobre el estatus de las reformas del mundo*,¹⁰ hecho público durante una reunión internacional de la UNESCO, celebrada en 1998, el BM explica que la agenda para la reforma educativa “...está orientada por el mercado más que por la propiedad pública o por la planeación y la regulación gubernamentales”. Luego agrega que “...la dominación, en casi todo el mundo, del capitalismo de mercado y los principios de la economía neoliberal se encuentra en la base de la orientación por el mercado de la educación media superior y superior”.¹¹

Los conceptos fundamentales de la agenda del BM para la docencia y la investigación universitarias son: privatización, desregulación y “orientación por el mercado”.¹² Esta última frase debe traducirse como alineación a los intereses empresariales, foráneos y domésticos, institucionalmente articulados por la vía de los instrumentos de Bretton

⁹Para una indagación crítica en torno a esta temática y en relación con la evaluación del BM sobre sus programas en México de febrero de 2007, véase Gian Carlo Delgado Ramos, “Estrategia de Asistencia de País, una estrategia colonial del Banco Mundial: evaluación de 2007”, *Observatorio internacional de la deuda*, 3 de marzo de 2007; en: www.oid-ido.org/IMG/pdf/w3.pdf

¹⁰Cfr. Banco Mundial. “El financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el estatus de las reformas del mundo”, París, UNESCO, 1998.

¹¹*Idem.*

¹²*Idem.*

Woods, a disposición, sobre todo, de la presidencia imperial.¹³ Y es que la forma en que el Ejecutivo hace uso de estos organismos es nítidamente ilustrada por Paul O’Neill,¹⁴ quien precisa cómo la Casa Blanca gira instrucciones hacia el BM, como parte de la cotidianidad del que-hacer político de Washington.

En la ruta de instrumentación de esta agenda de “reforma”, se ha puesto en claro que los “problemas” que hay que resolver son en referencia a la universidad tradicional, en general, y a los miembros del personal académico, en particular. Se trata de una verdadera declaración de guerra contra la universidad, los estudiantes y el cuerpo docente y de investigación, puesto que son acciones orientadas a modificar los principios fundamentales de la tradición clásica de investigación desinteresada, para entonces ajustarla a los intereses mercantiles de corto plazo del empresariado que, para el caso de México, en su gran mayoría es extranjero o está asociado a éste. Se induce un alejamiento creciente de la universidad pública para con el interés público nacional, entendido como el interés del pueblo.

Así, haciendo a un lado la larga experiencia histórica europea de la universidad como vórtice del humanismo y del conocimiento científico, y como un ente público, el BM argumenta, pontifica e impone por medio de préstamos altamente condicionados dirigidos a la reforma de la educación media superior y superior, y como una política dirigida hacia el patio trasero de Estados Unidos, que la educación y la investigación universitaria son un bien privado –no público–, cuyos problemas son manejables o están al alcance de las “soluciones de mercado”. Esto es, se enmarca en una oferta limitada, no está en demanda por todos y se halla disponible por un precio. También los consumidores (negocios e industrias) están “razonablemente bien informados”, mientras que los proveedores (administradores y profesores) están “frecuentemente mal informados, condiciones que son ideales para que operen las fuerzas del mercado”.¹⁵ Financiar la demanda significa, en la práctica:

¹³Concepto planteado por la historiografía estadounidense para referirse a la concentración de poder en el Ejecutivo. Cfr. Jr. Schlesinger, Arthur M. *The Imperial Presidency*, Nueva York, Houghton Mifflin, 1973.

¹⁴Cfr. Ron Suskind, *El precio de la lealtad*, Barcelona, Península, España, 2004.

¹⁵Cfr. Banco Mundial, *op. cit.*

- a) incremento de las colegiaturas,
- b) cobro del costo total o parcial de pensión,
- c) instrumentación de medidas de préstamos a los estudiantes,
- d) cobro de los intereses prevalecientes en el mercado a todos los préstamos,
- e) mejora del cobro de préstamos a través de compañías privadas y la introducción de un impuesto a los graduados,
- f) adiestramiento a los profesores como empresarios,
- g) venta de investigación y cursos,
- h) incremento del número de instituciones educativas privadas, con cobros del costo total de la enseñanza.

El propósito al hacer de la educación superior algo “completamente autofinanciable” es, en los hechos, despojar a la población latinoamericana de la educación pública y gratuita, aumentando –por la vía de la privatización de la enseñanza y la investigación– la carga a la sociedad. De este modo se libera, por así decirlo, al gasto público, que como sabemos es desviado, de manera creciente, al gasto no productivo, es decir, para acrecentar el papel tributario de nuestras economías, ya sea por medio del servicio de la deuda externa o del subsidio a sectores parasíticos, como la especulación bancaria o al rescate de una cúpula de beneficiarios de los programas del BM, como resultado del magno fracaso del programa privatizador en la región y en el país.

Además, se agrega que “...las instituciones serán obligadas a construir la diferenciación, terminando con la ‘repetición isomórfica’ de la tradicional universidad clásica basada en la investigación”.¹⁶

Estos son los criterios adoptados por las agencias¹⁷ que promueven y financian la investigación universitaria en América Latina (AL), transformándose en mecanismos normativos por medio de los cuales el BM-BID y esas agencias inciden de manera significativa, si no es que determinante, en la agenda de la investigación universitaria en el campo de las ciencias naturales como de las sociales, reduciendo pedazo a pedazo, área tras área, la autonomía universitaria.¹⁸ El problema no se limita

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Nos referimos a entes como el CONICET de Argentina, el CAPES de Brasil, CONICYT y FONDECYT de Chile o el Conacyt, de México, entre otros.

¹⁸ Al respecto consúltese Pablo Gentili, “Report on the Crisis of Higher Education: The Permanent Crisis of the Public University”, *Nacla Report on the Americas*, vol. XXXIII, núm. 4, enero-febrero de 2000, pp. 12-23. En México, el Conacyt cuyo director es nombrado por el presidente y desde donde se ejerce el poder presidencial en las universidades mexicanas, se encarga

a que el BM y el BID debilitan la capacidad de definir la agenda de investigación, por parte de los cuerpos académicos y científicos de AL que operan desde las universidades públicas, sino que, más grave aún, una porción significativa de esa agenda es apartada de los temas o de los problemas que afectan de modo sustancial a nuestras sociedades.

De tal suerte, por la vía del financiamiento y la imposición de las políticas “de mercado”, esa agenda es incautada por los intereses empresariales que articulan y definen los parámetros de acción de las “fuerzas del mercado”. El encubrimiento lingüístico sobre este fenómeno es amplio porque el BM presenta todo ese esquema como resultado de las exigencias del “mercado global” ante las que no hay más opción. Como puede apreciarse, es un lenguaje altamente antropomorfo ya que “el mercado” no “exige”. Los que “exigen” son los CEO (presidentes ejecutivos) de las empresas y las cúpulas de instituciones como el BM-BID.

Según lo explica la documentación del BM, tal proceso de decisiones

...debe ser retirado del gobierno y las instituciones y depositado en los clientes (estudiantes), los consumidores (negocios o industrias) y en el público. El BM cree que el financiamiento gubernamental a la educación superior, combinado con la responsabilidad institucional para gobernarla es, en gran medida, responsable de la sobrevivencia de la educación clásica y elitista que, además, es insensible a las necesidades reales de la [desregulada] economía global. De ahí la necesidad de reformas presupuestales.¹⁹

El programa “neoliberal”, articulado a nivel operativo desde las altas esferas gubernamentales significa, en los hechos, el despliegue de una campaña contra “la Universidad tradicional” y contra lo que el BM califica como el “excesivo poder” del profesorado. Según el banco, es indispensable acabar con los criterios tradicionales de evaluación universitaria para dar paso a otros basados en la presupuestación por rendimiento, en la que el presupuesto público destinado a la educación superior esté altamente condicionado a la obtención de resultados “co-

de elaborar los padrones de “excelencia” en revistas profesionales, programas doctorales... alejándose de sus funciones propias –promoción de la ciencia y la tecnología–, transformándose en instancia desde la que el poder presidencial hace sentir su influencia en las universidades. Tanto el Conacyt, como el Sistema Nacional de Investigadores, en los hechos, usurpan funciones que en rigor corresponden a cuerpos universitarios colegiados en los que estén representadas las universidades públicas del país.

¹⁹Cfr. Banco Mundial, *op. cit.*

mercialmente comprobables”, lo que quiere decir que la evaluación (estandarizada) estará centrada en los criterios y necesidades articuladas por la clase empresarial y de negociantes.

Así, la agenda para la “reforma” quiere poner término a la “presupuestación negociada” en la que el gobierno financia a las instituciones sobre la base de criterios tradicionales tales como la matrícula y la excelencia en la investigación, docencia y extensión universitaria. Según el BM se debe dar paso a la “presupuestación por rendimiento” en la que “cualquier financiamiento público que permanezca debe estar atado a la obtención de resultados comprobables [productos] basados en indicadores de resultados determinados por el consumidor”.²⁰ De esta manera, según el BM:

...los administradores de las instituciones serán obligados a tomar las decisiones que hasta ahora han estado evadiendo, por ejemplo, reasignar los recursos en respuesta a las necesidades de los clientes y los consumidores.²¹

Manteniendo esa línea, el BM señala en el *Country Assistance Strategy (CAS) 2002–2006* para México que:

...el supervisor y la participación de los padres de familia tendrá que enfocarse menos en el proceso y más en los resultados, tal y como es medido con la publicación de calificaciones obtenidas en exámenes nacionales estandarizados.²²

La penetración de actores empresariales se hace patente no sólo en los planes de estudio y sus evaluaciones estandarizadas, sino también en la zona de decisiones internas, particularmente aquellas en torno al presupuesto. El financiamiento por parte del sector privado, fundaciones internacionales y/o la banca internacional para becas, edificios, centros de informática, bibliotecas, equipo, etcétera, es un ejemplo de los “compromisos” que van adquiriendo las universidades públicas (y otros espacios educativos o de investigación públicos). Destaca el caso de la Fundación UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) en cuyo Consejo Directivo se encuentran Carlos Hank Rohn, Alfredo Harp,

²⁰ *Idem.*

²¹ *Idem.*

²² Banco Mundial, *Country Assistance Strategy*, Reporte núm. 23849-ME, Washington, 19 de abril de 2002, p. 12.

Guillermo Ortiz y Carlos Slim, este último nada menos que el empresario más poderoso del país y segundo hombre más rico del mundo.

En el campo de la producción y la innovación científico-tecnológica, la “colaboración” y el financiamiento del sector privado, sobre todo de multinacionales, es llamativo; puede ser mediante acuerdos universidad-empresa, *grants*, créditos, concesiones, etcétera, un esquema en el que colaboran también el BM y el BID. Rosaura Ruiz, directora general de Posgrado de la UNAM, ha puntualizado que

...las políticas dictadas por los organismos internacionales, como el Banco Mundial, dirigidas a la reforma de la educación media y superior, han considerado la investigación “como un bien privado, cuyos problemas son manejables o están al alcance de soluciones del mercado”.²³

Y añade,

...la matrícula, planes de estudio y proyectos de investigación y subsidios sujetos a intereses financieros, “convierten a las universidades en empresas corporativas donde las prioridades no son ya la docencia ni la investigación, sino el adiestramiento y la formación a los sectores empresariales e industriales... Con ello, sale perdiendo la capacidad crítica, la generación del saber, la base del desarrollo de la nación”.²⁴

Los préstamos del BM en materia educativa en México: 1990-2014

En 1990, Manuel Bartlett, secretario de Educación Pública del gobierno de Carlos Salinas (1988-1994), firmó un acuerdo con el sector privado para crear, desde lo que sería el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), nuevas instituciones de educación superior bajo la administración *de facto* del empresariado. En 1999 ya había 40 de estas “modernas” instituciones que tenían el objeto de proveer la fuerza de trabajo calificada que requería el empresariado firmante. En 2006, la cifra ya era de 268 planteles organizados en 30 colegios estatales y una unidad de operación en el Distrito Federal. Es de no-

²³Laura Poy Solano, “Alerta funcionaria de la UNAM contra dictados del Banco Mundial en educación”, *La Jornada*, México, 28 de octubre de 2003.

²⁴*Idem*.

tarse que el proyecto Conalep fue prácticamente una concepción del BM y, por tanto, producto de tres préstamos de ese organismo.²⁵

Al mismo tiempo se estableció el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) para el auspicio de los intereses y las perspectivas del sector privado en las “instituciones públicas”, a través de la promoción de cursos de especialización de corta duración (dos años usualmente).²⁶ Además, se puso en operación el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) cuya función es evaluar a los candidatos que pretendan acceder a una institución pública, a través de la implementación de exámenes únicos diseñados por consejos técnicos de especialistas, muchos de ellos provenientes y/o representantes del sector empresarial.²⁷ La meta: “...el empresario necesita enriquecer su planta laboral con profesionales cuya capacidad haya sido validada y certificada”.²⁸

Además, el gobierno salinista puso en marcha, desde el principio de su gestión, la descentralización del sistema nacional de educación básica (una de las principales “sugerencias” del BM desde el sexenio de Miguel de la Madrid, 1982-1988), misma que consolidó con la firma del acuerdo para la modernización de la educación básica en mayo de 1992.

Para 1994, cuando el TLCAN entró en vigor, Ernesto Zedillo (1994-2000) continuó la línea de la administración de Salinas estableciendo, por ejemplo, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) a fines de 1996, un tipo de esquema de certificación mercantil de las instituciones de educación superior y de su planta docente, no sólo en cuanto a la calidad, sino sobre todo respecto al contenido de la enseñanza. El Promep, entonces, llegaba a reforzar la línea operativa del FOMES y del Ceneval.²⁹ Fue un momento en que el BM lanzaba nuevos lineamientos para avanzar en la privatización de los sistemas de educación; su

²⁵ Cfr. Banco Mundial, “Technical Education and Training Modernization Project”, Reporte núm. 30232, *Implementation Completion Report* (CPL-38050 SCL-3805A SCPD-3805S), Washington, octubre de 2004.

²⁶ Banco Mundial, *Higher Education Financing Project*, Reporte núm. 17174, Washington, junio de 1998, p. 8

²⁷ Cfr. Hugo Abortes, “La privatización de la Universidad y la huelga en la UNAM”, *Memoria*, núm. 133, México, marzo de 2000.

²⁸ <http://portal.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=info.principal.perfil> (Consultado el 23 de marzo de 2007).

²⁹ Cfr. Hugo Abortes, *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*, México, Plaza y Valdés, 1997.

publicación, *El financiamiento y administración de la educación superior*,³⁰ dejó en claro el rumbo que se debía tomar, tal como ya se describió.

Con objeto de comenzar a implementar esos lineamientos en México, el BM formalizó en 1998 un programa con cierre en 2006 por un monto de 180 millones de dólares (mdd) bajo la rúbrica de Higher Education Financing Project (Proyecto de Financiamiento de la Educación Superior). Uno de los ejes fundamentales sería el cobro de matrículas en las entidades públicas, comenzando por la UNAM, y la “aplicación de un sistema público-privado de préstamos estudiantiles” que no sólo permitirían, según el banco, el acceso de estudiantes de bajos recursos a programas de educación superior, sino que además posibilitaría que su inserción fuese académicamente exitosa, pues el estudiantado estaría motivado al tener que “tomar prestado de sus ganancias [laborales] futuras”.

A la par, el gobierno de Zedillo también formalizaba otro proyecto, el Knowledge and Innovation Project (4349-ME) por 300 mdd. En funciones desde 1999, tenía como cierre el año 2003, pero fue extendido hasta finales de 2005 cuando se renegócié una segunda versión del mismo por 250 mdd ahora denominada Innovation for Competitiveness Project (7296-ME) y que estaría vigente, en principio, hasta 2009 (negociada por Francisco Gil Díaz, entonces secretario de Hacienda). Entre los objetivos del programa que formalizó Zedillo, que continuó Fox y que a su vez está asumiendo Calderón, cabe mencionar:

- a) Conformación formal de vínculos entre las universidades y las empresas privadas, incluyendo las extranjeras.
- b) Expansión de un sistema de evaluación de iguales.
- c) Descentralización de los procesos de toma de decisión (a modo de que, entre otros aspectos, el BM pueda celebrar acuerdos directamente con los estados y ya no forzosa y exclusivamente con la Federación).
- d) Identificación y promoción de nuevos campos de IyD (fundamentalmente biotecnología/biodiversidad y, más recientemente, nanotecnología).
- e) Monitoreo y evaluación de la capacidad institucional del Conacyt.

³⁰Cfr. Banco Mundial, 1998.

En el préstamo 2005-2009, se agrega la necesidad de enfocar el avance científico-tecnológico a la generación de productos y servicios; y el estímulo de esquemas de innovación promovidos por el sector privado.³¹

El resultado de la implementación, ya en la administración Fox, fue la reforma a la Ley de Ciencia y Tecnología y a la Ley Orgánica del Conacyt para la reestructuración a fondo del otorgamiento de los recursos públicos para la ciencia y la tecnología por medio de la creación de “fondos sectoriales” que son operados por el Conacyt y por la secretaría correspondiente, según sea el caso (Agricultura, Salud, Energía, etcétera). La penetración del empresariado nacional y extranjero en tales fondos ha sido mayor. El resultado, según evalúa el BM, en junio del presente año fue que los nuevos fondos sectoriales “incrementaron la relevancia de la investigación a través de una definición profundamente mejorada de las prioridades”.³²

Y concluye,

...la contribución del BM en el sector de ciencia y tecnología ha significado, más allá del apoyo financiero, una permanente fuente de asistencia técnica a través del monitoreo, evaluación y asesoría de actividades tanto a nivel macro (con el desarrollo e implementación de leyes sectoriales), como micro (con una diversidad de programas y actividades).³³

La mercantilización de la agenda científico-tecnológica ha sido uno de los principales resultados de esos préstamos que ya totalizan poco más del medio millardo de dólares.

El esquema ha llevado al BM a precisar en su informe *Mexico's Challenge of Knowledge-based Competitiveness* (2006),³⁴ que para ser “competitivo” (léase que ofrezca su fuerza de trabajo calificada y su investigación y desarrollo al sector privado, sobre todo de Estados Unidos) el país debe:

³¹ Banco Mundial, *Innovation for Competitiveness Project*. Loan Agreement, 7296-ME, Washington, 23 de septiembre de 2005, p. 3.

³² Banco Mundial. *Knowledge and Innovation Project, Implementation Completion Report (SCL-43490)*, Reporte 35850-MX, Washington, 27 de junio de 2006.

³³ *Ibidem*, p. 28

³⁴ Banco Mundial, *Mexico's Challenge of Knowledge-based Competitiveness, Challenges and Opportunities*, Colombia and Mexico Country Management Unit, vol. 1, Washington, junio de 2006, pp. 15-17.

- a) Captar la inversión privada para financiar la expansión y la mejora de las oportunidades educacionales, incluyendo esquemas de préstamos.
- b) Basar la expansión de la educación superior bajo el criterio de atender la demanda y responder a las necesidades de la economía y el mercado laboral mexicano.
- c) Estandarizar la certificación, acreditación, evaluación y valoración de los estudiantes y docentes.
- d) Incrementar la función del sector privado a través de la mejora de incentivos para la creación de vínculos entre la industria (muchos de ella extranjera) y los centros de investigación.
- e) Permitir que los investigadores como tales puedan patentar sus innovaciones.
- f) Enfocar el gasto público en sectores estratégicos, por ejemplo mediante un controlado gasto del Conacyt, mismo que deberá enfocarse en: 1) la investigación empresarial de consorcios de socios nacionales y extranjeros; 2) promover la creación de equipos de investigación por parte de empresas de tecnología extranjeras; 3) movilizar investigadores hacia las empresas a través de programas puntuales; 4) promover el derrame tecnológico de los países del norte en la economía nacional, y 5) promover la expansión de programas que promuevan la conformación de empresas innovadoras con fondos públicos y privados.

Con tales lineamientos, el camino por seguir del actual gobierno comienza bien definido y financiado. El rumbo seguirá siendo el mismo que el que se definió en el CAS 2001-2005, cuando al considerar la inviabilidad política del cobro de matrículas directas (que fue evidenciada con el movimiento de estudiantes, docentes y trabajadores universitarios y con la huelga de la UNAM en 1999-2000), el BM expresaba, en tiempos de Fox, que "...se tendrá que hacer un cambio en la cultura del sistema educativo mexicano, un cambio que tomará tiempo pero que puede comenzar durante el sexenio en curso".³⁵

Los primeros pasos para el avance hacia tal cambio fueron negociados por Fox en los últimos meses de su administración. Además de la renovación del mencionado proyecto Innovation for Competitiveness, también formalizó, en noviembre de 2005, un empréstito más para la "asistencia de estudiantes de educación superior" (31727-ME). Se trata de un megaproyecto de privatización *de facto* de la educación superior

³⁵ Cfr. Banco Mundial, 2002.

que la administración de Calderón, según el BM, tendrá que poner en funcionamiento. Está compuesto por tres fases. La primera por 300 mdd (180 mdd del BM + 120 mdd adicionales) cubre de diciembre de 2005 hasta marzo de 2010: la segunda, por 90 mdd (70 mdd del BM), empezaría en diciembre de 2006 y terminaría en enero de 2010. Y la tercera fase sería por 500 mdd (300 mdd del BM) programada para diciembre de 2009 y hasta enero de 2014. Es decir, se trata de un programa operativo hasta 2014 por un monto que ronda el millardo de dólares (al que se le podría sumar en el trayecto cantidades adicionales).

La primera fase se ocupa de reforzar el Programa Nacional de Becas (Pronabes) formalizado en 2001 por la administración Fox y el cual ahora, con el préstamo del BM, opera con 58 por ciento de fondos provenientes de ese organismo. La segunda fase es un programa piloto de un esquema mixto de préstamos público-privados en el estado de Quintana Roo y que eventualmente, en la tercera fase se extendería a por lo menos los estados de Baja California Sur, Chihuahua, Guanajuato, Nuevo León, Tamaulipas, Aguascalientes, Jalisco, Hidalgo y Veracruz. El objeto, “enfocarse en la demanda” a partir de establecer un panorama en el que el estudiantado que desee continuar sus estudios deberá entrar en el juego de la competitividad y la evaluación única si es que desea ser sujeto de tales préstamos.

La experiencia de este esquema de préstamos público-privados y privados en Estados Unidos indica abrumadoramente que propicia oportunidades sistémicas para la corrupción. La relación de la empresa Xpress con las universidades de Johns Hopkins, Capella, Widener, Columbia, Texas Austin y la University of South California, está signada por esquemas de soborno, por lo que el procurador general de Nueva York los llama “lazos inapropiados” entre las universidades y esas entidades prestamistas.³⁶ Por ejemplo, se registra el regalo de entradas a eventos culturales y el pago por miles de dólares a funcionarios universitarios por concepto de servicios de asesoría y honorarios, para asistencia a conferencias y congresos. También se habla de la participación de personal administrativo universitario en la tenencia de acciones de dicha empresa, así como del acuerdo al derecho de participación en las ganancias

³⁶ Elizabeth Weiss Green, “Student Aid Financial Conflicts Draw Scrutiny of New York Official”, *US News, Money y Business*, EUA, 10 de abril de 2007.

por parte de las universidades. La University of Pennsylvania ganó más de 1.6 mdd en un periodo de dos años, mientras que la de Nueva York lo hizo con 1.3 mdd en un lapso de cinco años.³⁷

Para la operación efectiva del proyecto del BM, se espera una serie de ajustes en la política de educación superior nacional que permita, por un lado, la instauración del mencionado esquema extendido de préstamos público-privados, como mecanismo para el financiamiento de la educación superior (el aumento del gasto público ya no es viable, se indica, a pesar de los ingresos no condicionados del petróleo), mientras que por el otro, se reestructuren todos los programas de docencia y se reenfoquen los de investigación, con miras a volverlos “más competitivos”; es decir que se enfoquen en las “necesidades” de la economía nacional y mundial, o en otras palabras, en la generación de bienes y servicios, más allá de cualquier formación crítica, humanista o artística que usualmente no es de interés del empresariado.

Conscientes de la probabilidad de que los estudiantes no puedan pagar los préstamos –como sucedió con los proyectos del BM en Jamaica y Venezuela–, se espera que en México sí se puedan implementar mecanismos y seguros para neutralizar tal situación, incluso en las condiciones económicas actuales puesto que se sostiene que en el país la gente que puede acceder a la educación superior tiende ya a colocarse en los rangos de mayores salarios, lo que las convierte en potenciales pagadores.³⁸ Ello implica que quienes no tengan los medios para pagar su educación, tendrán que endeudarse y cargar un crédito por lo menos a lo largo de la siguiente década una vez terminados sus estudios tal como sucede en Estados Unidos con niveles de salarios incomparables. La educación superior vista de este modo se asume entonces como una cuestión de elites y no de derecho social.

Con tales características de fondo, el proyecto es ejecutado por el Pronabes (que ya tiene acuerdos con el IPN, la UNAM, la ENAH, la UAM,

³⁷ *Idem.*

³⁸ Un estudio de Andere sostiene, de modo similar al BM, tal noción de la necesidad de privatizar las becas, aunque hace un llamado mucho más radical a la desaparición total de las becas públicas, un aspecto que el BM, como se indicó, prefiere manejar, al menos por el momento, bajo una noción híbrida de financiamiento público-privado del estudiantado. Cfr. Eduardo Andere, “The International Higher Education Market: Mexico’s Case”, *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, núm. 1, primavera de 2004, pp. 56-85.

etcétera)³⁹ y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES); el programa piloto está a cargo de Banobras y un fideicomiso estatal.

Llama la atención, aunque no sorprende, que el 12 de septiembre de 2006, Felipe Calderón pidiera precisamente a la ANUIES que elaborara el Plan Nacional de Educación de su gobierno. Repitiendo la codificación lingüística del BM, para Calderón de lo que se trata es de "...tener un sistema de educación diversificado, competitivo y de calidad".⁴⁰ Las implicaciones de tal llamado son mayores, pues la ANUIES es financiada, además de las cuotas que paga cada una de las universidades o instituciones miembro, por organizaciones de vastos intereses como Vamos México (de corte panista) y la Fundación Ford, involucrada por décadas en la promoción de los intereses empresariales y de seguridad de Estados Unidos.

En su documento de 2006, *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*, la ANUIES deja ver ciertos aspectos de su peculiar visión para la nueva agenda educativa, una copia calca de los lineamientos del BM.

Entre los principales llamados están:

- Reforzar la descentralización de la educación superior (al tiempo que hace acuerdos con el BM para negociar proyectos pilotos a nivel estatal y por institución).
- Expandir el sistema de becas, incluyendo las becas-préstamo, por ejemplo desde el Pronabes (atadas a la evaluación única de estándares "competitivos", como la del Ceneval).
- Reformar (léase reducir y privatizar) los sistemas de pensiones para disminuir la carga de pasivos de las universidades e instituciones de educación superior.
- "Modernizar" los formatos de conocimiento y del desarrollo curricular, así como evaluar al personal (e. g. examinación, certificación).
- Cumplir con las exigencias de la producción basada en el conocimiento y sus aplicaciones (*v. gr.* del empresariado), orientando (y certificando) el sistema educativo al desarrollo de la producción de conocimiento e inno-

³⁹ Las siglas corresponden a Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

⁴⁰ Cfr. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), "Invita Felipe Calderón a la ANUIES, a diseñar el Plan Nacional de Educación", en la página electrónica de la ANUIES: <http://www.anui.es.mx/>, México, 13 de septiembre de 2003.

vación, así como con el establecimiento de “estándares internacionales” de vinculación universidad-empresa por medio de la apertura de oficinas de transferencia tecnológica en las propias universidades e instituciones de educación superior.

El proceso de “modelización” del sistema de educación superior nacional hacia su mercantilización sugiere ser inevitable y necesario para la ANUIES que, de la mano del BM, propone implícitamente el desmantelamiento de la docencia y la investigación que no pueda ser medible y cuantificable con “los instrumentos del mercado” proponiendo una reestructuración de los planes de estudio superiores y de posgrado. La ANUIES argumenta que “...es impostergable actualizar las estructuras curriculares de duración diversa y de tipo integrado en las cuales la licenciatura se articula con el posgrado como es en Estados Unidos y Europa”.⁴¹

De darse, en el proceso es de esperarse que los campos o áreas de estudio críticos o no productivos en términos crematísticos desaparezcan o sean minimizados (algo que ya desde hace algunos años se viene realizando como parte de las reformas “aisladas” de los planes de estudios de tales o cuales universidades e instituciones de educación superior).

Y es que para la ANUIES la cuestión es clara: “...la responsabilidad de financiar la educación superior, la ciencia y la tecnología, ya no puede recaer únicamente en el Estado”.⁴²

A lo arriba precisado se suma la intención de otros programas como el que el BM tenía planeado para 2005 por 200 mdd para el Conacyt II, que al parecer hasta principios de 2007 no había sido aprobado.⁴³

La banca internacional en la UNAM

Las unidades de producción de conocimiento son pieza clave en cualquier proceso tanto de industrialización endógena, como de política para incrementar la capacidad de “competitividad” de cualquier país.

⁴¹ ANUIES, *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*, México, 2006, p. 34.

⁴² ANUIES, *op. cit.*, p. 35.

⁴³ Banco Mundial, 8 de enero de 2007, p. 14.

La formación de fuerza de trabajo altamente calificada, así como la innovación y el desarrollo de ciencia y tecnología con fuertes encadenamientos productivos endógenos son aspectos considerados como fundamentales en los países industrializados (Estados Unidos, los de la Unión Europea o Japón).⁴⁴

En tal sentido, el apoyo de los centros de producción de conocimiento debe ir de la mano de contundentes políticas económico-fiscales e industriales que protejan, regulen y subsidien al empresariado nacional de cara al exterior.

Según Chalmers Johnson, pionero en materia de “capitalismo asiático”:

...dejando de lado a la entonces Unión Soviética, los principales países desarrollados (Reino Unido, EUA, Alemania, Francia, Suecia, Bélgica, Holanda, Japón) y los países del este de Asia (Corea del Sur, Taiwán y Singapur), todos se hicieron ricos más o menos del mismo modo. Independientemente de qué tan justificadas eran sus políticas, en la práctica concreta, protegieron sus mercados domésticos usando altas barreras tarifarias y barreras “no-tarifarias” al comercio. Por ejemplo, Inglaterra no aceptó el libre comercio hasta 1840. Entre 1790 y 1940, EUA tal vez fue el país con la economía más protegida del mundo. En las décadas de 1970 y 1980, el único país en el mundo sin un solo automóvil japonés era Corea del Sur, dado que estaba estimulando su propia industria automotriz. Todos estos países mendigaron, compraron y robaron tecnología de punta avanzada a países innovadores y luego aplicaron ingeniería en reversa y dirigieron sus recursos para mejorarla. Usaron el poder del Estado para apoyar y proteger capitalistas nacionales que tenían el potencial de convertirse en exportadores.⁴⁵

En contraste con esta experiencia, Estados Unidos, por medio de la institucionalidad de Bretton Woods, ha promovido en México, y en

⁴⁴Véase, por ejemplo, Chalmers Johnson. *MITI and the Japanese miracle. The growth of industrial policy 1925-1975*, Stanford University Press, Stanford, EUA, 1982; John Saxe-Fernández, “Ciclos industrializadores y desindustrializadores”, *Nueva Sociedad*, núm. 158, Caracas, Venezuela, noviembre-diciembre de 1998, pp. 120-138; P. Mc Grath, *Scientists, Business & the State, 1890-1960*, Carolina del Norte, EUA, The University of Carolina Press, 2002; Gian Carlo Delgado-Ramos, “La competencia intercapitalista en ciencia y tecnología: quién es quién a principios del siglo XXI”, *Nómada*, núm. 14, julio-diciembre de 2006; Gian Carlo Delgado-Ramos. “Alcances y límites del sistema científico tecnológico chino”, *CONfines*, vol. 3. núm. 5, México, Instituto Tecnológico de Monterrey, enero-mayo de 2007.

⁴⁵Chalmers Johnson, *MITI and the Japanese miracle. The growth of industrial policy 1925-1975*, Stanford, Stanford University Press, 1982, p. 263.

general en América Latina, el desmantelamiento del aparato industrial endógeno del país que vio una relativa industrialización en el periodo de aplicación de políticas propias del esquema de sustitución de importaciones. Al mismo tiempo, ha abierto espacio al capital privado, el grueso extranjero, para que reemplace a los actores endógenos. Y finalmente, promueve alianzas estratégicas entre éstos y los centros de producción de conocimiento, todo bajo la argumentación de la búsqueda de la competitividad. Lo que no dice es que se trata de un esquema “trunco” que pone la contada fuerza de trabajo mexicana altamente calificada al servicio del gran capital nacional e internacional.

Lejos de pretender conformar unidades similares a los parques científico-tecnológicos o polos científico tecnológicos de los Estados Unidos o Europa, o como los conglomerados *keiretsu* de Japón o los *chaebol* de Corea del Sur, en México se pretende estimular coaliciones “estratégicas” que, según el BM, serían del tipo de las alianzas establecidas entre Telmex y Alcatel (EUA) o la existente entre Monsanto (EUA) y el Centro de Investigaciones Avanzadas (CINVESTAV) de Irapuato.⁴⁶

Tomando nota de lo anterior, y en especial de la documentación ofrecida en el apartado anterior sobre la compleja y profunda intervención del BM-BID en virtualmente el grueso de los principales intersticios del engranaje de innovación y desarrollo de ciencia y tecnología y su vinculación con el aparato productivo, es de la mayor importancia evaluar su diseño y designios en lo que respecta a la UNAM, institución líder en este sector a nivel nacional con 285,000 estudiantes y posición 74 entre las primeras 100 universidades del mundo.

Para estimular el tipo de “competitividad” arriba precisada, el BID aprobó un potente programa de penetración en la definición de la docencia en ciencias “exactas”, así como en la construcción de infraestructura en la UNAM, justo en momentos en que sería formalizado el TLCAN (1994).

Desde el Programa de Ciencia y Tecnología ME-0041,⁴⁷ consistente en un préstamo de 274 mdd, el BID indicaba en su “Informe de Terminación de Proyecto” que entre las metas estaban, ni más ni menos,

⁴⁶Gian Carlo Delgado, “El Banco Mundial en la agenda transexenal educativa y científico-tecnológica”, *Memoria*, núm. 213, México, noviembre de 2006, p. 9.

⁴⁷Cfr. Banco Interamericano de Desarrollo, *Informe de terminación del proyecto*, Programa de ciencia y tecnología, préstamos 804/OC-ME y 001/SPQ-ME, México, 2002.

romper con "...el objetivo de excelencia académica indiscriminada y desligada de actividades económicas e industriales que poseía la UNAM".⁴⁸ Como 77 por ciento de esos recursos fueron destinados a infraestructura, puede inferirse que el objetivo real era incidir sobre la UNAM y no tanto el supuesto intento de incrementar la competitividad del complejo universidad-industria que estuvo a cargo del Conacyt. Y es que el BID confirma que de hecho, "...la UNAM recibió mayor apoyo de seguimiento administrativo que lo que recibió el Conacyt".⁴⁹

El interés de incidir en la UNAM por parte del BID, más allá de meramente promover la construcción de infraestructura, queda nítidamente ejemplificado si se tiene en cuenta que, entre "otras medidas" del proyecto, estaban

- ...1) la revisión de planes y programas de estudios;
- 2) cambios en la reglamentación universitaria relativos al personal académico;
- 3) la liberación de recursos de actividades no sustantivas para incrementar los medios disponibles para la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento y la cultura, y
- 4) el incremento significativo de los recursos propios de la UNAM en términos absolutos y relativos al presupuesto anual.⁵⁰

Este último punto es relevante puesto que el BID precisa que no se cumplió, al tiempo que dejó saber que "... el incremento en el costo de la matrícula pudo haber sido la diferencia, pero la ya mencionada huelga de la UNAM ha pospuesto [*sic*]cualquier decisión al respecto".⁵¹ Aún más, según notifica el BID,

...los recursos para ejecutar los proyectos tanto de obras civiles como de equipamiento dependía exclusivamente de la asignación presupuestal anual a la UNAM del Presupuesto de la Federación, el cual se financia con los recursos de las operaciones de financiamiento como la presente. El ejecutor no recibe directamente los recursos del crédito BID, lo cual limita la planificación anual de inversiones a las disponibilidades de su presupuesto anual.⁵²

⁴⁸ BID, *op. cit.*, p. 4.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 19.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 8.

⁵¹ *Ibidem*, p. 14.

⁵² *Ibidem*, p. 19.

Esta es una descripción que no deja nada a la imaginación sobre el mecanismo utilizado para contagiar la “condicionalidad” atada a estas líneas de crédito, al propio presupuesto federal de la UNAM o parte de éste; y desde ahí incidir, en un grado u otro, en las opciones “viables” de uso de presupuesto en escuelas, facultades, centros e institutos. Los fondos del BID por tanto no implicaban un aumento en el presupuesto de la universidad que, por el contrario, en términos reales ha disminuido.⁵³

La profundidad y densidad del intervencionismo del BID en la UNAM puede apreciarse en el siguiente muestreo de las acciones derivadas del proyecto que el Informe de Término explicita:

A) Durante la ejecución, el conjunto de obras consideradas incluyó 100 proyectos de construcción para 45 dependencias (87 originales y 13 que se agregaron en 2001), que abarcan ampliaciones y remodelaciones de obras existentes y 16 proyectos adicionales de construcción de plantas de tratamiento de aguas residuales... se han construido 561 laboratorios, 55 salas/centros de cómputo, 25 bibliotecas y centros de documentación, 13 auditorios, 33 salas audiovisuales, 967 cubículos para personal académico y 110 aulas especialmente para posgrado y trabajos de seminarios, con una inversión de US\$99.04 millones... de los cuales US\$66.87 millones correspondió al préstamo BID; US\$6.89 millones al Fondo del Quinto Centenario y US\$25.28 millones a recursos locales.⁵⁴

El contagio de “condicionalidad” es impuesto en lo concreto a esos 25.28 mdd de recursos locales.

B) Para la adquisición de equipo e instrumental... se requirieron 1,150 contratos de adquisiciones de bienes que fortalecieron la infraestructura de 43 dependencias académicas... la inversión efectivamente realizada... fue de US\$60.8 millones, de los cuales US\$31.17 millones correspondió al préstamo del BID; US\$13.19 millones a recursos del Quinto Centenario y US\$16.43 millones a recursos locales.

El contagio es nuevamente patente. Respecto a la generación de “productos”, se notifica que entre estos había “...200 proyectos de I+D;

⁵³ Tan sólo el presupuesto de 2006 disminuyó respecto al año anterior en 216'113,000 pesos (corrientes). Se trata de una tendencia generalizada. El Instituto Politécnico Nacional vio disminuido su presupuesto en 179 millones (una reducción real de 5.9 por ciento); la Universidad Autónoma de México, en 104 millones, el CINVESTAV del IPN en 60 millones, el Instituto Nacional de Antropología e Historia en 154 millones, y así seguido.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 12.

revisiones de programas de estudio, incremento y diversificación de prácticas de laboratorio y taller...”, entre otros.⁵⁵ Pese a todas esas acciones, el BID reconoce que “...los recursos humanos que debieron, supuestamente, haber sido beneficiarios de las inversiones están conspiciuamente ausentes”.⁵⁶ Además,

...los proyectos de obra debieron ser modificados sobre la marcha y la ejecución resultó más cara y menos eficiente para poder obtener los estándares de calidad adecuados... En algunos casos hubo sobre dimensionamiento en los costos del componente de equipamiento, entonces se supportaron con mayores gastos financieros.⁵⁷

Si hubo o no casos de fraude financiero o, a decir de Stiglitz, de “sobornización”, es algo que públicamente se desconoce.

Una consideración final

La destacada participación de la UNAM en la dinámica de contagio de la “condicionalidad” atada de los préstamos del BM-BID rebasa la esfera de lo administrativo-burocrático de esta casa de estudios y crecientemente se desborda, tanto hacia los ámbitos de diseño y desarrollo de actividades académico-investigativas, como a lo político, interno y nacional.

Un ejemplo paradigmático de cómo el BM-BID penetra hacia dentro de la UNAM es el caso del Laboratorio de análisis y documentación de la corrupción y la transparencia, anunciado desde el CAS 2002-2006 y materializado en el Instituto de Investigaciones Sociales.

Es paradójico que el BM, una institución percibida internacionalmente como una de las más “opacas”, con un récord deplorable de rendición de cuentas, además de contar con un presidente, Paul Wolfowitz, criminal de guerra y acusado por corrupción demostrada dentro del mismo BM,⁵⁸ logre reclutar a grupos o personalidades “progresistas” y, desde la UNAM y otras instituciones, pontifique sobre la transparen-

⁵⁵ *Ibidem*, p. 10.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 19.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 26.

⁵⁸ John Cassidy. “The Next Crusade. Paul Wolfowitz at the World Bank”, *The New Yorker*, EUA, 9 de abril de 2007.

cia y “mejores prácticas de combate a la corrupción”, máxime que su papel ha sido fundamental en el auspicio de la desregulación y de los programas de privatización a ultranza en México y otros países,⁵⁹ aspectos identificados como combustible principal de la “nueva corrupción”, la del rango de los miles de millones de dólares. Es decir la ampliación exponencial de un fenómeno de tráfico de influencias de lo público a lo privado y de lo privado a lo público que además, para su funcionamiento, requiere fuertes dosis de “sobornización” avalada desde el poder.⁶⁰

Ese proceso de rebose hace añicos lo que va quedando de autonomía universitaria, al trastocar dimensiones políticamente sensibles, en especial la relación de la UNAM con la comunidad universitaria, la sociedad y el Estado. Con la comunidad universitaria y la sociedad porque conlleva a un debilitamiento e incluso un abandono de las acciones encaminadas al fomento del bienestar común por la vía de su apertura al estudiantado proveniente de los sectores de menos ingresos, volviéndose elitista; no menos que por sus valiosos servicios a la comunidad en materia, entre otros aspectos, de estímulo y difusión de la ciencia, la cultura y las artes, de acciones educativas, de salud (e. g. gratuidad de consultas médicas, auxilio epidemiológico), de detección y advertencia temprana de fenómenos climáticos y geológicos, de protección y monitoreo de la biodiversidad marina y terrestre, de desarrollo de innovaciones tecnológicas en diversas áreas, etcétera.

Con el Estado, como se mencionó arriba, se propicia un tipo de sometimiento para con la estructura gubernamental federal, en particular la Secretaría de Hacienda, que impacta de manera profunda y negativa sobre el proceso de toma de decisiones entre instituciones, es decir, en una de los más preciados valores y conquistas para alumnos, profesores, investigadores, trabajadores y un cuerpo sustancial de administradores y autoridades, no sólo en México, sino en el mundo.

La ofensiva mercantilista y de alineación de clase del BM-BID es contra una de las expresiones de civilización de mayor trascendencia en la

⁵⁹Cfr. Gian Carlo Delgado y John Saxe-Fernández, *op. cit.*, Eric Toussaint, *op. cit.*

⁶⁰Para una discusión de la “nueva corrupción”, léase Óscar Ugarteche (coord.), *Vicios públicos; poder y corrupción*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005; Mario di Constanzo, Jorge Mario y Moncada, *El saqueo a los mexicanos*, México, Grijalbo, 2005; Samuel del Villar, *Agravios nacionales en la hacienda pública mexicana 1982-2005*, México, Océano, 2006.

lucha contra el dogma y la tiranía. Los escenarios que se plantean hacia adelante obligan a observar y atender minuciosamente tanto los problemas que se están suscitando internamente por la ingerencia de esos organismos y la fabricación de su influencia por la vía del financiamiento de “clientelas”, como los procesos de “descentralización” de la UNAM y de desarticulación y regionalización del sistema nacional de universidades para su vinculación individualizada a “las necesidades del sector productivo en los estados”, muchas de las cuales refieren a aquellas del empresariado foráneo.⁶¹

En lo que se califica como un proceso de formación de “capital humano” para la competitividad o de inserción a “la economía del conocimiento”, que se notifica debe de pasar por la mercantilización de la educación y las actividades de investigación y desarrollo de ciencia y tecnología, es de notarse el inminente interés en los procesos de sucesión rectoral, de “gestión” de la autonomía de ciertas universidades, así como de otros como lo son el abanico de esquemas de “certificación” de actividades sobre todo las relacionadas con el manejo de fondos y la eficiencia del personal administrativo.

El caso de la UNAM es tan delicado y de enorme trascendencia como el de otras instituciones hermanas como el Instituto Politécnico Nacional puesto que se amenaza arrebatarle el futuro y el alma a la juventud mexicana y, consecuentemente, hipotecar el futuro nacional.

⁶¹El interés sobre la descentralización de la UNAM y en la desarticulación del sistema nacional de universidades públicas para su vinculación con el sector privado es puntualmente expresa en, por ejemplo “Discurso del rector Juan Ramón de la Fuente, en la ceremonia de investidura de siete personalidades como doctores honoris causa”, *Gaceta UNAM*, México, 16 de abril de 2007; “Universidades y empresas, binomio que genera ganancias”, *Aregional.com*, año 1, núm. 2, México, 2007, pp. 18-21. Para una reflexión sobre la creación de “clientelas” en la UNAM, léase John Saxe-Fernández, “BM-UNAM: dos para el tango”, *La Jornada*, México, 12 de abril de 2007.

¿Qué es el Foro Consultivo?

José Luis Fernández Zayas*

Objetivo y funciones

La Ley de Ciencia y Tecnología, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de junio de 2002, establece un parteaguas en la política de ciencia y tecnología en nuestro país al constituir nuevos organismos: el Consejo General de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico y el Foro Consultivo Científico y Tecnológico y al identificar al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt) como cabeza de sector.

En su artículo 36 la Ley plantea la constitución del Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCYT) y lo constituye como órgano autónomo y permanente de consulta del Poder Ejecutivo, del Consejo General de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico y de la Junta de Gobierno del Conacyt.

A petición de los poderes Legislativo y Judicial Federales, el FCCYT podrá emitir consultas u opiniones sobre asuntos de interés general en materia de ciencia y tecnología. El Consejo General de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico es el órgano de política y coordinación encargado de regular los apoyos que el Gobierno Federal está obligado a otorgar para impulsar, fortalecer y desarrollar la investigación científica y tecnológica en general en el país.

*Doctor (PhD) por la Universidad de Bristol, Inglaterra. Investigador de tiempo completo del Instituto de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El Consejo General está integrado por el Presidente de la República, quien lo preside, los titulares de nueve secretarías de Estado, el director general del Conacyt en su calidad de secretario ejecutivo, el coordinador general del Foro, cuatro miembros invitados por el Presidente de la República que actúan a título personal y que pueden ser integrantes del FCCYT.

Asimismo, el FCCYT promueve la expresión de la comunidad científica, académica, tecnológica y del sector productivo para la formulación de propuestas en materia de política y programas de investigación científica y tecnológica y presentarla al Consejo General.

Las funciones del Foro Consultivo se señalan en el artículo 37 de la citada Ley:

1. Proponer y opinar sobre las políticas nacionales y programas sectoriales y especiales de apoyo a la investigación científica y al desarrollo tecnológico.
2. Proponer áreas y acciones prioritarias y de gasto que demanden atención y apoyo especiales en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico, formación de investigadores, difusión del conocimiento científico y tecnológico y cooperación técnica internacional.
3. Analizar, opinar, proponer y difundir las disposiciones legales o las reformas o adiciones a las mismas, necesarias para impulsar la investigación científica y el desarrollo y la innovación tecnológica del país.
4. Formular sugerencias tendientes a vincular la modernización, la innovación y el desarrollo tecnológico en el sector productivo, así como la vinculación entre la investigación científica y la educación conforme a los lineamientos que la Ley de Ciencia y Tecnología y otros ordenamientos establecen.
5. Valorar y opinar sobre la eficacia y el impacto del programa especial y de los programas anuales prioritarios y de atención especial, así como formular propuestas para su mejor cumplimiento.
6. Rendir opiniones y formular sugerencias específicas que le soliciten el Ejecutivo Federal o el Consejo General.

El Foro Consultivo podrá, a petición del Poder Legislativo Federal, emitir consultas u opiniones sobre asuntos de interés general en materia de ciencia y tecnología.

Constitución del Foro Consultivo

Según lo señalado en el artículo 36, fracciones II y III, el Foro Consultivo está integrado por científicos, tecnólogos, empresarios y representantes de las organizaciones e instituciones de carácter nacional, regional, local, públicas y privadas, reconocidos por sus tareas permanentes en la investigación científica y en el desarrollo e innovación tecnológicos, quienes participarán de manera voluntaria y honorífica. La selección de participantes se hace con base en los criterios de pluralidad, renovación y representatividad marcadas en la Ley de Ciencia y Tecnología.

Las fracciones IV, V y VI del artículo 36 de la Ley establecen que el Foro Consultivo deberá contar con una mesa directiva y con comités de trabajo especializados por disciplinas y áreas de la ciencia y la tecnología. La mesa directiva es presidida por un coordinador general, elegido por los propios integrantes, y es auxiliada por un secretario técnico designado por el director general del Conacyt.

La mesa directiva está formada por los titulares de 14 instituciones y por tres investigadores electos por los miembros del Sistema Nacional de Investigadores a través de una convocatoria conjunta entre el Conacyt y el Foro Consultivo. Las instituciones miembro de la mesa directiva son la Academia Mexicana de Ciencias, A.C., la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior, A.C., la Asociación Mexicana de Directores de la Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico, A.C., la Confederación de Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos, la Academia de Ingeniería, A.C., la Universidad Nacional Autónoma de México, la Academia Nacional de Medicina, A.C., el Consejo Nacional Agropecuario, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, el Instituto Politécnico Nacional, la Red Nacional de Consejos y Organismos Estatales de Ciencia y Tecnología, A.C., la Academia Mexicana de la Lengua, el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales y la Academia Mexicana de la Historia.

El coordinador general es quien representa al FCCYT en el Consejo General, en la Junta Directiva del Conacyt, y se encarga también de solicitar el resultado de las gestiones con las entidades y dependencias relativas a las recomendaciones que emanan del foro.

La Secretaría Técnica es la que se encarga, entre otras actividades, de auxiliar al coordinador, a la mesa directiva y a los comités de trabajo en la organización de sus sesiones, en la logística de sus trabajos regulares, así como en la organización de cualquier otra actividad en la que el FCCYT se involucre. Conforme a las bases para la integración, funcionamiento y organización del foro, señaladas en la fracción VII del artículo 36, los comités y grupos de trabajo se integrarán por expertos científicos, tecnólogos y empresarios acreditados en sus respectivas áreas del conocimiento y por representantes de las organizaciones e instituciones de carácter nacional, regional, local, públicas y privadas reconocidas por sus tareas permanentes en la investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica. El resultado de sus sesiones de trabajo es la base de las propuestas, opiniones y posturas que presenta la mesa directiva ante las diversas instancias que toman decisiones políticas y presupuestales que afectan la investigación científica o el desarrollo tecnológico. La elección de los integrantes en cada comité o grupo dependerá de su objetivo específico.

Funcionamiento

El Foro Consultivo Científico y Tecnológico es una organización de la sociedad civil, con autonomía operativa del Gobierno Federal. Su función primordial es la de proporcionar consejo experto en los temas de ciencia y tecnología al Ejecutivo Federal y a los otros poderes de la Unión. Aunque el foro es una institución comparativamente joven, ha llegado de manera creciente a ocupar un espacio en el debate nacional en temas relacionados con la creación y apropiación del conocimiento en colaboración con las instituciones que lo integran y gobiernan.

La mayor parte de los trabajos del foro consiste en estudios y monografías de algún aspecto de la vida intelectual o productiva del país. Estos estudios son desarrollados por especialistas nacionales quienes de manera casuística se apoyan en colaboradores y expertos de otros países contribuyendo, en combinación con una o más de las instituciones que lo gobiernan, en un número muy superior de productos. Éstos incluyen la celebración de reuniones temáticas, la gestión de

leyes, normas y reglamentos, y el fomento de la construcción de un marco regulatorio sólido para el fomento de la ciencia y la tecnología en México.

La configuración actual del foro y la consolidación de su participación en este rico conjunto de actividades se logró en sus tres primeros años de vida. La tarea que toca emprender ahora incluye la revitalización de la vocación nacional para planear su propio destino, la consolidación de los instrumentos que animen a una rica actividad en ciencia y tecnología y, desde luego, a mejorar y diversificar de manera muy sustancial la forma en que nuestro país financia la ciencia y la tecnología en general. Según lo estipulado en la Ley de Ciencia y Tecnología, el FCCYT tendrá las facultades que la Ley Orgánica del Conacyt le confiere en relación con la Junta de Gobierno y el director general de ese organismo.

El Conacyt deberá transmitir al consejo general y a las dependencias, entidades y demás instancias competentes las propuestas del FCCYT, así como de informarle a éste el resultado que recaiga. Asimismo, otorgará por conducto del secretario técnico de la mesa directiva los apoyos necesarios para garantizar el adecuado funcionamiento del Foro Consultivo Científico y Tecnológico, lo que incluirá los apoyos logísticos y los recursos para la operación permanente, así como los gastos de traslado y estancia necesarias para la celebración de sus reuniones de trabajo.

Actividades

Los temas centrales que ocupan y orientan las labores del Foro Consultivo Científico y Tecnológico pueden agruparse de la siguiente manera: evaluación al Sistema Nacional de Innovación, análisis de los programas de apoyo a la ciencia y a la tecnología, en particular al sistema de fondos sectoriales y mixtos del Conacyt; construcción de un acuerdo nacional para fomentar el desarrollo, la innovación y la competitividad de México con base en el conocimiento; estudio de prospectiva para la ciencia y la tecnología en México hacia el año 2030, propuesta de programas y reformas para la Federación en cuanto a ciencia y la tecnología en México, identificación y propuesta de las bases para una política de Estado en

ciencia, tecnología e innovación; e identificación de mecanismos de inversión en conocimiento para el desarrollo y el bienestar de México.

En los cuatro años de su funcionamiento, el FCCYT ha suscrito convenios de colaboración con la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, la Cámara de Senadores, el Consejo de la Judicatura Federal, el Poder Judicial de la Federación, la Red Nacional de Consejos y Organismos Estatales de Ciencia y Tecnología, el Foro de Ciencia y Tecnología del Estado de México, la Comisión de Economía, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Nacional de Ecología, A.C., el Centro de Investigaciones Biológicas del Noreste, S.C.

El FCCYT ha colaborado también con el Poder Legislativo Federal, a través de la realización de seminarios en los siguientes temas: "El marco legislativo necesario para ciencia, tecnología, innovación y educación superior", "Clonación y células troncales", "Genoma humano", "Competitividad con base en el conocimiento", "México, hacia un modelo de competitividad global", "Nueva Ley para los Inmigrantes"; y ha participado también en los siguientes eventos, así como en su organización y difusión: Foro Académico "La ciencia y la tecnología como ejes de la competitividad de México", Declaración de Cozumel, Comisión de Ciencia y Tecnología de la LIX Legislatura de la H. Cámara de Diputados, Congreso Internacional y Feria de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados "La ciencia, la tecnología y el bienestar de las naciones: los retos para la política de innovación y el desarrollo científico-tecnológico en México". El foro ha vertido opiniones en relación con las iniciativas presentadas por diputados o senadores en los siguientes temas: bioseguridad de los organismos genéticamente modificados, clonación, células troncales y genoma humano, propiedad industrial, Ley de Ciencia y Tecnología, Ley General de Salud, captación de recursos para incrementar el presupuesto de egresos de la federación para ciencia y tecnología, creación de la Agencia Espacial Mexicana, Ley para el Fomento a la Innovación y al Desarrollo de Empresas y Actividades de Base Tecnológica.

El FCCYT ha colaborado con los congresos estatales, a través de la realización de distintos seminarios, cinco reuniones sobre legislación y política en ciencia, tecnología y educación superior (regiones Sur-Su-

reste, Centro-Occidente, Noroeste, Noreste, Centro-Sur y Metropolitana); una reunión nacional sobre legislación y política en ciencia, tecnología y educación superior; diversos seminarios sobre peligro geológico, como sismos y tsunamis en México y en el mundo y sobre protección civil y desastres naturales.

Ha organizado congresos nacionales, regionales y seminarios con la participación de legisladores estatales y federales, académicos, empresarios y miembros del poder ejecutivo estatal: Congreso Nacional de Vinculación para la Competitividad, Congreso Nacional sobre la Situación de la Ciencia y la Tecnología en las universidades públicas de los estados, Congreso Estado y Perspectivas de la Investigación en las Instituciones de Educación Superior en la Región Sur-Sureste, seminario "Mecanismos para la apropiación y explotación del conocimiento de científicos e investigadores de México", cinco seminarios regionales sobre desarrollo de la competitividad con base en el conocimiento (regiones Sur-sureste, Centro-Occidente, Noroeste, Noreste y Centro Sur y Metropolitana); los seminarios permanentes de discusión sobre las políticas de ciencia, tecnología e innovación en México "Concepciones y visiones sobre políticas de ciencia, tecnología e innovación", "Los retos de la investigación científica", "Desarrollo tecnológico e innovación: el rol de la I + D privada", "Recursos humanos para la ciencia, la tecnología y la innovación", "Enfoques y ámbitos de las políticas nacional, regional, estatal, local y sectorial". El foro ha realizado propuestas al Conacyt tendientes a la difusión y el mejoramiento de sus instrumentos de fomento a la ciencia y la tecnología, así como a la creación de otros que satisfagan la demanda de la comunidad científica, específicamente en torno a los fondos mixtos y sectoriales, el Sistema Nacional de Investigadores, análisis y propuestas de modificación al Reglamento del SIN, renovación de las comisiones dictaminadoras del SIN, plan de carrera, vinculación del sector académico con el productivo, fortalecimiento de ciencia y tecnología en los estados, renovación de las comisiones dictaminadoras del SIN, estímulos fiscales a la investigación y desarrollo tecnológico y en torno a la Cuenta Nacional de Ciencia y Tecnología. Asimismo el foro ha realizado propuestas al Gobierno Federal en relación con el presupuesto federal de egresos de la Federación en materia de ciencia y tecnología y con el análisis del presupuesto ejercido en

ciencia y tecnología (2004, 2005 y 2006); proyectos sobre análisis de las finanzas públicas en México, captación de recursos federales adicionales para ciencia y tecnología y sobre el presupuesto federal de egresos, así como la propuesta para 2005 “Inversión para impulsar la Investigación Científica y el Desarrollo Tecnológico en México”.

Las actividades interinstitucionales en las que el FCCYT ha participado han sido: la Semana de las PYMES (2003, 2004 y 2005), en los órganos colegiados del Conacyt (Junta de Gobierno, Comisión Asesora de la Junta de Gobierno, Comité Técnico del Fondo Institucional, Comité Técnico de Estímulos Fiscales) y ha participado como miembro permanente del Consejo General de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

La información recabada a través de las anteriores actividades, la interlocución lograda entre los diversos actores y el conocimiento adquirido de los diferentes esquemas estatales, regionales y federal en cuanto al estado de la ciencia, la tecnología y la innovación, su financiamiento y su impacto en la educación, el empleo y el bienestar social, hacen posible que para el presente sexenio el FCCYT se encuentre plenamente validado para proponer al Ejecutivo un proyecto de política de Estado en ciencia, tecnología e innovación, haga propuestas al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en los temas de su competencia e identifique sistemas, programas y propuestas de estímulos que hagan posible la articulación real entre el sector productivo y el académico. Además, ha favorecido desde su creación el diálogo horizontal entre los legisladores, el Ejecutivo estatal y el federal y las comunidades científica y empresarial del país.

Apuntes para una Historia de la UAM-Unidad Cuajimalpa

Magdalena Fresán Orozco*
Óscar Comas Rodríguez**

Para hablar de la historia de la cuarta Unidad de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es necesario dirigir la mirada en dos perspectivas complementarias entre sí. La primera como examen histórico de actividades realizadas por la UAM a partir de sus tres unidades. La segunda, como formulación de un programa de acción futura que implica valorar las oportunidades y desafíos y recuperar la experiencia y la conciencia crítica, tanto de las posibilidades que ello ofrece, como de las exigencias que deja insatisfechas y que reclaman la búsqueda de nuevos caminos y la realización de nuevos esfuerzos.

La UAM se fundó en 1974 como una institución pública con la que se pretendía ampliar la cobertura en educación superior, fortalecer la calidad de los procesos educativos y la investigación, a través de un espacio innovador, un modelo de la educación superior, flexible y abierto al cambio pero inquebrantable en sus compromisos esenciales: colaborar en la reducción de la desigualdad que aqueja a México. Desde su origen, la UAM tuvo la intención de establecerse en los cuatro puntos cardinales de la capital mexicana. Sin embargo, la creación y el desarrollo ulterior de las tres primeras unidades (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco) requirió la orientación de los recursos proporcionados por el Estado para la consolidación de las unidades situadas en el norte, en el sur y en el oriente de esta ciudad.

* Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Rectora de la Unidad Cuajimalpa (U-C) de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

** Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Secretario de la Unidad Cuajimalpa (U-C) de la UAM.

La vigencia de estos principios fundacionales y la intención del Estado en el sexenio 2001-2006 de ampliar la oferta educativa de nivel superior, que en México sólo alcanza 23 por ciento de la población en edad de ingresar al mismo, permitió que el 23 de abril de 2005 la Universidad Autónoma Metropolitana aprobara la creación de la Unidad Cuajimalpa, con el propósito de atender las necesidades de educación superior en el poniente de la zona conurbada del Valle de México. De esta manera, tres décadas después, la creación de la Unidad Cuajimalpa permitió cristalizar un proyecto largamente diferido, de ubicar una unidad académica en el poniente de la Ciudad de México que contribuyera a ampliar el acceso a la educación superior y lograr la equidad y la justicia social.

En esta zona coexisten sectores de la población de escasos recursos frente a sectores con altos niveles de vida. Es un espacio geográfico donde contrastan el “éxito” y las bondades de la economía de mercado, con sus más tristes consecuencias: un amplio sector de la población con posibilidades muy limitadas para incorporarse al mundo global, entre ellas la de acceder a la educación superior de calidad, porque en su mayoría las alternativas en esa región son privadas y económicamente inalcanzables.

La nueva oferta educativa de la UAM en el poniente de la zona metropolitana de la Ciudad de México no implicó únicamente la ampliación simple de los espacios públicos para los estudios superiores, sino la oportunidad de experimentar innovaciones como un modelo educativo flexible centrado en el aprendizaje y en el desarrollo integral del estudiante que conduzca a la formación de profesionales competentes y competitivos con un potencial de adaptación a las condiciones que impone la sociedad del siglo XXI, donde el conocimiento es el recurso más valioso para la incorporación de los individuos y de las naciones en el concierto económico y político mundial.

La cuarta sede de la UAM se visualizó como una unidad de magnitud similar a sus antecesoras, es decir, que alcanzaría una matrícula de 15,000 alumnos en pocos años para responder a una demanda desatendida de casi 300,000 jóvenes. Sin embargo, la concentración poblacional de esta área geográfica dificultó la localización de terrenos de magnitud similar a las otras unidades e incluso hizo surgir la idea de una unidad archipiélago.

La búsqueda de predios de todo tipo, tamaño y precio, permitió identificar como una primera opción el predio denominado “El Escorpión”, propiedad del Gobierno del Distrito Federal, con una extensión de 35,000 metros cuadrados y con un valor estimado de 350 millones de pesos, ubicado en la zona de Santa Fe, sobre la Avenida Vasco de Quiroga, frente al Hospital ABC de Santa Fe. El terreno, aunque insuficiente para el establecimiento de la unidad no presentaba inconvenientes para albergar una primera instalación de la universidad salvo su precio, lo cual, en el momento de la visita al lugar generó pocas expectativas. Este inconveniente fue subsanado el 5 de noviembre de 2004, con base en la donación del predio por parte del Gobierno del Distrito Federal.

Lamentablemente, a pocos días de la donación, el señor Mayolo Soto Segura, solicitó un amparo ante esta donación, con el argumento de que ese predio formaba parte del “Rancho Memetla”, el cual había heredado de su abuelo. Aunque los peritajes efectuados constatan que dicho Rancho se encontraba en otro lugar y por tanto “El Escorpión” no era parte de la herencia, una juez, con base en el amparo, suspendió provisionalmente la donación y días después la sentenció de manera definitiva. Lo único que se pudo hacer antes de la suspensión, fue colocar algunos señalamientos que indicaban que se trataba de una propiedad de la UAM.

La universidad solicitó a la juez su inclusión como tercera perjudicada o interesada en el juicio; ante el rechazo de la juez, se interpuso una queja ante el Cuarto Tribunal Colegiado del Primer Circuito en Materia Administrativa, que resolvió en el primer cuatrimestre de 2005 a favor de la UAM y reconoció su calidad de tercero interesado en el juicio.

El Gobierno del Distrito Federal, por su lado, demostró con una serie de pruebas documentales que, en 1887, el Rancho Memetla fue subdividido y vendido en lotes por sus entonces propietarios, Pedro Segura y Lucio Cortés. Además, asentó que el predio “El Escorpión” está en un lugar distinto y fue propiedad de diversas personas físicas desde 1924 hasta 1981, cuando fue vendido a SERVIMET, organismo incorporado al Gobierno del Distrito Federal con carácter privado.

En la audiencia realizada el 21 de octubre de 2005, se presentaron dictámenes periciales por ambas partes que fueron contradictorios, como es común en cualquier litigio. La juez de Distrito designó un perito,

tercero en discordia, adscrito a la Procuraduría General de la República, el cual debía realizar y entregar su informe ese mismo día, 21 de octubre; sin embargo, no se presentó. La UAM ha solicitado a la PGR que se realice y presente el dictamen a la brevedad, esperando que sea consistente con las argumentaciones de la universidad y del Gobierno del Distrito Federal. A la fecha (abril de 2007) el litigio sigue sin solución.

En este contexto, la Universidad Autónoma Metropolitana recibió un apoyo adicional por parte del Gobierno Federal, mismo que se utilizaría exclusivamente para la compra de un predio. El terreno adquirido fue el de “La Venta” o “El Encinal”, integrado a su vez por tres predios con escrituras independientes, por los cuales la UAM pagó 187 millones de pesos.

Finalmente, cuando se escrituró el predio a nombre de la UAM y se asumió que la unidad ya contaba con un espacio físico, fue posible someter la propuesta de creación de la Unidad Cuajimalpa al máximo órgano colegiado de la universidad, el Colegio Académico, y se aprobó por unanimidad en la sesión 264 del 23 de abril de 2005. Para el arranque de la unidad la Secretaría de Educación Pública otorgó 44.3 millones de pesos a la institución que se destinarían al acondicionamiento del predio.

Tras la auscultación realizada por el entonces rector general de la UAM, doctor Luis Mier y Terán Casanueva, a la comunidad de las tres unidades académicas el 24 de mayo de 2005, la Junta Directiva de la institución designó como rectora de la Unidad Cuajimalpa a la doctora Magdalena Fresán Orozco, profesora titular con 30 años de pertenencia a la institución y miembro del personal académico de la Unidad Xochimilco.

Sin embargo, poco después de la firma del contrato de compra-venta de “El Encinal” y ya creada formalmente la Unidad Cuajimalpa, se inició un movimiento de resistencia por parte de los vecinos de la zona quienes se opusieron a su instalación argumentando un impacto negativo en la zona boscosa aledaña al predio.

La universidad apeló a su derecho para tramitar el cambio de uso de suelo de “La Venta” después de revisar los planes delegacionales de desarrollo aprobados por la Asamblea Legislativa. Una experiencia similar fue vivida por la Unidad Azcapotzalco en su proceso

de construcción, el cual concluyó con la autorización para su establecimiento. Este antecedente alentó a las autoridades institucionales a llevar a cabo las gestiones para hacer posible el asentamiento de la Unidad Cuajimalpa en el terreno adquirido.

Durante varios meses se ha gestionado la cesión del predio conocido como Palo Alto o CONAFRUT, propiedad del Gobierno Federal. Este terreno resulta idóneo para albergar nuestra unidad por su ubicación geográfica, sus vías de acceso y su actual situación jurídica. La cesión de esta propiedad sería una decisión semejante a las que en su momento dotaron de terrenos a la Universidad Nacional Autónoma de México, al Instituto Politécnico Nacional, al Colegio de México, a la Universidad Pedagógica y a las tres primeras unidades de nuestra casa de estudios. Sin embargo, el principal problema estructural de la Unidad Cuajimalpa, es decir, la carencia de una sede definitiva ha persistido. Aunque, se ha realizado una intensa búsqueda de terrenos apropiados para el establecimiento de la cuarta unidad, este objetivo no ha podido concretarse por problemas relacionados con la irregularidad jurídica de muchos predios, la dificultad de cambiar el uso de suelo, entre otros, y el excesivo costo debido a la especulación en bienes raíces de la zona. Empero, se continúa la búsqueda de un terreno apropiado para la instalación de la sede definitiva.

A pesar del enorme esfuerzo desplegado por nuestra comunidad para contar con una sede que permita sustentar su desarrollo, es algo que aún no se ha logrado; no obstante, la Unidad Cuajimalpa cuenta hoy con un programa académico sólido, profesores de alto nivel y alumnos inscritos en sus primeras licenciaturas. La falta de infraestructura apropiada para las actividades universitarias ha sido superada mediante las siguientes medidas:

- Un convenio con la Universidad Iberoamericana (UIA) que nos proporcionó aulas suficientes para la operación de la docencia durante el primer año de vida de la unidad (de septiembre de 2005 a julio de 2006).
- La adecuación de espacios en una de las sedes de educación continua de la UAM (Casa del Tiempo) para la ubicación de las tres direcciones de División, sus jefes de Departamento y su personal académico y administrativo (desde enero de 2006 al momento de escribir este ensayo).
- La dotación de algunas áreas en el edificio de Rectoría General para la ubicación de la propia Rectoría, la Secretaría y algunas oficinas de apoyo administrativo (de junio de 2005 a septiembre de 2006).

- El préstamo en comodato del antiguo edificio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) ubicado en la Avenida Constituyentes (delegación Miguel Hidalgo). En este edificio se habilitaron espacios para la docencia (aulas y talleres, biblioteca y espacios de usos múltiples). La Rectoría, la Secretaría y las oficinas administrativas se trasladaron también a este inmueble, propiciando una mayor integración de la Unidad Académica, desde septiembre de 2006.

Estructura orgánica

La estructura orgánica de la Unidad Cuajimalpa fue aprobada por el Colegio Académico al momento de su creación. La Unidad Cuajimalpa cuenta con tres divisiones y nueve departamentos académicos. Dos de las divisiones son innovadoras, en cuanto a su conformación, ya que la División de Ciencias Naturales e Ingeniería y la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño integran áreas diferentes de las divisiones de las otras unidades de la UAM (en las otras unidades, Ciencias Naturales e Ingeniería se asientan en divisiones separadas; lo mismo ocurre con las áreas de Comunicación y Diseño), lo que ha favorecido nuevas aproximaciones entre las áreas del conocimiento, pero que ha requerido adecuaciones legislativas que se han ido abordando paulatinamente.

Como principio rector, el cuerpo directivo de la Unidad Cuajimalpa se encuentra conformado por académicos con una trayectoria importante en la carrera académica y con un alto nivel de habilitación. El secretario de la unidad, los directores de División y los jefes de Departamento son académicos con nivel de doctorado y una amplia experiencia en las tareas de gestión, educativas y de investigación; estas características del personal han contribuido y continuarán contribuyendo a la concreción y certidumbre de un proyecto de gran envergadura para la UAM y para la educación superior en nuestro país.

Aunque la conformación de la estructura orgánica de la Unidad Cuajimalpa obedeció primero al nombramiento de los órganos personales y de apoyo (rector, secretario, directores y jefes de departamento), en noviembre de 2005, con base en la legislación universitaria, se instalaron los consejos divisionales y el Consejo Académico. Este último acordó en su segunda sesión incorporar la representación de los alumnos al

órgano colegiado mediante los procedimientos de participación establecidos en la legislación, con el propósito de dar legalidad y legitimidad al rumbo que habría de seguir la Unidad Cuajimalpa, en un proceso de toma de decisiones caracterizado por la participación de todos los actores de la comunidad universitaria.

La experiencia en el proceso de construcción de una universidad de nueva creación como la UAM Cuajimalpa supuso retos importantes para la planeación de sus actividades, pero al mismo tiempo tuvo ventajas estratégicas. El gran respaldo institucional recibido por la Unidad Cuajimalpa y la colaboración de académicos con experiencia de las unidades hermanas, así como del núcleo inicial contratado para formar parte de la planta académica de la unidad hizo posible realizar una planeación acerca del futuro de los departamentos, de las divisiones y de la unidad. Se identificaron líneas troncales de investigación y se diseñaron cinco planes de estudio, con base en un modelo educativo propio que privilegia una estructura curricular flexible y pertinente. La experiencia del grupo pionero en distintos modelos educativos permitió plasmar en los planes de estudio nuevos enfoques para el aprendizaje. Prácticamente en todos los programas educativos (PE) existen unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) que permiten la integración de los alumnos a las investigaciones que realizan los docentes, aspecto que se retoma con mayor énfasis en el último año de los planes de estudio.

En pocas ocasiones una institución universitaria ha tenido la oportunidad de delinear, en un momento previo a su operación académica los perfiles de su personal como la tuvo la UAM-C. Para darle cuerpo al trabajo desarrollado por los departamentos académicos, una primera definición de la unidad en torno a los perfiles de personal necesario fue la contratación de académicos con un alto nivel de habilitación (con grado de doctorado o candidatos a doctor con posibilidad de obtener el grado en los primeros 12 meses, a partir de su ingreso a la UAM) que además de garantizar una docencia de calidad, permitiera motivar la construcción de ambientes de investigación basados en la interdisciplina, más allá de la retórica, y evidentes en la formación de los estudiantes y la consolidación de la investigación y difusión de la cultura como funciones prioritarias de la universidad y necesarias para el desarrollo del país.

La cooperación armónica entre la formación de profesionales y la investigación científica permitirá que la UAM Cuajimalpa oriente la formación de los estudiantes en forma dinámica y que les permita alcanzar los nuevos progresos en sus diferentes disciplinas, plantear problemas novedosos y enfrentarse a nuevas investigaciones. La unidad debe inspirar en sus estudiantes conciencia de problemas y necesidades ulteriores siempre nuevos y la exigencia de una constante superación

Es así que, desde el inicio de la operación se procuró contratar personal académico cuyo perfil cubriera los requerimientos de las carreras y las necesidades implícitas para la integración de cuerpos académicos (CA) específicos en respuesta a las líneas troncales de investigación definidas por las divisiones académicas. Se ha cuidado el desarrollo integral de todos los departamentos y de los programas educativos para evitar la formación de brechas en el avance y en la calidad de los mismos. Las divisiones académicas de la Unidad Cuajimalpa operan en forma armónica; comparten la visión, los objetivos, las estrategias y la estructura curricular de los planes de estudio. Funcionan como una organización matricial, es decir, los profesores de los departamentos se hacen cargo de las UEA afines con su perfil académico, independientemente de su adscripción administrativa. Hay un tronco común para todas las carreras de la unidad, un número de créditos que debe cubrirse con UEA de otras carreras de la División, un porcentaje adicional a cubrir mediante optativas interdivisionales y 36 créditos que promueven la movilidad intra e interinstitucional nacional e internacional. La atención de este modelo requiere necesariamente una organización matricial.

La calidad de la planta académica permitirá el desarrollo temprano del posgrado que a su vez contribuirá a la consolidación de los CA, concebidos como fundamentales para la primera etapa de vida de la unidad. Se continuará con la política de reclutamiento de docentes con doctorado para lograr una proporción mayor a 90 por ciento de la planta de profesores de carrera con este nivel de habilitación.

Ante el compromiso de iniciar actividades en septiembre de 2005 y ante la carencia de plazas definitivas, el núcleo inicial de profesores (desde septiembre de 2005 hasta marzo de 2006) se contrató mediante el procedimiento para la incorporación de profesores visitantes. El prestigio de la institución y la posibilidad de la planeación de la planta

académica nos han permitido incorporar 80 profesores visitantes con un alto nivel de habilitación, lo que a su vez nos ha permitido probar la calidad del trabajo en la docencia y en la investigación de los aspirantes a formar parte del personal académico definitivo. Esta figura no proporciona a los académicos la estabilidad laboral que tuvieron los primeros profesores de la UAM. No obstante, todos ellos han trabajado con entusiasmo en la docencia, en la elaboración de planes y programas de estudio y en la elaboración de los primeros proyectos de investigación y vinculación de la Unidad Cuajimalpa.

El 16 de febrero de 2006 se asignó a la unidad un primer paquete de plazas definitivas, lo que ha permitido la estabilización progresiva de la planta académica de acuerdo con los procedimientos regulares de la institución (concurso de oposición). Se han buscado perfiles para constituir grupos de investigadores que puedan sustentar las líneas de investigación asumidas por las divisiones y atender los planes de estudio aprobados por el Colegio Académico al crear la unidad. El reclutamiento de académicos con el perfil necesario para atender los programas en operación y en proceso de elaboración, y para fungir como núcleo inicial de los primeros grupos de investigación ha sido difícil. La baja competitividad del salario base para profesores con doctorado y experiencia académica, que deben esperar dos años para acceder a becas y estímulos, desalienta las decisiones en torno a la posibilidad de abandonar un puesto con mejores condiciones de trabajo para participar en un proyecto nuevo con un alto nivel de incertidumbre. A pesar de ello, el enorme potencial del proyecto de la cuarta unidad ha despertado grandes expectativas entre investigadores mexicanos y los ha motivado a incorporarse a ella.

Nuestros profesores han sido sometidos al proceso de evaluación de sus antecedentes y niveles de habilitación que se exige para el ingreso del personal académico, a cargo de las comisiones dictaminadoras de la UAM. Los profesores contratados, se encuentran dedicados a la docencia, al diseño curricular y a la planeación de la investigación. Además, por su nivel formativo (grado de doctor o candidato), aspiran a iniciar a la brevedad posible el desarrollo y la operación de sus proyectos de investigación

De acuerdo con la política de contratar exclusivamente doctores o candidatos a punto de culminar su formación en este nivel educativo, se ha fortalecido la capacidad académica de la unidad. Las únicas áreas del conocimiento en las cuales ha sido difícil aplicar rigurosamente esta política es la de Ciencias de la Comunicación y Diseño. Esto se debe, posiblemente, al carácter de profesionalización de los programas en este campo y a la relativa juventud y escasa cobertura de los programas de posgrado existentes en el mismo. No obstante, se ha logrado la contratación de 14 doctores en la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, con quienes se podrán consolidar los primeros cuerpos académicos y con lo que será posible sustentar un programa de posgrado divisional.

Es importante señalar que la proporción de profesores de tiempo completo que actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadores alcanzó 42 por ciento a principios de 2006 y 53 por ciento en el primer trimestre de 2007. Como puede observarse, seguimos consolidando una planta académica de alto nivel y reconocimiento. Persistimos para la contratación en los siguientes criterios:

1. Nivel de habilitación (doctorado).
2. Congruencia entre perfil académico y las necesidades de los PE.
3. Congruencia entre perfil académico y las características de los CA planeados.

Continuamos aprovechando plenamente el esfuerzo nacional en la formación de doctores realizado en los últimos diez años. Existe una importante demanda de plazas académicas por parte de graduados formados en diversas instituciones nacionales y extranjeras. Ello nos está permitiendo constituir una comunidad con un extraordinario nivel académico y con un promedio de edad menor a los 40 años.

Hemos avanzado en la conformación de nueve cuerpos académicos. De éstos, siete fueron presentados para su registro al Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y resultaron clasificados como CA en formación (CAEF). Contamos, adicionalmente, con tres grupos disciplinarios que se someterán a registro en la próxima convocatoria.

El otro actor fundamental en la vida universitaria son los estudiantes. El reconocimiento del papel central de los jóvenes ha llevado

a que se considere, desde la planeación social, que el desarrollo de un país depende en gran medida de las condiciones en que se formen los jóvenes. Su importancia como grupo social radica en la inserción en el campo de la educación y el empleo, que son considerados como dos ámbitos clave en la reproducción social.

La configuración de la participación estudiantil en la educación superior se ha ido transformando desde hace algunas décadas. Hoy las mujeres representan una demanda que continúa creciendo, lo que ha modificado la reestructuración de la familia y ha permitido la incorporación de las mujeres en ámbitos laborales y políticos reservados con anterioridad a los hombres. Este equilibrio en la participación de hombres y mujeres en la educación superior, será utilizado por la UAM Cuajimalpa para impulsar la equidad de género en los espacios de participación que brinda la universidad como institución social.

Empero, no es suficiente el ingreso a la educación superior, es necesario poner énfasis en el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes universitarios a partir de estrategias novedosas como los programas de tutoría, que permiten contribuir al logro académico del estudiante, reconociendo que se trata de un problema multifactorial al que de igual forma hay que dar respuesta. El objetivo es evitar el abandono en el transcurso de la carrera y lograr la formación integral que demandan distintos sectores de la sociedad.

Modelo pedagógico de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana

Para la realización plena de sus funciones la UAM Cuajimalpa se plantearon cinco líneas rectoras que recuperan los retos más importantes a los que se enfrenta la universidad. Ello supone considerar que el desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes no debe comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades, lo que obliga a promover, entre otras cosas, una educación superior caracterizada por la equidad, la justicia y la calidad basadas en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia en el marco de la ética. Asimismo, esta complejidad global y local,

requiere que la UAM Cuajimalpa reconozca el entramado institucional también transformado por las llamadas nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) en todos los ámbitos de la vida social. En resumen, sustentabilidad; equidad, calidad y justicia; ética y diferencia; NTIC y análisis institucional orientan y influyen en cada una de las funciones que realiza la Unidad Cuajimalpa.

Una de las primeras tareas que enfrentó la unidad fue el diseño de la estructura curricular, la cual es producto del consenso de un grupo de educadores, quienes elaboraron una propuesta innovadora y plausible, partiendo de las experiencias pedagógicas que se han desarrollado en las tres unidades de la UAM, así como de los conocimientos de frontera en el ámbito pedagógico. Se proponen formas y pautas de trabajo para configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje que proporcione a los estudiantes una sólida plataforma de herramientas de trabajo y de estrategias de aproximación científica a los problemas del conocimiento, que les permita participar en la construcción del futuro posible con una visión humanista, científica y social.

Entre las características más relevantes de la estructura curricular destacan su flexibilidad y su pertinencia. Para el alcance de los objetivos relativos a la flexibilidad curricular, la estructura curricular prevé una amplia oferta de unidades de enseñanza-aprendizaje optativas e incorpora diferentes opciones de movilidad (entre carreras de la división académica de origen, divisiones diferentes, entre unidades universitarias distintas y entre otras instituciones). Para apoyar esta estructura en el logro de sus metas durante el proceso de su formación profesional, la Unidad Cuajimalpa contará con un programa de tutoría que posibilite la retención de los estudiantes y propicie mejores y oportunas decisiones de carácter pedagógico.

El modelo pedagógico de la Unidad Cuajimalpa se centra en el aprendizaje del alumno, más que en los conceptos impartidos por el profesor, y reconoce una interacción recíproca entre el docente y el alumno en la cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito en la sociedad del conocimiento. Por tanto, requiere de un soporte didáctico para redimensionar el trabajo docente en el aula, tomando en consideración que, tanto en el diseño como en la instrumentación de los programas de las UEA, se parte del diseño de expe-

riencias de aprendizaje. Estas experiencias son evaluadas e incorporadas a un banco de datos con el fin de retroalimentar la discusión y el trabajo de grupos docentes para la consecución de los fines del modelo de la Unidad Cuajimalpa, y obviamente se asocian a un proceso regular de formación docente, el cual está orientado a las didácticas específicas para el diseño de experiencias de aprendizaje en los distintos tipos de UEA que conforman los planes de estudio.

De acuerdo con las ideas de Piaget, el desarrollo cognoscitivo es fruto de una interacción entre sujeto y objeto que favorece la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o el comportamiento de la persona en relación con su medio. Así, nuestro modelo educativo asume que el aprendizaje es un proceso de adquisición de lenguajes, procedimientos o actitudes que se producen durante la asimilación y la acomodación de los nuevos conocimientos a las estructuras intelectuales del estudiante, no como una simple adición. En otras palabras, hace suya la idea de que el crecimiento personal y el conocimiento del mundo físico y social del alumno se concretan mediante la realización de aprendizajes significativos, los cuales él mismo modificará, diversificará e integrará a sus esquemas precedentes, mediante la construcción de redes de significado.

Para la Unidad Cuajimalpa el aprendizaje no es definitivamente la recepción pasiva del conocimiento, sino la construcción de conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que permitan la superación progresiva del estudiante mediante el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, su capacidad de establecer metas propias e identificación de los recursos necesarios para lograr el aprendizaje, así como la evaluación de las estrategias utilizadas y de los resultados obtenidos.

Por estas razones nos interesa sobremanera destacar el asunto de la articulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual significa trabajar en:

- 1) Adquisición de lenguajes lógico-formales, que constituyen habilidades de pensamiento que se muestran en procesos de abstracción y simbolización necesarios para la adquisición de elementos complejos. Estos aprendizajes están orientados a la generación de estructuras cognoscitivas y al trabajo con actitudes ante el conocimiento y sus fines (matemáticas, lógica y lenguaje).

2) Procesos de construcción de estructuras cognoscitivas que implican los dominios de lenguajes disciplinarios (ciencias, humanidades y artes), que modifican y constituyen estructuras de asimilación y acomodación en el sujeto; y el aprendizaje de lenguajes específicos de los campos disciplinarios.

3) Trabajo por problemas y por investigación buscando integrar conocimiento, técnica, teoría, práctica y metodología en la ejecución de tareas que involucran diferentes niveles de habilitación profesional, distintas formas de acceso a la planeación, el diseño y en general a eso que hoy llaman preformación.

4) Los programas de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) se estructuran en materias y/o asignaturas, talleres y/o laboratorios, seminarios de integración y unidades por problemas (módulos). El empleo de estrategias diversas constituye un primer rasgo de flexibilidad del modelo, el otro lo constituye la eliminación de las seriaciones que no sean estrictamente necesarias. Así, el alumno tiene la oportunidad de avanzar en forma expedita en su programa de estudios.

La estructura curricular está compuesta por cuatro áreas:

- Área de formación inicial.
- Área de formación básica.
- Área de formación profesional.
- Área de formación integral.

El área de formación inicial dura un trimestre y reconoce la necesidad de atender en forma sistemática el desarrollo de habilidades de pensamiento orientadas a la generación de estructuras cognoscitivas, habilidades para el razonamiento verbal y para el razonamiento matemático, dado que la formación académica previa al ingreso a la universidad presenta deficiencias que obstaculizan el logro de los perfiles terminales de los programas de licenciatura, así como la permanencia de los alumnos hasta el término de los estudios.

El área de formación inicial se integra con unidades de enseñanza-aprendizaje de carácter obligatorio que buscan favorecer el razonamiento y la construcción de esquemas lógico-formales de conocimiento a través del Taller de lenguaje y argumentación y el Taller de introducción al pensamiento matemático, los cuales pretenden habilitar esquemas de pensamiento y manejo de lenguajes. Además, se

incluye un seminario sobre la importancia de la sustentabilidad y su relación con las carreras profesionales, así como una unidad de enseñanza-aprendizaje introductoria a los campos profesionales de cada una de las licenciaturas.

El área de formación básica tiene una duración de entre cuatro y seis trimestres, y está conformada por tres grupos de UEA:

- De formación básica que permitan el dominio apropiado de los lenguajes y las estructuras científicas básicas de las disciplinas que dan soporte a la profesión (materias y/o asignaturas, talleres y al menos una UEA con la modalidad de enseñanza por problemas). Su seriación y prerrequisitos estarán claramente determinados en función de la lógica de estructuración de los campos de dominio científico básico de cada carrera.
- Para el desarrollo de habilidades propias del pensamiento científico, que podrían estructurarse por asignaturas tales como historia de la disciplina científica, epistemología de las disciplinas, métodos y técnicas de investigación.
- Integradoras (talleres, seminarios o unidades por problemas).

El área de formación profesional durará entre cinco y siete trimestres y estará conformada por UEA:

- Estructuradas en cursos por asignaturas y/o materias que corresponden a las formas de instrucción en habilidades profesionales de los campos científicos y técnicos particulares de cada profesión. Tienen como objetivo que los alumnos dominen los conocimientos teóricos y prácticos de las habilidades metodológicas y las destrezas específicas de prácticas profesionales que se vislumbran necesarias en el corto y mediano plazo. Pueden ser acreditadas mediante los exámenes generales.
- De enseñanza por problemas en los trimestres que corresponden al área profesional, cuya finalidad sea producir niveles intermedios de integración de conocimientos y de habilitación en prácticas profesionales.
- Estructuradas en seminarios de integración y que corresponden a los niveles de formación de los últimos trimestres de las licenciaturas, donde los y las estudiantes podrán generar productos de aprendizaje, como ensayos, monografías y trabajos terminales que les permitan mostrar la habilitación en el campo profesional y el dominio de sus herramientas y lenguajes. Estas UEA serán obligatorias y no podrán ser presentadas mediante exámenes generales de conocimiento.
- Optativas. Los alumnos de cualquiera de las licenciaturas que ofrece la Unidad Cuajimalpa podrán llevar cursos de las otras licenciaturas de

la unidad, ya sean a manera de talleres, materias o seminarios, y les contarán para cubrir su porcentaje de créditos optativos (la elección de estos cursos deberá ser avalada por la firma de un tutor).

El área de formación integral está conformada por un grupo de UEA que corren transversalmente a lo largo del plan de estudios y se compone por UEA:

- Optativas de cultura general que dan un carácter integral a la formación profesional de los alumnos y comprenden cursos generales del campo de las ciencias sociales y de las humanidades, cuya finalidad es fomentar el ingreso del estudiantado a la formación cultural, tanto desde la perspectiva de la historia como de las ciencias sociales y del arte. La estructura de los programas es en talleres y/o asignaturas.

Otro aspecto relevante en la estructura curricular es el papel que desempeña el aprendizaje de idiomas en la formación del estudiante. La Unidad Cuajimalpa incorpora a los planes y programas de estudio un modelo dinámico para la enseñanza de las lenguas que considera habilidades orales, de escritura y de comprensión de las mismas. No se trata de un modelo independiente, sino vinculado con las disciplinas y la vida cotidiana del sujeto en su ámbito profesional y personal.

Como parte de los contenidos de las UEA del último año de su carrera, los alumnos tendrán que realizar algunas estancias programadas en espacios propios para prácticas profesionales. La naturaleza de esta propuesta educativa exige la existencia de un programa de tutoría, para que los tutores contribuyan a la selección adecuada de las diversas opciones de los estudiantes de las carreras de la Unidad Cuajimalpa de la UAM.

Los primeros planes de estudio

Para el diseño de los primeros planes y programas de estudio se formaron comisiones de trabajo en los cuales participaron destacados miembros de la comunidad universitaria de las unidades Azcapotzalco, Izta-palapa y Xochimilco de la UAM y de otras universidades públicas, que con entusiasmo y generosidad dedicaron innumerables jornadas de tra-

bajo a la elaboración de los planes de estudio y los programas de los primeros tres trimestres de las licenciaturas en Administración, Derecho, Diseño, Ingeniería en computación y Matemáticas aplicadas.

Los primeros planes y programas de estudio para las cinco licenciaturas fueron aprobados en la Sesión 270 del Colegio Académico, el 18 de julio de 2005. A partir de la integración de los órganos colegiados de la Unidad Cuajimalpa y dadas las circunstancias de operación de la misma, se han ido completando paulatinamente los programas de estudio para concluir las primeras licenciaturas.

El arranque

Las labores de docencia iniciaron en el trimestre 05/O en las instalaciones de la Universidad Iberoamericana. Para el arranque del proceso docente, la UAM-Cuajimalpa contó con un grupo de académicos, entre los que se encontraban tanto quienes formaron parte del primer cuerpo directivo de la institución como algunos docentes con una sólida formación académica, que en algunos casos iniciaban la aventura de una vida en la docencia y la investigación y, en otros casos la continuaban en este nuevo proyecto.

Es difícil hacer un recuento de los orígenes de la Unidad Cuajimalpa sin considerar la labor, el esfuerzo y la entrega de este grupo de académicos, que buscando el sentido a un modelo educativo centrado en el sujeto del aprendizaje se empeñaron en organizar y dar marcha al proceso docente. Desde el arranque, las tareas para poner en práctica las cinco propuestas curriculares se caracterizaron por una seria y fuerte discusión acerca de los contenidos de los programas educativos, sus finalidades, modalidades de operación y sus vínculos con el conjunto de las propuestas curriculares en cada plan de estudios y con el conjunto de supuestos del modelo educativo de la unidad.

La madurez de los académicos, su experiencia y sólida formación, aunada a un profundo respeto por las distintas visiones y marcos epistémicos, hicieron posible el compromiso con esta tarea. Contar lo acontecido, informar acerca de ello o simplemente narrarlo, significa hacer memoria y, por ende, obliga a pensar en lo sucedido, señalando que el trabajo de docentes y estudiantes en este primer año nos muestra el es-

pacio de mayor visibilidad de nuestras acciones como comunidad universitaria, ya que es precisamente en este espacio de educar donde, con mayor amplitud, se mira el sentido y las acciones de la institución educativa.

El diseño de los nuevos planes de estudio

Durante el año 2006 se llevó a cabo el diseño de cinco nuevos planes de estudio de licenciatura, a saber: Estudios socioterritoriales, Estudios humanísticos, Ciencias de la comunicación, Tecnologías y sistemas de información e ingeniería biológica. Se trata de programas que buscan respuestas a problemas de la sociedad actual. Así, la licenciatura en Estudios socioterritoriales propone la formación de profesionales capaces de participar activamente en el análisis del origen, el desarrollo y la dinámica de los problemas socioterritoriales relevantes en México y el mundo, así como ofrecer propuestas de solución (diseño e instrumentación de políticas sociales) en distintos espacios de trabajo en los sectores público y privado, y en organismos nacionales e internacionales, procurando invariablemente la salvaguarda de los derechos de las minorías de género y de los inmigrantes, entre otros. La licenciatura en Estudios humanísticos, consciente del importante rol de las humanidades en el desarrollo de la sociedad y sus instituciones, se propone formar profesionales en estudios humanísticos preparados para comprender, investigar y participar en las reflexiones filosóficas, sociales y culturales que plantea la sociedad del siglo XXI.

La licenciatura en Ciencias de la comunicación se propone formar profesionales conscientes del valor estratégico de la comunicación en el contexto de la sociedad del conocimiento y la cultura digital, capaces de diseñar, producir, analizar y evaluar mensajes y estrategias comunicativas, así como contribuir desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria a la transformación de los procesos de producción, circulación y consumo de mensajes en las organizaciones, la educación y la política.

Por su parte, la licenciatura en Tecnologías y sistemas de información incursionará en la formación de profesionales con una sólida pre-

paración en tecnologías y sistemas de información, con una buena comprensión de las problemáticas de funcionamiento de las organizaciones, capacidad de comunicación y de trabajo en grupo, con una clara conciencia de la importancia del trabajo interdisciplinario y con la capacidad para traducir los requerimientos de las áreas usuarias de las organizaciones en donde trabajen; con conocimiento del diseño de sistemas de información y planeación, junto con las áreas usuarias, de las nuevas generaciones de sistemas y tecnologías.

Por último, la licenciatura en ingeniería biológica tiene como objetivo formar profesionales capaces de entender, concebir, diseñar e implantar sistemas que incorporen materiales y procesos biológicos para obtener productos útiles para la sociedad. Todo ello con responsabilidad social y compromiso ético y en un ambiente interdisciplinario donde se cultive la creatividad, el autoaprendizaje y el uso eficiente de los sistemas de cómputo y las tecnologías de información.

En este proceso participaron también destacados académicos de otras unidades de la UAM y de importantes instituciones nacionales y extranjeras, como la Escuela Libre de Derecho, la UNAM, El Colegio de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se contó también con las valiosas opiniones de académicos de la Universidad de Laval, del Instituto Francés de Urbanismo, de la Universidad de McGill, de la Sorbona, de la Universidad de Columbia y de la Universidad Johann Wolfgang Goethe, de Frankfurt.

Cuajimalpa, la más joven de las unidades de la UAM nace con un fuerte compromiso con la sustentabilidad de nuestro entorno e impulsa la armonía de la actividad humana con la naturaleza para heredar un medio deseable a las siguientes generaciones. Para ello, en su quehacer cotidiano formará profesionales modernos e individuos poseedores de los valores más preciados de la sociedad, como la tolerancia, la justicia, la democracia, la honradez, la equidad, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos.

Partidos políticos: la batalla perdida por la educación

Alejandro Canales*

El año 2006, políticamente, fue uno muy agitado, de incertidumbre, de perplejidad, de impugnaciones y sorpresas, fue el año de las elecciones federales y el de la disputa, el de la competencia cerrada y la definición jurídica. En julio de 2006 se realizaron elecciones federales, pero prácticamente desde sus inicios –incluso desde antes– y hasta que concluyó el año, el panorama nacional estuvo dominado por los intercambios ríspidos entre las fuerzas políticas y una gran expectativa por los acontecimientos públicos.¹ Los partidos políticos fueron y son los actores centrales de la vida política y de las campañas electorales, pero no son los únicos. Diferentes actores aparecieron conforme avanzaron el proceso electoral, la medición de las preferencias ciudadanas, los numerosos temas de las ofertas electorales y la realización de los comicios.

* Maestro en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Investigador en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este trabajo contó con el apoyo de Alejandra López Sánchez.

¹ Las campañas electorales comenzaron formalmente en enero de 2006, pero el entonces presidente Vicente Fox, en julio de 2003 declaró en entrevista radiofónica con José Gutiérrez Vivó: “La verdad es que ya cada partido y cada persona tiene la mirada puesta en 2006. Hay unos que niegan rotundamente que le van a entrar; que ellos afirman, que no, pero la verdad es que ¡ya está en marcha la sucesión presidencial!” *La Jornada*, México, 18 de julio de 2003. Los comentarios de Vicente Fox fueron interpretados como una autorización expresa para una sucesión presidencial adelantada.

El tema de la educación no ocupó un lugar destacado en el discurso de los candidatos ni en los documentos formales de los partidos políticos. Sin embargo, múltiples y diversos registros quedaron en los largos días de campaña. En este texto se examina el papel de las principales fuerzas políticas que contendieron en 2006, ubicando sus principales planteamientos en torno al problema de la educación, así como las similitudes y variaciones respecto a lo que ocurrió con los mismos partidos en la competencia electoral de 2000.

La incertidumbre y los resultados

La normatividad constitucional reconoce a los partidos políticos como entidades de interés público.² En virtud de ello los partidos políticos reciben importantes prerrogativas para desarrollar sus actividades.³ Por la misma razón, cualquier organización que aspire a ser reconocida como partido político nacional debe solicitar y obtener su registro ante el IFE. Además, una vez obtenido el registro, para poder conservarlo debe alcanzar por lo menos 2 por ciento de la votación en las elecciones, en caso contrario su registro se cancela y pierde derechos y prerrogativas.⁴

²Cfr. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, artículo 41, fracción I y ss.

³Aunque el texto constitucional indica que los partidos políticos son "entidades de interés público", persiste cierta controversia sobre su naturaleza jurídica. El mismo Instituto Federal Electoral (IFE) reconoce este problema, puesto que "El Consejero Electoral Jaime F. Cárdenas Gracia manifestó en la Sesión Ordinaria celebrada el 17 de septiembre de 1999 que la legislación mexicana y la Constitución a partir de la reforma de 1977, ha considerado a los partidos como entidades de interés público en atención a favorecer su financiamiento público, pero eso no significa que sean personas de derecho público, ya que ello implicaría que fueran órganos del Estado, lo cual parece inaceptable en términos democráticos." Instituto Federal Electoral, *Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales comentado*, México, 2003, p. 67.

⁴Los principales requisitos que señala el COFIPE para registrar como partido a las agrupaciones políticas son:

a) Formular una declaración de principios y, en congruencia con ellos, su programa de acción y los estatutos que normen sus actividades; b) Contar con 3,000 afiliados en por lo menos 20 entidades federativas, o bien tener 300 afiliados, en por lo menos 200 distritos electorales uninominales, los cuales deberán contar con credencial para votar con fotografía correspondiente a dicha entidad o distrito, según sea el caso; bajo ninguna circunstancia, el número total de sus afiliados en el país podrá ser inferior al 0.26 por ciento del Padrón Electoral Federal que haya sido utilizado en la elección federal ordinaria inmediata anterior a la presentación de la solicitud de que se trate. [Art. 24 del COFIPE, México, 2005.]

Cabe advertir que estos requisitos se fueron simplificando con las reformas de 1987 y 1990 a la normatividad electoral, pues antes las agrupaciones tenían que acreditar un mayor número de afiliados incluso en un mayor número de entidades federativas. En cambio, para conservar el registro, a partir de 1996 el porcentaje se elevó de 1 y 1.5 a dos por ciento.

Para la contienda electoral de 2006 estaban registrados ocho partidos políticos: Acción Nacional (PAN), Revolucionario Institucional (PRI), de la Revolución Democrática (PRD), del Trabajo (PT), Verde Ecologista de México (PVEM), Convergencia (PC), Nueva Alianza (PANAL), Alternativa Socialdemócrata y Campesina (PASC); no obstante, se formaron dos coaliciones: Alianza por México, integrada por el PRI y el PVEM, y Por el Bien de Todos, en la que participaron el PRD, el PT y Convergencia. Los tres partidos restantes participaron de forma individual.

Los resultados de la contienda electoral para la Presidencia de la República, sin precedentes en la historia política nacional, fueron sumamente cerrados y controvertidos. El presidente del Instituto Federal Electoral, depositario de la autoridad electoral y responsable de la organización de las elecciones, Luis Carlos Ugalde, en un mensaje en cadena nacional informaba a la nación, a las 23 horas del 2 de julio de 2006, que los comicios se habían realizado en completo orden y tranquilidad, pero que los resultados del conteo rápido no permitían determinar qué partido o coalición había ganado, dado que el “margen de diferencia entre el primero y el segundo lugar es muy estrecho y por lo tanto no se puede anunciar un ganador”.⁵ En consecuencia, señaló, habría que esperar los cómputos distritales que iniciarían el 5 de julio para saber qué candidato obtuvo más votos.⁶

No obstante, a los pocos minutos del discurso del presidente del IFE y a pesar de su advertencia de que no se proclamaran ganadores, tanto el candidato del PAN como el de la coalición Por el Bien de Todos se declararon vencedores en las elecciones presidenciales (*Milenio*, México, 3 de julio de 2006). Los candidatos y simpatizantes de uno y otro se enfrascaron en una guerra de cifras y apoyos documentales para inclinar triunfos y asignar derrotas. El cómputo distrital realizado entre

⁵Comunicado del IFE, 2 de julio de 2006.

⁶Según las precisiones del IFE, el Programa de Resultados Electorales Preliminares (PREP) y el conteo rápido son dos instrumentos diferentes. El primero es un sistema de consulta, con base en las actas de las casillas, por eso es casilla por casilla, cuya información se incorpora conforme los datos se van registrando en los 300 distritos electorales en que se divide el país. Una de las confusiones en las elecciones de 2006 es que hubo 11,184 actas de las elecciones para presidente que no se contabilizaron en el PREP porque presentaban inconsistencias y el presidente del IFE no explicó, en su momento, que así lo habían acordado el IFE y los partidos políticos. Por su parte, el conteo rápido es un ejercicio estadístico con una muestra representativa de 7,636 casillas, seleccionadas de forma aleatoria, para conocer las tendencias en las votaciones presidenciales.

el 5 y el 6 de julio dio paso a otra serie de especulaciones, debido a las tendencias mostradas a lo largo del conteo, en el que apareció la mayor parte del tiempo Andrés Manuel López Obrador (AMLO) a la cabeza de las preferencias y casi al final del conteo el candidato del PAN, Felipe Calderón Hinojosa, rebasó a su contendiente. El 6 de julio, al concluir el conteo distrital de la elección presidencial en la sesión del Consejo General del IFE, el consejero presidente, señalaba que “La regla de oro de la democracia establece que gana el candidato que tenga más votos” y anunciaba que el candidato a la Presidencia de la República por el PAN registró el mayor número de votos.⁷ Y, según las cifras que presentó, el candidato del PAN era quien había obtenido más votos.

El problema fue que, como lo indica la normatividad, no se podía declarar ganador hasta que no se hubiesen resuelto y aclarado todas las impugnaciones por parte del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, máxima autoridad decisoria del proceso electoral.⁸ Por tanto, el presidente del IFE no estaba autorizado para declarar ganador a ninguno de los contendientes. El 9 de julio, la coalición Por el Bien de Todos presentó la impugnación en la Junta Distrital del IFE núm. 15, misma que debería ser remitida a la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación y en la que se argumentó inequidad en la contienda, el uso de recursos públicos a favor del candidato del PAN e intervención del entonces presidente Vicente Fox (*El Universal*, México, 10 de julio de 2006). A partir de ahí quedó en suspenso si el Tribunal resolvería la apertura completa de todos los paquetes electorales para hacer un nuevo conteo, “voto por voto, casilla por casilla”, como lo solicitaba la coalición Por el Bien de Todos, si se anularían las elecciones o si se ratificarían los resultados. Una nueva fase de declaraciones, descalificaciones, movilizaciones e incertidumbre se abrió con el ingreso de las impugnaciones y duró casi dos meses hasta que se conoció la decisión del Tribunal, el 5 de septiembre. En esa fecha el Tribunal, por unanimidad, declaró válidas las elecciones y

⁷ Comunicado IFE núm. 151, 6 de julio de 2006.

⁸ Como lo indica el COFIPE: “El proceso electoral se inicia en el mes de octubre del año previo al de la elección y concluye con el dictamen y la declaración de validez de la elección de Presidente de los Estados Unidos Mexicanos. En todo caso, la conclusión será una vez que el Tribunal Electoral haya resuelto el último de los medios de impugnación que se hubieren interpuesto o cuando se tenga constancia de que no se presentó ninguno.” Cfr. COFIPE, artículo 174.

consideró presidente electo a Felipe Calderón Hinojosa, candidato del PAN. Las cifras que dio el Tribunal fueron: PAN 14,916,927 (35.71 por ciento) y la coalición Por el Bien de Todos 14,683,096 (35.15 por ciento). Una diferencia de 233,831 sufragios, equivalente a 0.56 por ciento (*La Jornada*, México, 6 de septiembre de 2006). Además, el Tribunal concluyó que sí existieron irregularidades, tales como las declaraciones del entonces presidente Vicente Fox que “se constituyeron en un riesgo para la validez de la elección”. No obstante, se consideró que no fueron determinantes como para invalidar la elección presidencial.

La decisión del Tribunal dio por concluido el capítulo de la incertidumbre jurídica; al día siguiente le otorgó la constancia que lo acredita como presidente electo a Felipe Calderón, aunque la inconformidad de los simpatizantes de la coalición Por el Bien de Todos no cesaron ni estuvieron de acuerdo con la decisión del Tribunal; las protestas, las movilizaciones y las persecuciones al presidente electo continuaron (*El Universal*, México, 7 de septiembre de 2006).

Además, una nueva fase de incertidumbre se abrió, ahora sobre la posibilidad de que el ya nombrado presidente electo no pudiese asistir a rendir protesta al Congreso de la Unión y tomar posesión del cargo el 1 de diciembre, tal y como lo marca la Constitución.⁹ No obstante, llegado el día, en una ceremonia apresurada, con la tribuna ocupada, se dio la transmisión de poderes y el presidente electo tomó posesión. Culminaba una etapa más y vendría el inicio del periodo de gestión.

Lo curioso es que los sobresaltos en la elección para Presidente de la República no tuvieron equivalente en el caso de senadores y diputados. En estos últimos las votaciones, salvo algunas excepciones, no hubo mayores impugnaciones. De forma que los resultados finales quedaron como sigue:

⁹El artículo 82 constitucional señala “Si al comenzar un periodo constitucional no se presentase el presidente electo, o la elección no estuviere hecha y declarada el 1 de diciembre, cesará, sin embargo, el presidente cuyo periodo haya concluido y se encargará desde luego del Poder Ejecutivo, en calidad de presidente interino, el que designe el Congreso de la Unión, o en su falta con el carácter de provisional, el que designe la Comisión Permanente, procediéndose conforme a lo dispuesto en el Art. anterior...”. A su vez, el artículo 87 precisa que “El presidente, al tomar posesión de su cargo, prestará ante el Congreso de la Unión o ante la Comisión Permanente, en los recesos de aquél, la siguiente protesta: ‘Protesto guardar y hacer guardar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes que de ella emanen, y desempeñar...’. Cfr. *Constitución mexicana, op. cit.*

CUADRO 1

Resultados de las elecciones federales de 2006

	<i>Alianza por México*</i>	<i>Por el Bien de Todos**</i>	PAN	PANAL	PASC	TOTAL
Senadores	39	36	52	1	0	128
Diputados	123	158	206	9	4	500

*PRI y PVEM; **PRD, PT, PC.

Fuente: *Anexos estadísticos del 6o. Informe de Gobierno*, p. 558.

CUADRO 2

Resultados de las elecciones federales de 2000

	<i>Alianza por el cambio*</i>	<i>Alianza por México**</i>	PRI	TOTAL
Senadores	52	18	58	128
Diputados	223	68	206	500***

*PAN y PVEM; **PRD, PT, PC, Alianza Social y Sociedad Nacionalista; ***La suma de los parciales no suma 500 (error en el original).

Fuente: *Anexos estadísticos del 6o. Informe de Gobierno*, p. 558.

En primer lugar, cabe advertir la diferencia respecto a los partidos que integraron alianzas en la elección del año 2000 (cuadro 2). En aquel año se integró la Alianza por el Cambio, formada por el PAN y el PVEM, y la Alianza por México –curiosamente con el mismo nombre que la de 2006, pero con otros partidos– formada por el PRD, el PT, el PC, Alianza Social y el Partido de la Sociedad Nacionalista. En 2006, como ya lo indicamos, el PVEM cambió de aliado y ahora se unió con el PRI, mientras que en torno al PRD se aglutinaron los mismos partidos, excepto los partidos que ya no existían, como Alianza Social y Sociedad Nacionalista. Por cierto, a diferencia de los cuatro partidos que en 2000 no lograron conservar su registro, en 2006, los dos nuevos partidos (PANAL y PASC) sí lo lograron.

CUADRO 3

Resultados de las elecciones para diputados y senadores por partido político, 2000 y 2006

	PAN Sen./Dip.	PRI Sen./Dip.	PRD Sen./Dip.	PT Sen./Dip.	PVEM Sen./Dip.	PCD/PANAL* Sen./Dip.	PSN/PASC* Sen./Dip.	PAS/Convergencia* Sen./Dip.
2000	45 207	59 211	17 50	1 7	5 17	1 3	0 3	0 2
2006	52 206	33 106	26 127	5 11	6 17	1 9	0 5	5 17

*Las primeras siglas corresponden al partido que participó en las elecciones de 2000 y las segundas al partido en 2006.

Nota: A los diputados para el año 2006 hay que agregarles dos independientes para sumar 500.

Fuente: Cfr. Senado de la República, LX Legislatura, 2007.

Cfr. Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión, LX Legislatura, 2007.

Como se puede apreciar en el cuadro 3, solamente el PRI disminuyó su presencia parlamentaria, mientras que el resto aumentó su número de legisladores de forma significativa. Ningún partido alcanza mayoría simple, sin embargo, tampoco cabe subestimar su presencia. Hasta noviembre de 2006 el PRI gobernaba en 17 de las 32 entidades federativas, mientras que el PAN lo hacía en nueve y el PRD en seis además de en 40 por ciento de los 2,438 municipios –el PAN en 23 y el PRD en 15.8 por ciento.¹⁰

La composición parlamentaria tiene importancia por las negociaciones que establecen los grupos parlamentarios y por las negociaciones entre éstos y el ejecutivo federal. Desde el inicio de la LX legislatura se han visto los resultados de las negociaciones entre fuerzas políticas, particularmente entre el PAN y el PRI que acordaron el nombramiento de la Mesa Directiva y la Junta de Coordinación Política en la Cámara, así como la toma de protesta del presidente electo. Lo más relevante es que de las negociaciones también depende la agenda de los asuntos educativos, por esta razón no debe soslayarse ni la actuación de las fuerzas políticas ni las negociaciones legislativas.

Las ofertas educativas

Ya hemos advertido que el tema de la educación no ocupó un lugar central en la oferta electoral de los contendientes por la Presidencia de

¹⁰Sergio Aguayo Quesada, *Almanaque Mexicano 2000*, México, Aguilar, 2007, p. 94.

la República en 2006, tampoco en sus estrategias mediáticas ni en sus discursos en las plazas públicas. Tres meses después de iniciadas las campañas, Soledad Loeza, investigadora del Colegio de México, puntualizaba que “En materia de educación, es una oferta que todavía no conocemos, es un tema que no han tocado... han ocupado demasiado tiempo en hablar mal de los otros contrincantes... los tres lo han hecho” (*Noroeste*, Sinaloa, abril 6 de 2006). Sin embargo, por ley, los partidos políticos deben registrar una plataforma electoral y los candidatos están obligados a difundirla en sus actos de campaña.¹¹ Los candidatos, particularmente en fechas y con actores precisos, se ocuparon del asunto educativo y de formular algunas propuestas, muchas de ellas ya perfiladas en sus respectivas plataformas y otras ajustadas a las audiencias. Analicemos cuáles fueron los planteamientos de las diferentes fuerzas políticas y sus candidatos.

PAN

En la plataforma electoral del Partido Acción Nacional se plantearon una serie de retos y una decena de propuestas.¹² Entre los retos destacó esencialmente el que se refiere a la calidad y la equidad en el acceso a la educación. El tema de las becas apareció reiteradamente por la misma razón: “para incrementar la equidad y que todo aquel que haga su parte en el esfuerzo tenga la oportunidad de estudiar”.¹³ Pero las propuestas consideraron otras acciones:

Estudiantes con opción de empleo. En esta propuesta se incluía el ofrecimiento de becas a estudiantes de recursos escasos, el mejoramiento de la calidad de las instituciones, incentivos para las empresas que contratasen a recién egresados, vinculación de instituciones educativas con el mercado laboral y promoción de contratos de medio tiempo para estudiantes, con el fin de hacer compatibles estudio y trabajo.

¹¹ El artículo 27 del COFIPE señala que los partidos políticos deben presentar una plataforma para cada elección en la que participen y estar basada en sus principios y en su programa de acción. Asimismo, el candidato está obligado a sostener y difundir la plataforma en su campaña. Cfr. COFIPE, incisos e) y f).

¹² Cfr. www.plataforma2006.pan.org.mx (Consultado el 4 de abril de 2007).

¹³ *Ibidem*, p. 7.

Esta era la primera propuesta y, de hecho, el entonces candidato contempló el empleo como eje central de su campaña y sus discursos, incluso se autonombró “el candidato del empleo”.

Educación de calidad y escuelas dignas. Esta propuesta incluía el ofrecimiento de colocar “la escuela como el centro del sistema educativo nacional” y el entonces candidato la difundía en sus discursos con la frase “escuelas de diez” (*La Jornada*, México, 15 de mayo de 2006), lo cual significaba permitir una mayor participación de padres de familia y comunidad educativa en las decisiones a nivel escolar, así como fondos de inversión directa para infraestructura, lo mismo que asignaciones presupuestales a nivel estatal como reconocimiento al desempeño y el esfuerzo educativo.

Evaluación permanente para una educación de excelencia. Propuesta en que la principal medida sería la “ciudadanización” y plena autonomía del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.

Docentes comprometidos con el futuro. La propuesta consistía en la creación de un programa integral de evaluación permanente de los profesores en el marco de Carrera Magisterial.

Programas educativos de calidad. La idea planteada aquí era explorar fórmulas que permitiesen “ampliar el horario de clases en la primaria”, lo que después se expresaría como la propuesta de “una jornada educativa prolongada” y sería, junto con la del empleo, otra de las propuestas centrales a lo largo de la campaña (*La Jornada*, México, 2 de abril de 2006). Lo curioso es que en el año 2000 fue el abanderado del PRI quien resaltó la propuesta de “ampliar la jornada escolar” como una de sus principales ofertas.

Apoyo para los estudiantes. La propuesta era institucionalizar el Sistema Nacional de Becas como organismo ciudadano y ampliar su cobertura, con soporte privado y social, especialmente en la educación media superior.

Educación superior, técnica y tecnológica de vanguardia. Pero especialmente de mayor cobertura, equidad y ligada a un mayor bienestar social.

En los actos de campaña las propuestas más reiteradas fueron la creación de un programa de becas, oportunidades de empleo y el impulso a las escuelas de jornada prolongada. Al igual que el resto de los candidatos, el del PAN también se presentó a la reunión de la Asocia-

ción de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (*El Universal*, México, 4 de junio de 2006). Sin embargo, fue el único, según lo precisó la presidenta del Sindicato nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo, que aceptó la invitación de la dirigencia sindical a reunirse con los profesores y efectivamente acudió el día del maestro y reiteró su oferta de crear escuelas de diez.¹⁴

En la plataforma electoral del PAN del año 2000 y difundida por el entonces candidato Vicente Fox, también se planteó una decena de propuestas principales. Sin embargo, salvo por las que se referían al problema de la equidad, prácticamente no guardaron relación con las que planteó Felipe Calderón en 2006.

Coalición Alianza por México

Esta coalición, integrada por el PRI y el PVEM, planteó en su plataforma electoral fundamentos escuetos para sus propuestas, como su apego al artículo 3o. constitucional y la importancia de elevar el nivel de escolaridad de la población por el inminente arribo de la sociedad del conocimiento. En total planteó más de 30 propuestas, cuya mayoría aludía a buenos propósitos como establecer la planeación en el sistema educativo, garantizar la cobertura en el nivel básico, promover la movilidad o consolidar la descentralización, apoyar a las universidades; sin embargo, eran sobre todo enunciados generales que no establecían compromisos específicos o formas de llevarlas a efecto. Algunas propuestas que sí incluyeron indicadores o precisiones claras fueron las siguientes:

Incrementar el gasto en la educación hasta ocho por ciento del PIB. Una iniciativa que seguramente omitía que ya era una disposición de la Ley General de Educación desde 2002 y que incluso formaba parte de las acciones del programa sectorial de la administración 2000-2006, pero que hasta 2006 no se había logrado.¹⁵

Proponer la restitución en la Secretaría de Educación Pública, de la Subsecretaría de Educación Tecnológica. Una propuesta notable, sobre

¹⁴Agencias, 15 de mayo de 2006.

¹⁵La reforma a la Ley General de Educación se aprobó en la Cámara de Diputados el 26 de noviembre de 2002 (*Gaceta parlamentaria*, 14 de octubre de 2002); luego pasó al Senado de la República y, finalmente, hasta enero de 2005 el decreto fue publicado. Cfr. *Diario Oficial de la Federación*, 4 de enero de 2005.

todo por las dificultades que se habían presentado en la conducción de todo el subsistema de educación tecnológica y que, en buena medida, habían provocado la supresión de la subsecretaría correspondiente en el proceso de reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, en enero de 2005.¹⁶

Garantizar el acceso a la educación media superior y superior, así como promover becas y créditos accesibles y de largo plazo para la educación superior. Una medida que generalmente aparece en los compromisos de campaña en la vertiente de equidad, aunque en esta ocasión resultaba notable la aceptación de que también incluía créditos.

Plantear la incorporación de las materias de inglés e informática en los programas de estudio de preescolar hasta bachillerato. Una propuesta que en el año 2000 también había realizado este mismo partido con su entonces candidato, Francisco Labastida Ochoa.

Consolidar la autonomía del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (sic) y perfeccionar sus instrumentos técnicos. Una propuesta que también era compartida por Acción Nacional.

Consolidar los Consejos Escolares de Participación Social en las escuelas de las entidades federativas. Tal parece que este propósito desconoce las dificultades que enfrenta esa gran estructura de miles de consejos que fueron de la escuela hasta el nivel nacional, para cumplir una función real de participación.

Realizar los esfuerzos necesarios para que todas las escuelas públicas del país cuenten con equipo de cómputo y concientizar al personal docente de las ventajas pedagógicas de su uso. Una propuesta más modesta que el programa Enciclomedia que ya estaba en marcha, pero que buscaba aproximársele.

Aunque la educación no fue un tema recurrente en la oferta de campaña del candidato de Alianza por México, Roberto Madrazo, sí enfatizó en diferentes actos algunas de sus propuestas, especialmente la de alcanzar 8 por ciento del PIB en educación, la de jornadas escolares completas y la de incorporar la asignatura de inglés, así como computadoras en las escuelas.

¹⁶Los cambios en la Secretaría de Educación Pública que incluyeron esencialmente la reducción de 5 a 3 subsecretarías –aunque se consideró que no fue un proceso de reestructuración sino de renominación, puesto que se conservó la misma estructura y sólo cambió de nombre–, se anunciaron en el reglamento interior de la secretaría. Cfr. “Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública”, *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero de 2005.

Además, se esperaba con cierta expectativa la posición del candidato Roberto Madrazo en torno al tema de la educación y a su relación con el magisterio, dado su largo conflicto con la líder magisterial Elba Esther Gordillo.¹⁷ En declaraciones a la prensa, el candidato del PRI subestimó las dificultades y se mostró seguro de que lograría el voto de los profesores. Por ejemplo, en alusión a la posibilidad de que su enfrentamiento con la profesora Gordillo le restara votos, declaró: “el voto de los maestros es libre, el voto de los maestros no puede comprarse, los maestros no venden su conciencia” (*El Universal*, México, 16 de mayo de 2006). Al final, como vimos, el PRI se fue al tercer lugar por el número de votos.

Coalición Por el Bien de Todos

En lo que corresponde a la plataforma de esta coalición, su candidato reivindicó el derecho a la educación, mencionó algunos elementos de diagnóstico, como el índice de analfabetismo, la escasa cobertura, la creciente demanda educativa de los jóvenes y la escasa inversión en ciencia y tecnología. En lo que se refiere a las propuestas, planteó una veintena, pero la mayoría estaba formulada en términos genéricos y solamente indicando buenos propósitos. Algunas de las propuestas más sobresalientes fueron las siguientes:

Conformar un Consejo Nacional de Educación. Un órgano, según se indicó, autónomo y cuya función básica sería de planeación.

Modificar el sistema de evaluación, a efecto de garantizar su autonomía y valorar tanto el desempeño de los educandos, como el de los maestros, los sistemas educativos y los establecimientos escolares. La propuesta no menciona al INEE pero seguramente era uno de los motivos para buscar un cambio.

Completar la descentralización del sistema educativo, paralela a una reforma del sistema fiscal de la federación. Una propuesta interesante,

¹⁷A pesar de que la relación entre Roberto Madrazo y la líder magisterial (él como presidente y ella como secretaria general) había sido un acuerdo en la conducción del PRI a partir del 5 de febrero de 2002, el conflicto entre ambos comenzó a aflorar al poco tiempo; públicamente inició con una ausencia prolongada de la secretaria y se confirmó con su destitución como coordinadora de la fracción parlamentaria del PRI en la Cámara de Diputados en diciembre de 2003, luego con su salida de la secretaría general del PRI en 2005 y, finalmente, a los pocos días de haber transcurrido las elecciones de julio de 2006, al ser expulsada del PRI.

toda vez que a la fecha el Distrito Federal, gobernado por el PRD, principal fuerza política de la coalición, es la única entidad en la que no se han descentralizado los servicios educativos.

Combatir la asimetría existente en la educación básica entre escuelas urbanas y escuelas rurales y otorgar atención prioritaria a los niños, desde su nacimiento hasta los seis años de edad. Propuesta dirigida a lograr equidad, puesto que buscaba corregir desigualdades, propiciar condiciones mínimas de estudio y asegurar calidad y permanencia.

Establecer que la educación básica obligatoria, preescolar, primaria y secundaria sea de tiempo completo, apoyada en la alimentación de los educandos. Una propuesta que también coincidía con la idea de jornada educativa prolongada, como la que sostenía la plataforma de Acción Nacional.

Hacer obligatoria la educación media superior. Una iniciativa notable pero que, a nivel nacional, parecía y actualmente parece poco viable.

Crear nuevas universidades públicas. Otra propuesta novedosa, acorde con los principios de la coalición, que alentaría la educación superior pública y que contrastaba con lo ocurrido en las décadas anteriores.

El candidato de la coalición Por el Bien de Todos se refirió al tema educativo, y a las propuestas de su plataforma, sobre todo en sus encuentros con actores del sector, como los rectores y los profesores. A propósito de su encuentro con expertos en el tema y ex funcionarios del sector, quienes le sugirieron la creación de un Consejo Autónomo para combatir el corporativismo y procurar un mejor reparto de los recursos, aunque era una propuesta que ya estaba considerada en su plataforma.¹⁸

En general, en sus discursos, la coalición Por el Bien de Todos reiteró el apoyo a la educación pública, su propuesta de una educación de tiempo completo y las medidas a favor de la equidad y la ampliación de oportunidades educativas.

¹⁸El encuentro que se denominó "Sociedad del conocimiento" fue organizado por el Consejo Consultivo que encabezaba Porfirio Muñoz Ledo y tuvo lugar el 15 de mayo de 2006. Cfr. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/349326.html> (Consultado el 20 de abril de 2007).

PASC y PANAL

Estos dos partidos participaron por primera vez en los comicios federales de 2006, cada uno por su cuenta. Respecto a sus integrantes y presencia pública, no representaban una fuerza política sobresaliente y, de hecho, ambos partidos buscaban posicionarse y conservar su registro. Sin embargo, por diferentes razones, jugaron un papel importante.

El PASC, un partido formado en 2005 con integrantes procedentes de la izquierda y de las organizaciones civiles, declaraba en sus principios que se “suman al esfuerzo de articular una izquierda moderna mexicana, para responder a los graves rezagos y desigualdades que prevalecen en México”.¹⁹ Sin embargo, desde el comienzo formal de la campaña electoral, estuvo envuelto en conflictos internos. Primero, en una disputa por la titularidad de la candidatura presidencial, en donde el ala campesina del partido impugnó ante el Tribunal Electoral la candidatura de Patricia Mercado e intentaba que la ocupara Víctor González Torres (*Excelsior*, México, 24 de enero de 2006). Esta situación provocó un retraso en la entrega de fondos y en el inicio de la campaña. Al final, el tribunal ratificó por unanimidad la candidatura de Patricia Mercado y validaron su plataforma electoral. Una vez realizadas las elecciones y ya con el registro asegurado, el PASC rompió en definitiva con los dirigentes del ala campesina y los expulsó del comité ejecutivo (*La Jornada*, México, 17 de diciembre de 2006)

El apartado de educación de la plataforma del PASC contenía una decena de propuestas; entre las más sobresalientes estaban: a) Elevar la inversión pública en educación, un monto equivalente a 9 por ciento del PIB y en ciencia y tecnología, inmediatamente, a uno por ciento del PIB y avanzar gradualmente hasta alcanzar dos por ciento en una década; b) Mayores recursos para una mayor calidad y cobertura, particularmente para abatir el rezago; c) Revisar y adecuar la descentralización para otorgar una mayor capacidad a las entidades; d) Un rediseño institucional del programa Carrera Magisterial; e) Crear una extensa red de escuelas de jornada completa, una propuesta compartida también

¹⁹ Cfr. “Principios”, *Documentos básicos*, México, Alternativa Socialdemócrata y Campesina, enero de 2005, p. 2.

por la Alianza por México y por el PAN; f) Evitar la discriminación y nuevas desigualdades. Una serie de propuestas en las que cada una incluía un diagnóstico mínimo, pero suficiente para sostenerla. Tal vez lo más interesante es que en la parte de consideraciones y compromisos de la plataforma, se planteaba la necesidad de una reforma estructural del sistema educativo y se ubicaba uno de los principales obstáculos para llevarla a efecto: el sindicato de profesores.²⁰ De hecho, en intervención pública con motivo del día del maestro, la candidata presidencial del PASC, Patricia Mercado, señaló que: “el cacicazgo ejercido desde la cúpula del SNTE no representa sus derechos legítimos y no sirve a los intereses de la educación nacional” (*El Universal*, México, 16 de mayo de 2006).

Por su parte, el PANAL, a diferencia del PASC, no tuvo sus antecedentes en partidos políticos anteriores, sino en la Asociación Ciudadana del Magisterio (ACM) que se creó en 2000 y otras dos organizaciones: Conciencia Política y Movimiento Indígena Popular. Desde el inicio, su constitución como partido ha sido controvertida, un tanto por sus vínculos con la dirigencia del sindicato de profesores y el apoyo recibido, y otro tanto por los procedimientos para su fundación. Al parecer fue la ACM quien inició los trámites en 2004 para la constitución del partido, pero por diferencias entre el entonces titular de la asociación, Noé Rivera, y la dirigencia del SNTE, el titular fue destituido del cargo y los trámites fueron continuados por la agrupación Conciencia Política.²¹ Otro asunto es que, en su momento, el PRD presentó una denuncia ante el IFE contra el PANAL por haberse constituido mediante afiliación masiva de agremiados del SNTE. Sin embargo, el IFE no encontró pruebas del hecho y exoneró al partido. En las elecciones de julio de 2006, como ya vimos, el partido obtuvo un volumen de votación importante; de hecho, se ha especulado que fue un factor relevante en los resultados finales de las elecciones presidenciales. El PANAL obtuvo entonces un escaño en el

²⁰Claramente se anotaba: “Cualquier reforma debe necesariamente abordar el impacto negativo de las prácticas tradicionales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sobre el sistema educativo. Con el tiempo, este organismo –como la mayoría de los sindicatos– pasó de ser una instancia de defensa de los legítimos intereses de sus agremiados a instrumento partidista para articular una red de lealtades políticas.” PASC, *Plataforma electoral federal 2006*, p. 8.

²¹Existen múltiples versiones y especulaciones sobre la forma en que se constituyó el PANAL. Una crónica de los componentes más relevantes y que recupera diferentes testimonios se puede consultar en la edición del periódico *El Universal* del 21 de septiembre de 2006.

Senado y nueve diputaciones federales, así como 14 diputaciones locales y siete presidencias municipales. No obstante, en mayo de 2007, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación emitió una sentencia que revocaba el acuerdo del IFE que exoneraba a la profesora Elba Esther Gordillo y al PANAL de las acusaciones de afiliación masiva, e instruyó a este instituto a recabar todos los elementos posibles para determinar si las acusaciones son procedentes (*Milenio Diario*, México, 10 de mayo de 2006).

En lo que concierne a su propuesta educativa plasmada en su plataforma electoral, dado que se trataba de un partido vinculado al magisterio, se esperaba que fuese sobresaliente y altamente estructurada; sin embargo, el apartado educativo de la plataforma apenas abarcó media decena de páginas y sus escasas propuestas estuvieron más apegadas a una declaración de principios que a un programa con acciones definidas. Por ejemplo, planteó su compromiso con una educación de calidad y excelencia, incluyente y equitativa, así como con su carácter público, laico y gratuito consagrado en la Constitución. En propuestas específicas, solamente destacó la creación de un “programa para profesionalizar, capacitar, actualizar y evaluar de forma permanente al magisterio con el rediseño de Carrera Magisterial” –una propuesta similar a la que planteó el PASC, pero seguramente con contenidos diferentes– y la aplicación de un programa permanente de dotación de recursos para asegurar la infraestructura educativa.

El papel del PASC y del PANAL, como se puede advertir, no fue relevante en términos de propuestas educativas, pero sí lo fue en el reacomodo de las fuerzas políticas que compitieron por el voto ciudadano y en la composición de los resultados electorales finales para la elección presidencial, dado el escaso margen de diferencia entre el primero y el segundo lugar de los contendientes. En estos términos su intervención en el escenario político fue decisiva.

Conclusiones

No hay duda de que el tema de la educación es insoslayable en el discurso de las fuerzas políticas y un componente básico de los eventuales programas de gobierno que cada una podría impulsar. Sin embar-

go, tampoco hay duda de que la educación ocupó un lugar marginal en los discursos y en las propuestas de los contendientes en las elecciones federales de 2006. Ciertamente, fue un año particularmente caótico e inédito, tanto por la dinámica de las campañas y el comportamiento electoral de los diferentes actores, como por los resultados de los comicios y la resolución de las impugnaciones que se presentaron, algunas de las cuales permanecieron hasta bien entrada la administración 2006-2012. En tal escenario, las preocupaciones por la educación dieron paso a otras de efecto más inmediato en la opinión pública, como la seguridad pública, la desigualdad y el empleo, los problemas de gobernabilidad que podrían presentarse por el desempeño de las instituciones políticas en el proceso electoral, las definiciones jurídicas en curso, las acciones de los actores políticos y las variables económicas. En estas circunstancias parecía improbable que los candidatos de las diferentes fuerzas políticas optaran por la educación como eje principal de convencimiento en la ciudadanía, particularmente en el contexto de fuerte disputa mediática.

Sin embargo, lo que cabe notar es que en ninguna de las plataformas electorales (documentos en los que cabría esperar un tratamiento amplio y coherente de la educación), se aprecia un diagnóstico preciso de los problemas educativos y un programa global, articulado y viable para resolverlos. En general, con mayor o menor amplitud se presentan elementos de diagnóstico y se enumeran propuestas con cierto nivel de desagregación, pero no alcanzan a completar un programa educativo. El mismo problema se presentó en las plataformas de 2000.

Es de notar que algunas de las propuestas de mayor fuerza mediática que aparecieron en las campañas electorales del año 2000, también lo hicieron en 2006, aunque no con la misma intensidad y tampoco por el mismo partido político. Es el caso de la propuesta de impartir clases de inglés y de computación en las escuelas de nivel básico, así como la ampliación de la jornada escolar, propuestas que en 2000 fueron sostenidas por el candidato del PRI. En el 2006 el PRI volvió a insistir en las clases de inglés y computación, pero ahora los candidatos del PAN, de la coalición Por el Bien de Todos y del PASC también retomaron la idea de jornada escolar prolongada o de tiempo completo.

Algunas otras propuestas fueron compartidas en las plataformas de las diferentes fuerzas políticas, como sería la de autonomizar el sistema de evaluación y avanzar en la descentralización, además de las iniciativas a favor de la equidad, los programas de becas, los programas dirigidos al magisterio o para elevar los niveles de inversión en el sistema educativo. Otras propuestas aisladas fueron sorprendentes, como la del PAN que proponía contratos laborales de medio tiempo para estudiantes con el fin de fomentar el empleo, o la de ciudadanizar el INEE; la propuesta del PRI que sugería restituir la subsecretaría de educación tecnológica; la de la coalición Por el Bien de Todos que proponía la obligatoriedad de la educación media superior; o la del PASC de otorgar nueve por ciento del PIB a educación.

Pese a la incertidumbre que prevaleció, la resolución jurídica final favoreció al candidato del PAN, quien tomó protesta en el cargo de Presidente de la República a partir del 1 de diciembre de 2006. Por tanto, sus propuestas de campaña quedaran sujetas al escrutinio público, para verificar su posible incorporación al programa de gobierno, su reformulación o su eventual olvido. Cabe recordar que en el año 2000, el candidato ganador, Vicente Fox, aparte de una decena de puntos generales de su plataforma, en sus promesas de campaña se había comprometido a mantener la educación como una de las prioridades de su gobierno y lograr ocho por ciento del PIB para gasto educativo y uno por ciento para ciencia y tecnología. Sin embargo, llegó el término de su mandato y ni la educación ocupó un lugar prioritario y mucho menos se alcanzaron los niveles de gasto. Lo que sí se llevó a cabo, pero a iniciativa de los legisladores, fueron las reformas a la Ley General de Educación y la de Ciencia y Tecnología para elevar a este mismo rango los niveles de inversión en ambos sectores, sin embargo, tampoco fue suficiente para lograr los niveles de gasto estipulados.²²

El año 2006 concluyó con disputas entre las fuerzas políticas y con cierto consenso entre las mismas de que los asuntos entre partidos requerían una revisión a fondo, por lo que ya era imprescindible una reforma de Estado, y con una agenda definida por los problemas de

²² La modificación al art. 25 de la Ley General de Educación se publicó en diciembre de 2002, cfr. *Diario Oficial de la Federación*, México, 30 de diciembre de 2002 y la adición del art. 9 bis a la Ley de Ciencia y Tecnología se publicó en septiembre de 2004; cfr. *Diario Oficial*, 1 de septiembre de 2004.

la economía y de la seguridad pública. La educación y sus problemas, sin embargo, quedaron subsumidos a los acuerdos y negociaciones entre las coaliciones *de facto* y las fuerzas políticas ganadoras de 2006, solamente a la espera de nuevos discursos y programas, o peor, de constatar que el deterioro se agrava. Pero ese es otro tema que habrá que analizar.

**Quinta
parte**

La educación en otras fuentes

Los libros sobre educación publicados en el año 2006

Julio F. Quiroz Marrón*

Los libros

En México el volumen general de la producción de libros de toda índole,¹ en el transcurso del año 2006, alcanzó una cifra cercana a 320 millones de ejemplares; la cuantía del sector público fue de 178.5 millones (173 millones de libros de texto gratuitos y 5.5 millones destinados a la venta) y la del sector privado de 140.6 millones (correspondiendo 38 por ciento a libros de texto para los programas escolares y de Bibliotecas de Aula de la Secretaría de Educación Pública). Este mismo año el sector privado publicó 19,583 títulos: 7,830 primeras ediciones (con 61 millones de ejemplares) y 11,753 reimpresiones (con 79 millones de ejemplares).²

Con base en los datos que proporciona el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el volumen correspondiente a la edición total de libros decreció, en el lapso que abarca de

* Maestro en Filosofía por la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-investigador en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) clasifica la actividad "Edición de libros y similares" en siete divisiones editoriales: 1) Ediciones literarias; 2) Ediciones científicas; 3) Ediciones humanísticas; 4) Ediciones técnicas; 5) Ediciones de libros de texto; 6) Libros y otras ediciones especiales, y 7) Otras ediciones. Cfr. *Estudio Estratégico y Programa Sectorial para elevar la Competitividad y el Desarrollo Sustentable de la Industria Editorial Mexicana*, México, SIREM, marzo de 2007, pp. 23-27; en: http://www.caniem.com/docs/Ind_Edit.pdf

²Cfr. "Produjo México más de 319 millones de libros en 2006", *Milenio Diario*, 27 de noviembre de 2007; en: <http://www.milenio.com/index.php/2007/11/27/154222/>

1995 a 2006, a una tasa anual de 5 por ciento y llegó a una situación crítica durante los dos últimos años de este periodo.

Producción de libros por habitante

<i>Año</i>	<i>Población</i>	<i>Volumen de producción</i>	<i>Producción por habitante</i>	<i>Crecimiento</i>
2004	101'971,000	64'216,000	0.63	»»» «««
2005	103'086,000	61'425,000	0.60	-5.4
2006	104'209,000	46'917,000	0.45	-24.4

Fuente: *Informe sobre Actividad Editorial*, CANIEM, varios años, *Encuesta Industrial Mensual*, INEGI y SIREM, *Modelo Regional*. Cfr. SIREM, *op. cit.*, p. 41; en: http://www.caniem.com/docs/Ind_Edit.pdf.

Asimismo, cabe señalar que, históricamente, la producción editorial en general ha registrado en México una concentración geográfica muy marcada. Para 1993 el Distrito Federal concentraba 73 por ciento de dicha producción nacional llegando, en 1998, a 81 por ciento y alcanzando, en 2003, un máximo de 90 por ciento del total, seguido por el Estado de México con 3.2 por ciento, Jalisco con 2.6 por ciento, Nuevo León con 2.4 por ciento, Veracruz con 0.6 por ciento y otras entidades con 0.7 por ciento.

El INEGI –al igual que la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM)– ha reconocido la relevancia que tienen los libros de texto en la producción total pues entre 2001 y 2005 éstos incrementaron su presencia, pasando de 42 por ciento a 52 por ciento y, considerando la producción por división temática, las ediciones para el nivel de secundaria tuvieron, entre 1994 y 2006, una participación cercana a 40 por ciento de esta parcelación tópica.

Más allá de la producción correspondiente a los libros de texto y a otro tipo de publicaciones (como diccionarios, libros infantiles, atlas y enciclopedias), que comprendieron 76 por ciento de la producción total, únicamente 24 por ciento de esta producción quedó repartida entre ediciones literarias, humanísticas, científicas y técnicas.³

³Cfr. SIREM, *op. cit.*, pp. 11-43; en: http://www.caniem.com/docs/Ind_Edit.pdf.

Respecto a los espacios a nivel nacional para la adquisición o consulta de material bibliográfico, para 2006 existían por un lado 689 librerías tradicionales, 169 librerías de editoriales, 80 librerías universitarias, 75 cafés-librerías y cadenas similares, y 49 librerías-papelerías, haciendo un total de 1,062 puntos de venta de libros en el país; por otra parte, la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) –creada en 1983– estaba constituida por una biblioteca pública central, 31 estatales, 218 regionales, 406 delegacionales y 6,354 municipales, conformando un sistema nacional de 7,010 bibliotecas.⁴

Considerando esta última cifra, el promedio nacional del número de habitantes por biblioteca presentaba una relación de 14,748 por cada una y, aun cuando en la capital del país se encuentren los inmuebles bibliotecarios más importantes como la Biblioteca Nacional, de la Universidad Nacional Autónoma de México, la biblioteca de El Colegio de México y la Biblioteca de México, el Distrito Federal figuraba entre las seis entidades del país con un menor número proporcional de bibliotecas ya que, debido a su altísima densidad poblacional, tenía un promedio de 21,785 habitantes por recinto bibliotecario.⁵

Los lectores

Los datos del Censo de Población, realizado por el INEGI en 2005, arrojaron que ese año en México poco más de 92 por ciento de sus habitantes, mayores de 12 años, sabía leer y escribir. Un año después, en 2006, fueron divulgados los resultados de la *Encuesta nacional de lectura*⁶ efectuada a fines del año anterior.

Esta publicación presentó una panorámica de los patrones heterogéneos de lectura característicos de los habitantes de nuestro país

⁴En las bibliotecas del país se encontraban disponibles 33 millones de libros, lo que equivalía a un ejemplar por cada tres habitantes. Cfr. Teresita Durán Vela, "La lectura y los libros en México", *Calkini*, 8 de noviembre de 2007; en: <http://calkini.net/notas/noviembre2007/libromundial.html>; SIREM, *op. cit.* y "Se fortalece y crece la red de bibliotecas públicas en México", 11 de octubre de 2006; en: <http://fox.presidencia.gob.mx/buenasnoticias/?contenido=27638&pagina=21>.

⁵Cfr. https://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Prensa/historico/20040504.pdf.

⁶El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) encargó al Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM la realización de dicha encuesta. En 29 estados del país fueron aplicados 4,057 cuestionarios a personas de 12 años o más. Cfr. Conaculta, *Encuesta nacional de lectura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006, 257 p.

tomando en cuenta, por un lado, su edad, escolaridad, nivel socioeconómico y tipo de localidad en la que radican y distinguiendo, por otro, seis prototipos de publicaciones a las que se acude: libros de literatura, libros escolares, libros para el trabajo, periódicos, revistas e historietas.⁷

Según los datos de esta *Encuesta*, la población lectora de libros (sin considerar, en este rubro, los demás tipos de publicaciones) equivalía a 60 por ciento de los entrevistados y la no lectora a 34 por ciento. De dicha población lectora resultó revelador, sobre todo, lo siguiente:

1) Así como el porcentaje más alto de lectura (no sólo de libros, sino de todo tipo de publicaciones) se registró en la zona metropolitana de la Ciudad de México con 75 por ciento, seguido por Guadalajara con 56 por ciento y por Monterrey con 50 por ciento, el número de libros leídos a lo largo del último año fue, en promedio, de 5.5 unidades para el Distrito Federal, de 4.3 para Guadalajara y, de manera significativa, sólo de 2.4 para Monterrey (menor a la media nacional, cercana a 3 libros por lector por año).⁸

2) Los niveles de lectura de libros fueron menores entre la población de estratos socioeconómicos bajo (49 por ciento) y medio bajo (57 por ciento), mientras que el nivel más alto de lectura de libros se dio entre la población de nivel socioeconómico medio (80 por ciento), descendiendo tenuemente para la población de niveles socioeconómicos medio alto y alto (76 por ciento).

3) La población consultada que manifestó haber leído al menos un libro el último año alcanzó 61 por ciento, mientras que aquella que declaró nunca haber leído un libro o no haberlo hecho a lo largo de ese año fue de 34 por ciento.⁹

4) De esta población lectora de libros, 47 por ciento manifestó haber leído de 1 a 5 libros en el año; 9 por ciento de 6 a 10 libros y sólo 4 por ciento más de 10 libros; localizándose, entre las principales razones para emprender la lectura: a) el tema (58 por ciento); b) las tareas escolares (29 por ciento); c) el gusto por la misma (17 por ciento), y d) los requerimientos laborales (6 por ciento).¹⁰

5) Los niveles más elevados de lectura de libros se presentaron en la población joven, siendo de 67 por ciento para las edades comprendidas entre

⁷*Ibidem*, pp. 115 y 127.

⁸*Ibidem*, pp. 21, 38 y 115.

⁹*Ibidem*, pp. 21 y 36.

¹⁰*Ibidem*, p. 47.

los 12 y los 17 años y de 70 por ciento para el rango de los 18 a 22. Asimismo, el promedio más alto de libros leídos se dio entre los jóvenes de este último rango, con 4.2 unidades por lector, seguido por los adolescentes de 12 a 17 años con 3.1 unidades.

Este elevado promedio en la lectura de libros está vinculado, indefectiblemente, a las obligadas lecturas escolares, razón por la cual en estos rangos de edad 20 por ciento declaró recurrir a los libros sólo por las exigencias escolares y casi 30 por ciento, de manera destacada, por las tareas extraclase.

Lo anterior permite entrever por qué sólo 12 por ciento de los adolescentes y 15 por ciento de los jóvenes expresaron que “me gusta mucho leer” mientras que 45 por ciento del primer grupo y 25 por ciento del segundo declararon, en contraste, que “me gusta leer poco”.¹¹

6) Los resultados de la Encuesta hicieron patente una relación directa entre el grado de escolaridad y la declaración de lectura de libros. De aquellos cuyo grado de estudios se encontraba en el nivel de la educación primaria se manifestaron como lectores 44 por ciento; en el nivel de secundaria 56 por ciento; en el nivel de bachillerato 61 por ciento y en el nivel universitario 77 por ciento. Igualmente, se hizo manifiesta una relación directa entre la compra de libros (48 por ciento de los lectores de libros), el grado de escolaridad 66 por ciento de estos lectores-compradores tenía un nivel universitario), y la localidad de residencia (62 por ciento de este tipo de lectores radicaba en el Distrito Federal).¹²

7) La recurrencia de los lectores de libros a diferente género de lecturas quedó manifiesta con los siguientes resultados: a) de textos escolares, 33 por ciento; b) de novelas, 23 por ciento; c) de textos de historia también 23 por ciento, y d) únicamente 16 por ciento de libros científicos y técnicos.¹³

8) Por último, de los lectores de libros que reportaron una lectura frecuente (al menos de una vez a la semana), 42 por ciento expresó procurar libros para la escuela; 20 por ciento por razones diversas y sólo 7 por ciento libros para el trabajo, por exigencias laborales o profesionales. De este 7 por ciento, que manifestó pertenecer al rango de lectores frecuentes y cuyo móvil de lectura fue laboral, la recurrencia a los libros fue mayor mientras más alto era su nivel de escolaridad, llegando a representar hasta 14 por ciento para el nivel universitario.¹⁴

¹¹ *Ibidem*, pp. 37 y 45-48.

¹² *Ibidem*, pp. 20, 55-57 y 115.

¹³ *Ibidem*, p. 22.

¹⁴ Sorprendentemente, 76 por ciento de los encuestados con nivel universitario manifestó nunca haber leído ni un solo libro para el trabajo. *Ibidem*, pp. 31-33.

La compilación del Anuario

En este contexto de libros y lectores, el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva* correspondiente a 2006 contiene, en su base de datos, un registro de 268 títulos en las diversas áreas del campo educativo de los libros que fueron publicados o elaborados en el Distrito Federal a lo largo de este periodo.¹⁵

Con el propósito de ofrecer una clasificación que permitiera adentrarse en la producción editorial en este campo, se asumió como modelo el esquema general de los descriptores del *Tesaurus* de la UNESCO¹⁶ y, teniendo como base el título de cada una de las obras consideradas, su ubicación quedó inscrita en el siguiente arreglo taxonómico, de acuerdo con los descriptores generales pertinentes que incluyen, cada uno de ellos, sus correspondientes descriptores subordinados.

De este modo, de las 268 obras recopiladas, fue posible ubicar 133 de ellas como investigaciones, ensayos, reportes o informes correspondientes al amplio espectro de las Ciencias de la educación, en sus diferentes disciplinas, con trabajos de índole estrictamente teórica o histórica, como serían las reediciones de la clásica *Paideia* de Jaeger, del *Emilio* de Rousseau, o bien de la *Educación y lucha de clases* de Aníbal Ponce; otros más, de corte psicológico, como *Pensamiento y lenguaje* de Vigotsky o la *Psicología educativa* de Ausubel; algunos más sobre nuestra realidad educativa mexicana, como las obras de Fernando Solana, Josefina Zoraida Vázquez, Hugo Sánchez Gudiño, Elisa Ramírez Castañeda o Mílada Bazant.

¹⁵El *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva* lleva acumulado un registro de 187 títulos del año 2000, 255 de 2001, 140 de 2002 (incluyendo únicamente primeras ediciones), 156 de 2003, 252 de 2004 y 250 de 2005; por consiguiente, el número de títulos sobre educación recopilados asciende, si se consideran los 268 del presente año, a un total de 1,508. Cfr. Jorge Munguía Espitia, "Los libros sobre educación publicados durante 2004", en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Edición Miguel Ángel Porrúa, 2005, p. 509; y Julio Rafael Ochoa Franco, "Libros sobre educación elaborados o publicados en la ciudad de México en 2005" en Guadalupe Teresinha Bertussi y Gabriela González Gómez (coords.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Edición Miguel Ángel Porrúa, 2008, p. 753.

¹⁶El *Tesaurus* se conforma como una herramienta normativa cuya estructura permite la búsqueda de documentos y publicaciones en los campos de la educación, la cultura, las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas, la comunicación y la información e, igualmente, el análisis temático. Cfr. *Tesaurus de la UNESCO*, UNESCO; 2007; en: <http://databases.unesco.org/thesp/>.

-
- | | |
|---|--|
| <p>1. Ciencias de la educación
Antropología de la educación
Filosofía de la educación
Historia de la educación
Investigación educativa
Psicología de la educación
Sociología de la educación
Teorías de la educación</p> <p>3. Materias de enseñanza
Asignaturas de enseñanza básica y profesional
Enseñanza de la lengua
Enseñanza de las ciencias sociales y naturales
Enseñanza de las matemáticas
Enseñanza técnica
Práctica pedagógica</p> <p>5. Evaluación educativa
Calidad de la educación
Deserción escolar
Evaluación del estudiante, del docente y del currículo
Rendimiento escolar</p> | <p>2. Enseñanza y formación
Capacitación y desarrollo de habilidades y competencias
Educación a distancia
Formación básica, profesional y del personal docente
Métodos y técnicas de estudio y enseñanza</p> <p>4. Planeación y política educativas
Economía de la educación
Educación y desarrollo
Educación y empleo
Estadísticas educativas
Finalidades y objetivos educativos
Financiamiento y presupuesto
Proyectos y programas educativos</p> <p>6. Gestión y administración educativas
Condiciones de empleo y salario
Gestión escolar
Legislación educativa
Organismos gubernamentales
Sindicatos de trabajadores
Subvenciones y becas</p> |
|---|--|
-

Fuente: Cfr. *Tesauro de la UNESCO*, UNESCO, 2007; en: <http://databases.unesco.org/thessp/>.

En este mismo apartado se incluyeron trabajos de carácter antropológico o etnológico, como los de María Bertely o Juan Carlos Mi-jangos Noh; sociológicos como los de Juan Sáez Carreras y José G. Molina o Enrique de la Garza; de teoría pedagógica como *Didáctica y curriculum*, *Teorías de aprendizaje para maestros*, *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción* o bien *La educación por el trabajo* de Célestin Freinet. Se incluyeron, asimismo, investigaciones de temáticas diversas como, por ejemplo, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, *Educación emocional para la familia*, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*, *La resiliencia invisible* o *La vida en las escuelas*.

En el siguiente apartado se ubicaron 71 trabajos susceptibles de situarse bajo el segundo de los descriptorios generales:

Enseñanza y formación. Bajo este rubro quedaron asentadas obras sobre formación profesional o docente, como: *Educación interactiva*, *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*, *Aprendizaje creativo continuo* y *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*; otras más sobre métodos de estudio, habilidades o competencias, como los trabajos de Patricia Zamora, Consuelo Salas Cuevas, Guadalupe Malagón y Montes o Virginia González Ornelas y, otras más, de temáticas varias, como las siguientes: *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros*, *Prácticas escolares y docentes*, *Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales* o *Aprender a pensar leyendo bien*.

Bajo el tercer descriptor, Materias de enseñanza, se consideraron 26 trabajos consagrados a las distintas asignaturas del currículo como, por ejemplo, *Programa de educación ambiental* de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, *La enseñanza de la biología. Aspectos para su estudio en la secundaria* de Raúl Calixto Flores, *La informática en educación infantil* de Franklin Martínez Mendoza o, de Javier Castañeda Rincón, *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*.

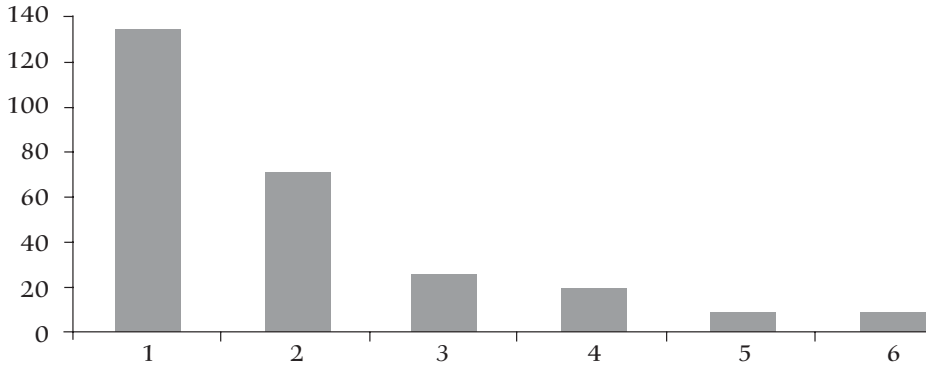
Planeación y política educativas, cuarto de los descriptores del esquema, acogió 20 obras que se corresponden con este apartado, entre ellas, informes de carácter descriptivo como *Estadísticas de educación: ciclo escolar 2003-2004* del INEGI o bien, circunscritos a un nivel escolar, como los trabajos coordinados por Fernando Reimers, *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México 2000-2006* o por Julio Rubio Oca, *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*.

El quinto de los apartados, Evaluación educativa, registró 9 trabajos de su pertenencia, entre ellos, *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados* o *La evaluación como un elemento de desarrollo institucional. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*.

En el último de los descriptores considerados fueron reconocidas 9 obras referentes a la Gestión o la administración educativas con títulos como, por ejemplo, *Educación intercultural para los migrantes: gestión y planeación interinstitucional: guía de apoyo*, o *La administración educativa pública mexicana en el nivel superior*.

GRÁFICA 1

Número de publicaciones por descriptor general



Descriptor	Cantidad
1. Ciencias de la educación	133
2. Enseñanza y formación	71
3. Materias de enseñanza	26
4. Planeación y políticas educativas	20
5. Evaluación educativa	9
6. Gestión y administración educativas	9
Total	268

De acuerdo con lo anterior, en las gráficas subsecuentes se muestra una serie de aspectos relevantes acerca de los libros del campo educativo, elaborados o publicados en 2006 en el Distrito Federal.

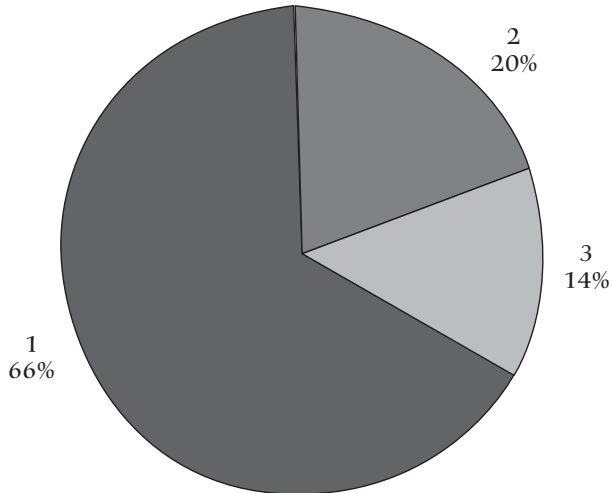
En la gráfica 1 se concentran los datos correspondientes a la ubicación de las obras consignadas en cada uno de los descriptores generales del esquema del *Tesauro*.

De manera independiente a su ordenamiento en alguno de los descriptores señalados, se realizó una segunda clasificación, basada en el nivel educativo manifiesto de cada una de las obras, obteniendo como resultado que la mayor parte de ellas (66 por ciento) no hace explícito, en su título, si el estudio realizado aborda, en particular, alguno de los niveles educativos establecidos.

De los demás textos, 20 por ciento hace referencia a la educación media superior o a las distintas modalidades de la educación superior o universitaria, y 14 por ciento restante investiga alguna pro-

GRÁFICA 2

Número de publicaciones por nivel educativo



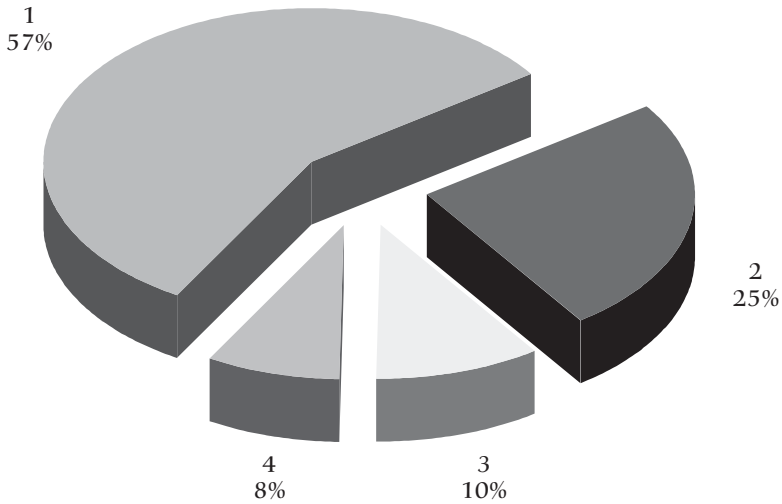
Nivel educativo	Cantidad
1. Sin un nivel educativo específico	177
2. Educación media superior y superior	53
3. Educación básica	38
Total	268

blemática específica de la educación básica (estamento al que pertenece, por otro lado, la totalidad de los libros de texto gratuitos que representan, a su vez, el mayor porcentaje de la producción de libros a nivel nacional).

En cuanto a la procedencia de las obras, el porcentaje más alto (57 por ciento) lo constituyen las publicaciones producidas por diferentes casas editoriales de capital privado, con un registro total de 154 títulos que, añadidos los 27 títulos (10 por ciento) de las coediciones con editoriales públicas arroja, entre ambas, una partida de 181 títulos, equivalente a 67 por ciento del total considerado. Complementariamente, 87 publicaciones (33 por ciento) son ediciones propias o coediciones producidas por alguno, o algunos, de los organismos o instituciones pertenecientes al sector público.

GRÁFICA 3

Distribución editorial de las publicaciones



<i>Editoriales</i>	<i>Cantidad</i>
1. Privadas	154
2. Públicas	67
3. Coediciones públicas-privadas	27
4. Coediciones públicas	20
Total	268

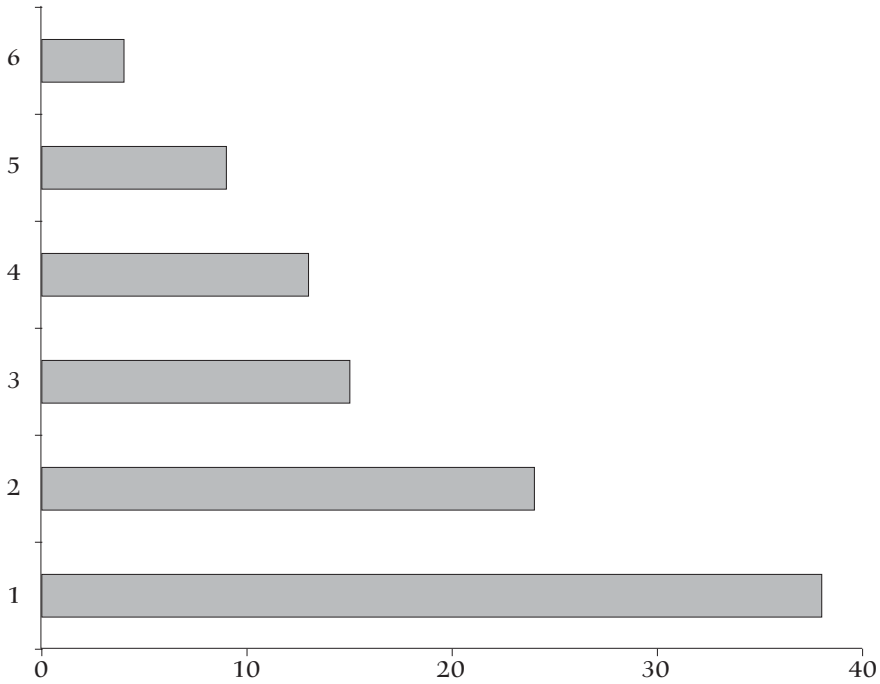
Por último, en la gráfica 4 se aprecia la pertenencia editorial de 103 obras que fueron editadas, o coeditadas, por organismos públicos, sin participación alguna de la empresa privada.

Conclusiones

Una situación significativa, en el contexto de la crisis editorial de 2006, fue la serie de acontecimientos en relación con la Ley para el Fomento del Libro y la Lectura, la cual tuvo su origen en una iniciativa ciudadana y procuraba favorecer por igual a los lectores, los editores y los librerías.

GRÁFICA 4

Ediciones y coediciones públicas más numerosas



<i>Editoriales</i>	<i>Cantidad</i>
1. Universidad Nacional Autónoma de México	38
2. Universidad Pedagógica Nacional	24
3. Fondo de Cultura Económica	15
4. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	13
5. Universidad Autónoma Metropolitana	9
6. El Colegio de México	4
Total	103

(Nota: Tómese en cuenta que la cantidad referida incluye, en cada caso, las coediciones; razón por la cual las obras realizadas entre dos o más de estos organismos se contabilizan para cada uno de los copartícipes).

Esta ley fue apoyada por la inmensa mayoría de los distintos actores involucrados en la cadena productiva del libro; y aun cuando fue aprobada por las cámaras de Senadores y de Diputados en abril de

2006, acorde con la normatividad legislativa quedó en manos del presidente Fox quien decidió, no obstante, vetarla el 1 de septiembre del mismo año.

Este veto del Ejecutivo a la Ley del Libro no sólo significó un duro revés tanto para los autores, libreros, editores independientes y lectores sino que pospuso, de manera indefinida, la puesta en marcha de un plan general orientado a la promoción y el fomento de la lectura.

Entre las miras principales de dicha ley se encontraban:

1) obtener, entre otros resultados, que los editores fijaran un precio único –en todo el territorio nacional– para cada uno de los libros contribuyendo, de este modo, a la rentabilidad de las librerías en cualquier ciudad: grande, mediana o pequeña;

2) propiciar la generación de acciones, programas, políticas, y proyectos dirigidos al fomento y la promoción de la lectura y;

3) otorgar a la Secretaría de Educación Pública y al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes la encomienda de establecer, a nivel nacional, un Programa de Fomento para el Libro y la Lectura.¹⁷

Por último, sólo resta señalar que si el año 2006 representó un lapso prominente de la fase crítica de la industria editorial en general y de la producción de libros en particular, esta crisis no perturbó exclusivamente a dicho sector económico de México, sino que sus repercusiones irradiaron –como consecuencia ineludible– tanto en los ámbitos escolares y académicos como en la expansión y la revitalización de la cultura.

¹⁷ Cfr. Ericka Montaña Garfias, "Incertidumbre sobre el futuro de la ley de fomento a la lectura", *La Jornada*, 1 de septiembre de 2006; en: <http://www.fce.com.mx/prensaDetalle.asp?art=1092>; Coral Bracho, "El veto de Fox a la ley del libro y la lectura", *El Universal*, 5 de septiembre de 2006; en: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/49812.html>, y Daniel Goldin, "El precio único, condición indispensable", *Letras Libres, Vuelta*, diciembre de 2006; en: <http://www.letraslibres.com/index.php?art=11546>.

LIBROS SOBRE EDUCACIÓN ELABORADOS Y PUBLICADOS EN EL AÑO 2006

1. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

<i>Núm.</i>	<i>Autor (es)</i>	<i>Título</i>	<i>Editorial (es)</i>
1	Acle Tomassini, Guadalupe	<i>Educación especial. Investigación y práctica</i>	Plaza y Valdés/ UNAM-FES- Zaragoza
2	Aichhorn, Augusto	<i>Juventud desamparada</i>	Gedisa
3	Alonso, Norma	<i>Educación emocional para la familia</i>	Producciones Educación Aplicada
4	Arbesu, María Isabel	<i>La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la UAM</i>	UAM-X/Plaza y Valdés
5	Arbesu, María Isabel	<i>Lecturas I. El sistema modular, la UAM-X y la universidad pública</i>	UAM-X/TID
6	Argudín, Yolanda	<i>Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes</i>	Trillas
7	Arteaga Castillo, Belinda	<i>Mujeres imaginarias: el papel de la escuela en la invención de la mujer</i>	UPN/Pomares
8	Asociación Mundial de Educadores Infantiles	<i>La educación de la primera infancia reto del siglo XXI</i>	Trillas
9	Ausubel, David P. et al.	<i>Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo</i>	Trillas
10	Ávila, Enrique	<i>Historia del movimiento magisterial</i>	Ediciones Quinto Sol
11	Ayllon, José Ramón	<i>Diez claves de la educación</i>	Trillas
12	Barrón Tirado, Concepción (coord.)	<i>Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate</i>	UNAM-CESU-IISUE/ Pomares
13	Bazant, Mílada	<i>Historia de la educación durante el porfiriato</i>	El Colegio de México
14	Bertely Busquets, María	<i>Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela</i>	CIESAS
15	Bigge, Morris L.	<i>Teorías de aprendizaje para maestros</i>	Trillas
16	Bojalil Jaber, Luis Felipe	<i>Diferentes percepciones sobre la educación superior</i>	UAM-X
17	Bower, Gordon H. y Ernest R. Hilgard	<i>Teorías del aprendizaje</i>	Trillas

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
18	Briones, Guillermo	<i>Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación</i>	Trillas
19	Campero, Carmen	<i>Entretejiendo miradas</i>	UPN/CREFAL
20	Campero, Carmen y Eva Rautenberg	<i>Caminemos juntos. Trabajo y proyección de la red de personas jóvenes y adultas</i>	UPN
21	Castañeda Figueiras, Sandra	<i>Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica</i>	Manual Moderno
22	Castañeda Jiménez, Juan	<i>Aprendizaje y desarrollo</i>	McGraw-Hill
23	Castro, Inés (coord.)	<i>Educación y ciudadanía. Miradas múltiples</i>	Plaza y Valdés/ UNAM-CESU
24	Chan Núñez, Ma. Elena et al.	<i>Objetos de aprendizaje e innovación educativa</i>	Trillas
25	Charle, Christophe, Jürgen Schriewer, Meter Wagner (comp.)	<i>Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales</i>	Pomares
26	Clemades, T.	<i>Educación de la sexualidad a través de cuentos: una alternativa para prevenir el VIH/sida</i>	Distribuciones Fontamara
27	Coll Lebedeff, Tatiana y Guadalupe Olivier Téllez (coords.)	<i>Sociología de la educación ¿para qué? Memoria del 1er. foro de evaluación interna de la licenciatura en sociología de la educación: retos, rutas y perspectivas</i>	UPN
28	Comenio, Juan Amos	<i>Didáctica magna</i>	Editorial Porrúa
29	Congreso de Educación Indígena Alternativa	<i>Viaje al corazón de la comunidad</i>	UPN
30	Cordero Arroyo, Graciela (coord.)	<i>Ensayos sobre el presente y el pasado educativo de Baja California</i>	Miguel Ángel Porrúa/UABC
31	Damián, Milagros	<i>Estimulación temprana para niños con síndrome de Down. Manual de desarrollo cognitivo. T. II</i>	Trillas
32	De la Garza, Enrique	<i>Teoría social y estudios del trabajo: nuevos enfoques</i>	UAM-I/Anthropos
33	De la Isla, Carlos	<i>De esclavitudes y libertades. Ensayos de ética, educación y política.</i>	Miguel Ángel Porrúa/ITAM

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
34	De Sierra Nieves, María Teresa	<i>La educación cardenista en el socialismo. Testimonio de algunos de los protagonistas</i>	UPN
35	Delgado, Juan Manuel y Luis Eduardo Primero	<i>La práctica de la investigación educativa 1. La construcción del objeto de estudio</i>	UPN
36	Díaz Barriga, Ángel	<i>Didáctica y curriculum</i>	Paidós
37	Díaz-Barriga Arceo, Frida et al.	<i>Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida</i>	McGraw-Hill
38	Díaz-Barriga Arceo, Frida et al.	<i>Metodología de diseño curricular para educación superior</i>	Trillas
39	Díaz y de Ovando, Clementina	<i>La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910. Tomo 1</i>	UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas
40	Dolle, Jean-Marie	<i>Para comprender a Jean Piaget</i>	Trillas
41	Dorantes, Gerardo	<i>Conflicto y poder en la UNAM. La huelga de 1999</i>	UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/Miguel Ángel Porrúa
42	Dubet, François	<i>El declive de la institución</i>	Gedisa
43	Dubet, François	<i>La escuela de las oportunidades</i>	Gedisa
44	Durán Pizaña, Eustolia	<i>Comprender los procesos escolares: creencias, valores y emociones</i>	Pomares
45	Dussel, Inés y Silvia Finocchio (comp.)	<i>Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis</i>	FCE
46	Escalante de la Hidalga, Francisco	<i>Cómo prevenir conductas destructivas: la guía para padres y maestros de niños y adolescentes</i>	Producciones Educación Aplicada
47	Fix-Fierro, H.	<i>Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes: estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo</i>	UNAM-IIJ
48	Flores Ramos, Estela	<i>La resolución de conflictos en el aula. Una propuesta para la convivencia en educación infantil</i>	Trillas
49	Frabboni, Franco y Pinto Minerva Franca	<i>Introducción a la Pedagogía General</i>	Siglo XXI
50	Freinet, Célestin	<i>La educación por el trabajo</i>	FCE
51	Freire, Paulo	<i>Pedagogía de la tolerancia</i>	FCE/CREFAL

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
52	Gandarilla Salgado, José Guadalupe (comp.)	<i>Reestructuración de la universidad y del conocimiento</i>	UNAM-CIICH
53	Ganoach, Daniel y Carole Golder	<i>Manual de psicología para la enseñanza</i>	Siglo XXI
54	García González, Enrique	<i>La psicología de Vigotsky: en la enseñanza preescolar</i>	Trillas
55	Garciadiego, Javier	<i>Los orígenes de la Escuela Libre de Derecho</i>	UNAM-Facultad de Derecho
56	Garza Guerrero, César	<i>Crisis organizacional y educacional del psicoanálisis</i>	Editores de Textos Mexicanos
57	Giroux, Henry A.	<i>La escuela y la lucha por la ciudadanía</i>	Siglo XXI/UNAM
58	Giroux, Henry A. y Ginette Tremblay	<i>Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción</i>	FCE
59	Gómez, Marcela y Hugo Zemelman	<i>Discurso pedagógico</i>	Editorial Pax México
60	Gómez, Marcela y Hugo Zemelman	<i>La labor del maestro: formar y formarse</i>	Editorial Pax México
61	González, J.	<i>Psicoterapia de grupos: teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas</i>	Manual Moderno
62	González Garrido, Andrés Antonio y Julieta Ramos Loyo	<i>La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta</i>	Manual Moderno/ Facultad de Psicología-UNAM/ Instituto de Neurociencias/ Universidad de Guadalajara
63	González Garza, Ana María	<i>El niño y la educación</i>	Trillas
64	González y Lobo, María Guadalupe	<i>Los pilares de la educación nacional (Tres congresos decimonónicos)</i>	UPN
65	Granja Castro, Dulce María	<i>Javier Barros Sierra: su vida, sus ideas y su obra</i>	UNAM-Coordinación de Difusión Cultural
66	Hernández Rojas, G.	<i>Miradas constructivistas en psicología de la educación</i>	Paidós
67	Hinojosa Rivero, Guillermo	<i>La enseñanza en los niños impedidos. Aportaciones de la psicología a la educación especial</i>	Trillas

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
68	Hirsh Adler, Ana	<i>Educación, valores y desarrollo moral t. 01: valores de los estudiantes universitarios y del profesorado</i>	Gernika
69	Hirsh Adler, Ana	<i>Educación, valores y desarrollo moral t. 02: formación valoral y ciudadana</i>	Gernika
70	Jaeger, Werner	<i>Paideia: los ideales de la cultura griega</i>	FCE
71	Jiménez-Ottalengo, Regina	<i>Fundamentos y legado de las teorías sociológicas al estudio de la educación</i>	Minos III Milenio Editores
72	Loera Varela, Armando (coord.)	<i>La práctica pedagógica videograbada</i>	UPN
73	López Calva, Martín	<i>Pensamiento crítico y creatividad en el aula</i>	Trillas
74	López Calva, Martín	<i>Una filosofía humanista de la educación</i>	Trillas
75	López Zárate, Romualdo et al.	<i>Bases conceptuales y sistema modular. Una reflexión colectiva</i>	UAM-X
76	Luengo, Julián J. (comp.)	<i>Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea</i>	Pomares
77	Makarenko, Antón	<i>Conferencias de educación infantil</i>	Ediciones Quinto Sol
78	Makarenko, Antón	<i>Poema pedagógico</i>	Ediciones Quinto Sol
79	Marsiske, Renate (coord.)	<i>Movimientos estudiantiles III en la historia de América Latina</i>	Plaza y Valdés/ UNAM-CESU
80	Martínez Vázquez-Bronfman, Ana	<i>La resiliencia invisible</i>	Gedisa
81	Martínez le Calinche, Roberto	<i>Destellos de París: vida de un estudiante mexicano en el París de la posguerra (1947-1951)</i>	UNAM-DGPFE
82	Martínez Lobatos, Lilia	<i>Flexibilización curricular. El caso de la UABC</i>	UNAM-CESU-IISUE/ UABC/Plaza y Valdés
83	Martínez López-Cano, María del Pilar (coord.)	<i>La Universidad vovohispana en el Siglo de Oro. A cuatrocientos años de El Quijote</i>	UNAM-CESU-IISUE/ IIH
84	Martínez Moctezuma, Lucía y Antonio Padilla Arroyo (coord.)	<i>Miradas a la historia regional de la educación</i>	Miguel Ángel Porrúa/UAEM/ Conacyt

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
85	McLaren, Peter	<i>La vida en las escuelas</i>	Siglo XXI
86	Mendive, Gerardo	<i>La educación familiar y sus desafíos</i>	Paidós
87	Menegus, Margarita, Rodolfo Aguirre	<i>Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España. Siglos XVI-XVIII</i>	Plaza y Valdés/ UNAM-CESU
88	Mijangos Noh, Juan Carlos	<i>Educación popular y desarrollo comunitario sustentable: una experiencia con los mayas de Yucatán</i>	Plaza y Valdés/ FLACSO
89	Millán Dena, María Guadalupe y Enrique Nieto Sotelo	<i>Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI</i>	UPN/Driada/ Colegio de Posgrado de la Ciudad de México
90	Mingo Caballero, Araceli	<i>¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad</i>	UNAM-CESU-IISUE/ PUEG/FCE
91	Moore, T. W.	<i>Filosofía de la educación</i>	Trillas
92	Moreno, Montserrat	<i>Ciencia, aprendizaje y comunicación</i>	Distribuciones Fontamara
93	Moreno López, Mayela y Carmen Leticia Attie Acevedo	<i>Puericultura y desarrollo psicológico infantil. Glosario para educadores, padres y maestros</i>	Trillas
94	Negrete Arteaga, Teresa de Jesús	<i>Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional</i>	UPN/Pomares
95	Ordorika, Imanol	<i>La disputa por el campus. Poder, política y autonomía de la UNAM</i>	Plaza y Valdés/ UNAM-CESU
96	Ortiz, Gema	<i>¿Qué digo, qué hago? Respuestas para orientar la sexualidad infantil</i>	AMSSAC
97	Pansza G., Margarita et al.	<i>Fundamentos de la didáctica I</i>	Gernika
98	Pansza G., Margarita et al.	<i>Operatividad de la didáctica II</i>	Gernika
99	Perales Ponce, R. C. (coord.)	<i>La significación de la práctica educativa</i>	Paidós
100	Pérez Puente, Leticia y Enrique González González (coord.)	<i>Permanencia y cambio II. Universidades hispánicas 1551-2001,</i>	UNAM-CESU-IISUE/FD
101	Piñera Ramírez, David	<i>Los primeros cincuenta años de educación superior en Baja California, 1957-2007</i>	Miguel Ángel Porrúa/UABC
102	Ponce, Aníbal	<i>Educación y lucha de clases</i>	Ediciones Quinto Sol

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
103	Popper, Karl R. <i>et al.</i>	<i>La televisión es mala maestra</i>	FCE
104	Prado Maillard, Evelyn y Jesús Anaya Guerra	<i>Padres duros para tiempos duros. Hijos exitosos educados con carencias, disciplina y fracasos</i>	Trillas
105	Primero Rivas, Luis Eduardo y Mauricio Beuchot Puente	<i>Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano</i>	Primero editores
106	Quiroz Marrón, Julio Francisco	<i>La educación contemporánea: apogeo tecnológico y repliegue de la libertad</i>	UPN
107	Ramírez Castañeda, Elisa	<i>La educación indígena en México</i>	UNAM- Coordinación de Humanidades
108	Ramírez Silva, Alonso	<i>Los estudiantes universitarios y la lectura</i>	UPN
109	Redd Hunt, R. y Henry C. Ellis	<i>Fundamentos de psicología cognitiva</i>	Manual Moderno
110	Ricard Marí Mollà	<i>Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica</i>	Ariel
111	Rojas Bravo, Gustavo	<i>Modelos universitarios</i>	FCE
112	Rousseau, J. J.	<i>Emilio o de la educación</i>	Editorial Porrúa
113	Sáez Carreras, Juan y José G. Molina	<i>Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión</i>	Alianza
114	Salazar, Humberto	<i>Diccionario bio-bibliográfico de la educación de adultos en México (S XX)</i>	CREFAL
115	Sánchez Gudiño, Hugo	<i>Génesis, desarrollo y consolidación de los grupos estudiantiles de choque en la UNAM (1930-1990)</i>	UNAM-Facultad de Estudios Superiores Aragón
116	Santojanni, Flabia y Striano Maura	<i>Modelos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza</i>	Siglo XXI
117	Santrock John W.	<i>Psicología de la Educación</i>	McGraw-Hill
118	Schmill, Vidal	<i>Disciplina inteligente. Manual de estrategias actuales para una educación en el hogar basada en valores</i>	Producciones Educación Aplicada
119	Serrano, Ana	<i>Ayudando a crecer de 3 a 6 años. Guía para alimentar el desarrollo oportuno de los niños.</i>	Producciones Educación Aplicada

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
120	Sierra Caballero, Francisco	<i>Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento</i>	Gedisa
121	Silva Comelin, María Inés	<i>Ciudadanos del siglo XXI. Aproximaciones al habitus ambiental de los estudiantes de educación básica del Distrito Federal</i>	UPN
122	Solana, Fernando (comp.)	<i>Educación: visiones y revisiones</i>	Siglo XXI
123	Solana, Fernando	<i>Educación y desigualdad</i>	Siglo XXI
124	Trejo Delarbre, Raúl	<i>Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos</i>	Gedisa
125	Van-Wielink, Guillermo	<i>Déficit de atención con hiperactividad</i>	Trillas
126	Varea Falcón, María de los Ángeles	<i>La educación sin zapatos. Una genealogía latinoamericana</i>	UPN/Pomares
127	Vázquez, Josefina Zoraída et al.	<i>Ensayos sobre historia de la educación en México</i>	El Colegio de México
128	Velázquez Guzmán, María Guadalupe	<i>La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela</i>	UPN/Pomares
129	Vigotsky, Lev	<i>La imaginación y el arte en la infancia</i>	Distribuciones Fontamara
130	Vigotsky, Lev	<i>Pensamiento y lenguaje</i>	Ediciones Quinto Sol
131	Viveros Plancarte, Gonzalo	<i>Enfoques pedagógicos para la enseñanza de hoy</i>	Editorial Pax México
132	Zapata, Oscar	<i>La psicomotricidad y el niño. Etapa maternal y preescolar</i>	Trillas
133	Zemelman, Hugo y Marcela Gómez	<i>Conocimiento social</i>	Editorial Pax México

2. ENSEÑANZA Y FORMACIÓN

134	Acevedo Ibáñez, Alejandro	<i>Aprender jugando 2. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría</i>	Limusa Noriega editores/Acevedo y Asociados
135	Acevedo Ibáñez, Alejandro	<i>Aprender jugando 3. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría</i>	Limusa Noriega editores/Acevedo y Asociados
136	Alonso, José María	<i>Manual de orientación educativa y tutoría: educación media y media superior</i>	Plaza y Valdés

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
137	Alumnos de Barbiana	<i>Cartas a una profesora</i>	Ediciones Quinto Sol
138	Amaya Guerra, Jesús	<i>Estrategias de aprendizaje para universitarios</i>	Trillas
139	Argudín, Y. y Luna, M.	<i>Aprender a pensar leyendo bien</i>	Paidós
140	Arredondo, Víctor Martiniano	<i>Nuevo manual de didáctica de las ciencia histórico sociales</i>	Limusa Noriega editores
141	Bartolomé, Efraín	<i>Educación emocional en veinte lecciones</i>	Paidós
142	Brunner, Ilse y Ericka Rottensteiner	<i>El desarrollo de las inteligencias en la infancia. Ejemplos prácticos para una enseñanza exitosa</i>	FCE
143	Cámara, Gabriel	<i>Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas</i>	Siglo XXI
144	Cardona Echaury, Angelica Leticia et al.	<i>Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros</i>	Trillas
145	Carlino, Paula	<i>Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica</i>	FCE
146	Carrasco Altamirano, A.	<i>Entre libros y estudiantes</i>	Paidós
147	Charle, Christophe et al.	<i>Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales</i>	UAM-I/Pomares
148	Cherem S., Silvia	<i>Examen final. La educación en México (2000-2006). La voz de los expertos. T. II</i>	CREFAL DGE/ Equilibristas
149	Contreras Gutiérrez, Ofelia y Ana Elena del Bosque Fuentes	<i>Aprender con estrategia</i>	Editorial Pax México
150	De Agüero, Mercedes	<i>El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores. Estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana</i>	CREFAL/Universidad Iberoamericana
151	Díaz Vega, José Luis	<i>Aprender a estudiar con éxito</i>	Trillas
152	Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione	<i>Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México</i>	ANUIES

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
153	Duch Gary, Irene, Françoise Garibay y Erick Quesnel Galván	<i>La capacitación, otra mirada. Lecciones de experiencias mexicanas de capacitación rural</i>	UPN/UNESCO/SEP
154	Flores Macías, Rosa del Carmen	<i>Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria</i>	UNAM-Facultad de Psicología
155	Frostig, Marianne	<i>Figuras y formas. Programa para el desarrollo para la percepción visual y el aprestamiento preescolar: corporal, objetual y gráfico</i>	Médica Panamericana
156	Frostig, Marianne	<i>Figuras y formas nivel elemental</i>	Médica Panamericana
157	Frostig, Marianne	<i>Figuras y formas nivel intermedio</i>	Médica Panamericana
158	Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss	<i>Prácticas escolares y docentes</i>	DIE-CINVESTAV-IPN
159	Gago Huguet, Antonio	<i>Elaboración de cartas descriptivas</i>	Trillas
160	Galván, Josefa	<i>Aprendizaje integral en la práctica. El siguiente paso en la metodología que está transformando la enseñanza</i>	Grupo Editorial Tomo
161	García, Lorenzo, Marta Ruiz Corbella y Daniel Domínguez Figaredo	<i>De la educación a distancia a la educación virtual</i>	Ariel
162	García Muriel, Loreto	<i>La comunicación, una experiencia de vida</i>	Plaza y Valdés
163	Garza Mercado, Ario	<i>Normas de estilo bibliográfico para ensayos semestrales y tesis</i>	El Colegio de México
164	Goldin, D.	<i>Los días y los libros</i>	Paidós
165	González Ornelas, Virginia	<i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>	Editorial Pax México
166	Guevara, Yolanda y Silvia Macotela	<i>Escuela: del fracaso al éxito</i>	Editorial Pax México
167	Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel	<i>Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender</i>	Trillas
168	Hernández, Fernando	<i>Para enseñar no basta con saber la asignatura</i>	Paidós Mexicana

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
169	Hierrezuelo Moreno, José	<i>La ciencia de los alumnos: su utilización en la didáctica de la física y la química</i>	Distribuciones Fontamara
170	Iglesias Iglesias, Rosa Ma.	<i>La organización del trabajo docente en preescolar. Las situaciones didácticas y el programa diario del maestro</i>	Trillas
171	Iglesias Iglesias, Rosa Ma.	<i>Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias</i>	Trillas
172	Instituto Nacional de las Mujeres	<i>Equidad de género en la educación media superior: curso-taller</i>	Instituto Nacional de las Mujeres
173	Justo de la Rosa, Marisol	<i>Propuesta didáctica: la educación de los niños de 1 a 12 meses</i>	Trillas
174	Justo de la Rosa, Marisol	<i>Propuesta didáctica: la educación de los niños de 13 a 24 meses</i>	Trillas
175	Justo de la Rosa, Marisol	<i>Propuesta didáctica: la educación de los niños de 2 a 3 años</i>	Trillas
176	López Calva, Martín	<i>Dinámica de grupo en el aula. Una perspectiva humanista</i>	Trillas
177	López Torres, Marcos	<i>Técnicas de enseñanza en grupos</i>	Trillas
178	Lozano Andrade, José Inés	<i>Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales</i>	Plaza y Valdés
179	Malagón y Montes, Guadalupe y Enriqueta Jara	<i>La evaluación y las competencias en el jardín de niños</i>	Trillas
180	Mendoza Martínez, Félix	<i>Las intenciones comunicativas: aspectos fundamentales de su descripción y presentación docentes</i>	UNAM-Facultad de Estudios Superiores de Acatlán
181	Michel, Guillermo	<i>Aprender a aprender. Guía de autoeducación</i>	Trillas
182	Montes Ayala, Mónica y María Auxilio Castro García	<i>Juegos para niños con necesidades educativas especiales</i>	Editorial Pax México
183	Paquay, Leopold	<i>La formación profesional del maestro: estrategias y competencias</i>	FCE
184	Petra Ma. Pérez	<i>El brillante aprendiz</i>	Ariel

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
185	Pinal Mora, Karla Magdalena	<i>Apuntes de metodología y redacción: guía para la redacción de un proyecto de tesis</i>	Publicaciones Cruz
186	Quintero Márquez, Lisbeth	<i>Hábitos de estudio. Guía práctica de aprendizaje</i>	Trillas
187	Ramírez, M.	<i>Guía para el desarrollo de competencias docentes</i>	Trillas
188	Ramírez Apáez, Marisa y Elsa Daniela Pérez M.	<i>Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en primaria</i>	Producciones Educación Aplicada
189	Ramírez Carbajal, Juan	<i>La administración de la educación: estatuto científico, desarrollo conceptual y desafíos en la formación de profesionales en la UPN</i>	Innovación Editorial Lagares de México
190	Rimada Peña, Belarmino	<i>Inventarios de orientación profesional universitaria</i>	Trillas
191	Rimada Peña, Belarmino	<i>Manual de orientación profesional universitaria</i>	Trillas
192	Rodríguez Estrada, Mauro	<i>Aprendizaje creativo continuo</i>	Trillas
193	Saavedra R., Manuel S.	<i>Cómo entender a los adolescentes para poder educarlos mejor</i>	Editorial Pax México
194	Salas Cuevas, Consuelo	<i>Aprender. ¿Cómo?</i>	Ediciones Quinto Sol
195	SEP	<i>El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria</i>	SEP
196	Silva, Marco	<i>Educación interactiva</i>	Gedisa
197	Sin autor	<i>Conducción de grupos en orientación educativa: las dinámicas de grupo como apoyo didáctico</i>	UNAM-Dirección General de Orientación y Servicios Educativos
198	Sola Ayape, Carlos	<i>Aprendizaje basado en problemas</i>	Trillas
199	Toril, Nuria	<i>Juega, ríe y aprende</i>	Océano Ámbar
200	Vadillo, Guadalupe	<i>De maestro a tutor académico</i>	Paidós
201	Valadez Sierra, María de los Dolores	<i>Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes</i>	Manual Moderno
202	Vargas, F.	<i>Educación para la salud</i>	Limusa Noriega editores
203	Vidal, E. (coord.)	<i>Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada</i>	Ariel

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
204	Zamora, Patricia et al.	<i>Para hablar español. Estrategias lúdicas para facilitar la adquisición del español a niños con dificultades auditivas</i>	El Colegio de México
3. MATERIAS DE ENSEÑANZA			
205	Asociación Mundial de Educadores Infantiles	<i>Programa de educación ambiental</i>	Trillas
206	Ávila, Alicia	<i>Transformaciones y costumbres en la matemática escolar</i>	Paidós
207	Ávila, Enrique et al.	<i>Calendario cívico escolar</i>	Ediciones Quinto Sol
208	Báez Peña, Blanca Estela	<i>Ser estudiante. Orientación educativa</i>	Trillas
209	Burns, M. Susan, Peg Griffin y Catherine E. Snow (comps.)	<i>Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia</i>	FCE/CPRDYC/CBSSE/NRC
210	Calixto Flores, Raúl	<i>La enseñanza de la biología. Aspectos para su estudio en la secundaria</i>	UPN
211	Calixto Flores, Raúl y Mayra García	<i>Educación ambiental para un futuro sustentable</i>	UPN
212	Campos Ávila, Lino	<i>Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas</i>	UNAM-DGPFE
213	Carbonell, M.	<i>La enseñanza del derecho</i>	Editorial Porrúa
214	Castañeda Rincón, Javier	<i>La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005</i>	Plaza y Valdés/ UACH
215	Civianni, Gerardo Daniel y Eva Tormo	<i>Punto de partida para leer, conversar y escribir</i>	Axolotl
216	De Álvarez, María del Carmen	<i>Pequeños lectores, escritores y poetas</i>	Limusa Noriega editores
217	García Franco, Clara Inés y Alba Ruth Valencia C.	<i>Teatro infantil escolar. Una herramienta psicopedagógica</i>	Trillas
218	Gargallo, Francesca (coord.)	<i>Tres momentos de la historia de México: niños, niñas y maestras. Taller de historia universal "Escuela Activa Arete"</i>	UACM/Editorial del Rey Momo
219	Goodman, K.	<i>Sobre la lectura</i>	Paidós

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
220	Gun, J.	<i>Talleres de ciencia para la educación infantil: experimentos con materiales de uso diario al alcance del maestro</i>	Trillas
221	Martínez Mendoza, Franklin	<i>La informática en educación infantil</i>	Trillas
222	Quintiliano, Marco Fabio	<i>Sobre la enseñanza de la oratoria I-III</i>	UNAM- Coordinación de Humanidades Plaza y Valdés
223	Regalado Baeza, María Eugenia	<i>Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico</i>	
224	Salazar, Julia	<i>Narrar y aprender historia</i>	UPN/UNAM- Dirección General de Posgrado
225	Seminario Internacional de Educación en Derechos Humanos	<i>Educación en derechos humanos</i>	SER
226	Sin autor	<i>Educación para la conservación</i>	UNAM-Facultad de Ciencias, Dpto. de Matemáticas Trillas
227	Suárez Díaz, Reinaldo	<i>Ética escolar. Educación de actitudes y valores</i>	
228	Valadez Arredondo, Áurea Esthela	<i>Historia e identidad nacional en niños de cuarto grado de primaria</i>	UPN
229	Varea Falcón, María de los Ángeles	<i>Rumbo a una educación artística intercultural (propuesta pedagógica para la RIES)</i>	UPN
230	Waisburd, Gilda	<i>El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo. Educación y empresa</i>	Trillas

4. PLANEACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

231	Aguilar, José Antonio y Alberto Block	<i>Planeación escolar y formulaciones de proyectos. Lecturas y ejercicios</i>	Trillas
232	Álvarez, Isaías	<i>Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos</i>	Limusa Noriega editores
233	ANUIES	<i>Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda</i>	ANUIES

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
234	ANUIES	<i>Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas</i>	ANUIES
235	Haidar, Julieta	<i>Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos</i>	UNAM-Dirección General de Estudios de Posgrado
236	Herrera, Alma y Axel Didriksson	<i>Manual de planeación prospectiva estratégica. Su aplicación a Instituciones de Educación Superior</i>	UNAM-CESU-IISUE
237	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática	<i>Estadísticas de educación: ciclo escolar 2003-2004</i>	INEGI
238	Kaufman, Roger A.	<i>Planificación de sistemas educativos</i>	Trillas
239	Llamas Huitrón, Ignacio (coord.)	<i>El mercado en educación y situación de los docentes</i>	Plaza y Valdés/ UAM-I
240	López, Cuauhtémoc, Patricia Moctezuma y Luis Enrique Concepción (coord.)	<i>Gobierno y políticas públicas en Baja California</i>	Miguel Ángel Porrúa/UABC
241	Muñoz García, Humberto	<i>Políticas para desarrollar la educación pública.</i>	Miguel Ángel Porrúa/UNAM
242	Muñoz García, Humberto (coord.)	<i>Relaciones universidad gobierno.</i>	Miguel Ángel Porrúa/UNAM
243	Ornelas, Carlos	<i>El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo</i>	FCE/CIDE/NAFIN
244	Reimers, Fernando (coord.)	<i>Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México 2000-2006</i>	FCE/SEP/ILCE/ Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard
245	Rubio Oca, Julio (coord.)	<i>La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance</i>	FCE/SEP
246	Secretaría de Educación Pública	<i>Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional</i>	FCE/SEP
247	Sin autor	<i>Presencia gráfica: UNAM 2006</i>	UNAM-Dirección General de Comunicación Social

Núm.	Autor (es)	Título	Editorial (es)
248	Sin autor	<i>Egreso y exámenes profesionales 1990-2004</i>	UNAM-Dirección General de Planeación
249	Sin datos	<i>Estadísticas del personal académico de la UNAM 2005</i>	UNAM-Dirección General de Asuntos del Personal Académico
250	Talancón Escobedo, Jaime Hugo	<i>La educación como eje del desarrollo nacional. ¿Qué tipo de educación y qué tipo de desarrollo?</i>	UNAM-Facultad de Derecho

5. EVALUACIÓN EDUCATIVA

251	Cherem S., Silvia	<i>Examen final. La educación en México (2000-2006). La voz de los expertos T. II</i>	CREFAL DGE/Equilibristas
252	Flores Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón Pastor	<i>El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?</i>	ANUIES
253	Martínez Delgado, Ma. Teresa y Teresa de Jesús Negrete Arteaga	<i>La evaluación como un elemento de desarrollo institucional. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional</i>	UPN
254	Medina Martínez, Sara Rosa y Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés	<i>Evaluación institucional. Investigación para la docencia</i>	Publicaciones Cruz/Universidad Panamericana
255	Romo López, Alejandro	<i>Evaluación del Programa de Tutorías de Estudiantes Indígenas.</i>	ANUIES
256	Rueda Beltrán, Mario	<i>Evaluación de la labor docente en el aula universitaria</i>	UNAM-CESU-IISUE
257	Silva Laya, Marisol	<i>La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados</i>	ANUIES
258	Valenzuela González, Jaime Ricardo	<i>Evaluación de instituciones educativas</i>	Trillas/ITESM

<i>Núm.</i>	<i>Autor (es)</i>	<i>Título</i>	<i>Editorial (es)</i>
259	Zúñiga, M.	<i>Deserción estudiantil en el nivel superior: causas y soluciones</i>	Trillas
6. GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVAS			
260	ANUIES	<i>Anuario estadístico 2004. Población escolar de la licenciatura y técnico superior en universidades e institutos tecnológicos</i>	ANUIES
261	ANUIES	<i>Anuario estadístico 2004. Población escolar de posgrado</i>	ANUIES
262	Durand Villalobos, Juan Pablo	<i>Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora 1991-2001</i>	ANUIES
263	Rodríguez Perego, Nicolás	<i>La administración educativa pública mexicana en el nivel superior</i>	ANUIES
264	Sin autor	<i>Programa de incorporación de doctores españoles a universidades mexicanas 2006</i>	ANUIES/SRE/AECI
265	Sin autor	<i>Vinculación y posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California con su entorno social y productivo</i>	ANUIES/UABC
266	Ramírez Jordán, Marcela	<i>Educación intercultural para los migrantes: gestión y planeación interinstitucional: guía de apoyo</i>	SEP
267	Wiles, Kimbell	<i>Técnicas de supervisión para mejores escuelas</i>	Trillas
268	Rivera M., Alicia y Lucia Rivera Ferreiro	<i>Organización, gestión y dirección de instituciones educativas: reflexiones y propuestas</i>	UIPN

Instituciones, saberes y procesos identitarios: una lectura sobre los trabajos de titulación

Patricia Ducoing Watty*

El trabajo que ofrece el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, iniciado desde el año 2000, sobre el análisis de los documentos de titulación en educación, representa, sin duda alguna, una tarea de gran relevancia para todo aquel interesado en el campo educativo, en virtud de que se configura metafóricamente como un termómetro que puede denotar pautas, tendencias, directrices y preferencias en torno a la vigencia, la emergencia o la caducidad –entre otros elementos– de temáticas, de procesos de formación profesional, de saberes privilegiados y excluidos, de intereses y deseos de los sujetos en formación y de los formadores, de prácticas educativas desplegadas por la red de instituciones destinadas a la formación en educación, de imaginarios institucionales, en fin, de diversos elementos identitarios de la profesión y de las correspondientes instituciones formadoras. Es esta una óptica diferente de la emprendida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)¹ en torno a la elaboración de los

*D. E. A. en Ciencias de la Educación por la Universidad París 5, Sorbona. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación de la Universidad Nacional Autónoma de México

¹Aludimos a los Estados de Conocimiento, publicados de 2002 a 2006 bajo el título “La investigación educativa en México, 1992-2002, en Eduardo Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa*; Juan Manuel Piña et al. (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*; María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, 3 vols.; Pedro Sánchez Escobedo (coord.), *Aprendizaje y desarrollo*; Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México*; Sonia Reynaga Obregón (coord.), *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*;

Estados de Conocimiento de la investigación educativa mexicana, donde los trabajos realizados son preparados prioritariamente desde la Academia y para la Academia, esto es, por investigadores y para investigadores, en virtud de que la centralidad está otorgada al balance de la producción de conocimientos educativos en diferentes campos y áreas temáticas. En tanto, los análisis desarrollados por el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, por la naturaleza del objeto que revisan y su envergadura –tesis de la Ciudad de México– dan cuenta de otros tópicos que resultan igualmente valiosos, a la vez que complementarios a los del COMIE, también vinculados con el conocimiento del campo educativo, pero primordialmente desde la mirada de los actores o de los futuros actores de la intervención, del desarrollo educativo, en los espacios donde se despliegan las prácticas profesionales y, por tanto, donde se toman las decisiones desde diferentes niveles –macropolítico, mesopolítico y micropolítico– y ámbitos –país, estado, institución y aula–. Se trata, en consecuencia, nada menos que de los protagonistas de la educación, cuya perspectiva en torno a lo educativo puede resultar diferente, particular y ¿por qué no?, contradictoria incluso a la de los investigadores, pero no por ello menos importante. Es en suma otra cara del campo educativo, tan apreciable, plural y rica como la de los investigadores, otra óptica que posibilita la ampliación y profundización en el conocimiento de la educación, pero en esta ocasión se rescatan la palabra y el pensamiento de los autores y protagonistas de la intervención.

De ahí que para dar continuidad a los trabajos desarrollados al respecto² en el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, ade-

Ángel Daniel López y Mota (coord.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos*, 2 vols.; Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, 2 vols.; Margarita Zorrilla y Lorenza Villa Lever (coords.), *Políticas educativas*; Luz Elena Galván et al. (coords.), *Historiografía de la educación en México*; Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación*; Rose Eisemberg Wieder (coord.), *Corporeidad, movimiento y educación física*.

²Cfr. Los elaborados por Marcela Gómez Sollano, en Guadalupe Teresinha Bertussi, *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*: a) (2001) “Formación, investigación y campo de la educación. Las tesis sobre educación defendidas en el Distrito Federal en el 2000”; b) (2002) “Las tesis sobre educación defendidas en el Distrito Federal en el 2001”; c) (2003) “Instituciones, campos y temas en el estudio de las tesis sobre educación en el año 2002”; d) (2004), “La institución, el saber y las tesis sobre educación en 2003: rasgos y contornos”; y e) (2005) “Las tesis sobre educación en 2004. Tendencias y cambios”. También, el correspondiente al último año, preparado por Josefina Granja Castro y Elena Torres Sánchez (2006), en *Idem*, “Espacios epistemológicos en que se construye la educación como objeto de estudio: una faceta para el análisis de las tesis en educación”.

más de retomar algunas de las líneas ya manejadas en los análisis precedentes, se plantea la posibilidad de efectuar una lectura con base en otras categorías que, a nuestro parecer, emergen como elementos identitarios de las instituciones y de los saberes que ahí se recrean.

Un análisis de las tesis presentadas, como cualquier otra lectura de la realidad educativa, supone un proceso interpretativo que enfrenta la necesidad de hacer inteligible el referente del que se dispone –una base de datos de los trabajos de titulación y de grado– es decir, hacer pensables los datos ahí contenidos, desde ópticas diversas, parciales y, en este caso, configuradas a partir de la propia mirada del intérprete.

Hablamos de tesis presentadas en 2006 como un recorte ciertamente arbitrario y frágil; pasado que delimita, en el marco de este trabajo, la línea, la frontera del presente; pasado que está ahí y que se unirá necesariamente con este presente que ahora vivimos; pasado que se separa y se distingue del presente, de lo otro, de lo actual, pero que, a la vez, regresa por su posibilidad de analizarlo, de estudiarlo, de interpretarlo. Esa es la intención de este texto, ciertamente marcado por el sentido particular del intérprete que pretende leer y recuperar un pasado que, como reiteramos, es también presente.

Es imprescindible reconocer que el referente para efectuar este análisis consiste en una base de datos conformada exclusivamente por cuatro indicadores básicos –género, nivel o grado, título del trabajo e institución– en tanto que el nombre del sustentante sólo es útil para identificar el género. Estos indicadores, que por su apariencia podrían considerarse muy raquíticos permiten, sin duda alguna, una posibilidad de lectura e interpretación de las voces, de las ideas, de las palabras, de los protagonistas –formadores y formados– en cuanto a la realidad educativa.

Una mirada global y genérica del comportamiento de las instituciones en cuanto a la producción de documentos de titulación nos permite constatar, retomando los trabajos elaborados en los otros anuarios,³ el rápido crecimiento de la producción en la Ciudad de México, paralelamente al crecimiento de la matrícula en este mundo de la formación profesional en educación (véase cuadro 1).

³Nos referimos a los trabajos ya citados a cargo de Marcela Gómez Sollano y Josefina Granja Castro.

CUADRO 1

Tesis sobre educación, por grado, registradas en instituciones públicas y privadas de la zona metropolitana del Distrito Federal, 2000-2006.

Año	Total IES	Total de tesis	Total de tesis en instituciones		Tesis de licenciatura, maestría, doctorado y especialidades				Género de los graduados	
			Púb.	Priv.	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	1318	128	44	1,179	196	27	1,165	280
2006	16	1,423	1369	54	12	1,177	189	45	1,095	322

Fuente: Trabajos presentados por Marcela Gómez Sollano y Josefina Granja Castro, en *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México, 2006; y base de datos del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México, 2006.

El marco institucional y la formación de profesionales

Partimos de la hipótesis de que los sujetos –alumnos titulados– son portadores de las perspectivas, deseos e imaginarios institucionales, a partir de lo que Castoriadis denomina el “contrato narcisista”.⁴ Esta noción recoge las dos dimensiones fundamentales –trabajadas por Freud previamente– que aluden a la perspectiva relacional del sujeto particular –singularidad– y a la perspectiva del grupo –grupalidad– en el marco de cualquier institución, en donde como puntualiza Castoriadis, lo importante “es la manera de ser bajo la cual la institución se da, a saber, lo simbólico”,⁵ en donde se entreteje el imaginario individual y el imaginario social.

No basta, dice el autor, analizar las instituciones desde la mirada de su función económica, su comprensión reclama la recuperación de

⁴Cfr. Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, París, Seuil, 1975.

⁵*Ibidem*, p. 162.

lo simbólico, cuya presencia invade totalmente la vida cotidiana institucional y se entrecruza con el imaginario.

El imaginario alude a la capacidad de producir y transformar los símbolos, en cuanto que si bien “las instituciones no se reducen a lo simbólico, éstas no pueden existir sino en lo simbólico... [las instituciones] constituyen, cada una, su red simbólica”.⁶ Desde esta perspectiva, la institución precede y se impone al sujeto singular y particular al inscribirse en la permanencia; la institución regula las relaciones de los sujetos y se impone a ellos, pero también –como se apuntó arriba– la institución es una red simbólica donde se combina el componente funcional y el componente imaginario. Si el imaginario individual preexiste y preside a toda organización, el imaginario social se inscribe en la base de la institución y, simultáneamente, es el asiento de la alienación. Para el autor –Castoriadis– la alienación supone la autonomización de la institución respecto a la sociedad y el predominio del imaginario en la institución,⁷ esto es, de lo instituido sobre lo instituyente.

La primera distinción institucional, en donde se juegan el imaginario individual y el social, alude a las funciones diversificadas de las instituciones a través de las cuales ofrecen representaciones comunes y matrices de carácter identificatorio. En este marco podemos diferenciar, por un lado, las destinadas a la formación de docentes, entre las que destacan las escuelas normales y, posiblemente, la Universidad Pedagógica Nacional, por su origen fundacional y, por otro, las universidades, orientadas a la formación profesional en diversos ámbitos del campo educativo –planeación, asesoría, diseño curricular, evaluación, capacitación, orientación vocacional y profesional, entre otras– y en donde la centralidad no es la formación de docentes. Las diversas finalidades de estos dos grupos institucionales posibilitan –como apunta Ardoino– la interiorización de un sistema de reglas, normas, valores y órdenes –aludiendo al *habitus* bourdieuniano– al reconocer la conformidad de la práctica de los actores con la estructura; sin embargo, advierte, hay también que reconocer que el *habitus* instituido es a su vez instituyente a partir de su dimensión imaginaria,⁸ portadora del deseo.

⁶ *Idem.*

⁷ *Ibidem* p. 184.

⁸ Cfr. Jacques Ardoino, *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Nancea, 1980.

Para el caso que nos ocupa, de las 17 instituciones de educación de las cuales se disponen los datos, tenemos tres instituciones claramente identificables como normales –Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Superior de Educación Física y la Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños–, cuyos trabajos revelan buena parte de los rasgos identitarios de su función prioritaria –formación de docentes– que goza de una fuerte tradición en el país; 13 de carácter universitario, en las que a pesar de no otorgar la centralidad de su hacer y quehacer a la docencia, una buena parte de los textos de los titulados expresa su imaginario, su deseo de resolución de problemas vinculados con la docencia en educación básica primordialmente; por último, tenemos a la Universidad Pedagógica Nacional, la que, podríamos señalar, se encuentra en la encrucijada de la tradición normalista y la universitaria, en virtud no sólo del proyecto de origen normalista que le dio vida, sino también por su propio estatuto jurídico; las tesis de sus alumnos dejan ver tanto las preocupaciones propias de los saberes docentes de básica como las referentes a otras problemáticas educativas.

Las instituciones normalistas, igual que las universitarias, estructuran a los sujetos en cuanto a saberes, posiciones, temáticas, entre otros, a través de las relaciones que aquéllos entablan con las primeras y que sostienen su identidad, pero también movilizan el imaginario, lo simbólico, el deseo, este deseo que exclusivamente puede darse frente a la carencia.

Consideramos que este proceso de estructuración de los sujetos, se da mucho más vigorosamente en las instituciones normalistas y en las universidades privadas, que en las universidades públicas. La razón de esta estimación está vinculada con el hecho de que, por un lado, la formación normalista y la privada, por su origen y tradición, promueven una formación total que reclama un cambio personal ligado al sentimiento de una nueva dignidad, de una nueva vida a partir de la impregnación de una doctrina –en el sentido amplio– y de la puesta en marcha de un modelo formativo claramente explicitado y organizado y, por otro, las instituciones públicas tienden a ser menos estructurantes en cuanto al proyecto de formación, más flexibles

en cuanto al tránsito curricular e institucional, así como más plurales y, posiblemente, menos directivas.

Los rasgos de la heterogeneidad

De las 17 instituciones estudiadas, el primer signo que emerge en el mosaico de los trabajos y de las instituciones es el de la heterogeneidad. Frente a un universo de sujetos autores de tesis en educación que comparten, entre otros elementos, haber presentado un documento para la obtención de un título, pertenecer a una misma generación en cuanto a la obtención del mismo y estar adscritos a instituciones de educación superior de la Ciudad de México, se abre una diversidad de temáticas, de grados de titulación, de problemáticas, de posiciones y de visiones que hacen viables las culturas, tradiciones, aspiraciones, así como sentimientos de pertenencia a las instituciones. Esta heterogeneidad otorga un lugar al sujeto y su temática, a las instituciones formadoras y al contexto.

La heterogeneidad institucional se expresa a partir de diferentes indicadores: su financiamiento –público o privado–, su vocación y función, el tipo de títulos o grados que ofrecen, las disciplinas que cultivan y las temáticas desarrolladas por sus estudiantes. En este sentido, es relevante que mientras algunas instituciones ofrecen expresamente estudios de educación en uno o varios niveles (licenciatura, maestría, especialidad y doctorado), tales como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros o la Universidad Pedagógica Nacional, otras como el Instituto Nacional de Bellas Artes o el Instituto Tecnológico Autónomo de México, tienen prioritariamente una vocación distinta de la de la educación, ya que ésta sólo es retomada de manera marginal.

En cuanto al financiamiento de las instituciones, tenemos que para 2006, participaron 10 instituciones públicas y siete privadas, que representan 59 y 41 por ciento, respectivamente. En las primeras se ubican las tres instituciones formadoras de docentes, la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones públicas universitarias, mientras que las segundas, es decir, las privadas, todas son universitarias.

La producción de tesis de la totalidad de las instituciones en el año asciende a 1,423, las cuales exhiben un muy desigual comportamiento en las diferentes instituciones (véase cuadro 2). Mientras la Universidad Pedagógica Nacional tiene una fuerte presencia en la producción con 549 trabajos, seguida de la UNAM con 382 y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con 248, la Universidad Intercontinental registra apenas uno, el Centro Cultural Universitario Justo Sierra, tres y el Instituto Tecnológico Autónomo de México, seis. De ahí podemos concluir que las tres primeras instituciones aglutinan la mayor población de tesis y, por tanto, de estudiantes titulados en educación en el año 2006, al lograr concentrar más de 80 por ciento del total de la producción.

CUADRO 2

Tesis sobre educación presentadas en diversas instituciones de la zona metropolitana en 2006, por grado e institución

<i>Institución</i>	<i>Totales</i>	
	<i>Total</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)	248	17.42
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	7	.49
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav)	23	1.61
Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN)	27	1.89
Escuela Superior de Educación Física (ESEF)	78	5.48
Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)	12	.84
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	15	1.05
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	28	1.96
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	382	26.84
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	549	38.58
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)	6	.42
Universidad Anáhuac	8	.56
Universidad del Claustro de Sor Juana	15	1.05
Centro Cultural Universitario Justo Sierra	3	.21
Universidad Iberoamericana	13	.91
Universidad Salesiana, Escuela de Pedagogía	8	.56
Universidad Intercontinental (UIC)	1	.07
<i>Totales</i>	<i>1,423</i>	<i>99.94</i>

Fuente: Base de datos del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México, 2006.

De las 1,423 tesis producidas, 1,369 tesis corresponden al universo del sector público, mientras que 54 pertenecen al privado, es decir, 96 por ciento de la producción de documentos de titulación corresponde a la educación pública y sólo cuatro por ciento a la privada. Esta situación contrasta con el número de instituciones –públicas y privadas– en tanto que si bien aquí la diferencia no es muy elevada entre unas y otras, sí lo es en cuanto a la desigual producción. Evidentemente, este escenario bien puede explicarse prioritariamente por el reducido tamaño de las instituciones privadas respecto al de las públicas (véase cuadro 3).

Resulta interesante puntualizar el comportamiento de la titulación al interior de las instituciones públicas y de las privadas. En cuanto a las primeras destaca la Universidad Pedagógica Nacional con la más alta concentración de trabajos (549) –como se comentó anteriormente– que representan 40 por ciento de la titulación en el sector público. Esta institución es seguida por la UNAM, con 382 tesis –28 por ciento– y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con 248 tesis, esto es, 18 por ciento. Las que menos participación presentan son el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (siete trabajos que representan menos de .50 por ciento), el Instituto Nacional de Bellas Artes (12 trabajos que no alcanzan uno por ciento de representación) y el Instituto Politécnico Nacional (con 15 trabajos, que apenas representan uno por ciento del total de las instituciones públicas) (véase cuadro 3).

Respecto al sector privado, el Claustro de sor Juana es la institución con mayor presencia en la titulación, al registrar 15 alumnos que equivalen a 28 por ciento del total del sector. Esta dependencia es seguida por la Universidad Iberoamericana con la titulación de 13 alumnos –24 por ciento– y las universidades Anáhuac y Salesiana, ambas con ocho alumnos titulados que significan 15 por ciento de representación cada una. Destacan por su escasa participación en la titulación, la Universidad Intercontinental que sólo tituló a un alumno y el Centro Cultural Universitario Justo Sierra que tituló a tres alumnos.

Desde el punto de vista de los niveles o grados de las tesis se observan grandes contrastes. El grado de especialidad es el que menor

CUADRO 3

*Tesis en educación por género y grado, registradas
en Instituciones de Educación Superior públicas y privadas
de la zona metropolitana del Distrito Federal, 2006*

<i>Instituciones de Educación Superior públicas</i>	<i>Género de los graduados</i>			<i>Tesis de licenciatura, maestría, doctorado y especialidades</i>			
	<i>Total</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)	248	210	38	0	248	0	0
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	7	5	2	0	0	4	3
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV)	23	14	9	0	0	17	6
Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN)	27	27	0	0	27	0	0
Escuela Superior de Educación Física (ESEF)	78	37	H y M 5*	0	78	0	0
Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)	12	11	1	10	2	0	0
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	15	9	6	1	3	8	3
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	28	18	10	0	22	1	5
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	382	289	93	0	296	69	17
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	549	430	119	0	470	72	7
<i>Subtotal de instituciones públicas</i>	<i>1369</i>	<i>1050</i>	<i>H y M 5*</i>	<i>11</i>	<i>1146</i>	<i>171</i>	<i>41</i>
<i>Instituciones de Educación Superior privadas</i>							
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)	6	3	3	1	4	1	0
Universidad Anáhuac	8	5	H y M 1*	0	0	7	1
Universidad del Claustro de sor Juana	15	15	0	0	15	0	0
Centro Cultural Universitario Justo Sierra	3	2	1	0	3	0	0

Universidad Iberoamericana	13	11		2	0	0	10	3
Universidad Salesiana, Escuela de Pedagogía	8	8		0	0	8	0	0
Universidad Intercontinental (UIC)	1	1		0	0	1	0	0
<i>Subtotal de instituciones privadas</i>	54	45	H y M 1*	8	1	31	18	4
<i>Total de tesis en instituciones públicas y privadas</i>	1,423	1,095	H y M 6*	322	12	1,177	189	45

Fuente: Base de datos del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México, 2006.

*Tesis presentadas en equipo de dos alumnos: un hombre y una mujer.

presencia registra en el universo de titulación, tan sólo con 12 trabajos que representan menos de uno por ciento del total, en tanto que el título de licenciatura es el que alcanza el mayor puntaje, con 1,177 tesis que equivalen a más de 80 por ciento de los documentos de titulación. Los trabajos de maestría ascienden a 189 y los de doctorado a 45, que corresponden respectivamente a 13 y tres por ciento del total.

A su vez, hay contrastes importantes en la participación institucional respecto a los diferentes niveles de titulación. En el grupo de instituciones públicas y en cuanto a la licenciatura, mantienen su importante presencia, en orden descendente, la Universidad Pedagógica Nacional, la UNAM y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con 470, 296 y 248 tesis respectivamente. Las ausencias de tesis de licenciatura se registran en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, debido a que no ofrecen este nivel. En el grupo de las instituciones privadas, el Claustro de sor Juana concentra el número mayor con 15 tesis, seguido por la Universidad Salesiana con ocho trabajos, en tanto que la Universidad Anáhuac y la Universidad Iberoamericana no reportan ninguna, debido a que sólo ofrecen estudios de posgrado.

La maestría en las instituciones públicas aglutina 171 trabajos que corresponden a 90 por ciento del total institucional, ya que exclusivamente 18 trabajos se presentaron en las instituciones privadas. Al igual que en el caso de la licenciatura, la Universidad Pedagógica Nacional ocupa el primer lugar del sector público con la mayor cantidad de tesis de maestría, 72, que equivalen a 42 por ciento; le sigue la UNAM en el

segundo lugar con 69 trabajos, que representan 40 por ciento y, en tercer lugar, aunque con mucha diferencia de puntajes, el CINVESTAV con 17 tesis, es decir, un poco más de nueve por ciento del total. Otras tres instituciones que tienen presencia en maestría aun cuando en un número muy reducido son el Instituto Politécnico Nacional con ocho tesis, el Centro de Investigaciones Superiores de Antropología Social con cuatro y la Universidad Autónoma Metropolitana con una. En el sector privado, la Universidad Iberoamericana es la institución que alcanza el puntaje más elevado al reportar 10 tesis sobre 18, que representan 56 por ciento del sector; le sigue la Universidad Anáhuac con siete trabajos que corresponden a 39 por ciento y, por último, el Instituto Tecnológico Autónomo de México con una. El resto de las instituciones privadas no registra trabajos en este nivel.

Por lo que se refiere al doctorado se cuenta con un total de 45 tesis, de las cuales 41 (más de 90 por ciento) se adscriben a las instituciones públicas y cuatro a las privadas (menos de 10 por ciento). En cuanto a las primeras, la UNAM alcanza la mayor presencia con 17 investigaciones que representan 41 por ciento del total del sector público; le sigue la Universidad Pedagógica Nacional con siete, que corresponde a 17 por ciento; el CINVESTAV con seis, equivalente a 15 por ciento; la Universidad Autónoma Metropolitana con cinco (12 por ciento) y, al final, el Instituto Politécnico Nacional y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social con tres cada una (siete por ciento). En las privadas, una vez más, destaca la Universidad Iberoamericana con tres investigaciones y la Universidad Anáhuac con una solamente (véase cuadro 3).

El campo educativo se ha configurado tradicionalmente como una opción que convoca más fuertemente a las mujeres que a los hombres, tal como se constata en el género de los titulados de este año: 1,095 mujeres que representan 77 por ciento de la población total, frente a apenas 322 hombres. Sin embargo hay diferencias de lo que ocurre en las instituciones públicas y las privadas. En las primeras, en efecto, se mantiene, 77 por ciento de mujeres respecto a los hombres, mientras que en las segundas se acentúa la presencia de las mujeres, ya que éstas alcanzan 83 por ciento respecto a los hombres (véase cuadro 3).

Saberes, prácticas y deseos: matrices identitarias

La revisión de las temáticas de los documentos de titulación resulta, por un lado, compleja y ciertamente parcial, pero por otro, de una gran riqueza y diversidad. La complejidad y parcialidad del análisis se funda en el hecho de que exclusivamente se dispone de un solo indicador –el título de los trabajos– situación que invita a un estudio más riguroso en el que se pudiese examinar con detenimiento los diferentes trabajos de cada institución. La riqueza y diversidad de los trabajos de titulación se constata a partir de algunos elementos que si bien no agotan la posibilidad de análisis, sí permiten valorar la complejidad de este acercamiento y reconocer al individuo singular en el marco institucional, tal como a continuación se expone.

La diferente naturaleza de las producciones

Aludimos a la diversa naturaleza de las producciones en cuanto a la finalidad que cada uno de los autores se plantea al elaborar el documento recepcional. En este sentido, se pueden destacar los trabajos cuya intención es producir conocimiento, esto es, explicar y comprender la realidad educativa, frente a aquellos que se desarrollan con la intención de hacer una síntesis o una monografía sobre algún tópico educativo, y aquellos más que pretenden formular alguna propuesta para mejorar las situaciones y las prácticas educativas. En el primer grupo destacan los trabajos de doctorado y algunos de maestría, tanto de las instituciones públicas como de las privadas, cuyas tesis representan una valiosa aportación al conocimiento del campo. En el segundo grupo y en el tercer grupo se inscriben sobre todo los documentos receptionales de licenciatura, cuyo nivel de elaboración es mucho más sencillo y muy desigual respecto a los de posgrado.

Los saberes y las prácticas promovidos

A través de las denominaciones de los trabajos, son fácilmente distinguibles los saberes y las prácticas que se recrean en las instituciones formadoras de docentes, en virtud de que el modelo formativo del

normalismo tiende a recrear un *habitus* magisterial que configura la matriz identitaria de sus egresados y que se encuentra fuertemente vinculada con el saber hacer al que se enfrentarán. Esto es lo que permite comprender el carácter prioritario de los saberes didácticos en las tesis de normalistas y la preocupación por formular propuestas, alternativas y estrategias para resolver problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de educación básica.

Por su parte, en las tesis de licenciatura de varias de las instituciones universitarias cuya currícula no está orientada a la formación de docentes para la educación básica, se pueden identificar el deseo y el imaginario por parte de los estudiantes, al abordar temáticas que se inscriben en la educación básica, temáticas que posiblemente nunca fueron trabajadas en su tránsito por este nivel. Esta dimensión imaginaria cobra forma en el documento recepcional y se configura como portadora de un deseo, como puntualizamos arriba, ante la carencia vivida en el propio proceso formativo. Dicho de otra forma, las instituciones universitarias, que si no todas sí una mayoría, muy escasamente incluyen en su currícula problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje de la educación básica, situación frente a la cual buen número de estudiantes, en oposición a la estructura institucional y las bases identificatorias del conjunto, moviliza su imaginario y el imaginario social al vehicular el deseo de convertirse en docente de básica.

Los campos disciplinares privilegiados

Si algo identifica al egresado de educación es su saber didáctico y curricular, como eje estructurante de todas las instituciones formadoras de profesionistas en este ámbito, particularmente en el nivel de licenciatura. En efecto, desde una visión panorámica y con base en un intento de agrupamiento genérico, podemos constatar que cerca de un tercio del total de las tesis presentadas en 2006 se inscribe en el campo didáctico-curricular con tópicos que recorren los problemas, tanto de las prácticas de enseñanza en general y de los aprendizajes de los alumnos, como de las dificultades para abordarlos en diferentes disciplinas –español, matemáticas, biología, historia, geografía, educación cívica, educación física, educación artística e inglés– entre las que

destaca el español por concentrar la mayor participación de trabajos. El segundo lugar es ocupado por temáticas que se adscriben a la psicología y a la administración educativa. En el tercero podemos inscribir los estudios que refieren a actores de la educación –alumnos, académicos, profesores y directivos–; a elaboraciones y estudios empíricos sobre la formación de profesores, alumnos, adultos y, entre otros, a abordajes sobre orientación educativa, vocacional y profesional.

Con una presencia media en el panorámico conjunto, se pueden ubicar temáticas sobre políticas educativas, tecnologías educativas, educación especial, evaluación, educación y sociedad. Si bien los campos disciplinares menos aludidos son el antropológico, el filosófico y el teórico-pedagógico, su tratamiento destaca en las investigaciones de posgrado. Como temáticas escasamente abordadas en los estudios registrados sobresalen la educación indígena, la educación a distancia y la articulación educación y trabajo, entre otros.

La prescripción: prioridad de normalistas y universitarios en licenciatura

Al margen de los campos disciplinares en que se inscriben los diferentes estudios, particularmente, los de licenciatura, el tipo de trabajo al que se da prioridad es el que refiere a prescripciones y que queda traducido en las tesis como propuestas de estrategias, programas, métodos y procedimientos para la enseñanza, la evaluación, la formación, el aprendizaje, el desarrollo, la gestión, el diagnóstico, la selección, la capacitación, la administración, la supervisión, la intervención, la participación social, la orientación, el financiamiento, la convivencia, el mejoramiento de la calidad, el fomento de hábitos y habilidades, entre otros. En las prescripciones elaboradas en estos documentos, los autores refieren a las actividades o prácticas que los actores o interventores de la educación deben poner en marcha a partir de una situación determinada, revelando con esto, por un lado, la identificación de los sujetos con las instituciones formadoras en cuanto al deber ser en educación y, por otro, el deseo de poder del que goza todo docente en el espacio áulico, en tanto que en la vida cotidiana de la escuela, la prescripción ocupa un lugar central.

El devenir

Este mapeo inicial, parcial y provisional de los trabajos de titulación de 2006 de las diferentes instituciones de educación superior destinadas a la formación en educación se configura como una invitación a mantener el diálogo que el *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva* inició desde el año 2000, a través de este espacio de reflexión y de reconocimiento del otro (de las otras instituciones, de las otras tesis, de los otros alumnos, de las otras temáticas).

El espacio que el *Anuario* ha abierto a la comunidad educativa –investigadores y practicantes– se proyecta en el devenir como una posibilidad de elucidación y de cuestionamiento permanente, también para las propias instituciones formadoras, las que a través de los análisis de los documentos de titulación de sus propios alumnos y de los otros, pueden, recuperando el pasado inmediato, puntear las pistas de la educación del mañana, porque, como apunta Ardoino,

el cambio en educación, igual que el cambio en la sociedad se inscribe en el tiempo histórico..., está en la encrucijada de una herencia, con frecuencia pesadamente hipotecada (el pasado), con las esperanzas (el porvenir). Supone, para poder hacerse, en el tiempo y de modo irreversible, un cambio de óptica, de lógica, de visión del mundo.⁹

⁹Jacques Ardoino, *op. cit.*, p. 271.

BASE DE DATOS DE TESIS SOBRE EDUCACIÓN DEFENDIDAS EN INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL, 2006

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1	Abarca Flores, Olga Lidia	Femenino	<i>El desarrollo de las nociones históricas a través de actividades artísticas</i>	Licenciatura en educación primaria	Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)	Pública
2	Aguilar Barraza, María Alejandra	Femenino	<i>Los proyectos bajo el enfoque globalizador, mi experiencia en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
3	Aguilar Medina, Ivette	Femenino	<i>El desarrollo de habilidades de comprensión a través de bloques lógicos</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
4	Alarcón Esquivel, Diana Guadalupe	Femenino	<i>Lecto-escritura en 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
5	Alcántara Hernández, Ana Guadalupe	Femenino	<i>Soy espejo y me reflejo: importancia de la práctica de valores para una mejor actuación social de niños de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
6	Alcázar Alejo, Asvind Angélica	Femenino	<i>Análisis de una propuesta montessori aplicada a un 1er. grado en una escuela común</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
7	Alonso Niño, Marcos Tonalli	Masculino	<i>Los aportes de la música y su importancia en el aprendizaje de los niños vinculados a la geografía y a la historia en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
8	Alvarado Altamirano, María de Lourdes	Femenino	<i>La vinculación de la educación artística con las asignaturas de un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
9	Álvarez Flores, Jennifer Marlene	Femenino	<i>El laboratorio de seres vivos y el desarrollo de la competencia comunicativa en 1er. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
10	Álvarez Zamorano, Eric	Masculino	<i>Sugerencias alternativas e ideas para el planteamiento y resolución de problemas matemáticos en un grupo de 6to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
11	Álvarez Zamorano, Israel	Masculino	<i>Actividades y materiales que apoyen el libro de texto de geografía de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
12	Antonio Oliver, Alejandra	Femenino	<i>La expresión oral, un mediador didáctico en el 2do. grado de primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
13	Aquino García, Beatriz	Femenino	<i>¿Qué forma tienen las cosas?</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
14	Aquino García, Raquel	Femenino	<i>Desarrollando las nociones históricas en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
15	Aranda Martínez, Maribel	Femenino	<i>Siento que me rechazan y no se porque: estudio de un caso de 5to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
16	Arenas Estrada, Karla Belinda	Femenino	<i>La funcionalidad del libro para el maestro en la enseñanza de la historia en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
17	Arenas Rivera, Andrea Adriana	Femenino	<i>Así se leen las matemáticas</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
18	Arteaga Rangel, Antelmo Vidal	Masculino	<i>Museos como herramienta didáctica para la producción de textos en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
19	Arzola López, María Adriana	Femenino	<i>Planteamiento y resolución de problemas matemáticos: mi experiencia en un grupo de 6to.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
20	Ávila Mendoza, Karla Alejandra	Femenino	<i>Nos vamos al mundial: experiencia de enseñanza en un grupo de sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
21	Bancas Santiago, Nubia Jazmín	Femenino	<i>La educación cívica dentro del proyecto escolar: lectura de comprensión</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
22	Barrera Membrillo, Claudia	Femenino	<i>La memoria, la atención y el razonamiento como elementos que favorecen el proceso enseñanza-aprendizaje en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
23	Bastida Rosas, Edna Daniela	Femenino	<i>Análisis de mi experiencia en la enseñanza de la historia en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
24	Bobadilla Tangle, Luz María	Femenino	<i>Propuesta didáctica para el fomento de valores en un grupo de 5to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
25	Bonilla Prado, Uriel	Masculino	<i>La representación teatral como recurso didáctico en la enseñanza de la historia</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
26	Brito Zaragoza, Evelin Fabiola	Femenino	<i>Estrategias para desarrollar la comprensión lectora en un grupo de 5to. grado de la escuela primaria "Felipe Carrillo Puerto"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
27	Buendía Aguirre, Mallinaly	Femenino	<i>Desarrollo de habilidades de la expresión oral para enriquecer el proceso comunicativo</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
28	Buendía Cachú, Roxana Eunice	Femenino	<i>La comprensión lectora a través de los cuentos en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
29	Buenfil de los Santos, Abril	Femenino	<i>Coordinando estrategias en la asignatura de conocimientos del medio para fomentar buenos hábitos alimenticios en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
30	Cabrera Gutiérrez, Mara Rosalba	Femenino	<i>Resolución de problemas multiplicativos en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
31	Carrasco Vázquez, Alba	Femenino	<i>La significatividad de diversos materiales en la adquisición de contenidos en la asignatura de conocimiento del medio en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
32	Carrillo Nápoles, Alejandra	Femenino	<i>La elaboración de material didáctico como estrategia de enseñanza en las ciencias naturales</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
33	Castillo Bernal, José Luis	Masculino	<i>Desarrollo de los procesos mentales para optimizar el aprendizaje en un grupo de 4to. grado de primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
34	Castillo Sánchez, Laura Esther	Femenino	<i>La producción de libretos de teatro por los alumnos de un grupo de 6to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
35	Cervantes Ramírez, Lilitiana	Femenino	<i>Aprender a leer y escribir. Mi experiencia docente en un grupo de 1ro.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
36	Chavarría Xolalpa, José Artemio	Masculino	<i>Estrategias para contrarrestar los efectos de la desintegración familiar y sus repercusiones en la educación</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
37	Chávez Evalgelista, Francisco Javier	Masculino	<i>Fomento de valores en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
38	Chávez Martínez, Luis Alberto	Masculino	<i>Estrategias para el fomento de la lectura en un grupo de 2do.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
39	Chavira Ramírez, Carmen Xochitl C.	Femenino	<i>Estrategias para propiciar la motivación en los alumnos de 2do.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
40	Contreras Torres, María Cristina	Femenino	<i>El trabajo en equipo como una estrategia para el desarrollo de habilidades matemáticas en los niños de 1ro.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
41	Córdova Saldivar, Fernando	Masculino	<i>La enseñanza de las ciencias naturales por medio de la experimentación en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
42	Corona Rangel, Xochitl Diana	Femenino	<i>El desarrollo de habilidades que favorezcan las competencias del eje aprender a aprender a partir de la elaboración de mapas mentales en un grupo de 3er. grado de primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
43	Cortés Gutiérrez, Marisol	Femenino	<i>Resolución de problemas matemáticos mediante operaciones básicas en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
44	Cruz Cruz, Caballero	Masculino	<i>Las nociones históricas: un medio para la formación del autoestima</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
45	Cruz Faro, Miriam	Femenino	<i>Un aderezo para el aprendizaje</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
46	Cruz García, Elizabeth	Femenino	<i>Haciendo nuestro texto, construimos un aprendizaje significativo</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
47	Cruz García, Silvia	Femenino	<i>Los primeros acercamientos en las transformaciones cotidianas de la materia y la energía</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
48	Cruz Gutiérrez, Norma de la	Femenino	<i>El impacto del estilo docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
49	Cruz Medina, José Iván	Masculino	<i>La plástica como apoyo para el aprendizaje en un grupo de 1ro.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
50	Díaz Becerril, Anabel Cristina	Femenino	<i>Fomentar los valores de respeto y responsabilidad en el grupo de 1ro. "A" de la escuela primaria "Felipe Carrillo Puerto"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
51	Díaz Moreno, Gabriela Concepción	Femenino	<i>Planteamiento y resolución de problemas en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
52	Díaz Paulino, María Isabel	Femenino	<i>Divirtirrepartos: taller para fortalecer el trabajo de divisiones con un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
53	Duarte Medina, Magdalena	Femenino	<i>El mundo de la oralidad: un taller para desarrollar la expresión general de un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
54	Duran Cariño, Lizbeth Jannet	Femenino	<i>La enseñanza de las fracciones comunes a través de las regletas en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
55	Durán Casillas, Alejandra	Femenino	<i>Estrategias de trabajo para mejorar la conducta en los niños</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
56	Durán Trejo, Deyanira	Femenino	<i>Innovaciones a los proyectos de aula para mejorar la calidad educativa</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
57	Escalona Escobar, Raquel Eloisa Silvia	Femenino	<i>En cajas o no encajas: una propuesta didáctica para aprovechar los intereses por el aprendizaje de contenidos en un grupo de 3ro.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
58	Escamilla Camacho, Abel	Masculino	<i>Taller de acercamiento a la educación artística: "Redescubriendo mi creatividad" en un grupo de 3er. grado de primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
59	Escandón Mejía, Miriam Susana	Femenino	<i>Rescatando los valores de amistad, responsabilidad y honestidad en un grupo de 6to.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
60	Espinosa Espinosa, Jonathan	Masculino	<i>El uso de recursos multimedia en un grupo de 5to.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
61	Farffan Cera, Cynthi Anaí	Femenino	<i>El desarrollo moral desde una perspectiva transversal en un grupo de 5to. año</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
62	Felipe Medina, Paola Sofía	Femenino	<i>Mi experiencia en el fomento de la lectura en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
63	Flores Ayala, Josefina	Femenino	<i>Desarrollo de la competencia comunicativa por medio del teatro en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
64	Flores Becerra, Norma Araceli	Femenino	<i>Explicar o recuperar los aprendizajes previos en 2do. grado de la asignatura de ciencias naturales</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
65	Flores Huellaco, Yoana	Femenino	<i>Influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de los problemas de educación en el niño</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
66	Flores Mata, Blanca Estela	Femenino	<i>Casos de baja autoestima en los niños de 4to. "B" de la escuela "Prof. Cándido Jaramillo"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
67	Flores Reyes, Lisbeth Gisela	Femenino	<i>Formación en valores de un grupo de 3er. grado, ¿reto o posibilidad para el profesorado de educación primaria?</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
68	Flores Rodríguez, Guadalupe Nayely	Femenino	<i>Mi experiencia de trabajo con la asignatura de educación artística en un grupo de 1er. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
69	Franco Espinosa, Héctor Armando	Masculino	<i>El papel reciclado como recurso didáctico con alumnos de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
70	Galindo Hernández, Graciela	Femenino	<i>Taller de educación artística un camino para el desarrollo de las competencias del alumno de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
71	Galindo Torres, Rosa María	Femenino	<i>Descubriendo el gusto por la lectura en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
72	García Ballesteros, Oswaldo Francisco	Masculino	<i>Expresión oral</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
73	García Barrera, Margarita Elizabeth	Femenino	<i>Experiencia con estrategias de comprensión lectora en un 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
74	García García, Janette Karina	Femenino	<i>El trabajo colaborativo: un reto en grupo, propuesta didáctica para el desarrollo de valores y actitudes en 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
75	García Hernández, Ana	Femenino	<i>Mi experiencia en la enseñanza de las ciencias naturales en un grupo de 3er. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
76	García Hernández, María Isabel	Femenino	<i>Un grupo de 2do. grado: pequeños productores de textos</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
77	García Martínez, Adriana	Femenino	<i>La educación artística en el fomento de los valores</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
78	García Martínez, Sandra Liliana	Femenino	<i>La educación artística una estrategia para el aprendizaje de los contenidos en un grupo de 3ro.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
79	García Mercado, María de Jesús	Femenino	<i>Aplicación de estrategias de lectura para la comprensión lectora en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
80	García Orduño, Luz María	Femenino	<i>Telarañas en la cabeza: experiencia de enseñanza en un grupo de 5to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
81	García Palma, Maricela	Femenino	<i>Del pasado al presente: experiencia de enseñanza en un grupo de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
82	García Pineda, Lucina Leislan	Femenino	<i>Si queremos ser respetuosos, responsables y colaboradores ...¿Por qué no formar parte de un taller vivencial de valores?: propuesta didáctica con un 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
83	García Rojas, Nelida Beatriz	Femenino	<i>¿Cómo influye la autoestima en el desarrollo del aprendizaje del alumno?. Análisis de casos en el 2do. grado de la escuela primaria "Manuel Gual Vidal"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
84	Geispar Curriel, Marisol	Femenino	<i>¿Escribir?: una producción de textos para favorecer la competencia comunicativa</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
85	Gelisa Escobedo, Erika	Femenino	<i>Un programa de radio como apoyo para motivador dentro del proceso de adquisición de la lecto-escritura</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
86	Gembe Turja, Esmeralda de	Femenino	<i>¿Cómo estructurar y plantear problemas de adición y sustracción a nivel de alumnos de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
87	Gerónimo Flores, Nelvy Alejandra	Femenino	<i>Estrategias para fomentar la lectura en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
88	Gómez Ramírez, Blanca	Femenino	<i>Una visión sobre la sexualidad</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
89	Gonzaga, Calletano	Masculino	<i>La lectura como integradora de los componentes del español en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
90	González Cruz, Cintya Yonohand	Femenino	<i>La enseñanza de la historia utilizando las constantes históricas: causalidad, empatía y sujetos de la historia</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
91	González Flores, Lucia	Femenino	<i>Resolver problemas matemáticos con operaciones básicas: una estrategia de enseñanza para un grupo de 4to.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
92	González Mejía, Gloria	Femenino	<i>El desarrollo de la autonomía a través de contenidos históricos en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
93	González Mendoza, Mónica	Femenino	<i>D-Mente: una propuesta didáctica trabajada en un grupo de 5to. grado de primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
94	Gordillo García, Ana María	Femenino	<i>Para que enseñar figuras geométricas en un grupo de 1er. año</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
95	Gorostieta Basurto, Joana Soledad	Femenino	<i>Formación en valores: más que palabras acciones, mi experiencia docente en 4to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
96	Guerrero Herrera, Paola Guadalupe	Femenino	<i>Estrategias de animación en la clase de historia con los alumnos de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
97	Guerrero Piña, Alejandra	Femenino	<i>El libro de los sueños aprender a escribir para aprender a aprender</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
98	Guevara García, Dulce Noemí	Femenino	<i>El proceso de la lecto-escritura para lograr la creación de textos con significado en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
99	Guevara Moreno, Jessica	Femenino	<i>Explorando al contenido americano</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
100	Guijosa Hernández, Ixchel Mariana	Femenino	<i>Lo que enfrenta una maestra en formación: inmersión de las experiencias adquiridas en mi primer trabajo docente con el grupo de 3er. grado de la escuela "Estado de Hidalgo"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
101	Gutiérrez Mata, Nancy	Femenino	<i>Una manera diferente de aprender historia en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
102	Guzmán Morales, Arely	Femenino	<i>Comprensión lectora y seguimiento de instituciones: una habilidad para aprender a aprender</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
103	Guzmán Suárez, Elsa	Femenino	<i>La comprensión lectora en 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
104	Guzmán Tenorio, Nancy	Femenino	<i>¿Es posible que los alumnos sean capaces de integrar y utilizar lo que saben a través de la sistematización?: una experiencia al trabajar la relación mediadora en un grupo de 5to. grado en la escuela primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
105	Hernández Bernal, Mariana	Femenino	<i>La influencia de la familia en el aprendizaje de los alumnos de 2do.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
106	Hernández Bravo, Carlos	Masculino	<i>Ya hablo, tú hablas, nosotros hablamos...y nos comunicamos</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
107	Hernández Herrera, Teresa	Femenino	<i>A reunirnos se ha dicho! Saber escuchar y saber hablar: la asamblea y la conferencia escolar en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
108	Hernández Juárez, Anabel	Femenino	<i>El juego como una estrategia didáctica para los niños de 1ro. De la escuela primaria "Prof. Ocampo Nabor Bolaños Soto"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
109	Hernández López, Karina	Femenino	<i>Mi experiencia en la escritura bajo la propuesta de PRONALEES en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
110	Hernández Martínez, Kelly	Femenino	<i>¿Qué qué?: la pregunta generadora como estrategia en ciencias naturales en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
111	Hernández Miranda, Claudia	Femenino	<i>Desarrollo de estrategias para la comprensión de textos en un grupo de 2do. de la escuela primaria "Felipe Carrillo Puerto"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
112	Hernández Reynoso, Paola Lorena	Femenino	<i>Mi experiencia docente propuesta didáctica: la aventuras con la lectura, en un grupo de 6to. grado de la escuela primaria profesor "Daniel Delgado"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
113	Hernández Sánchez, Lourdes Carolina	Femenino	<i>Reflexionemos la ortografía: análisis de mi experiencia en un grupo de 6to. grado en la escuela primaria "Mártires de Uruapan"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
114	Hernández Serralde, Tania	Femenino	<i>La enseñanza de la sustracción en 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
115	Hernández Velásquez, Verónica	Femenino	<i>La aplicación de estrategias lúdicas para favorecer la adquisición del aprendizaje en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
116	Herrera Cedillo, Mireya	Femenino	<i>Lectura, algo más que leer</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
117	Herrera Jiménez, Yadira	Femenino	<i>Viajando en el tren de la escritura, análisis de experiencia docente en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
118	Huerta García, Angélica Patricia	Femenino	<i>La influencia de los padres de familia en la educación de sus hijos en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
119	Huerta Hernández, Delia Adriana	Femenino	<i>Las artes plásticas en un 6to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
120	Huerta López, Minerva	Femenino	<i>Documento</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
121	Huitrón Sandoval, Claudia Abigail	Femenino	<i>El bajo rendimiento escolar en dos niños de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
122	Jara Sixtos, Raquel Gisela	Femenino	<i>Un taller vivencial de valores para fortalecer el respeto, la justicia y la cooperación en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
123	Jiménez Alatorre, María Julieta	Femenino	<i>Fomento de los valores: respeto, responsabilidad y honestidad en el grupo 3ro. "B" de la escuela primaria "Felipe Carrillo Puerto"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
124	Jiménez García, Alejandra	Femenino	<i>Una experiencia al enseñar el valor posicional en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
125	Juárez Castañeda, Adriana	Femenino	<i>Aplicación de estrategia para reforzar valores en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
126	Juárez Contreras, Juan Pablo	Masculino	<i>La pintura como recurso didáctico en la enseñanza de la historia en un grupo de 3er, grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
127	Juárez Trinidad, Brenda María	Femenino	<i>La vinculación de la educación artística con las asignaturas de un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
128	Jurado Avendaño, Viviana	Femenino	<i>La elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales en un grupo de 2do. grado de la escuela primaria "Julián Carrillo"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
129	Kim Luque Zamora, Raquel Angelina	Femenino	<i>Propuesta didáctica para el fomento de valores en un grupo de 6to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
130	Lara Suárez, Martha Itzell	Femenino	<i>La disciplina escolar en un grupo de 2do. grado: estudio de dos casos</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
131	Larios Granados, Natyeli	Femenino	<i>El teatro como un vehículo para la educación integral</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
132	Laurel Negrete, Cristián Román	Masculino	<i>El desarrollo de la metacognición, en los alumnos de tercer grado aplicando como herramienta la "V" de Godwin en el constructivismo</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
133	Ledesma Ávila, Itzel	Femenino	<i>El manejo de las reglas como estrategia para favorecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
134	León Vázquez, Dulce Estefani	Femenino	<i>Los libros mágicos: un taller para formar lectores en un grupo de 3ro.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
135	López Alarcón, Sandra	Femenino	<i>Todos a escribir: estrategias para la producción de textos en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
136	López Analco, Laura	Femenino	<i>¿Fin o medio?, el museo como apoyo al desarrollo de las nociones históricas en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
137	López Cruz, Maribel	Femenino	<i>Estudio de tres casos con problemas de atención a alumnos de 3er. grado, algunos factores que intervienen y causas que los provocan</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
138	López Delgado, Miriam	Femenino	<i>Jugando y aprendiendo con la magia de los bloques lógicos en un grupo de 1er. grado de primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
140	López López, Anabel	Femenino	<i>¿Cómo aprenden los niños a leer y escribir?. Análisis de una experiencia al trabajar PRONALEES con un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
141	López Núñez, María Beatriz	Femenino	<i>Practicando valores para convivir mejor</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
142	López Olvera, Sandra Alicia	Femenino	<i>La importancia de las artes plásticas en un 4to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
143	López Quintanar, Esperanza	Femenino	<i>Los experimentos como estrategias para enseñar ciencias naturales en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
144	López Ramírez, Leonor	Femenino	<i>Fomentar el gusto por la lectura en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
145	López Romero, Daphne Paulina	Femenino	<i>El juego como potencializador del aprendizaje en un grupo de 2do.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
146	López Santos, Anel	Femenino	<i>Fortalecimiento de valores en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
147	López Suárez, Miriam Belén	Femenino	<i>La educación artística como núcleo integrador en un grupo de 2do.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
148	Loyola Reyes, Citlali Guadalupe	Femenino	<i>La enseñanza de las tablas de multiplicar, una propuesta didáctica en un grupo de 2do.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
149	Lozada Ibáñez, Rocío C.	Femenino	<i>Propuesta de actividades que favorecen la construcción de autoconcepto en alumnos de 3ro.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
150	Lozano Muñoz, Elsa Esmeralda	Femenino	<i>Comprensión lectora enfocada a la resolución de problemas en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
151	Luna Nacar, Brenda Guadalupe	Femenino	<i>La escritura como proceso de comunicación en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
152	Luna Sierra, Michelle Elizabeth	Femenino	<i>Vigencia del método onomatopéyico: análisis de la práctica en primer grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
153	Madera Rodríguez, Brenda Landy	Femenino	<i>Los problemas no siempre se resuelven con algoritmos</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
154	Magaña Mata, Elsa Nallely	Femenino	<i>Propuesta didáctica: taller de redacción, forjadores de la cultura, mi experiencia con un grupo de 4to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
155	Márquez López, Alfonso	Masculino	<i>Aplicación y análisis de diversas estrategias que favorecen el aprendizaje matemático en un grupo de 1ro.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
156	Martínez González, José Ángel	Masculino	<i>Transversalidad una forma de intervención pedagógica que permite reflexionar en lo individual y colectivo el impacto de la realidad socioeconómica y cultural en 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
157	Martínez Guzmán, Armando	Masculino	<i>Problemas de adición y sustracción de fracciones en 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
158	Martínez Martínez, Karina Luz	Femenino	<i>Aceptando nuestras diferencias nos integramos al trabajo grupal</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
159	Martínez Rabadán, Jeannett	Femenino	<i>La producción de textos: una forma de mejorar la ortografía en los alumnos de 4to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
160	Maucia Zetina, Nancy	Femenino	<i>La comprensión lectora y su influencia en el desarrollo de las competencias en los alumnos de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
161	Medina Cansino, José Eduardo	Masculino	<i>Reflexión y análisis sobre la aplicación de estrategias cognitivas para la comprensión lectora de un grupo de 6to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
162	Mejía Cruz, Lilitiana	Femenino	<i>La enseñanza de la lecto-escritura en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
163	Melgar Vieyra, Giselle	Femenino	<i>Estrategias para el aprendizaje significativo bajo el enfoque globalizador en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
164	Mendieta Adaya, Roberto Antonio	Masculino	<i>Limitar o construir el proceso de aprendizaje en las ciencias naturales experiencia en el 5to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
165	Mendoza Martínez, Edith	Femenino	<i>La comprensión lectora una experiencia didáctica en un grupo de 2do. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
166	Mendoza Mendoza, Mary Grethel	Femenino	<i>La enseñanza de las ciencias naturales en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
167	Meneses García, Marco Polo	Masculino	<i>Apoyo para un aprendizaje en el estudio de dos casos de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
168	Meraz García, Víctor Hugo	Masculino	<i>Desarrollo de la comprensión lectora en un grupo de 5to. grado de la escuela primaria "Felipe Carrillo Puerto"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
169	Mesa Castrejón, Mónica	Femenino	<i>Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la multiplicación</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
170	Mítzi Rivera, Diana	Femenino	<i>Mi experiencia docente con el taller: Aprender a leer para aprender..., en el grupo de 6to. De la escuela primaria profesor "Daniel Delgadillo"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
171	Mixcotl Hernández, Laura Mónica	Femenino	<i>Resolución de problemas multiplicativos en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
172	Mora Martínez, Gabriela	Femenino	<i>Mi experiencia docente al trabajar con la educación artística como un recurso para la enseñanza de contenidos de 1er. grado en la escuela primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
173	Moral Negrete, Yocelyn Ivonn	Femenino	<i>Mi experiencia: reflexiones sobre el aprendizaje de la historia en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
174	Morales Barrios, Marco Antonio	Masculino	<i>El fomento de los valores en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
175	Moranchel Blanco, Zulema Dinora	Femenino	<i>Estrategias de lectura: un camino hacia la comprensión lectora en un grupo</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
176	Mosco Olea, Brenda	Femenino	<i>Un recinto para el proceso de la lecto-escritura</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
177	Narváez Escobedo, Karina	Femenino	<i>Construcción de significado en torno a los acercamientos de los niños de 1er. grado de la lengua escrita: una reflexión sobre mi experiencia docente</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
178	Nazario Martínez, Karina	Femenino	<i>La educación artística vinculada a los contenidos de un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
179	Olmos Reyes, Lourdes	Femenino	<i>Los libros del rincón como herramientas para el fomento de la lectura en 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
180	Orta Lorenzo, Efrén de la	Masculino	<i>La correlación de contenidos, como una forma de enseñanza mediante en trabajo con un grupo de 6to.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
181	Ortiz Villegas, Guillermina	Femenino	<i>El arte como estrategia para cultivar valores</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
182	Parra Barrera, María Guadalupe	Femenino	<i>El cuento y la fábula como recurso en la adquisición de valores en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
183	Parra Ruíz, Sofía	Femenino	<i>1,2,3,...9 y hasta el infinito; una propuesta para la construcción de la noción del número en 1ro. de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
184	Paz Cabrera, Elena	Femenino	<i>Recreación literaria como motivadora para la lectura e integradora de asignatura</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
185	Pérez Calvo, Karla Patricia	Femenino	<i>Jugando aprendemos a escribir; una experiencia en un grupo de 3er. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
186	Pérez Flores, Griselda	Femenino	<i>El teatro y las artes plásticas en el logro de la atención y la comprensión</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
187	Pérez Gutiérrez, Lizeth Verónica	Femenino	<i>El juego como recurso didáctico para la enseñanza de las matemáticas en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
188	Pérez Hernández, Teresa	Femenino	<i>La formación del gusto por la lectura en un grupo de 6to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
189	Pérez Macedo, Zaira Arlette	Femenino	<i>Escribir por escribir o escribir para la vida, producción de alumnos de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
190	Pérez Pérez, Marisol	Femenino	<i>El juego como apoyo para la construcción del aprendizaje de español en 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
191	Pérez Ugalde, Israel Samir	Masculino	<i>Fomento a la lecto-escritura en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
192	Pérez Zárate, Juana Claudia	Femenino	<i>La resolución de problemas en un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
193	Quiroz Cruz, Rodolfo Alfonso	Masculino	<i>Historia en la primaria: ¿cómo?, ¿por qué? Y ¿para qué?</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
194	Ramírez Rico, Guadalupe Nayeli	Femenino	<i>¿Cómo resuelven problemas los niños? Una experiencia en el grupo de 6to. grado de la primaria "Augusto César Sandino"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
195	Rayón Marín, Rigoberto	Masculino	<i>Las artes plásticas como apoyo didáctico en las asignaturas de ciencias naturales e historia en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
196	Reyes Rosales, Liliana	Femenino	<i>Taller para favorecer el desarrollo moral a través de distintas estrategias en alumnos de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
197	Robles Gutiérrez, Esmeralda	Femenino	<i>Déficit de atención hiperactividad en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
198	Rodríguez Fernández, Iraís Rocío	Femenino	<i>Aprendiendo matemáticas una propuesta para la enseñanza de la adición y la sustracción en el 2do. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
199	Rodríguez Gallardo, Laura G.	Femenino	<i>¿Cómo soy?: un acercamiento al cuerpo humano a través de la investigación con alumnos de 4to. grado de la escuela primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
200	Rodríguez Hernández, Nancy Patricia	Femenino	<i>La comprensión lectora: instrumento para el aprendizaje</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
201	Rodríguez Mendoza, Araceli	Femenino	<i>Taller de fracciones comunes mixtas para un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
202	Rodríguez Rivera, Karina	Femenino	<i>Viajando al pasado entendemos el presente: una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia en un grupo de 6to.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
203	Rojas Montor, María Magdalena	Femenino	<i>Un viaje hacia el mundo de la lectura</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
204	Rosales Jiménez, Crispín Pablo	Masculino	<i>La enseñanza-aprendizaje de las matemáticas a través de la resolución de problemas</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
205	Rosas García, Maricela de Jesús	Femenino	<i>Mi experiencia al ampliar los contenidos de la asignatura de historia para un grupo de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
206	Ruiz López, Gisela	Femenino	<i>La lectura, una puerta para descubrir un mundo nuevo: propuesta de un taller como apoyo para la comprensión lectora en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
207	Ruiz Vargas, Maribel	Femenino	<i>El club de las ciencias: experiencia de la enseñanza para un grupo de 4to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
208	Salas Blancarte, Areli	Femenino	<i>El juego como herramienta para la enseñanza de las ciencias naturales en el grupo de 2do. grado de la escuela primaria "Maestro Julián Carrillo"</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
209	Salinas Flores, Xochitl Miriam	Femenino	<i>La observación como apoyo al aprendizaje: experiencia didáctica en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
210	Sánchez Callejas, Miriam	Femenino	<i>La enseñanza de las operaciones en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
211	Sánchez García, Yamelín	Femenino	<i>Sigue mis pasos, la comprensión lectora a través del texto instruccional</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
212	Sánchez Linares, Adairis	Femenino	<i>La importancia de la formación en valores en niños de 5to. grado de primaria: una propuesta lúdica</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
213	Sánchez Vega, Mayra	Femenino	<i>Análisis de experiencias de enseñanza que promueven el fortalecimiento de las competencias para aprender a aprender con un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
214	Sánchez Villegas, Alicia Marlene	Femenino	<i>El ambiente de convivencia como promotor del trabajo</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
215	Sandoval Rodríguez, Janet	Femenino	<i>La educación artística en el 1er. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
216	Santa Rita Villa, Víctor Iván	Masculino	<i>La educación cívica y los valores como medios generadores de un ambiente de aprendizaje armónico</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
217	Santiago Flores, Diana Gabriela	Femenino	<i>La suplencia del docente en las funciones materna y paterna</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
218	Santiago Moore, Suzel	Masculino	<i>La enseñanza de la historia basada en el enfoque del plan y programas de educación primaria 1993</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
219	Sarabia Juárez, Maribel	Femenino	<i>Producción de textos: una alternativa para satisfacer la necesidad de comunicarse</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
220	Saucillo Teodocio, Angélica	Femenino	<i>Resolución de problemas aditivos con el uso y manejo de las regletas de colores en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
221	Segura Bojorges, Ibeth	Femenino	<i>El método científico como base en la enseñanza de las ciencias naturales en el quinto grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
222	Silva García, Nadia	Femenino	<i>La aplicación de los distintos usos de las fracciones en 6to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
223	Solís Cruz, Wendy	Femenino	<i>Estrategias para la enseñanza de la adición y la sustracción</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
224	Sosa Rodríguez, Dulce Evelia	Femenino	<i>El arte en las culturas antiguas para desarrollar nociones de la historia en alumnos de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
225	Sotelo Pérez, Adahara Jimena	Femenino	<i>Tic, tac, tic, tac, el tiempo: elemento fundamental para el aprendizaje de la historia</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
226	Soto Galván, Martha María	Femenino	<i>Las artes plásticas como apoyo para la enseñanza de la historia del Distrito Federal en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
227	Suaste Jaramillo, Guadalupe	Femenino	<i>Comprensión lectora en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
228	Tapia Ibáñez, Ivonne	Femenino	<i>Desarrollar habilidades cognitivas para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en un grupo de 4to. grado de primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
229	Tenorio Rodríguez, Perla Verónica	Femenino	<i>Producción de texto: una experiencia didáctica en un grupo de 6to. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
230	Terrazas Wing, María Teresa	Femenino	<i>Una propuesta didáctica para lograr el gozo y el disfrute de la lectura en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
231	Texcalhua, María Reyna de Jesús	Femenino	<i>¿Cómo se desarrollan las constantes de la historia en un grupo de 2do. grado?: un reto para el profesor de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
232	Trejo Bahena, Mónica	Femenino	<i>Estrategias para evaluar la comprensión lectora mediante diversas producciones en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
233	Trejo Pérez, Juana	Femenino	<i>Los problemas que implica la adición en un grupo de primer grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
234	Uco Montiel, Aura Zoe	Femenino	<i>Aplicación de estrategias para la producción de textos en alumnos de 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
235	Valdez Martínez, Sofía	Femenino	<i>Adecuaciones curriculares para un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
236	Vallejo Gómez, Sheila Celeste	Femenino	<i>El uso de los mapas mentales en la asignatura de ciencias naturales en un grupo de 3er grado de educación primaria</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
237	Vargas Moreno, Berenice	Femenino	<i>Estrategias para la atención durante el aprendizaje en un grupo de 2do. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
238	Vázquez Ortega, Jazmín Aidee	Femenino	<i>Análisis del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, en un grupo de 1er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
239	Vega Bautista, Mónica Marina	Femenino	<i>Estrategias para mejorar la fluidez en la lectura en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
240	Vega Cuervo, Guillermina	Femenino	<i>La lectura como apoyo a la ortografía</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
241	Vega Duarte, Cristely	Femenino	<i>De cara al futuro en la práctica de una educación valoral en el proceso educativo integral</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
242	Venancio Pérez, Alba Zulema	Femenino	<i>Mi experiencia en la enseñanza de las ciencias naturales el emplear la experimentación como una estrategia de la enseñanza en un grupo de 4to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
243	Ventura Álvarez, Fernando	Masculino	<i>En la búsqueda de potencializar los contenidos pragmáticos: Una experiencia de enseñanza-aprendizaje en un grupo de 2do.</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
244	Vera García, Hamlet Alighieri	Femenino	<i>¡Que viva la historia!: un taller donde el pasado cobra vida para favorecer su comprensión en un grupo de 5to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
245	Vera Moreno, Teresa	Femenino	<i>Aprendemos jugando; fomento de la lecto-escritura por medio del juego en un grupo de 3er. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
246	Villa Salinas, Víctor Hugo	Masculino	<i>La importancia de que los alumnos de 3er. grado reflexionen la lectura</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
247	Zambrano Zúñiga, Esther	Femenino	<i>Aprender a escuchar y escuchar para aprender, análisis de experiencia docente</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
248	Zavaleta Cruz, Janette Yasmín	Femenino	<i>Propuesta didáctica de resolución de problemas matemáticos para un 6to. grado</i>	Licenciatura en educación primaria	BENM	Pública
249	Mucharraz Bou, Meritxell	Femenino	<i>La influencia de la terapia de juego en un niño que sufre abandono y bajo rendimiento escolar</i>	Licenciatura en Psicología	Centro Cultural Universitario Justo Sierra	Privada
250	Parra Martínez, Mónica Leticia	Masculino	<i>Incapacidad aprendida y rendimiento escolar</i>	Licenciatura en Psicología	Centro Cultural Universitario Justo Sierra	Privada
251	Villegas Eulopa, Gabriela Madelein	Femenino	<i>Funciones del yo en niños superdotados</i>	Licenciado en Psicología	Centro Cultural Universitario Justo Sierra	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
252	Amaro García, Alba Liliana	Femenino	<i>Juego e interacción social en un barrio de Amecameca, Estado de México</i>	Maestría en Antropología Social	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS	Pública
253	Cen Montuy, María Jesus	Femenino	<i>Okó Bawirame. Percepciones del deterioro ambiental en San José del Pinal, Ocoviachi y Cuiteco, Sierra Tarahumara</i>	Maestría en Antropología Social	CIESAS	Pública
254	Cruz Aguilar, Alfonso	Masculino	<i>Relaciones entre escuela y comunidad: ¿Una contribución a la formación ciudadana?: El caso de una comunidad agrícola habitada por inmigrantes mexicanos en california rural</i>	Maestría en Antropología Social	CIESAS	Pública
255	González Apodaca, Erica Elene	Femenino	<i>Etnicidad, intermediación y escuela: Tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región Mixe</i>	Doctorado en Ciencias Antropológicas	CIESAS	Pública
256	Rojas Cortés, Angélica	Femenino	<i>Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre niños otomíes que viven en la ZMG</i>	Doctorado en Ciencias Sociales, Especialidad en Antropología Social	CIESAS	Pública
257	Solís Dominguez, Daniel.	Masculino	<i>La escuela pública frente a las iglesias. Relaciones entre práctica escolar y práctica religiosa: Identidad, normas y valores en dos colonias populares de Guadalajara</i>	Doctorado en Ciencias Sociales	CIESAS	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
258	Valdés Teja, Viviana	Femenino	<i>Imaginar mundos posibles: Aproximación a los horizontes de futuro de familias de la Ciudad de México del Siglo XXI</i>	Maestría en Antropología Social	CIESAS	Pública
259	Bolio Márquez, Martha	Femenino	<i>Mujeres adultas y educación superior: análisis de la interpretación y la complementariedad de roles</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional CINVESTAV	Pública
260	Bustamante Santos, Alfonso Javier	Masculino	<i>Impacto de la usabilidad de un software de matemáticas en el hacer de los niños</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
261	Calderón Rosas, María Teresa	Femenino	<i>La Universidad Autónoma Chapin-gó ante el aseguramiento de calidad: un estudio de caso</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
262	Cruz González, Francisco Javier	Masculino	<i>Gestión escolar y dinámica cultural en la escuela secundaria. Las reuniones de maestros desde la perspectiva etno-gráfica</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
263	Guerrero Tejero, Irán Guadalupe	Femenino	<i>Verano de la investigación Científica: significados contruidos desde la Universidad Autónoma de Yucatán</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
264	Juárez Hernández, Ana Francisca	Femenino	<i>Estrategias de enseñanza en formación cívica y étnica en secundaria</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
265	Landeros Aguirre, Leticia Gabriela	Femenino	<i>Trayectorias y concepciones educativas en profesores de la asignatura Formación Cívica y Ética para la educación secundaria</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
266	León Donoso, Abelardo Omar	Masculino	<i>Sujeto ciudadano en tránsito. Huellas sobre la nueva gramática de la democracia chilena</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
267	López Guerrero, María del Rosario	Femenino	<i>Diseño e implementación del proyecto escolar de formación en valores</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
268	Martínez Álvarez, Silvia Iveth	Femenino	<i>Construcción de significados e identidades en alumnos de una escuela secundaria</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
269	Moneda Landa, Fernando	Masculino	<i>Huellas de papel: los estudios de Lengua y Literatura Francesas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1924-1975</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
270	Pérez Expósito, Leonel	Masculino	<i>Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
271	Pino Farías, María Angélica	Femenino	<i>Inclusión y desarrollo de la investigación en el Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM. (Un modelo explicativo)</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
272	Repetto Becerra, Marcela Alejandra	Femenino	<i>Significados de ambiente en una propuesta de educación ambiental intercultural</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
273	Ruiz Cruz, Juana Josefa	Femenino	<i>El uso de analogías en las clases de educación sexual en la escuela primaria</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
274	Siro, Ana Isabel	Femenino	<i>Voces narrativas y puntos de vista en relatos de ficción: posibilidades discursivas en niños de 9 a 11 años en contexto escolar</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
275	Vázquez Rodríguez, Saúl	Masculino	<i>Necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia. Los maestros de 5o y 6o grados de la escuela primaria. (Una reconstrucción desde la visión de los profesores)</i>	Maestría en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
276	Civera Cerecedo, Alicia	Femenino	<i>La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945</i>	Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
277	Fierro Evans, María Cecilia	Femenino	<i>Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico</i>	Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
278	Gómez Espinoza, Laura Macrina	Femenino	<i>Prácticas de lengua escrita medidas por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información entre estudiantes del bachillerato tecnológico</i>	Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
279	Juárez Pacheco, Cándido Manuel	Masculino	<i>Las prácticas de los profesores de ciencias de bachillerato en un ambiente convencional y otro colaborativo, a distancia y asistido por computadoras</i>	Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
280	Reyes Santos, Marcos Sergio	Masculino	<i>La descentralización educativa en Baja California. Cambios institucionales y conflictos políticos en el sistema educativo estatal, 1993-2003</i>	Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
281	Saur Moyano, Daniel Guillermo	Masculino	<i>Representaciones mediáticas de la universidad pública en el contexto de un país en crisis</i>	Doctorado en Ciencias, especialidad en Investigación Educativa	CINVESTAV	Pública
282	Angoa López, María de los Ángeles	Femenino	<i>Cuando la Diversidad demanda igualdad y genera distinción</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
283	Camacho Álvarez, Rubí	Femenino	<i>Vicisitudes en la realidad educativa</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
284	Cárdenas Sierra, Ana Beatriz	Femenino	<i>El juego una forma para convivir</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
285	Chávez Ávila, Brenda Montserrat	Femenino	<i>Inteligencia emocional: El corazón... más que un órgano</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
286	Cruz Barrera, Rebeca Judith	Femenino	<i>Trabajamos juntos en el proyecto escolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
287	De la Rosa Cávez, Mónica	Femenino	<i>Las relaciones entre iguales a través del juego del grupo 3o A del Jardín de Niños Yollotli</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
288	De la Rosa Giles Angélica	Femenino	<i>El valor del trabajo colegiado en el proyecto escolar del Jardín de niños</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
289	Gaona Suárez, Emma Eizabeth	Femenino	<i>Tornar la experiencia de la imagen en palabras</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
290	Huerta Ortega, Martha Liliana	Femenino	<i>Lo leímos juntos en... un acercamiento a la lectura y escritura</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
291	Jiménez Hernández, Vanessa Guadalupe	Femenino	<i>Un viaje fantástico hacia el escenario de mi jardín</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
292	Landaverde Ramírez Elisa	Femenino	<i>La lectura de imágenes y textos en voz alta para fomentar el interés y gusto por la lectura en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
293	López García, Miriam Susana	Femenino	<i>Nuestras acciones están en juego</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
294	Loyo Zamora, Iliana Margarita	Femenino	<i>Lenguaje oral, más que emitir palabras</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
295	Luna Ortega, Yareli Jazmín	Femenino	<i>Cuando hablo: Expreso, me comunico, y yo... ¡seguro! puedo hacerlo!</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
296	Maldonado Juárez, Lidia Isabel	Femenino	<i>El cuerpo una metáfora constante, con el cual descubro, creo y expreso para saber quién soy</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
297	Martínez Galicia, Fabiola Janet	Femenino	<i>Juego, coopero y aprendo con mis compañeros</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
298	Mendoza Garcés, Aidé Guadalupe	Femenino	<i>La construcción del concepto de número por medio del juego para hacer frente a la vida cotidiana</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
299	Nava Olivares, Elizabeth	Femenino	<i>La identidad Profesional y Ética expresada en actitudes docentes</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
300	Orozco Sotres, Rosalba	Femenino	<i>Dar tiempo para conocernos y comenzar a valorar quienes somos, en el Jardín de niños</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
301	Reyes Gómez, Sonia	Femenino	<i>Las emociones son parte de uno, si las has vivido me entenderás</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
302	Rivera Chirino, Rosalba Esmeralda	Femenino	<i>Manos creando niños especiales</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
303	Ruiz Castillo, Nancy Lizbeth	Femenino	<i>Mi cuerpo se expresa y se divierte</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
304	Sandoval García, Lizeth Guadalupe	Femenino	<i>La integración educativa: ¿La realidad o discurso?, la reflexión ante un análisis de casos</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
305	Soto Bucio, Claudia Edith	Femenino	<i>Mis estrategias educativas para propiciar la integración del grupo 3o B del Jardín de niños Yollotli</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
306	Terán Jurado, Ana Romy	Femenino	<i>Cómo fomentar en los niños del grupo 2o C del Jardín de Niños "Yollotli" la apreciación del arte teatral como un legado cultural</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
307	Vanegas Reyes, Maribel Guadalupe	Femenino	<i>El juego, un medio para aprender, interactuar y crecer juntos</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
308	Vázquez Miranda, Nayeli	Femenino	<i>Nuestros cuerpos se mueven para acercarse a la expresión teatral</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	ENMJN	Pública
309	Aguilar Jacal, Guadalupe Yasmin	Femenino	<i>Beneficios de la actividad motriz acuática en los niños de tres a cinco años</i>	Licenciatura en Educación Física	Escuela Superior de Educación Física ESEF	Pública
310	Alcantara Magaña, Marco Antonio	Masculino	<i>La escuela Infantil de fútbol en Pemex: Un proyecto innovador de la asistencia social para los trabajadores de la empresa</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
311	Arreola Lara, María del Carmen y Prieto Granados, Úrsula Yazmín	Femenino	<i>Los juegos organizados como apoyo en la clase de educación física para la enseñanza del fútbol asociación en niños de 8 a 10 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
312	Ayala Rojas, José y Ayala Rojas, Oswaldo	Masculino	<i>Propuesta de taller predeportivo enfocado al fútbol asociación en alumnos de 8 a 10 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
313	Barcenas Ortiz, Leopoldo	Masculino	<i>Técnica y táctica del handball, una propuesta para el desarrollo del adolescente en la escuela secundaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
314	Bonilla Sánchez, Ma. Anay y Gómez Peña, Claudia	Femenino	<i>El deporte escolar en niños de 9 a 11 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
315	Camacho Vázquez, César Jesús Isaías	Masculino	<i>El desarrollo y preparación de la fuerza muscular a través de una rutina de halterofilia</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
316	Campos Ortega, David	Masculino	<i>El uso de la voz del educador físico en el patio. Una propuesta para su manejo y rehabilitación</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
317	Castro López, Reyna	Femenino	<i>Propuesta didáctica proyecto creativo para mejorar la relación intrafamiliar de los alumnos de la escuela primaria Manuel Acuña clave 31-1315</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
318	Cruces López, Martha Margarita y Cuellan Morlan, Christian Ivan	Femenino y masculino	<i>Seguimiento plan-tográfico en preescolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
319	De Anda Solís, Miguel Angel	Femenino	<i>La relajación integral como elemento necesario en la clase o sesión de educación física (Nivel Primaria)</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
320	De la Trinidad Villa, Beatriz y Padilla Álvarez, Enrique	Femenino y masculino	<i>Propuesta de estimulación temprana para niños de 2 a 4 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
321	Espinoza Reséndiz, Patricia	Femenino	<i>Sugerencia de juegos y ejercicio para el desarrollo de los fundamentos técnicos del balón-mano en el primer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
322	Fernández Molina, Sergio Iván y Ruíz Cajas, Heidi	Masculino y Femenino	<i>Niños de la calle albergados en la Casa Alianza y la actividad física a través de la educación</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
323	Flores Cabrera, María del Carmen	Femenino	<i>Las actividades emergentes de educación física en la escuela para ampliar y mejorar la calidad de trabajo docente en los niños de 5o y 6o grado</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
324	Franco Chiñas María de las Mercedes	Femenino	<i>La desvalorización de la educación física en la primaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
325	Galicia Santiago, Margarita y López Salas, Laura Leticia	Femenino	<i>El futbol asociación como juego predeportivo en edades de 8 A 10 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
326	Gallegos Fuentes, Mercedes	Femenino	<i>El registro de control de asistencia como una herramienta para mejorar la calidad de servicio de la clase y/o gestión de educación física en el sector G.A.M. dependiente de la D.G.E.F.</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
327	García Marquez, Mabel y Torres Arrizaga, Linda Berenice	Masculino	<i>La actividad física recreativa como medio para la conservación de la salud en el adulto mayor</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
328	García Martínez, Yessica Ivette	Femenino	<i>Aplicaciones de la teoría de Jean Piaget en la clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
329	García Moreno, Adrián Esteban	Masculino	<i>Estimulación para niños con síndrome de down con cardiopatía congénita en el nivel preescolar por medio de la psicomotricidad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
330	García Olivares, Ibar	Masculino	<i>El basquetbol como medio recreativo para el desarrollo de las capacidades físicas en el niño de 9 A 12 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
331	García Vértiz, César y González Daza, Ángel	Masculino	<i>Propuesta de actividades físicas para mejorar la resistencia aeróbica en niños/as que tienen soplo cardiaco</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
332	González Valencia, Abygayl y Guzmán Campos, Olimpia Rosario	Femenino	<i>La educación física como medio para lograr el desarrollo de competencias en el nivel preecolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
333	González Vazquez, María de la Luz	Femenino	<i>Detección de sobrepeso y obesidad en niños de 10 a 12 años en la escuela primaria Adolfo López Mateos</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
334	Gopar Ortega, Xóchitl Margarita	Femenino	<i>Aspectos psicológicos que desarrolla la práctica de actividades deportivas extraescolares en niños-as de 19 y 11 años de edad en nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
335	Guerrero Ramos, Martha Silvia	Femenino	<i>Concurso de escoltas de bandera en el sector Tlalpan</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
336	Hernández Agular, Pablo y Rodríguez Maldonado, Rubén Ernesto	Masculino	<i>Propuesta de actividades para el dominio de los fundamentos técnicos del fútbol para adolescentes de primer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
337	Hernández Ávila, Gabriela	Femenino	<i>Propuesta de programa de actividades acuáticas en mujeres embarazadas</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
338	Hernández Camargo, Francisco	Masculino	<i>Educación Física para la detección, prevención y rehabilitación de lesiones en miembros inferiores en la clase</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
339	Lara Aceves, Mario Hiram y Rivera Neri, Erika	Masculino y femenino	<i>Beneficios del trabajo aeróbico en su modalidad de resistencia para la actividad física. Comparativo entre jóvenes y adultos</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
340	Leyva Carmona, Olivia y Ramírez Monroy, Norma	Femenino	<i>El Minivoleibol como medio coadyuvador de la educación física en la escuela primaria con niños de 9 A 10 Años de edad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
341	López Izquierdo, Miguel Angel	Masculino	<i>Propuesta de un modelo de entrenamiento para alcanzar un óptimo rendimiento físico deportivo en una corredora de distancia de 15 a 17 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
342	López Rodríguez, Ragnar Gustavo	Masculino	<i>El manejo adecuado de la estimulación perceptivo motriz en la iniciación de la enseñanza del baloncesto en niños de 10 y 11 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
343	Lugo Galán, Horacio	Masculino	<i>El descenso de río un deporte aventura y su aporte a la educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
344	Luna Izquierdo, María Virginia Norma	Femenino	<i>Iniciación deportiva y práctica para la salud</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
345	Martínez Bravo, Fernando	Masculino	<i>Masaje aplicado al ciclismo</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
346	Martínez Oropeza, Diana Delta y Mondragón Rosales, Salvador	Femenino y masculino	<i>Los principios del desarrollo y entrenamiento en el Hand ball</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
347	Melo Arellano, Felipe	Masculino	<i>Estimulación para niños con Síndrome de Down con cardiopatía congénita en el nivel preescolar por medio de la psicomotricidad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
348	Méndez Castañeda, Efrén	Masculino	<i>Memoria de experiencia profesional (problemática respecto de la disponibilidad de recursos didácticos para la clase de educación física)</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
349	Montaño León, Griselda	Femenino	<i>Actividades alternativas para la sesión educación física en la escuela primaria en caso de contingencia ambiental</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
350	Montes Ramírez, Alfredo	Masculino	<i>La indisciplina en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
351	Montiel Camacho, Aura Rosalía	Femenino	<i>El espeleísmo como un medio coadyuvante para la práctica de la educación física en jóvenes de 14 a 15 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
352	Mora Medina, Christian	Masculino	<i>Actividades alternativas para la sesión de educación física en la escuela primaria en caso de contingencia ambiental</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
353	Morales Bonilla, Daniel	Masculino	<i>La educación física vista con empresarial instrumentación de un proyecto de Inversión</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
354	Moreno Rivera, Juan Manuel	Masculino	<i>El fracaso, en la clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
355	Nava Vite, Angel Carlos	Masculino	<i>Las canciones como instrumento didáctico en las actividades del educador físico</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
356	Niño López José Antonio Alberto	Masculino	<i>La prevención de enfermedades cardíacas por medio de la educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
357	Núñez Seres, Marcela	Femenino	<i>Propuesta de formas de expresión plástica para uso en el nivel secundaria como actividades complementarias en caso de situaciones ambientales de riesgo</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
358	Ocampo Navarro, Dulce Nayelli y Rocha García, Iliana Jazmín	Femenino	<i>Propuesta para el desarrollo del ritmo en las clases de educación física en niños de 6 a 8 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
359	Ortiz Rosas, Viridiana	Femenino	<i>La importancia de la educación física y la recreación adaptada en niños ciegos y débiles visuales de 6 a 8 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
360	Pegueros Chávez, Miguel Angel	Masculino	<i>Propuesta metodológica para la danza folklórica mexicana como medio de la educación física en preescolar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
361	Peña Rosales, Helidet y Rivera Neri, Erika	Femenino	<i>La forma jugada como auxiliar didáctico para la clase de educación física en niños de 3 a 6 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
362	Pérez del Valle, Martha Érika	Femenino	<i>Juegos aplicados a la enseñanza del fútbol escolar para niños de 6 a 8 años en la clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
363	Pérez Ocampo, Omar Israel	Masculino	<i>El juego organizado como estrategia para el desarrollo de la estimulación perceptivo motriz en niños de preescolar con un enfoque constructivista</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
364	Pérez Pombo Navarro, Juan Ignacio	Masculino	<i>Propuesta de un programa de basquetbol para la enseñanza y desarrollo de la preparación física, general y especial, la técnica y la táctica en la edad de 16 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
365	Pérez Rodríguez, Israel	Masculino	<i>La falta de material didáctico en la clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
366	Pérez Ruiz Luz Azucena	Femenino	<i>Masaje aplicado al ciclismo</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
367	Pineda Terrones, Ernesto	Masculino	<i>Actividades manuales y recreativas en caso de contaminación ambiental</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
368	Quiroz Vences, Nancy Liliana	Femenino	<i>Estimulación para niños con Síndrome de Down, con cardiopatía congénita en el nivel preescolar por medio de la psicomotricidad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
369	Ramírez Alonso, Karina	Femenino	<i>La influencia del contexto escolar en el comportamiento agresivo en los adolescentes de nivel secundaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
370	Rendón Banda, César	Masculino	<i>El manejo adecuado de la estimulación perceptivo motriz en la iniciación de la enseñanza del baloncesto en niños de 10 Y 11 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
371	Reynoso Pérez, Omar	Masculino	<i>El desarrollo integral del niño en educación física y en la Influencia que ejerce en este la falta de atención familiar</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
372	Rodríguez Gómez, Laura Esther	Femenino	<i>Un acercamiento a la práctica deportiva de la alta montaña a partir del control administrativo</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
373	Rodríguez Rojas, Leonel Arturo	Masculino	<i>Manual de bateo para profesores que enseñan Beisbol a cualquier nivel</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
374	Rosas Rangel, Mario	Masculino	<i>Las actitudes de los estudiantes de secundaria, hacia la clase de educación física, en escuela oficial y particular (estudio comparativo)</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
375	Saldaña Mena, Juan José	Masculino	<i>La prevención y reeducación física de la tendinitis del supraespinoso</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
376	Sánchez Hernández, Alejandra	Femenino	<i>Las pruebas y sus metodologías para la iniciación al atletismo en niños de 5o. y 6o. grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
377	Sandoval Rodríguez, Cid Oswaldo	Masculino	<i>La importancia de la Educación Física y la recreación adaptada en niños ciegos y débiles visuales de 6 a 8 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
378	Santana Torres, Bertha	Femenino	<i>Coordinación Técnico pedagógica y de planeación de la Jefatura de sector Azcapotzalco</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
379	Solano Paredes, Areli	Femenino	<i>El deporte escolar a nivel secundaria en alumnos de 13 a 15 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
380	Sosa Trujillo, Marco Antonio	Masculino	<i>Tejido adiposo ayuno y ejercicio</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
381	Tapia García, Margarita	Femenino	<i>Propuesta de un modelo de entrenamiento para alcanzar un óptimo rendimiento físico deportivo de una corredora de distancia de 15 a 17 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
382	Valle Guerra, Estefhany	Femenino	<i>Propuesta de un programa de ejercicios preventivos a la enfermedad degenerativa (osteoporosis) en personas de 45 a 72 años de edad</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
383	Vargas León, Olga Larissa	Femenino	<i>Guía básica para la iniciación al nado sincronizado en niñas de 8 a 12 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
384	Vázquez Carmona, Salvador Alejandro	Masculino	<i>Propuesta de construcción del esquema corporal de los alumnos del Centro de Atención Múltiple No. 83, en la clase de educación física</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
385	Vázquez del Mercado González, Nadia Melina y Vega Ríos, Paris	Femenino	<i>Propuesta de un programa de basquetbol para la enseñanza y desarrollo de la preparación física general y especial, la técnica y la táctica en la edad de 16 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
386	Vigil Hernández, Gema Gabriela	Femenino	<i>La forma jugada como auxiliar didáctico para la clase de educación física de 3 A 6 años</i>	Licenciatura en Educación Física	ESEF	Pública
387	Arciniega Flores, Juana	Femenino	<i>Mi pueblo, mi danza, mi fe</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Folklórica	Instituto Nacional de Bellas Artes INBA	Pública
388	Escobar Molina, Dalia María Ileri	Femenino	<i>El vestuario de flamenco para mujer, Criterios básicos de qué y cómo vestir</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Española	INBA	Pública
389	Rosa Leticia, López Sahagún	Femenino	<i>Concierto con repertorio diverso</i>	Licenciatura en Enseñanza Musical Escolar	INBA	Pública
390	Maya Sánchez, Alba	Femenino	<i>Creativo Rave--- transforma, modela y crea tu cuerpo a tu imaginación electrónica</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Contemporánea	INBA	Pública
391	Mojica Gálvez, Carolina	Femenino	<i>Acción corporal: El movimiento continuo y la dosificación de su impulso energético</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Contemporánea	INBA	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
392	Peñaranda Macchiavelli, Kathy	Femenino	<i>Desarrollo histórico de la danza en el IPN</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Contemporánea	INBA	Pública
393	Ruiz Díaz, Luz Karime	Femenino	<i>Propuesta metodológica para los niveles básicos</i>	Licenciatura en enseñanza de la danza	INBA	Pública
394	Torres González, Beatriz Ivonne	Femenino	<i>Propuesta educativa para la materia de iniciación en danza española</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Española	INBA	Pública
395	Valdés Arellanes, María Daniela	Femenino	<i>Cenizas</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Contemporánea	INBA	Pública
396	Vázquez Martínez, Noé	Masculino	<i>Mitotiamatl, el libro de las danzas</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Folklórica	INBA	Pública
397	Vázquez Quezada, Maestzin	Femenino	<i>Propuesta de enseñanza de principios dancísticos en talleres extracurriculares</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Contemporánea	INBA	Pública
398	Villa Téllez, Iris Monserrat	Femenino	<i>El profesional en educación dancística en la Escuela de Participación Social</i>	Profesional en Educación Dancística con especialidad en Danza Folklórica	INBA	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
399	Alvarado Alvarado Sergio Jerónimo	Masculino	<i>Análisis del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC) por profesores y alumnos de la escuela superior de ingeniería química en industrias extractivas (ESIQUE) del IPN</i>	Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación	Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, SEPI	Pública
400	Ariana Alvarado Urbano... [et al.]	Masculino	<i>Educación a distancia, revolucionando el medio educativo en la UPIICSA</i>	Licenciatura en Ciencias de la Informática	IPN, UPIICSA	Pública
401	Cardoso Espinosa Edgar Oliver	Masculino	<i>Evaluación de la organización académica administrativa de tres programas de maestría en el campo de la educación con relación a parámetros del Conacyt</i>	Doctorado en Ciencias con Especialidad en Ciencias Administrativas	IPN, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, SEPI	Pública
402	Cortés Castillo, Martha Elisa	Femenino	<i>La estructura académica de las maestrías en la sección de estudios de posgrado de la escuela superior de comercio y administración del Instituto Politécnico Nacional periodo 1988 A-2003 A</i>	Maestro en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación	IPN, Escuela Superior de Comercio y Administración, Santo Tomás, SEPI	Pública
403	Cortés Manreza, María Victoria Lidia	Femenino	<i>La Profesionalización del talento administrativo en la Universidad de Guadalajara</i>	Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación	IPN, Escuela Superior de Comercio y Administración, Santo Tomás, SEPI	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
404	Gómez Martínez Margarita	Femenino	<i>Influencia del currículo formativo en la adquisición de valores de respeto y responsabilidad en los alumnos de educación básica caso: Escuela Simón Bolívar</i>	Maestría en Ciencias con Especialidad en Administración y desarrollo de la Educación	IPN, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, SEPI	Pública
405	López Meza, María Guadalupe	Femenino	<i>El manejo operativo del servicio social en Conalep Tijuana II, como una estrategia de vinculación con los sectores social y productivo durante el periodo 2000-2001</i>	Maestría en Ciencias con Especialidad en Administración y Desarrollo de la Educación	IPN, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, SEPI	Pública
406	Luis Alberto Arenas Salinas... [et al.]	Masculino	<i>Estudio de factibilidad económica de la creación de software orientado al sector de educación básica</i>	Licenciatura en Ciencias de la Informática	IPN, UPIICSA	Pública
407	Mingüer Allec, Luz María	Femenino	<i>Entorno sociocultural y cultura matemática en profesores del nivel superior de educación. Estudio de caso en el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Una aproximación socioepistemológica</i>	Doctor en Ciencias en Matemática Educativa	IPN, Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología	Pública
408	Ortega Salcedo, Mónica	Femenino	<i>Valoración de las aportaciones de la plataforma educativa blackboard learning system MLtm en las modalidades educativa como presencial y a distancia. Caso de estudio: Instituto Politécnico Nacional</i>	Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación	IPN, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, SEPI	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
409	Pacheco Rojas, Crescencia- na Ángela	Femenino	<i>La ingeniería industrial en la enseñanza del dibujo técnico en educación secundaria</i>	Ingeniería Industrial	IPN, UPIICSA	Pública
410	Paredes Nava, Carlos	Masculino	<i>Sistemas de información en internet desarrollado con la metodología RUP y las técnicas UML para el apoyo en la evaluación de la educación a distancia</i>	Maestría en Ciencias con especialidad en Ingeniería de Sistemas	IPN, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Zacatenco	Pública
411	Parra Ramírez, Yazmín	Femenino	<i>El papel del administrador industrial en la educación media superior</i>	Licenciatura en Administración Industrial	IPN, UPIICSA	Pública
412	Patiño Ortiz Julián	Masculino	<i>Modelo sistemático de planeación para la educación superior en el Instituto Politécnico Nacional</i>	Doctorado en Ciencias con Especialidad en Ciencias Administrativas	IPN, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomas, SEPI	Pública
413	Rodríguez Rodríguez, Rosa María	Femenino	<i>La Gestión Educativa en la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas del Instituto Politécnico Nacional: Una Perspectiva de Género</i>	Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación	IPN, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomas, SEPI	Pública
414	Asse Dayán, Jacobo	Masculino	<i>Matemáticas para humanos</i>	Licenciatura en Matemáticas Aplicadas	Instituto Tecnológico Autónomo de México ITAM	Privada
415	Charleston Hernández, Fernando	Masculino	<i>Las acciones del PROBECA en el estado de Veracruz 1997-2000</i>	Licenciatura en Economía	ITAM	Privada

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
416	Espinosa Cantú, Gabriela	Femenino	<i>Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como garantía orgánica del derecho social a la educación</i>	Licenciatura en Derecho	ITAM	Privada
417	Marmolejo Hernández, Alma Marisol	Femenino	<i>Sistema de temarios SEP para la Subdirección Escolar del ITAM</i>	Ingeniero en Computación	ITAM	Privada
418	Sánchez Torres, Lucía	Femenino	<i>El diseño de las políticas educativas en América Latina: factores nacionales e internacionales</i>	Licenciatura en Relaciones Internacionales	ITAM	Privada
419	Velasco Morales, Ubaldo Francisco	Masculino	<i>Red PLC para el sector educativo en el Estado de México</i>	Maestría en Tecnologías de Información y Administración	ITAM	Privada
420	Ojeda Ziga, Rocío y Rosa María Pérez Millán	Femenino	<i>Percepción de la enseñanza conocida como universidad virtual de los estudiantes del sistema de enseñanza abierta del Colegio de Bachilleres</i>	Licenciatura en Psicología Social	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
421	Armenta Pedraza, Marcela y Yesenia Zúñiga Martínez	Femenino	<i>Nivel de profesionalización académica de los empleados de servicio postal mexicano, en la delegación Gustavo A. Madero y en el municipio de Ecatepec</i>	Licenciatura en Sociología	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
422	Avalos Mora, Dina Elizabeth	Femenino	<i>Expectativas escolares de los adolescentes en el bachillerato público y privado</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
423	Candelaria González, Alicia Paola	Femenino	<i>La migración jornalera indígena infantil: acciones educativas y efectos sociolingüísticos</i>	Licenciatura en Lingüística	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
424	Cobos Martínez, Germán	Masculino	<i>Escultismo: método educativo no formal en la sociedad mexicana</i>	Licenciatura en Sociología	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
425	Cruz García, Lilia	Femenino	<i>Valores y creencias en niños de 4o. de primaria hacia el cuidado del agua</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
426	Espíndola Díaz, Angélica	Femenino	<i>La secundaria; una institución altamente normativa y la visión del adolescente sobre ésta</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
527	Gutiérrez García, María Abigail	Femenino	<i>Creencias políticas en estudiantes de preparatoria</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
428	Hernández De Santiago, Luis Iván	Masculino	<i>Educación de adultos: historia y perspectivas</i>	Licenciatura en Sociología	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
429	Jiménez Carreño, Ana y Lisette Sánchez Hernández	Femenino	<i>Expectativas de empleo en estudiantes de nivel superior</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
430	Malacara Gutiérrez, Marcelo Arturo	Masculino	<i>Factores y expectativas de los alumnos de sociología respecto a sus aspiraciones académicas dentro de la UAM-I</i>	Licenciatura en Sociología	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
431	Oliva Miranda, Elizabeth, Oliva León Cruz y Rubí Martínez Cortes	Femenino	<i>Apoyo familiar y tareas escolares en adolescentes</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
432	Peña Ruiz, Denise	Femenino	<i>Cultura organizacional y liderazgo: la larga construcción de procedimientos psicosociales para el mejoramiento del sistema educativo</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
433	Quiñónez Hernández, Melba y Margarita Méndez Montaña	Femenino	<i>Imagen corporal en niñas de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
434	Ramos Zavala, Araceli	Femenino	<i>El currículo oculto: una aproximación a los procesos no formales de la enseñanza superior</i>	Licenciatura en Sociología	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
435	Reyes Islas, Rebeca y Alejandra Torres Basilio	Femenino	<i>Relación entre funcionamiento familiar y rendimiento académico en adolescentes</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
436	Rodríguez Figón, Alma Liliana	Femenino	<i>El rol administrativo del director de escuela primaria</i>	Licenciatura en Administración	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
437	Ruiz Mora, Lorenzo Francisco	Masculino	<i>Análisis del proyecto de un curso de español dirigido a hablantes nativos de lenguas indígenas mexicanas</i>	Licenciatura en Lingüística	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
438	San Pedro Rivera, Elvia	Femenino	<i>Influencia y participación política en estudiantes adolescentes del CCH Plantel "Vallejo".</i>	Licenciatura en Psicología Social	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
439	Sonia Angélica López Saldaña	Femenino	<i>Diagnóstico operacional del Centro de Actualización del Magisterio del Distrito Federal</i>	Licenciatura en Administración	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
440	Vázquez González, Ismael	Masculino	<i>La socialización: el eje del proceso educativo</i>	Licenciatura en Sociología	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
441	Vigil Torres, Alejandra Guadalupe	Femenino	<i>Educación, profesión y cultura: el caso de los estudiantes de la licenciatura en sociología de la UAM-I</i>	Licenciatura en Sociología	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
442	Ramírez Morales, Samuel	Masculino	<i>La institucionalización del Sistema de Enseñanza Modular en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM</i>	Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
443	Álvarez Vallejo, Alberto	Masculino	<i>Construcción de conocimiento del estudiante de Arquitectura</i>	Doctorado en Ciencias Sociales (Sociedad y Educación)	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
444	Barraza de Anda, Martha Patricia	Femenino	<i>La productividad social en las Universidades públicas estatales en México: BUAP, UAA, UACJ, UACH, UANL</i>	Doctorado en Ciencias Sociales (Sociedad y Educación)	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
445	Jardón Hernández, Wenceslao Sergio	Masculino	<i>El proyecto escolar como instrumento de planeación: un abordaje circunscriptivo prospectivo</i>	Doctorado en Ciencias Sociales (Sociedad y Educación)	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
446	Murga Franssinetti, Antonio	Masculino	<i>El apoyo político en el primer gobierno de alternancia (un estudio de la cultura política de los universitarios)</i>	Doctorado en Estudios Sociales	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
447	Torres Solís, Sergio Ignacio	Masculino	<i>La calidad, como construcción social: el modelo de gestión de la calidad de la Secretaría de Educación Pública, un análisis desde el sujeto</i>	Doctorado en Estudios Organizacionales	UAM. División de Ciencias Sociales y Humanidades	Pública
448	Abascal Herrera, Erendira	Femenino	<i>Importancia de la Educación artística a nivel primaria desde un enfoque social</i>	Licenciatura en Trabajo Social	Universidad Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
449	Aceves Anta, Rocio	Femenino	<i>La enseñanza de la geografía en 1o. de secundaria: un alcance hacia nuevas alternativas didácticas a partir de la Programación Neurolingüística (P.N.L.)</i>	Licenciatura en Geografía	Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
450	Acosta Fajardo, Lucia Ariadna	Femenino	<i>Programa: apoyo a la formación de recursos de la REDEC</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
451	Acosta San Juan, Azalia	Femenino	<i>Metodología para el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación de un plan de estudios: el caso de Letras</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
452	Aguila Plancarte, Katia Janette.	Femenino	<i>Universidades tecnológicas y sus egresados</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
453	Aguilar Rodríguez, María de los Ángeles	Femenino	<i>Dinámica familiar de menores con discapacidad intelectual y/o motora, que asisten al Centro de Atención Múltiple de La Piedad Michoacán</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
454	Aguilar Rosas, Enrique	Masculino	<i>La construcción del sí mismo profesional en los estudiantes de psicología de octavo semestre en la Fes Zaragoza, UNAM</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
455	Aguilar Sánchez, Juan Manuel	Masculino	<i>Escuela de bachillerato técnico</i>	Licenciatura en Arquitectura	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
456	Aguiñaga Martínez, Aneel Montserrat	Femenino	<i>Relación del abuso sexual con el intento suicida en estudiantes de educación media y media superior</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
457	Alarcón González, Alma Patricia	Femenino	<i>Actividad profesional realizada en el colegio The Churchill School y el programa de la escuela primaria (PEP)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
458	Alarcón Sandoval, Gerardo	Masculino	<i>La violencia escolar en una secundaria, un enfoque desde trabajo social</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública
459	Albarran Díaz, César Daniel	Masculino	<i>El uso de tecnología informática para la creación de cuentos en alumnos de 4o grado de primaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
460	Albarran García, Elizabeth	Femenino	<i>Taller de orientación para padres: el apoyo en casa para facilitar el aprendizaje de los alumnos de 12 a 13 años con necesidades educativas especiales en la Escuela Secundaria 17 Constitución de 1857</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
461	Almanza González, Gerardo	Masculino	<i>Autorregulación del aprendizaje en adultos que acuden al INEA: diseño y validación de un tutorial por computadora</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
462	Alpizar Veloz, Nubia	Femenino	<i>Instrumento psicopedagógico para el Centro de Atención e Integración Social CAIS Azcapotzalco para menores en riesgo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
463	Alva Tabla, Laura	Femenino	<i>La distribución de los recursos del ramo 33 en materia de educación, salud y seguridad Pública en el Estado de México en el marco del federalismo fiscal, 2000-2004</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía	Pública
464	Álvarez Pérez, María Herlinda	Femenino	<i>Curso taller para padres, como promotores de la autorregulación del comportamiento de sus hijos en la primera infancia: estudio de caso</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
465	Alzaga Magaña, Abril	Femenino	<i>Modelos educativos de televisión, en el marco de la educación a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. El Caso: Let`s Listen! programa de televisión para la enseñanza de estrategias de comprensión auditiva del idioma inglés</i>	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
466	Andrade Romero, Aída Adriana	Femenino	<i>Evaluación interna del currículo de la licenciatura en enseñanza de inglés de la FES Acatlán: la implantación del plan de estudios de 2000</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
467	Anduiza Castañeda, Daniel	Masculino	<i>Programa presupuesto de la Secretaría de Educación Pública periodo (1998-2004)</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía	Pública
468	Ángeles Gómez, Soraya	Femenino	<i>Estrategias para el desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas en niños de tercer grado de preescolar que asisten al CENDI anexo territorial 10</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
469	Ángeles Hernández, Alberto	Masculino	<i>La educación secundaria técnica en el Distrito Federal</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía	Pública
470	Antunez Muñoz, Norma Angélica	Femenino	<i>Características de la comunicación didáctica en el modelo de formación para el trabajo ICA-THI</i>	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
471	Antunez Reynosa, Alvaro	Masculino	<i>El trabajador de base y la nueva modalidad de trabajador de contrato limitado para los maestros de primaria al servicio de la Secretaría de Educación Pública</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho	Pública
472	Arce Álvarez, María Elena	Femenino	<i>La calidad total y la eficiencia terminal en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco</i>	Licenciatura en Administración	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
473	Arellano Martínez, Rosa María	Femenino	<i>La realidad virtual en la educación superior</i>	Licenciatura en Matemáticas Aplicadas y Computación	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
474	Arredondo Esqueda, Cecilia Guadalupe	Femenino	<i>Efectos de demandas conceptuales y de operaciones cognitivas sobre el logro de sustentantes exitosos y no exitosos en bancos de ITEMS de exámenes de egreso de las licenciaturas en Psicología, pedagogía y contaduría</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
475	Arredondo Rivera, Alma Patricia	Femenino	<i>La OCDE y la educación superior en México: seguimiento a las recomendaciones</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
476	Arredondo Rivera, Alma Patricia	Femenino	<i>La OCDE y la educación superior en México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
477	Austria García, Isabel Yazaira	Femenino	<i>Procesos psicosociales generadores del bajo rendimiento académico en alumnos de educación básica: un estudio de caso en la Delegación Gustavo A. Madero</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
478	Barrera Barraeta, Martha Alicia	Femenino	<i>Motivación: factor que contribuye al desarrollo del proceso de aprendizaje en los alumnos del primer año de la especialidad de técnico en asistente ejecutivo en el CBT No. 1 Dr. Jorge Jiménez Cantu</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
479	Bautista Velasco, Judith Doris	Femenino	<i>Aseguramiento y regulación de la calidad de la educación superior en México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
480	Beltrean López, Martha Leticia	Femenino	<i>Análisis del estado de actualización del conocimiento acerca de la teoría del origen de la vida en la educación media superior, en Colegio de Bachilleres de Baja California Plantel Miguel Hidalgo, en Mexicali, Baja California</i>	Licenciatura (Biólogo)	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
481	Bernal Gutiérrez, Maricela	Femenino	<i>La participación de los padres de familia en el rendimiento escolar de los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Andrés Molina Enríquez, en el Municipio de Tlalnepantla</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública
482	Bojorges Beltran, Raúl	Masculino	<i>La estructura y funcionamiento de un departamento de Telemarketing en una empresa de servicios educativos</i>	Licenciatura en Administración	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Pública
483	Briones Chávez, José	Masculino	<i>Didáctica de las Matemáticas: una propuesta de orientación escolar en quinto grado de educación primaria de la escuela</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
484	Cabrera Jaimes, Alejandro	Masculino	<i>El fomento de valores ecológicos a través de la música en estudiantes de educación primaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
485	Cano Pérez, Mónica	Femenino	<i>Propuesta de una unidad didáctica para desarrollar actitudes positivas hacia los valores relacionados con la diversidad entre docentes y alumnos a nivel preescolar</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
486	Cárdenas Guerra, Carlos	Masculino	<i>Propuesta de un programa único para los cursos de física que se imparten en el nivel medio superior</i>	Licenciatura (Físico)	UNAM, Facultad de Ciencias	Pública
487	Carrillo Flores, Elizabeth	Femenino	<i>Mi experiencia como instructor de teatro en los pueblos San Miguel Ajusco y Pares de la Delegación Tlalpan</i>	Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
488	Castillo Lemus, Elizabeth	Femenino	<i>Conocimientos y actitudes que tienen los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Psicología hacia la sexualidad</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
489	Castillo Orozco, Norma	Femenino	<i>Propuesta pedagógica: taller para docentes: importancia de la inteligencia emocional en el jardín de niños (5-6 años)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
490	Castillo Ramírez, Beatriz Alejandra	Femenino	<i>Implementación del programa de integración educativa a través de la USAER en la escuela primaria regular en el Estado de Guanajuato</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
491	Ceron Altamirano Rocío	Femenino	<i>Programa de Orientación a Padres de Niños con Parálisis Cerebral de los 0 a los 12 meses de edad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
492	Cervantes Verdi, Montserrat Belén	Femenino	<i>Modificación del vocabulario del Test Boehm de conceptos básicos para su aplicación en niños que asisten a la SIAP y actividades sugeridas para la corrección de problemas en esta área</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
493	Chávez Gonzáles, Estela	Femenino	<i>Taller para la prevención de la violencia intrafamiliar: una perspectiva de género, dirigido a padres y madres de niños que asisten a la SIAP</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
494	Chávez Mosqueda, César	Masculino	<i>El seguro educacional como instrumento de inversión para garantizar la educación de los hijos</i>	Licenciatura (Actuario)	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
495	Chávez Ruiz, Elizabeth	Femenino	<i>Medios de comunicación y educación cívica: consulta infantil y juvenil 2000</i>	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
496	Chávez Villeda, Luis	Masculino	<i>Material didáctico multimedia para niños de 8 a 10 años con problemas de dislexia</i>	Licenciatura en Diseño Gráfico	UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas	Pública
497	Chino Sánchez, Bertha Emilia	Femenino	<i>Las técnicas de estudio: una herramienta necesaria para el servicio de orientación en la Escuela Secundaria Para Trabajadores Num. 2 Guadalupe Russ Mondragón: un caso de estudio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
498	Chirinos Noguero, Paula Esther	Femenino	<i>La enseñanza de las bellas artes y su influencia en la educación pre-escolar para el desarrollo integral de los niños: propuesta pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
499	Colin Moreno, Ricardo	Masculino	<i>Educación en línea</i>	Licenciatura en Matemáticas Aplicadas y Computación	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
500	Cordero Espinoza, Jorge	Masculino	<i>Programa multimedia para la enseñanza de habilidades profesionales: una experiencia</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
501	Cortes Parra, María Teresa	Femenino	<i>El psicólogo en la educación secundaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
502	Cortes Soriano, Lizbeth Karina	Femenino	<i>Educación y equidad: una promesa para la práctica ciudadana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
503	Crespo Davila, Carlos	Masculino	<i>Análisis de la relevancia del estudio de la asignatura introducción a la economía en los planes de estudio del Centro de Enseñanza Técnica Industrial, CETI en Guadalajara, Jalisco</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía	Pública
504	Cruz Guillén, Verónica	Femenino	<i>Orientación psicopedagógica para la escuela secundaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
505	Cruz Hernández, Verónica Ivonne	Femenino	<i>El sistema de movimiento, educación, lenguaje y funcionalidad en niños con parálisis cerebral</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
506	Cuautle Pérez, Marisol	Femenino	<i>La estimulación temprana como vehículo reconstructor del tejido social</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
507	Cuevas Cerda, María Ivett	Femenino	<i>Aportaciones pedagógicas en el Jardín de Niños Piolín nivel pre-primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
508	Cuevas Cerda, María Ivett	Femenino	<i>Aportaciones pedagógicas en el Jardín de Niños</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
509	Delgado Mendoza, Amada Gabriela	Femenino	<i>La educación sexual y los riesgos del ejercicio de la sexualidad en el adolescente</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
510	Díaz Cabrera, Wnedy Alejandra	Femenino	<i>Análisis didáctico de los libros de texto de ortografía para las personas adultas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
511	Domínguez Pichardo, Liliana Varenka	Femenino	<i>La opinión pública de los padres de familia de educación básica del Colegio Harvard High School con respecto a los servicios académico-administrativos que ofrece la institución</i>	Licenciatura en Comunicación	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
512	Dounce Cornish, Jeannette	Femenino	<i>Perspectiva Comunicacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las actividades paraescolares del Colegio de Bachilleres Plantel Satélite en el 2005 A</i>	Licenciatura en Comunicación	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
513	Escalante Fernández, Susana	Femenino	<i>Propuesta de arte para el Programa Enciclomedía en el quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Intercontinental, Escuela de Pedagogía	Pública
514	Escalera García, Nancy Guadalupe	Femenino	<i>Paradigmas disciplinarios en pedagogía en la Fes Acatlán</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
515	Escobedo Pedraza, Lizbeth	Femenino	<i>Diseño de un sistema de evaluación de las habilidades docentes en las instituciones de educación superior</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
516	Espinosa Espinosa, Ramiro	Masculino	<i>Síndrome del trabajador quemado (Burnout) en profesores de pre-escolar</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
517	Espinosa Ramírez, Roberto Braulio	Masculino	<i>La educación a distancia, contenidos, propuestas y realidades educativas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
518	Estrada Martínez, Yolanda	Femenino	<i>Propuesta de intervención pedagógica en los problemas de lectoescritura dirigida a niños de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
519	Fabela Ramírez, Guadalupe	Femenino	<i>Una puerta abierta a la integración educativa y social de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en la Escuela Prof. Avelino Bolaños Palacios</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
520	Fajardo Gómez, María de la Luz	Femenino	<i>La integración de niños con problemas escolares a la escuela primaria: experiencia profesional en Centro de Estudios y Atención Psicológica A. C. 2004-2005</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
521	Fernández Castro, Diana del Rosario	Femenino	<i>El trastorno de déficit de atención con hiperactividad en el niño de pre-escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
522	Ferreira Belman, José Alberto	Masculino	<i>La generación de textos por alumnos de segundo año de secundaria a partir del tema La tradición oral como manifestación cultural vigente: una propuesta didáctica desde el enfoque constructivista aplicado a la educación</i>	Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
523	Filigrana Barrios, Ivonne	Femenino	<i>El problema de la enseñanza de los valores en la formación del estudiante normalista: el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
524	Flores Barrón, Alfredo	Masculino	<i>La atención a niños con debilidad visual en la educación básica Pública en México el caso del programa "ver bien para aprender mejor" (1998-2005)</i>	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
525	Flores Cortes, Verónica.	Femenino	<i>Propuesta de estimulación temprana para un trabajo individualizado dirigida a diversos agentes educativos Cendi-C.U.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
526	Flores Díaz, Ivonne	Femenino	<i>Inserción laboral de la mujer y su relación con el rendimiento escolar: el caso de los alumnos de la Escuela Primaria Profesor Pablo de la Llave</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
527	Flores Mendoza, Homero	Masculino	<i>Propuesta para el incremento de productividad de los centros de educación ambiental</i>	Licenciatura (Químico Farmacéutico Biólogo)	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
528	Flores Mendoza, María de Jesús	Femenino	<i>La función del psicólogo educativo en la solución de problemas conductuales y de aprendizaje a nivel preescolar</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
529	Flores Miranda, Verónica Gabriela	Femenino	<i>Análisis comparativo de los programas vigentes de geografía en la UNAM y SEP para la enseñanza media superior</i>	Licenciatura en Geografía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
530	Flores Montes de Oca, María Teresa	Femenino	<i>Orientación para la supervisión de tareas escolares para los padres con niños en educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
531	Galicia García, María Nancy	Femenino	<i>Análisis y diseño de un sistema administrativo y de control escolar para el Instituto Monarca, A.C.: primaria y preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
532	Gallardo Shimada, Santiago Rincón	Masculino	<i>Comunidad de aprendizaje: un modelo alternativo para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en educación básica</i>	Licenciatura (Matemático)	UNAM, Facultad de Ciencias	Pública
533	Gallardo Vázquez, Gloria	Femenino	<i>Análisis crítico de los factores de riesgo y protección en varios programas de educación sexual para adolescentes</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
534	Galván Vargas, Rosenda	Femenino	<i>Educación sexual para padres y madres de preadolescentes: un programa de asesoría psicoeducativa</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
535	García Arteaga, Halethia Berenice	Femenino	<i>Vasconcelos y la educación rural</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
536	García Díaz, Valeria	Femenino	<i>Comparación de dos métodos de enseñanza para regularización de valores cívicos</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
537	García Espino, Blanca Estela	Femenino	<i>Portadas de libros de primaria de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1960 a 2000: análisis iconográfico de las primeras portadas de los libros de texto gratuitos 1960</i>	Licenciatura en Diseño Gráfico	UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas	Pública
538	García Flores, Adriana Silvia	Femenino	<i>Entrenamiento sobre educación sexual para profesionales de educación básica secundaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
539	García Guerrero, José David	Masculino	<i>La construcción del conocimiento didáctico significativo a través de la investigación técnico-pedagógico con los enfoques educativos en la educación secundaria</i>	Licenciatura (Biólogo)	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
540	García Hernández, Adriana Nayeli	Femenino	<i>Actividad profesional del pedagogo dentro del Departamento de Capacitación y Desarrollo en el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
541	García Maya, Jenny	Femenino	<i>Representación social del programa PAEA y su relación con la participación de los alumnos de psicología</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
542	García Méndez, Vladimir Lennin	Masculino	<i>La programación neurolingüística y su implicación en el rendimiento escolar de estudiantes universitarios</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
543	García Miranda, Miriam	Femenino	<i>Programa adopta a un hermano: Centro de Orientación Educativa</i> UNAM	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
544	García Peña, Abraham	Masculino	<i>El estudio independiente en los sistemas de educación abierta y a distancia en el nivel superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
545	García Ramírez, Nayeli	Femenino	<i>Ideación e intento suicida en estudiantes adolescentes y su relación con el consumo de drogas</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
546	García Viveros, Miguel Ángel	Masculino	<i>El pedagogo frente a la disciplina escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
547	García Zumaya, Lilia Esther	Femenino	<i>Taller de actuación didáctica, en televisión educativa, para docentes de educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Salesiana, Escuela de Pedagogía	Pública
548	Garrido Vázquez, Paola	Femenino	<i>Desarrollo del pensamiento lógico matemático en nivel preescolar en estancias infantiles (ISSSTE y CENDI G.D.F.)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
549	Garza Ávila, Mariana	Femenino	<i>Evaluación pedagógica sobre la comprensión de conceptos en el Museo de Ciencias</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
550	Garzón Trinidad, César	Masculino	<i>Sistema web de generación de herramientas para el aprendizaje del idioma inglés</i>	Licenciatura (Ingeniero en Computación)	UNAM, Facultad de Ingeniería	Pública
551	Gómez Loya, Blanca Estela	Femenino	<i>Los indicadores de calidad en administración para la Educación profesional</i>	Licenciatura en Administración	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Pública
552	González García, Luis Manuel	Masculino	<i>Propuesta de lecciones-muestra para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés en el marco de la ENA</i>	Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
553	González García, Verónica	Femenino	<i>El ejercicio profesional del psicólogo en el área de orientación educativa dentro del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
554	González Hernández, Angélica María	Femenino	<i>El proceso de lecto-escritura en las estancias del Gobierno del D.F. (CEDI) de acuerdo al programa piloto propuesto por SEP: guía para el personal docente</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
555	González López, Claudia Lilian	Femenino	<i>La intervención del trabajo social para promover la relación de la familia con el rendimiento académico de los alumnos de Conalep Aeropuerto</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública
556	González Molina, Nancy Guadalupe	Femenino	<i>Pedagogía alternativa: obras de teatro de corte didáctico para adolescentes, otra opción para el aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
557	González Mondragón, Norma	Femenino	<i>La enseñanza de la historia en la educación básica en México, una propuesta psicoeducativa</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
558	González Quiroz, Julia	Femenino	<i>La formación del historiador para ejercer la docencia como práctica profesional</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
559	González Salazar, Luz María	Femenino	<i>Experiencia sobre educación preescolar en una escuela nueva</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
560	González Santana, Odín Miguel Ángel	Masculino	<i>Propuesta de reforma al artículo tercero constitucional, ante las restricciones que establece a la libertad de educación como derecho humano</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
561	González Trejo, María Guadalupe	Femenino	<i>Procesos de vinculación que articulan el escenario de la clase de inglés en la escuela secundaria: un acercamiento etnográfico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
562	González Velázquez, Rosa María	Femenino	<i>Estrategias de lectura de comprensión para estudiantes del tronco general de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
563	Gordiano Granados, Celia Irene	Femenino	<i>La didáctica como factor fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje en la Escuela Primaria Liceo México Americano</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
564	Guendulain, Marcial Marciano	Masculino	<i>La administración escolar en el colegio de bachilleres guía básica de servicios y trámites escolares</i>	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
565	Guerrero Arellano, Guillermo	Masculino	<i>Factores sociales de la deserción en alumnos de la educación media superior: el caso del CETIS No. 1 en el Distrito Federal</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho	Pública
566	Guerrero Nájera, Karla Linda	Femenino	<i>Conalep: educación basada en normas de competencias contextualizadas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
567	Guerrero Ortiz, Lino Arturo.	Masculino	<i>El nivel de desarrollo de competencias cívicas en los estudiantes de secundaria del Distrito Federal</i>	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
568	Guillén García, Alma Delia	Femenino	<i>Gestión educativa desde la formación pedagógica del director técnico: desempeño profesional en el Centro Escolar Dante Alighieri, S.C.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
569	Gutiérrez Cristobal, Martín Genaro.	Masculino	<i>Formación de sujetos indígenas Nāhñu, de la Educación en los espacios socio-comunitarios culturales originarios, al currículum escolar: hacia una Educación intercultural en la comunidad El Banxu</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
570	Gutiérrez Suárez, Claudia	Femenino	<i>La asertividad en las alumnas de hostelería de 15-17 años de Conalep Naucalpan</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
571	Guzmán Bonilla, Larissa	Femenino	<i>La motivación del alumno de lenguas extranjeras y su relación con el desempeño docente</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
572	Guzmán Cortés, Jorge Alberto	Masculino	<i>La participación del psicólogo a lo largo de la historia en el campo de las necesidades educativas especiales</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
573	Guzmán Horta, Víctor Hugo	Masculino	<i>Propuesta para la creación, desarrollo y establecimiento de un centro de documentación o biblioteca especializada, en la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DIGIT) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)</i>	Licenciatura en Bibliotecología	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
574	Guzmán Medina, Gabriela	Femenino	<i>Propuesta de un taller de orquesta infantil en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
575	Guzmán Quevedo, Clara Gabriela	Femenino	<i>Hacia la recuperación de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
576	Hermenegildo Martínez, Marisol	Femenino	<i>Taller teórico-vivencial de auto-concepto, asertividad y sexualidad dirigido a adolescentes de una secundaria pública</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
577	Hernández Cabello, Alma	Femenino	<i>La evaluación extraordinaria en el Colegio de Bachilleres: una experiencia pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
578	Hernández Galván, Ana Bertha	Femenino	<i>La comprensión de lectura de textos como una estrategia para el aprendizaje significativo de las ciencias sociales en la Escuela Nacional Preparatoria</i>	Licenciatura en Sociología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
579	Hernández Hernández, María Guadalupe	Femenino	<i>La importancia de la colaboración del trabajador social en la atención de problemáticas que se presentan en la Escuela Primaria Pública Fernando Montes de Oca de la Colonia Navidad Delegación Cuajimalpa</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública
580	Hernández Larios, Alicia	Femenino	<i>El concepto de trabajo en la propuesta pedagógica de Francisco Ferrer I. Guardia</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
581	Hernández Marín, Nancy Mercedes	Femenino	<i>Las regletas de Cuisenaire como material didáctico para el aprendizaje de la suma y la resta en el primer grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
582	Hernández Meza, Elsa Monserrat	Femenino	<i>La propuesta educativa del Ateneo de la Juventud</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
583	Hernández Nava, Araceli	Femenino	<i>Telesecundaria otra opción para terminar la educación básica: estudio de opinión Pública</i>	Licenciatura en Comunicación	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
584	Hernández Puente, Luz María	Femenino	<i>Programa de escuela para padres con: hijos adolescentes: una alternativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
585	Hernández Rey, Eugenia Mayela	Femenino	<i>Habilidades del educador musical en el preescolar</i>	Licenciatura en Educación Musical	UNAM, Escuela Nacional de Música	Pública
586	Hernández Vázquez, César	Masculino	<i>Perspectivas sobre la evaluación docente: bases para el diseño de una propuesta metodológica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
587	Herrera Aviña, Minelli	Femenino	<i>Mi experiencia profesional como pedagoga en el área de capacitación de Marzam, una empresa del sector servicio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
588	Ibarra Roldán, Claudia	Femenino	<i>Propuesta de un taller sobre el juego como medio para contrarrestar las conductas agresivas, en 3o de preescolar, de la Escuela New Century School</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
589	Ibarra Sarlat, Xiomara	Femenino	<i>Taller para padres: la autoestima de los niños en edad preescolar; una propuesta pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
590	Irigoyen Limón, Roxana	Femenino	<i>Expresa tus sentimientos taller infantil: el curriculum de high scope como una propuesta para que los niños preescolares expresen sus sentimientos y emociones</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
591	Isleño Muñoz, Gildardo	Masculino	<i>Estrategias docentes de comunicación en el aula para el desarrollo de habilidades de ortografía y redacción en alumnos del primer grado, en la secundaria Celestin Freinet: estudio de caso</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
592	Izquierdo Landín, Verónica	Femenino	<i>El examen general para el egreso de la licenciatura como herramienta para el diagnóstico y mejora del nivel académico de la Educación superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
593	Jaime Chávez, Tania Julieta	Femenino	<i>La construcción de las relaciones interpersonales en alumnos de artes plásticas a partir de la influencia del profesor</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
594	Jaimez Santoyo, Joel	Masculino	<i>Educación ambiental y calidad de vida en el municipio de Malinalco Estado de México</i>	Licenciatura (Biólogo)	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
595	Jiménez Castillo, María Estela	Femenino	<i>El trabajo colaborativo entre USAER y escuela regular para la integración educativa de los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
596	Jiménez Duarte, Guadalupe Laura	Femenino	<i>Propuesta de un taller para profesoras de nivel preescolar para el tratamiento de niños con déficit de atención en el aula</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
597	Jiménez Franco, Valentina	Femenino	<i>Análisis comparativo sobre el discurso didáctico de profesores que trabajan lectura en las escuelas primarias rurales del Estado de Tlaxcala</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
598	Jiménez González, César	Masculino	<i>La educación superior en México en la sociedad del conocimiento: análisis pedagógico de los problemas y desafíos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
599	Jiménez Gutiérrez, Jazmin	Femenino	<i>Implementación del proyecto escuela para padres y gimnasia cerebral, como apoyo a la orientación educativa, en la Escuela Secundaria León Felipe turno vespertino</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
600	Jiménez Ponce, Miriam	Femenino	<i>La pedagogía en la atención de la conducta antisocial en niños y adolescentes</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
601	Jiménez Sánchez, Gloria	Femenino	<i>Implementación de un programa de educación para la salud en niños de 3o. y 4o. de primaria Club Rotario Reynosa, Tamaulipas. 2006</i>	Licenciatura (Cirujano Dentista)	UNAM, Facultad de Odontología	Pública
602	Juárez Maldonado, Blanca Estela	Femenino	<i>La enseñanza de los valores en el alumno de 2o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
603	Juárez Sánchez, Artemio	Masculino	<i>Fundamentos pedagógicos del servicio social en las instituciones de educación superior: experiencia personal de servicio social universitario en los municipios de Villa Guerrero y Coatepec Harinas, Estado de México (1965-1967)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
604	Juárez Torrez, María Concepción	Femenino	<i>Análisis cualitativo de las habilidades preacadémicas de niños que ingresan a educación primaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
605	Lara Herrera, Flor Lizbeth	Femenino	<i>Qué soy y qué veo en el espejo, perspectiva de género en la Educación de hombres y mujeres y su relación con el trastorno de la imagen corporal</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
606	Ledesma Hernández, Claudia Verónica	Femenino	<i>Ampliar zonas de desarrollo próximo en una escuela multigrado a través de lecturas de textos literarios</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
607	León Salazar, Juan Jesús	Masculino	<i>Ednica, una alternativa de solución al problema de la educación del niño de la calle: a partir de un análisis comparativo con otras instituciones que lo abordan</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
608	Licona González, Margarita María de la Luz	Femenino	<i>La importancia de la disciplina dentro del proceso educativo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
609	Limón Camacho, Diana Paulina	Femenino	<i>El servicio social del pedagogo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
610	Limón Torres, Laura	Femenino	<i>Proceso de construcción del plan de estudios ejecutante de ballet del Instituto de Desarrollo y Enseñanza Cultural y Social "Scanda"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
611	López Catalán, Adriana	Femenino	<i>Propuesta de diagnóstico de la situación socioeducativa del colegio de educación integral, a partir de la práctica docente</i>	Licenciatura en Sociología	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
612	López Fuertes, Sofía	Femenino	<i>Educación superior intercultural: un reto para la democracia</i>	Licenciatura en Sociología	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
613	López Goyzueta, Danae Marey	Femenino	<i>Niños preescolares frente a los desastres, una propuesta preventiva</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
614	López Nájera, Itzel	Femenino	<i>Influencia del Banco Mundial en la construcción del Proyecto Educativo Mexicano: el Programa Escuelas de Calidad y sus actores</i>	Licenciatura en Sociología	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
615	López Osorno, Adriana Yamille	Femenino	<i>La reflexión sobre la práctica como eje fundamental en la formación del docente en ejercicio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
616	López Osorno, Adriana Yamille	Femenino	<i>La reflexión sobre la práctica como eje fundamental en la formación del docente en ejercicio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
617	López Palacios, Claudia	Femenino	<i>En busca de una situación mejor: perspectivas educativas de las alumnas del INEA</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
618	López Pérez, María Luisa	Femenino	<i>Propuesta de formación en asesores del modelo de educación para la vida y el trabajo en plazas comunitarias: microrregión-Cuauhtémoc</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
619	López y Avellan, María del Carmen	Femenino	<i>Curso-taller para profesores de inglés del nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
620	Lozano Hernández, Alejandra Mitze	Femenino	<i>El proceso de formación docente en el Colegio Amada Mendivil: hacia una formación docente colaborativa en educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
621	Luz Armendáriz, Laura de la	Femenino	<i>Consideraciones acerca de la evaluación del aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
622	Madrid Sotelo, Adriana	Femenino	<i>Estudiar en el INEA: significados en torno a una elección</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
623	Maldonado González, Karla	Femenino	<i>La importancia de la expresión y apreciación artística en la formación de licenciadas en educación preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
624	Manzano Gutiérrez, Pamela	Femenino	<i>Importancia de la información en la conformación de la política educativa de nuestro país: reforma integral de la educación secundaria (RIES)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
625	Martínez Cermeño, Sandra Guadalupe	Femenino	<i>Francisco Larroyo y su concepción de la pedagogía universitaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
626	Martínez Resendiz, Sugey Alejandra	Femenino	<i>Práctica profesional en la dirección de una escuela secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
627	Martínez Rivera, Verónica Raquel	Femenino	<i>Género y docencia, condiciones que originaron la feminización de la docencia en educación primaria en México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
628	Martínez Rosas, Jesica	Femenino	<i>Relación entre formación profesional, educación superior y trabajo docente: ocupación productiva y seguridad; equidad y respeto a la dignidad humana en México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
629	Mayen Guadalupe, María Jovita	Femenino	<i>Las competencias comunicativas básicas, como medio para elevar el rendimiento escolar, en los alumnos de primer grado de la Escuela Telesecundaria 404 Venustiano Carranza</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
630	Mejía Miranda, María del Rocío	Femenino	<i>Aplicación de técnicas grupales en la secundaria No. 228 Guadalupe Victoria para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
631	Mejía Victoria, Lizbeth Patricia	Femenino	<i>Propuesta de un programa para lograr la madurez psicomotriz en el proceso de adquisición de la escritura en niños de primer año de primaria en la escuela General Francisco Morazán</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
632	Mendoza Sánchez, Angélica María.	Femenino	<i>Educación no formal para padres de familia en el consumo de productos alimenticios</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
633	Miranda Castro, María del Rocío	Femenino	<i>Propuesta de evaluación del proceso de intervención psicopedagógica para la SIAP</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
634	Mirón Reyes, Zaida Fabiola	Femenino	<i>Adolescentes éticos viviendo su sexualidad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
635	Monjaraz Ángeles, Sandra Elizabeth	Femenino	<i>Diseño de proyectos de intervención pedagógica en el campo de la orientación educativa para la telesecundaria en el Valle de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
636	Montes Núñez, José Encarnación	Masculino	<i>La educación básica, como fundamento para el desarrollo del conocimiento de los derechos civiles y políticos en México</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho	Pública
637	Mora Arreola, María Mercedes de la	Femenino	<i>El papel de la educación y la tecnología en la sociedad del conocimiento</i>	Licenciatura en Relaciones Internacionales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
638	Mora Barrios, Mónica	Femenino	<i>Aportaciones de la programación neuro-lingüística al proceso educativo en el aula</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
639	Mosqueda Pulgarin, Mabel Carmen	Femenino	<i>Asesoría pedagógica de actualización y superación del maestro de secundarias técnicas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
640	Muciño Carmona, Claudia	Femenino	<i>Programa: desarrollo de actitudes para favorecer el proceso de capacitación del personal sujeto a la Ley del Servicio Profesional de Carrera en la Secretaría de Educación Pública</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
641	Muñoz Hermosillo, Karla Minerva	Femenino	<i>La pedagogía crítica en el teatro experiencia docente en la escuela de danza del Instituto de Cultura del Gobierno de la Ciudad de México</i>	Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
642	Navarrete Hernández, Angélica Yrelly	Femenino	<i>Revisión y actualización de actividades de aprendizaje para promover la salud sexual y reproductiva en adolescentes de la Telesecundaria No. 172 a través de la estrategia de educación comunitaria de resonancia</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
643	Navarrete Hernández, Angélica Yrelly	Femenino	<i>Revisión y actualización de actividades de aprendizaje para promover la salud sexual y reproductiva en adolescentes de la Telesecundaria No. 172 a través de la estrategia de educación</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
644	Neri Chávez, Guadalupe	Femenino	<i>Estrategias de juegos para el conocimiento y desarrollo del esquema corporal en niños preescolares</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
645	Núñez González, Diana	Femenino	<i>El impacto que tienen los módulos diversificados en la formación para el trabajo de los jóvenes y adultos que cursan la primaria o la secundaria y asisten a la Plaza Comunitaria del Palacio Postal: estudio de caso</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
646	Núñez González, Diana	Femenino	<i>El impacto que tienen los módulos diversificados en la formación para el trabajo de los jóvenes y adultos que cursan la primaria o la secundaria y asisten a la Plaza Comunitaria del Palacio Postal: estudio de caso</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
647	Ocadiz Chávez, Alma Rosa	Femenino	<i>Propuesta de un programa dirigido a padres de familia con hijos con problemas de dislexia en los primeros años de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
648	Ojeda Bazan, Yolanda Beatriz	Femenino	<i>Problemática de integración educativa de niños autistas en la escuela regular</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
649	Olivera Alcaide, Hortensia	Femenino	<i>La música compuesta por Manuel M. Ponce para los jardines de niños y su aplicación en el programa de educación preescolar vigente</i>	Licenciatura en Educación Musical	UNAM, Escuela Nacional de Música	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
650	Olvera Islas, María Antonieta	Femenino	<i>Taller para profesores: la inteligencia emocional en los adolescentes de 1er. grado de telesecundaria como factor del aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
651	Ontiveros Arellano, Óscar Daniel	Masculino	<i>Experiencias con componentes en línea para los cursos y seminarios virtuales del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
652	Oriak Ortega, Sandra Bárbara	Femenino	<i>El apoyo en la realización de tareas a niños de 5 a 9 años: un medio para la integración familiar y el buen desarrollo emocional e intelectual del niño</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
653	Ortega Nájera, Lorena Angélica	Femenino	<i>Técnicas de programación neurolingüística para el diseño de un taller dirigido a madres de niños con problemas de aprendizaje</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
654	Ortega Reyes, Silvia Rebeca	Femenino	<i>Escuela primaria Pública sustentable: Álvaro Obregón, D.F.</i>	Licenciatura (Arquitecto)	UNAM, Facultad de Arquitectura	Pública
655	Ortega Sánchez, Elibidu	Masculino	<i>Proyecto piloto de las asignaturas Sistema Educativo Nacional y organismos Nacionales e internacionales de la educación en línea de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
656	Ortega Solano, María Dolores	Femenino	<i>La pedagogía liberataria y la escuela tradicional</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
657	Osorio Hernández, Crisanta	Femenino	<i>El centro comunitario parajes Tetecon, una alternativa de educación no formal propuesta pedagógica dirigida a adolescentes (12-15 años)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
658	Pantoja Santos, Erica Guadalupe	Femenino	<i>Taller juego y aprendo matemáticas con base a los conocimientos básicos de tercer grado de primaria de acuerdo al plan y programas de la Secretaría de Educación Pública en el Colegio Azcapotzalco durante los ciclos escolares 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
659	Paredes Buendía, Gregorio	Masculino	<i>La reingeniería de procesos y su aplicación en la Coordinación General de Oficinas de Servicios Federales de Apoyo a la Educación</i>	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
660	Parra Ramírez, Jorge Valentín	Masculino	<i>Evaluación cualitativa del hábito a la lectura en las salas infantiles de las bibliotecas públicas de la SEP, durante el periodo 1983-1985</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
661	Parra Rodríguez, Liliana	Femenino	<i>Propuesta pedagógica para el desarrollo psicomotriz a través del juego en niños de preescolar de 4 a 6 años</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
662	Parra Visoso, María Guadalupe	Femenino	<i>Programa de intervención psicopedagógica con equipos deportivos representativos de la UNAM</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
663	Penagos García, Laura Patricia	Femenino	<i>El programa para abatir el rezago en la educación inicial y básica en el Estado de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
664	Peñalosa González, Ariadna Yacara	Femenino	<i>La intervención del trabajador social como promotor de receptores críticos televisivos en los seres humanos de 13 a 15 años de edad que cursen la educación media básica</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública
665	Peralta Ayluardo, María Antonieta	Femenino	<i>La participación del psicólogo en la integración educativa</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
666	Pérez Aguilar, Irma	Femenino	<i>Propuestas para mantener la atención de preescolares en el aula</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
667	Pérez Alcántara, Evelyn	Femenino	<i>La silenciosa prisión de la timidez: ¿cuestión de educación?</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
668	Pérez Aquino, Alicia	Femenino	<i>El enfoque constructivista como alternativa en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos de primer grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
669	Pérez Flores, Ana María	Femenino	<i>El trabajo del orientador técnico en los bachilleratos generales de la educación media superior</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
670	Pérez Rivera, Edith	Femenino	<i>Diseño del programa de formación de facilitadores del modelo educativo Yoización en Pensamiento, Palabra y Acción en Movimiento A.C.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
671	Pérez Romero, María Cristina	Femenino	<i>Detección de necesidades educativas para fundamentar la creación de un sitio web didáctico en torno al muralismo en México: investigación de campo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
672	Pineda Ramírez, María del Rocío	Femenino	<i>La formación profesional del pedagogo de la E.N.E.P. Acatlán y sus implicaciones en el mercado laboral</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
673	Pineda Vega, Calli Paola	Femenino	<i>Diseño de instrumentos para mejorar el desempeño de la enseñanza docencia en instituciones públicas y privadas</i>	Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual	UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas	Pública
674	Polanco Mireles, Alejandro Gonzalo	Masculino	<i>Condiciones laborales de los profesores interinos en la UNAM</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho	Pública
675	Ramírez Almaraz, Minerva	Femenino	<i>Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje del tema de adicciones en la materia de formación cívica y ética de primero de secundaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
676	Ramírez Bernal, Jesús Manuel	Masculino	<i>Integración educativa en México: un análisis metodológico a su versión oficial</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
677	Ramírez Fuentes, Karina.	Femenino	<i>Educación a distancia: bases cognitivas y constructivistas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
678	Ramírez González, Carolina Ivette	Femenino	<i>La inclusión de los estudiantes del Colegio de Ciencias Humanidades Nautcalpan de la UNAM en las tecnologías de información y comunicación</i>	Licenciatura en Comunicación	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
679	Ramírez Iñiguez, Alma Arcelia	Femenino	<i>Una experiencia de autoevaluación para la reforma de planes de estudio: el caso del plan único de especializaciones odontológicas de la UNAM</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
680	Ramírez Muñoz, Claudia	Femenino	<i>Análisis comparativo de métodos Curwin, Mendler y Hernández Ruiz acerca del tema disciplina-indisciplina en el contexto educativo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
681	Ramírez Reyes, María Renata	Femenino	<i>Taller: el respeto como valor esencial y vinculo social, en el grupo de tercero E, de la Escuela Secundaria Técnica Número 94 Ciro González Blackaller turno matutino</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
682	Ramírez Sandoval, Claudia	Femenino	<i>La reforma del Sistema Educativo Mexicano 1983-2000: incidencia de los organismos financieros internacionales, BM y BID en la educación básica</i>	Licenciatura en Relaciones Internacionales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
683	Ramírez Velasco, Blanca Estela	Femenino	<i>Sistematización de la experiencia profesional en el área de fortalecimiento institucional del Centro Transitorio de Capacitación y Educación Recreativa, El Caracol A.C., 2001-2004</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública
684	Rangel Chavarría, Francisco Javier	Masculino	<i>El desarrollo de capital humano, una opción para el fortalecimiento de la educación media superior del Estado de Hidalgo</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
685	Rangel Jacobo, José Antonio	Masculino	<i>Análisis de la reforma constitucional en educación básica periodo 2000 a 2006</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho	Pública
686	Rangel Santana, Nora Gabriela	Femenino	<i>Acceso a la cultura escrita en la escuela básica, condiciones y posibilidades: una mirada sociológica</i>	Licenciatura en Sociología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
687	Raya Silva, Cecilia	Femenino	<i>Curso de educación sexual para adolescentes</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
688	Razo Ángeles, Angélica	Femenino	<i>Diseño de un plan de capacitación desde un enfoque humanista a docentes de educación básica en una institución educativa privada</i>	Licenciatura en Administración	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Pública
689	Resano Bravo, Luz María	Femenino	<i>Material didáctico para estimular el proceso creativo en los niños de preescolar</i>	Licenciatura en Comunicación Gráfica	UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
690	Reveles Aguilar, Elsa Patricia	Femenino	<i>Perspectivas docentes sobre el proceso curricular: el caso de una primaria Pública de la Ciudad de México</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
691	Rey Loaiza, Rosa Jimena	Femenino	<i>¿Iguales o diferentes?: el Conafe y su propuesta educativa para la población marginada e indígena</i>	Licenciatura en Estudios Latinoamericanos	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
692	Reyes Carrillo, Nicanor	Masculino	<i>Organización y ejecución del proyecto de educación para la salud comunitaria, dependiente del Conafe en las comunidades pertenecientes al Municipio de Jerez Zacatecas (1999-2001)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
693	Robles Cuéllar, Camerina Ahidee	Femenino	<i>Algo más que seis puntos: iniciativa pedagógica de integración desarrollada en Discapacitados Visuales I. A. P. a través de la impresión de materiales en tinta y braille</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
694	Rodríguez Cruz, Adriana	Femenino	<i>Las reformas académicas del Conalep (1997-2003)</i>	Licenciatura en Sociología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
695	Rodríguez Flores, Roseli Carmen	Femenino	<i>Taller para la promoción de comunicación y asertividad dirigido a adolescentes de primer grado en una secundaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
696	Rodríguez Islas, María de Lourdes	Femenino	<i>Formación y preparación de estudiantes para su participación en eventos internacionales, Caso MEXMUN</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
697	Rodríguez Mendoza, Nayelli	Femenino	<i>La equidad de género y el papel de la educación en la consolidación de nuevas prácticas sociales</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
698	Rodríguez Velázquez, María del Carmen	Femenino	<i>Taller: estrategias para el aprendizaje significativo en adolescentes (15-19 años), que cursan secundaria abierta</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
699	Rojas Gómez, Erika	Femenino	<i>Sistematización de la experiencia profesional en la Escuela Secundaria Diurna Núm. 170 Heberto Castillo, turno vespertino: ciclo escolar 2002-2003 y 2003-2004</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública
700	Rojo Zabaleta, Hilda	Femenino	<i>Concepto y expectativas del docente con respecto al niño Nee: necesidades educativas especiales</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
701	Romero Chabolla, Sandra Karina	Femenino	<i>Curso taller docencia centrada en el aprendizaje experiencia profesional en la formación docente en la preparatoria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
702	Romero Germán, Araceli	Femenino	<i>Elementos utópicos en la teoría educativa de John Dewey</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
703	Ruiz Anaya, Ariana	Femenino	<i>Análisis de las habilidades preacadémicas con que ingresan los niños a primaria</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
704	Ruvalcaba García, María Elena	Femenino	<i>La familia y el autoestima del niño frente al fracaso escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
705	Salgado Aguas, René	Masculino	<i>El pedagogo y la seguridad e higiene en el trabajo, experiencia como instructor en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
706	Salgado González, Fancela Sara	Femenino	<i>¿Y quién me entiende a mí?: el papel de la educación informal en los niños menores de 5 años dentro la casa hogar y las conductas más frecuentes ante su orfandad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
707	Salgado Vázquez, Liliana	Femenino	<i>Las mujeres indígenas de la frontera sur: las mujeres zapatistas como sujetos pedagógicos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
708	Sanabria Álvarez, Yolanda	Femenino	<i>Programa Nacional de Carrera Magisterial: sistema de estímulos para el magisterio de educación básica</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
709	Sánchez Galeano, Jorge	Masculino	<i>La adquisición de estrategias de aprendizaje en los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades: propuesta de un taller para desarrollar las E.D.A.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
710	Sánchez Jiménez, Saúl Azarel	Masculino	<i>El derecho a la educación superior en México, dentro de un contexto económico global, a la luz del derecho internacional de los derechos humanos</i>	Licenciatura en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
711	Sánchez López, Rubén	Masculino	<i>Desarrollo de un sistema integral de información de indicadores de la educación básica en México</i>	Licenciatura en Actuaría	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
712	Sandoval Ventura, María Patricia	Femenino	<i>La adquisición de hábitos de estudio en el niño de segundo grado de educación primaria del Colegio Juan de la Barrera</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
713	Santamaría Bautista, María Isabel	Femenino	<i>La educación en valores en el niño de primer año de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
714	Santana López, Alejandra	Femenino	<i>Sugerencias metodológicas para la integración de los métodos: minjares y enlaces, utilizadas en el proceso de lectoescritura en el Instituto Isaac Saba Masri durante el periodo: 2001 a 2005</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
715	Santillana Lazcano, María Elisa	Femenino	<i>Intervención de un proyecto de capacitación en la Casa de las Artesanías de Chiapas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
716	Segura Pérez, Martha	Femenino	<i>La inclusión del aprendizaje musical en el desarrollo cognitivo del niño: según la teoría de Howard Gardner</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
717	Segura Sandoval, Karina	Femenino	<i>Propuesta pedagógica de intervención para favorecer la equidad de género en las prácticas del personal docente de nivel básico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
718	Silva Berrones, Araceli	Femenino	<i>La evaluación cualitativa del aprendizaje en el proyecto de la Escuela Activa Paidós</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
719	Solís Valdespino, Blanca Estela	Femenino	<i>La formación de usuarios en la educación bibliotecológica mexicana: nivel licenciatura</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
720	Soriano Valtierra, Danae	Femenino	<i>Propuesta interdisciplinaria para las necesidades educativas especiales:</i> <i>TDAs</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
721	Sosa López, María Sara	Femenino	<i>Propuesta pedagógica: estrategias que atiendan las dificultades de aprendizaje en la escritura, manual para docentes de niños de 7 y 8 años: (2o. de primaria)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
722	Tapia Vargas, Graciela	Femenino	<i>¿Cómo construyen su identidad profesional los estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras?</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
723	Terán Buendía, Edna Karina	Femenino	<i>Evaluación pedagógica de la obra dancístico teatral de divulgación científica "Química, danza y color" en primarias Públicas de tiempo completo continuo del Distrito Federal</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
724	Torres Castillo, Julieta	Femenino	<i>La relación padres de familia-escuela y su influencia en el desempeño escolar de los alumnos de Jardín de Niños del Centro Escolar del Paseo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
725	Torres Nieto, Maribel	Femenino	<i>Identidad genérica y expectativas profesionales de las mujeres en la educación media superior: caso específico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
726	Trujillo Fajardo, María de los Angeles	Femenino	<i>Aplicación de las políticas educativas en el periodo 2000/2006; caso: Universidad Nacional Autónoma de México</i>	Licenciatura en Trabajo Social	UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social	Pública
727	Uriarte Álvarez, Mónica Rebeca	Femenino	<i>Educación ambiental en el tercer nivel de secundaria</i>	Licenciatura (Biólogo)	UNAM, Facultad de Ciencias	Pública
728	Valdés Pulido, Tania Esther	Femenino	<i>Propuesta pedagógica: curso-taller sobre educación ambiental para profesores de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
729	Valdivia Ayala, Ana Lilia	Femenino	<i>La docencia un espacio para transformar conciencias una experiencia profesional en el Conalep Chimalhuacán</i>	Licenciatura en Estudios Latinoamericanos	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
730	Vargas Díaz, Nora Angélica	Femenino	<i>La importancia del psicólogo en un colegio infantil para favorecer el desarrollo del niño</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
731	Vasco Tinoco, Laura Angélica	Femenino	<i>Mi experiencia pedagógica en el Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior del Estado de Hidalgo, México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
732	Vázquez Peña, Norma	Femenino	<i>Curso-taller psicopedagógico: desarrollo de habilidades matemáticas en el alumno de primero de secundaria, como alternativa para el aprovechamiento escolar. Esc. Sec. Tec. No. 82</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
733	Vázquez Sánchez, Juan Gabriel	Masculino	<i>La función del psicólogo en orientación técnica en la escuela secundaria ofic. No. 509 Profr. Carlos Hank González perteneciente al Estado de México</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
734	Vázquez Soto, Horacio	Masculino	<i>La sección en inglés en el periódico escolar de escuela secundaria, un recurso didáctico para la asignatura de lengua extranjera</i>	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
735	Vega Farfan, Irla Yalidt	Femenino	<i>Educación y libertad en la Pedagogía de Paulo Freire</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
736	Velasco Herrera, Alicia	Femenino	<i>Autoconcepto y motivación de logro en alumnos de Educación secundaria y su relación con el fracaso escolar</i>	Licenciatura en Psicología	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Pública
737	Velázquez Galicia, Gil	Masculino	<i>Una propuesta de mnemotécnica como herramienta básica del aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
738	Velázquez Jiménez, Dulce María	Femenino	<i>Propuesta de juegos educativos para adquirir el valor de la responsabilidad en niños de segundo grado de primaria en el Instituto Pedagógico Horacio Zúñiga S.C.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
739	Villeda Salazar, Lorena Sandra	Femenino	<i>El papel del profesional de la pedagogía, como responsable del proyecto escolar: nivel medio básico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
740	Vivas Paredes, Jorge Benito	Masculino	<i>El papel del estado en el desarrollo de la educación básica en sistemas abiertos en el Distrito Federal (2000-2005)</i>	Licenciatura en Economía	UNAM, Facultad de Economía	Pública
741	Zepeda Baltazar, Raúl	Masculino	<i>Modernización y descentralización de la educación básica en México, en el periodo 1995-2000</i>	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
742	Zúñiga Bermúdez, María Elsa	Femenino	<i>Propuesta de estrategias de aprendizaje para la resolución de problemas matemáticos en segundo grado de primaria del Colegio Inglés Michael Faraday</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
743	Zúñiga Martínez, Jorge	Masculino	<i>La descentralización en la política educativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
744	Zúñiga Palencia, César Gonzalo	Masculino	<i>El video en el aula: retos y resultados</i>	Licenciatura en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letra	Pública
745	Acosta López, Olga Lidia	Femenino	<i>Descubrimiento de conocimientos en una base de datos de aspirantes a educación media superior</i>	Maestría en Ciencia e Ingeniería de la Computación	UNAM, Facultad de Ingeniería	Pública
746	Aguirre Tobón, Magdalena	Femenino	<i>Conocimiento y solución de problemas de ética profesional en estudiantes de psicología de la UPN y la UNAM</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
747	Alba Meraz, Alejandro Roberto	Masculino	<i>Comunidades, libertad y discurso: análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
748	Anaya Soto, Alejandro	Masculino	<i>Diseño institucional propuesto por Merrill, como alternativa constructivista para promover el aprendizaje significativo del tema de Metabolismo: respiración celular de biología III, del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
749	Baltazar Ramos, Ana María	Femenino	<i>Condiciones educativas y laborales de los maestros de instrucción primaria a partir de los congresos Nacionales de instrucción pública de 1889-1890 y 1890-1891</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
750	Barroso Hernández, Josefa	Femenino	<i>El disfrute por la lectura como aprendizaje significativo en la escuela primaria Margarita Maza de Juárez</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
751	Basante Butrón, Guillermo	Masculino	<i>El modelo motivacional de contenido y su impacto en el personal docente durante el desarrollo del curso-taller de acreditación</i>	Maestría en Organizaciones	UNAM, Facultad de Contaduría y Administración	Pública
752	Bataller Sala, Claudia	Femenino	<i>Docencia y desarrollo curricular: una experiencia en la educación básica y media superior</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
753	Bautista González, María Cruz	Femenino	<i>Un estudio comparativo entre el MMPI-2 y la elección de carrera en un grupo de estudiantes universitarios</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
754	Bautista Hidalgo, Yolitzma Isabel		<i>Los hábitos saludables en alumnos entre 9-12 años: el caso de la Escuela Primaria Estado de Michoacán 21-1127</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
755	Becerra Rueda, Anell Ariadna	Femenino	<i>Plan de estrategias académicas que fortalecen la motivación para el aprendizaje, en el proceso instruccional de la educación básica (secundaria)</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
756	Besies Olivera, Erik Alejandro	Masculino	<i>Propuesta pedagógica: Programa de formación para tutores en la Escuela Nacional Preparatoria No. 1 Gabino Barreda</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
757	Braulio Casasanero, Gabriela Alejandra	Femenino	<i>Problemas de aprendizaje en niños maltratados de 8-9 años</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
758	Bravo Bonney, Belén	Femenino	<i>La práctica de enseñanza y el aprovechamiento académico: estudio de caso en la escuela secundaria de Instituto Higlands</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
759	Bravo Guzmán, Alejandro	Masculino	<i>Dibujo: consideraciones para una educación integral de las artes visuales</i>	Maestría en Artes Visuales	UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas	Pública
760	Bruma Roessler, María Margareta	Femenino	<i>Formación de profesores de lenguas indígenas</i>	Maestría en Lingüística Aplicada	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
761	Camacho Camacho, Gilberto	Masculino	<i>El museo de comunitario de Nopala de Villagran, Hidalgo: una propuesta alternativa museo pedagógica</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
762	Cambray Calderón, Norma del Carmen	Femenino	<i>Los protozoos como una herramienta didáctica en la educación media superior</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
763	Campos Gómez, Rita Noemí	Femenino	<i>Otredades sexuales, ontologías pedagógicas: aproximaciones a los estudios de la diversidad sexual por una pedagogía de la sexualidad incluyente</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
764	Cano Ramírez, Margarita	Femenino	<i>El proceso de transmisión de conocimientos sobre el ciclo hidrológico entre niños y maestros en una comunidad aledaña a la reserva de la biosfera Chamela-Cuixmala</i>	Maestría en Ciencias Biológicas	UNAM, Centro de Investigaciones en Ecosistemas	Pública
765	Carlos Guzmán, José Jesús	Masculino	<i>El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la facultad de psicología</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
766	Carpio Cervantes, Esther	Femenino	<i>La autoestima en el adolescente: propuesta de orientación educativa a los padres de familia</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
767	Castrejon Coronado, Ana	Femenino	<i>Conocimientos, percepciones y actitudes acerca del agua, en niños de México, de nivel primaria</i>	Maestría en Ciencias Biológicas	UNAM, Facultad de Ciencias	Pública
768	Cervera Palma, María Idolina	Femenino	<i>El pensamiento pedagógico y la práctica del docente: estudio exploratorio en una universidad privada</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
769	Cuevas Martínez, Martha	Femenino	<i>La necesidad de regular los derechos laborales de los trabajadores de la educación al servicio del estado que cubren licencias sin goce de sueldo a nivel secundaria</i>	Maestría en Derecho	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
770	Delgado Caballero, Alejandro Octavio	Masculino	<i>Apropiación de fracciones en alumnos de 6o. de primaria con bajo rendimiento académico en matemáticas</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
771	Duran Ríos, Lorena	Femenino	<i>El malestar docente sus causas y consecuencias, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
772	Echevarría Reyes, Juan José	Masculino	<i>La competencia del personal como factor calidad en la satisfacción del cliente</i>	Maestría en Organizaciones	UNAM, Facultad de Contaduría y Administración	Pública
773	Fernández Marín, Silvia Karla	Femenino	<i>Los líderes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el financiamiento de la educación superior</i>	Maestría en Estudios Políticos y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
774	Flores Souza, Luisa Fabiola	Femenino	<i>El uso de estrategias holísticas para potencializar las inteligencias lingüístico-emocional en la materia de Ciencias Políticas y Sociales: una propuesta didáctica para elevar el nivel educativo del alumno</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
775	González García, Juan de Dios	Masculino	<i>Cuaderno de trabajo para la materia de historia universal moderna y contemporánea I</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
776	González Gómez, Claudia	Femenino	<i>Promoción de un clima positivo en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
777	González Ramírez, Rosa Elsa	Femenino	<i>Evaluación de la docencia realizada en una institución de educación superior: informe</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
778	Guillén Solís, Carlos Julio	Masculino	<i>Perspectivas teóricas de la formación y tolerancia en los procesos de la práctica educativa</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
779	Ham Rodríguez, Carolina	Femenino	<i>ANUIES: su transformación en actor político de la educación superior durante los noventa</i>	Maestría en Estudios Políticos y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
780	Hernández Hernández, Luis Enrique	Masculino	<i>Del libro impreso al texto electrónico: relevancia sociocultural de las publicaciones académicas digitales (PADS) para los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México</i>	Maestría en Comunicación	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
781	Hernández Martínez, J. Guadalupe	Femenino	<i>La educación como una alternativa para la prevención de la delincuencia</i>	Maestría en Política Criminal	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
782	Hernández Reyes, Mónica América	Femenino	<i>Propuesta estructural de la organización y funcionamiento de un programa de tutorías en el Programa Nacional de Becas para la educación superior de la Facultad de Contaduría y Administración</i>	Maestría en Administración (Organización)	UNAM, Facultad de Contaduría y Administración	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
783	Hernández Vázquez, María de los Ángeles	Femenino	<i>Actividades extra-aula y aprendizaje en la asignatura de innovación y transferencia de la tecnología en la licenciatura de administración industrial en la UPICSA del IPN</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
784	Herrejon García, Rosaura	Femenino	<i>Estrategias de lectura para la comprensión del texto literario</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
785	Jiménez Flores, María Elena	Femenino	<i>Procesos de formación y actualización en la práctica docente del profesor de educación básica</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
786	Jiménez Zaldívar, María Elena	Femenino	<i>Estudio de egresados una estrategia para fortalecer la formación del profesional en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón</i>	Maestría en Enseñanza Superior	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
787	León Salinas, David	Masculino	<i>Evolución de algunos conceptos sobre electromagnetismo</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Ciencias	Pública
788	Lugo García, Aurora Adriana	Femenino	<i>El proceso de interactividad del correo electrónico y los foros de discusión en la educación a distancia: el caso de la maestría en ciencias en enseñanza de las ciencias del sistema</i>	Maestría en Comunicación	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
789	Magaña Legorreta, Francisco Javier	Masculino	<i>Políticas Públicas de la ANUIES para la educación superior de México 1990-2005</i>	Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
790	Marín Arellano, Heriberto	Masculino	<i>Secuencia didáctica teórico-experimental para la síntesis de Maxwell</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Ciencias	Pública
791	Mejía Franco, Angelina Patricia	Femenino	<i>La posición del pronombre de complemento de objeto directo en francés: problemas de adquisición para alumnos hispanohablantes</i>	Maestría en Lingüística Aplicada	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
792	Miranda Valencia, Blanca Lidia	Femenino	<i>La normatividad técnica y la calidad de los registros bibliográficos en las instituciones de educación superior</i>	Maestría Bibliotecología y Estudios de la Información	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
793	Monroy Mendoza, Liliana Angélica	Femenino	<i>Eficiencia terminal en la licenciatura en México en el periodo 1992-2002</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
794	Muñoz Cruz, Miriam Virginia	Femenino	<i>E-portafolio docente mendeliano: una alternativa para el aprendizaje con estudiantes del bachillerato universitario</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
795	Namihira Guerrero, Rosalba María de Lourdes	Femenino	<i>Las oficinas de prensa como herramientas para la comunicación de la ciencia en las instituciones de educación superior en México: el caso de la Oficina de Prensa y Difusión del Instituto de Investigaciones Biomédicas</i>	Maestría en Filosofía de la Ciencia	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
796	Nashiki Angulo, Rosa María	Femenino	<i>La participación de las familias en centros de educación infantil: una propuesta desde los retos del desarrollo</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
797	Ortega Muñoz, Raúl	Masculino	<i>El comportamiento informativo de los alumnos del 6o. año de primaria de las escuelas públicas y privadas de la Delegación Coyoacán en el Distrito Federal</i>	Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
798	Pantoja Meléndez, Josefina	Femenino	<i>Filosofando a través del cuento: una propuesta para enseñar filosofía a través de la literatura de Borges</i>	Maestría en Letras	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
799	Reyes Cárdenas, Flor de María	Femenino	<i>Concepciones alternativas de estudiantes sobre el concepto de reacción química: Un ejercicio de meta-análisis</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
800	Reyes Ortiz, Margarita	Femenino	<i>Los docentes de educación básica (primaria) frente al programa de escuelas de calidad</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
801	Romero Cortés, Alejandro Joaquín	Masculino	<i>Análisis de los procesos enseñanza aprendizaje y de apropiación en los alumnos del CCH Azcapotzalco, con respecto a los contenidos temáticos de la primera unidad del programa de Biología II</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Pública
802	Salazar Alvarado, María del Pilar	Femenino	<i>Diagnóstico, explicación y utilización de los conocimientos previos en la enseñanza de la historia</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
803	Salazar Silva, María de Lourdes	Femenino	<i>La Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, su congruencia como propuesta de formación para maestros de educación básica</i>	Maestría en Pedagogía	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón	Pública
804	Salinas Lazcano, Eleonora	Femenino	<i>Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión de lectura y la escritura en el nivel medio superior</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
805	Sánchez Ramón, José Adrián	Masculino	<i>Propuesta de programa preventivo para reducir la deserción y reprobación escolar en las asignaturas de historia de México 1 y 2. Turno Vespertino: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
806	Sánchez Soto, Araceli	Femenino	<i>La interacción comunicativa en el marco de la educación en línea, el caso de la asignatura principios de la persona</i>	Maestría en Comunicación	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
807	Sánchez Villeda, José Eduardo	Masculino	<i>La acción lúdica como una propuesta de enseñanza-aprendizaje en la historia de México: periodos prehispánico y colonial, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Pública
808	Sánchez, Juan Manuel	Masculino	<i>Resignificando la cultura educativa en una comunidad del aprendizaje</i>	Maestría en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
809	Saracho Luna, Alejandro	Masculino	<i>Análisis del flujo de alumnos de un sistema de educación básica mediante simulación de sistemas</i>	Maestría en Ingeniería de Sistemas	UNAM, Facultad de Ingeniería	Pública
810	Solano Olmedo, Mauricio Sergio	Masculino	<i>Las políticas de educación media superior en México: 1988-2003</i>	Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
811	Urbietta Ubilla, Beatriz Rosalía	Femenino	<i>Una aproximación al aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en equipo en estudiantes de biología</i>	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
812	Velasco Ortiz, Guadalupe	Femenino	<i>El video como herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la química: video educativo medición de la diferencia de potenciales</i>	Maestría en Artes Visuales	UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas	Pública
813	Zogaib Achcar, Elena	Femenino	<i>Impacto de las recomendaciones de la OCDE en las universidades públicas estatales 1988-2002</i>	Maestría en Estudios Políticos y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
814	Clemente Corzo, Julia	Femenino	<i>Artesanos de la madera en Chiapas de Corzo: historias de vida y formación</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
815	Covarrubias Moreno, Óscar Mauricio	Masculino	<i>La coordinación de la política educativa en el sistema federal: la evaluación de la educación básica en México</i>	Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
816	Garay Cruz, María	Femenino	<i>Formación y práctica de tutores de sistemas de educación superior a distancia. Uso del correo electrónico y diseño de materiales didácticos en línea</i>	Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
817	González González, Floriberto	Masculino	<i>Territorio y cultura, como ejes centrales de educación indígena (Nauas, Tu 'un Savi, Nn 'anncue nomndaa y Xabu me 'phaa) en Guerrero</i>	Doctorado en Geografía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
818	Mancera Cardos, Enrique Eduardo	Masculino	<i>Universidad tecnológica, empleo e inserción social en el estado de Hidalgo</i>	Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
819	Mares Miramontes, Andrés	Masculino	<i>La integración educativa desde la perspectiva de los actores sociales encargados de realizarla</i>	Doctorado en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
820	Marín Méndez, Dora Elena	Femenino	<i>La formación universitaria: el estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil: sus representaciones sociales de la profesión</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
821	Mazon Parra, Nancy Constantina	Femenino	<i>Fortalecimiento del uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa</i>	Doctorado en Psicología	UNAM, Facultad de Psicología	Pública
822	Ponton Ramos, Claudia Beatriz	Femenino	<i>Delimitación teórica del campo educativo, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México (1960-1993)</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
823	Ramírez Martínez, Carmen	Femenino	<i>Actividades pedagógicas dentro del programa de educación media superior a distancia en la Dirección General de TV Educativa</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
824	Rosa Peñaloza, Hugo de la	Femenino	<i>Metodología para el diagnóstico de cultura en organizaciones: el caso de la educación pública primaria en el Estado de México</i>	Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
825	Sánchez Cerón, Manuel	Masculino	<i>Las reformas educativas recientes en América Latina</i>	Doctorado en Estudios Latinoamericanos	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
826	Sánchez Dromundo, Rosalba Angélica	Femenino	<i>El proceso de graduación en el posgrado de pedagogía de la UNAM: el caso de la maestría en pedagogía</i>	Doctorado en Pedagogía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
827	Staropolsky Nowalski, Frida	Femenino	<i>La construcción de la identidad colectiva en la educación: la percepción de las maestras de la red escolar judía en México</i>	Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública
828	Torres, José Alfredo	Masculino	<i>Las etnias del norte de México y filosofía de la educación en las misiones jesuitas: siglos XVI y XVII</i>	Doctorado en Filosofía	UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	Pública
829	Trejo Sánchez, Karina	Femenino	<i>Perspectiva para el fortalecimiento de la formación de docentes e investigadores jurídicos: Caso del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM</i>	Doctorado en Derecho	UNAM, Facultad de Derecho	Pública
830	Zorrilla Alcalá, Juan Fidel	Masculino	<i>La educación anómica en el nivel medio superior</i>	Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales	UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
831	Albarrán Gutiérrez, Gerardo	Masculino	<i>Solución de conflictos entre alumnos de instituciones de nivel primaria, a través de vías emocionalmente inteligentes: institución primaria Sebastián Lerdo de Tejada</i>	Maestría en Educación	Universidad Anáhuac. Facultad de Educación	Privada
832	Cooksey Fernández, Ralph David Ramón y Bella Picciotto Cherem	Masculino y Femenino	<i>Percepción de los alumnos y docentes en el uso de las tecnologías de la información y comunicación</i>	Maestría en Educación	Universidad Anáhuac. Facultad de Educación	Privada
833	Fernández Pontigo, María Begoña Patrocinio	Femenino	<i>La materia de formación cívica y ética: taller de metodología de la enseñanza basado en el método de la mayéutica para impartir la materia de formación cívica y ética</i>	Maestría en Educación	Universidad Anáhuac. Facultad de Educación	Privada
834	Martínez Flores, Carolina	Femenino	<i>Competencias en tecnologías de información y comunicación para la educación a distancia: basado en una evaluación diagnóstica</i>	Maestría en Educación: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	Universidad Anáhuac	Privada
835	Moreno Sánchez, José Antonio	Masculino	<i>La incorporación de la bioética en la educación primaria</i>	Maestría en Bioética	Universidad Anáhuac. Facultad de Bioética	Privada
836	Ordúñez Portilla, Claudia	Femenino	<i>Modelo de estrategias para elevar el índice de certificación del bachillerato en CFE: MECEBACHI</i>	Maestría en Educación	Universidad Anáhuac. Facultad de Educación	Privada

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
837	Poot Grajales, Eloísa	Femenino	<i>La ética en la literatura en el marco de la educación</i>	Maestría en Humanidades. Universidad Anáhuac Instituto de Humanidades	Universidad Anáhuac. Instituto de Humanidades	Privada
838	Ochoa Millán, Claudia	Femenino	<i>La medida de la satisfacción laboral de los profesores universitarios mexicanos</i>	Doctorado en Educación, Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa	Universidad Anáhuac. Facultad de Educación	Privada
839	Álvarez Lugo, Sandra Evelina	Femenino	<i>La violencia intrafamiliar como indicador de una constante transformación en la familia</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
840	Díaz Rivera, Lizeth	Femenino	<i>Principales mecanismos de defensa en niños diagnosticados con enuresis dentro de la etapa edípica</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
841	Durán Vázquez, María Rocío	Femenino	<i>La imagen inconsciente del cuerpo como resultado del deseo de la madre y su expresión a través del discurso</i>	Licenciatura en Humanidades,	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
842	Hernández Rosas, Aura	Femenino	<i>La violencia familiar, una forma de comunicación en el interior del hogar</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
843	Jiménez Arias, Ana Laura	Femenino	<i>El lugar psicológico en el tratamiento de la enfermedad mental: un abordaje desde Michel Foucault</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
844	López Herrera, María del Carmen	Femenino	<i>Imágenes en perspectiva</i>	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
845	Macías Villanueva, Mónica	Femenino	<i>¿Es posible hablar de una voluntad creadora en la sociedad actual?: el problema de la voluntad creadora en Schopenhauer y Nietzsche</i>	Licenciatura en Filosofía	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
846	Mora Ojeda, Eloisa	Femenino	<i>Arte/Política: una lectura crítica de la política cultural en los Estados Unidos Mexicanos</i>	Licenciatura en Ciencias de la Cultura	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
847	Negrete Montoya, María Luisa	Femenino	<i>El concepto de transferencia en psicoanálisis y su implicación en la lectura de textos: una aproximación a la actualidad de lo trágico en the sandman</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
848	Palacios Hernández, Patricia María	Femenino	<i>Marx y Nietzsche: puntos de encuentro. La crítica de la religión y la pérdida de valores en la sociedad burguesa</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
849	Palacios Vanegas, Susy Guadalupe	Femenino	<i>La hipocondría como defensa frente a la destrucción de la personalidad, su demanda y su manejo en psicoterapia psicoanalítica</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
850	Peña Elliott, Tamara	Femenino	<i>El ahora como estrategia en el acompañamiento tanatológico</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
851	Ponce de León Hernández, Violeta	Femenino	<i>El auto sacramental en la Nueva España: Sor Juana Inés de la Cruz</i>	Licenciatura en Literatura y Ciencias del Lenguaje	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
852	Ruiz Montero, Eva Patricia	Femenino	<i>Elementos y procesos que intervienen en la producción televisiva</i>	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
853	Torres Álvarez, Marcela	Femenino	<i>La Organización de la cultura en la era global: nuevos ámbitos culturales y nuevos agentes</i>	Licenciatura en Ciencias de la Cultura	Universidad del Claustro de Sor Juana	Privada
854	Limones Muñiz, Rosa Ma. Mayela	Femenino	<i>Propuesta de un modelo para la inserción del servicio social a la curricula: caso Universidad Intercontinental [archivo de computadora]</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana	Privada
855	Mainero Mancera, Rosa María	Femenino	<i>Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en estudiantes de ingenierías: estudio de la relación entre rendimiento académico y estrés, técnicas para su manejo [archivo de computadora]</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana	Privada
856	Martínez Sánchez, Francisco Javier David	Masculino	<i>Implementación del sistema de reinscripción en la Universidad Iberoamericana, Plantel Puebla [archivo de computadora]</i>	Maestría en Sistemas, Planeación e Informática	Universidad Iberoamericana	Privada
857	Ortega González, Claudia del Pilar	Femenino	<i>Propuesta curricular para la asignatura de artes: reforma de la educación secundaria [archivo de computadora]</i>	Maestría en Estudios de Arte	Universidad Iberoamericana	Privada
858	Patiño Domínguez, Hilda Ana María	Femenino	<i>La educación humanista en la universidad: una propuesta centrada en la persona como apertura [archivo de computadora]</i>	Maestría en Filosofía	Universidad Iberoamericana	Privada

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
859	Rodríguez López, Yolanda	Femenino	<i>Reconceptualización del servicio social en la nueva estructura curricular del sistema UIA-ITESO [archivo de computadora]</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana	Privada
860	Rojas González, Graciela	Femenino	<i>La enseñanza de las matemáticas desde el enfoque de Bernard Lonergan [archivo de computadora]</i>	Maestría en Educación Humanista	Universidad Iberoamericana	Privada
861	Saavedra Morales, Rosalinda	Femenino	<i>Los contenidos y materiales para la asignatura didáctica de la lengua y la literatura del SUA-UNAM: una investigación-acción en la licenciatura en letras hispánicas [Archivo de computadora]</i>	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación	Universidad Iberoamericana	Privada
862	Terrazas Medina, Tamara Isabel	Femenino	<i>La escasa reprobación en el Estado de Coahuila: estudio exploratorio [archivo de computadora]</i>	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación	Universidad Iberoamericana	Privada
863	Zertuche Reyes, Ercilia Idalia	Femenino	<i>Influencia de conceptos humanistas en la maestría en administración de la Universidad Iberoamericana: para el desarrollo de empresarios [archivo de computadora]</i>	Maestría en Administración	Universidad Iberoamericana	Privada
864	Garrido Trejo, Casandra	Femenino	<i>Demanda de egresados de educación superior y técnica en el sector manufacturero del área metropolitana de la Ciudad de Toluca, 1995-2000 [archivo de computadora]</i>	Doctorado en Ciencias Sociales	Universidad Iberoamericana	Privada

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
865	Mulhia Romero, Sahid Israel	Masculino	<i>El desarrollo humano como factor de fortalecimiento del emprendedurismo en jóvenes universitarios [Archivo de computadora]</i>	Doctorado en Desarrollo Humano	Universidad Iberoamericana	Privada
866	Sánchez Ochoa, Silvia Araceli	Femenino	<i>¿El maestro nace o se hace? [archivo de computadora]: una exploración de los lazos que existen entre el talento y el desempeño del docente</i>	Doctorado en Desarrollo Humano	Universidad Iberoamericana	Privada
867	Barco Soria, Ella Gina	Femenino	<i>Detección de problemas de aprendizaje en el aula a nivel básico: guía de ayuda para diagnosticar a los niños con problemas de aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Salesiana, Escuela de Pedagogía	Privada
868	Besoy López, María del Carmen	Femenino	<i>Relación entre la televisión y los niños del Colegio Renacimiento en México</i>	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Universidad Salesiana, Escuela de Ciencias de la comunicación	Privada
869	Escobar Morales, Itziar	Femenino	<i>El canal 23 como medio difusor de la educación artística y cultural</i>	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Universidad Salesiana, Escuela de Ciencias de la comunicación	Privada
870	García Zumaya, Lilia Esther	Femenino	<i>Taller de actuación didáctica, en televisión educativa, para docentes de educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Salesiana, Escuela de Pedagogía	Privada
871	Landín Herrejon, María Guadalupe	Femenino	<i>Influencia de la televisión en los niños</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Salesiana, Escuela de Pedagogía	Privada
872	Martínez López, Susana Angeles	Femenino	<i>Diferencias en el ciclo Gestalt de salama entre un grupo que acudió a psicoterapia Gestalt y uno que no acudió a ningún tipo de psicoterapia</i>	Licenciatura en Psicología	Universidad Salesiana, Escuela de Psicología	Privada

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
873	Medina González, Mariana.	Femenino	<i>Propuestas y estrategias para consolidar el marketing educativo a nivel posgrado en la Universidad Chapultepec</i>	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Universidad Salesiana, Escuela de Ciencias de la comunicación	Privada
874	Aburto Bohne, Hilda	Femenino	<i>Propuesta pedagógica para padres de familia en la guía de la educación sexual de sus hijos en edad preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Pedagógica Nacional UPN, unidad Ajusco	Pública
875	Aceves Vázquez, Abdías	Masculino	<i>Análisis crítico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) e interpretación de resultados de las pruebas pisa</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
876	Acosta Flores, Haydee	Femenino	<i>La música como estrategia en las actividades preescolares y su importancia en el desarrollo infantil</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
877	Agapito Peña, Gloria Audelia	Femenino	<i>La influencia de los medios masivos de comunicación en el aprendizaje de los niños de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
878	Aguilar Flores, Elizabeth	Femenino	<i>Actualidad del pensamiento educativo de Samuel Ramos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
879	Aguilar Méndez, Alfredo Javier	Masculino	<i>Intervención psico-pedagógica para resolver las dificultades específicas de aprendizaje en lectura de dos niños de cuarto año de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
880	Aguilar Salazar, Martha Elena	Femenino	<i>El juego para desarrollar la psicomotricidad en niños de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
881	Ahuja García, Tattiana Coyolxauhqui	Femenino	<i>Disciplina dentro del constructivismo en preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
882	Alarcón Alcántara, Alma Nelly	Femenino	<i>Taller para mejorar la comunicación familiar, dirigido a padres con hijos en la educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
883	Alba Bravo, Miriam de	Femenino	<i>El proceso legislativo de la reforma educativa: LVIII Legislatura, Congreso de la Unión</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
884	Alcántara Vázquez, Leticia	Femenino	<i>Programa de intervención para el mejoramiento de la lectura y la escritura en niños con trastorno de déficit de atención</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
885	Alcaraz García, Guillermina	Femenino	<i>La fábula como estrategia pedagógica para el fomento de valores sociales en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, unidad 098	Pública
886	Alcocer Rodríguez, María del Socorro	Femenino	<i>El administrador educativo en la planeación y elaboración de material didáctico desde un enfoque comunicativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
887	Almanza Delgado, Juana	Femenino	<i>Propuesta del taller de escuela para padres: aprender a ver la televisión</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
888	Almaraz Torres, María Nancy	Femenino	<i>Orientación educativa en el centro de tratamiento para varones: propuesta de intervención</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
889	Altamirano Ayala, Héctor Raúl	Masculino	<i>Problemas de la administración escolar en secundarias generales del Estado de México y propuestas para resolverlos</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
890	Alva Carpio, Patricia	Femenino	<i>Cómo desarrollar la creatividad, fomentando la educación artística en el grupo de segundo a nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
891	Alvarado Alamos, Rebeca	Femenino	<i>La orientación a padres de familia de niños preescolares para promover actitudes de orden y respeto</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
892	Alvarado Ramírez, Haydee H.	Femenino	<i>La participación social y el proceso de mejora educativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
893	Alvarado Rodríguez, Patricia	Femenino	<i>Desarrollo de habilidades para la convivencia basado en la cooperación y la tolerancia en el primer grado de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
894	Álvarez Aguirre, Rosario	Masculino	<i>Financiamiento a la educación superior pública en México 1992-2005</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
895	Álvarez Basurto, María de la Trinidad Emilia	Femenino	<i>Guía para el reclutamiento, selección, contratación e inducción de personal de estructura en la Secretaría del Medio Ambiente</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
896	Álvarez del Castillo Chávez, Nancy	Femenino	<i>Educación sexual y prevención del embarazo en adolescentes de telesecundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
897	Álvarez González, Mónica	Femenino	<i>Intención de continuidad educativa en las adolescentes de tercer año de secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
898	Álvarez Jurado, Patricia Marcela	Femenino	<i>La solidaridad y la cooperación: dos valores fundamentales como defensa ante el individualismo competitivo de la filosofía de la globalización</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
899	Álvarez López, Carolina	Femenino	<i>La dirección escolar en la escuela primaria "Felipe Villanueva" ante la escasa noción de liderazgo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
900	Álvarez Luna, Roberto Carlos	Masculino	<i>Importancia del desempeño profesional de los directores en los planteles de educación secundaria técnica en el D.F.</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
901	Arciniega Soto, Alma Jessica	Femenino	<i>La formación de lectores competentes en el 4o. grado de primaria del Centro Escolar William Shakespeare</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
902	Arellano Esquivel, Ana Laura	Femenino	<i>La función del director escolar en los procesos para la mejora de los centros educativos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
903	Arellano Pérez, María Luisa	Femenino	<i>Técnicas Freinet: aplicación del texto libre en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
904	Arellano Roque, Maximiliana	Femenino	<i>Experimentos: una vía para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en el quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
905	Arenas Macedo, Verónica Areli	Femenino	<i>Manejo de conductas agresivas, autocontrol y habilidades sociales en niños preescolares</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
906	Arenas Mondragón, Nino Alberto	Masculino	<i>Estrategias para favorecer la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
907	Ares Villarreal, María del Carmen	Femenino	<i>La autovaloración del docente, en la construcción de un proyecto escolar de calidad en un jardín de niños federal</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
908	Aréstegui Ruiz, Lucila	Femenino	<i>Estrategia didáctica para facilitar la construcción de los productos notables algebraicos en el tercer grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
909	Argüelles Martín, María del Sagrario Covadonga	Femenino	<i>El portafolio: otro instrumento de evaluación en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
910	Argueta Salazar, Carolina	Femenino	<i>La evaluación educativa en la educación básica de las escuelas públicas y privadas de Celaya Guanajuato</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
911	Arrieta Medina, Johana Zoraida	Femenino	<i>El estudiante de bachillerato y su elección profesional: influencia de los grupos de referencia</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
912	Arroyo Ramírez, Távata	Femenino	<i>La educación artística como estrategia para favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas en la psicomotricidad y el conocimiento del medio en alumnos de primero de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
913	Arroyo Zarazúa, Yolanda	Femenino	<i>Clasificación de los seres vivos en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria Miguel Hidalgo, en Tecámac, Estado de México</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
914	Arvizu Rodríguez, María de las Mercedes	Femenino	<i>Estrategias para fomentar la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
915	Ávila Moral, Yessica	Femenino	<i>La aplicación de regletas y base dos para el aprendizaje del valor posicional en los alumnos de quinto grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
916	Bahena Gómez, Margarita Wendolin	Femenino	<i>El cuento como recurso para acercar al niño de preescolar a la lectura en voz alta</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
917	Balcazar Ponce, Alma Erandi	Femenino	<i>Taller dirigido a padres de familia para promover la comunicación entre padres e hijos para mejorar el aprendizaje del niño en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
918	Bárceñas Silva, Anselmo	Masculino	<i>La transmisión oral como medio de enseñanza de la historia en quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
919	Barrón Vergara, Alma Delia	Femenino	<i>Trayectorias escolares en la licenciatura de psicología educativa</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
920	Becerra Rosete, Nivia	Femenino	<i>Construcción de un modelo pedagógico comunicativo a la luz de la teoría crítica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
921	Bello Morales, Alma Isabel	Femenino	<i>El orientador educativo como apoyo para la toma de decisiones de los alumnos de tercer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
922	Belmont Romero, Verónica	Femenino	<i>Estrategias didácticas para lograr la comprensión lectora en diferentes tipos de texto en los niños de tercer grado del Colegio Panamericano Texcoco</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
923	Beltrán Corona, Heidi Eva	Femenino	<i>Los mapas mentales como estrategia de aprendizaje significativo en la materia de historia, con alumnos de sexto grado de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
924	Berber Ríos, Patricia	Femenino	<i>La comprensión lectora en alumnos de 3er grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
925	Bermejo Pérez, Carlos Arnulfo	Masculino	<i>Educación vía internet</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
926	Bermúdez Jiménez, Leticia	Femenino	<i>El orientador y el maestro ante los problemas de conducta del adolescente dentro del aula</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
927	Bernabé Jiménez, Rosa María	Femenino	<i>Propuesta de vinculación de la metodología Montessori con el Programa de Educación Preescolar 2004 de la Secretaría de Educación Pública</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
928	Blancas Alva, Maricela Isabel	Femenino	<i>El trabajo colaborativo como una estrategia para producir aprendizajes significativos entre los alumnos del centro de estudios científico y tecnológicos No.15, de la carrera de técnico en alimentos</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
929	Blanco Cardoso, Jacqueline	Femenino	<i>Estrategias para la promoción de la lectura entre los alumnos de primer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
930	Blanco Ramírez, Marisol	Femenino	<i>Estrategias didácticas para mejorar la comprensión de la lectura en los alumnos que integran el grupo de segundo grado "A" de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
931	Bolaños Chavira, Roberto Fernando	Masculino	<i>La lectura -el mejor camino para aprender</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
932	Bonilla Hernández, José Fortunato	Masculino	<i>Las trayectorias escolares promoción 2006 licenciatura en psicología educativa turno vespertino</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
933	Borja Tapia, María de los Ángeles	Femenino	<i>Reporte de experiencia educativa en la escuela primaria "Xihuhztizquili"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
934	Caballero Morales, Vania Abigail	Femenino	<i>Fundamentos teóricos-didácticos acerca de la enseñanza de valores en preescolar: una orientación inicial para educadoras</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
935	Cabañas Moreno, Verónica del Perpetuo Socorro	Femenino	<i>El programa institucional de tutorías en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos # 14 Luis Enrique Erro Soler</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
936	Cabrera Estrada, Reina	Femenino	<i>Desarrollo de la competencia comunicativa al narrar de forma oral en niños de primer año de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
937	Calva Espinoza, Sandra	Femenino	<i>Los docentes y el fomento a la lectura en la escuela primaria: un estudio de caso en la zona esc. no. 30, sector VI de la región de Ecatepec</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
938	Calvario Martínez, Román Gabriel	Masculino	<i>Evaluación de la función directiva desde el enfoque de la gestión escolar</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
939	Camacho Juárez, Areli Rocío	Femenino	<i>Caracterización del rol del orientador en la escuela preparatoria anexa a la Normal de los Reyes la Paz</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
940	Camarillo Cuevas, A. Cesiah	Femenino	<i>Los procesos de cambio educativo en escuelas incorporadas al PEC: el caso del CAM 89</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
941	Camarillo Ortiz, Nahykari	Femenino	<i>Intervención psicopedagógica en lectoescritura a una niña de quinto año de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
942	Campero Mc Dowell, Claudia Flora	Femenino	<i>Diseño de actividades que favorezcan el desarrollo psicomotriz de los niños preescolares</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 097	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
943	Cano Méndez, María Antonia	Femenino	<i>Estrategias didácticas para potenciar la autoestima entre los alumnos y alumnas que cursan la educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
944	Caraveo Islas, Fernando	Masculino	<i>El maltrato infantil: una realidad cotidiana en los niños de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
945	Carbajal Tapia, María del Rocío	Femenino	<i>El grupo de trabajo reflexivo</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
946	Cárdenas Ceja, Juana Aurora	Femenino	<i>Propuestas pedagógicas a fin de promover el gusto de la lecto-escritura a través del juego en niños del primer ciclo escolar en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
947	Cardoso Melgar, Karol Adriana	Femenino	<i>Programa de intervención socio-educativo sobre aspectos de sexualidad, dirigido a estudiantes de tercer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
948	Carmona Jiménez, Abraham	Masculino	<i>Memoria náhuatl de Milpa Alta: el caso de un proyecto educativo autónomo (los nahuahablantes de Villa Milpa Alta)</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
949	Carrasco Zúñiga, Otón	Masculino	<i>El administrador educativo como asesor en las decisiones administrativas y educativas del director escolar del Colegio de Bachilleres del Estado de Guerrero, plantel 22, Malinaltepec</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
950	Carsolio Venegas, Martha Raquel	Femenino	<i>Un acercamiento al cuidado del medio ambiente en niños de educación preescolar y primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
951	Castillo Merino, Columbo Orlando	Masculino	<i>La orientación vocacional: su importancia en la elección de opciones educativas, de nivel medio superior para alumnos de tercero de secundaria diurna</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
952	Castillo Robledo, Alejandra Monserrat	Femenino	<i>La actitud de los padres y madres de familia ante la educación sexual de su hijo(a) con Síndrome de Down</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
953	Castro Sánchez, Livia Yolanda	Femenino	<i>El proyecto escolar: instrumento de gestión para alcanzar la calidad en escuelas incorporadas o no, al Programa de Escuelas de Calidad a nivel primarias (estudio exploratorio)</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
954	Caudillo Rivas, Susana	Femenino	<i>El desarrollo de la autoestima: una estrategia para el fortalecimiento de valores y actitudes en alumnos de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
955	Cedillo Fernández, Elsa Beatriz	Femenino	<i>Programa de intervención para promover la autoestima en niños y niñas de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
956	Ceja Jiménez, Cuaty y Erika Yazmín Carraso Garduño	Femenino	<i>Evaluación del desempeño profesional del orientador familiar</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
957	Celedonio González, Marco Antonio	Masculino	<i>Organización, niveles jerárquicos, funciones y obligaciones en la Casa de Apoyo al Menor Trabajador</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
958	Cervantes López, Fabiola Areli	Femenino	<i>Aplicación de una técnica psicopedagógica de intervención en las alteraciones del lenguaje de un sujeto joven (estudio de caso)</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
959	Cervantes Pacheco, Pilar Marlen	Femenino	<i>Programa de intervención para la enseñanza-aprendizaje de las fracciones en 3o. grado de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
960	Cervantes Ramírez, Martha Beatriz	Femenino	<i>Estrategias para favorecer el trabajo colaborativo en los jardines de niños rotarios de Tlalpan y Amelia Arellano, pertenecientes a la zona escolar 223: una experiencia compartida enriquecedora</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 097	Pública
961	Cervantes Rodríguez, Verónica	Femenino	<i>La televisión como un elemento de análisis en las conductas agresivas que presentan los niños de 6 a 7 años</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
962	Cervantes Ruiz, Francisco	Masculino	<i>Estrategias de estudio para promover la autonomía del alumno</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
963	Chaires Colín, Erika Itzáskuri	Femenino	<i>La evaluación del proceso de aprendizaje en el nivel medio superior</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
964	Chavarría Chavarría, Gabriela	Femenino	<i>El proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los niños de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
965	Chavela Espinosa, Olga Guadalupe	Femenino	<i>Experiencia laboral y propuesta de estructura organizacional en materia de capacitación dentro del servicio nacional de sanidad, inocuidad y calidad agroalimentaria</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
966	Chávez Camarillo, Celsa María	Femenino	<i>Propuesta de actividades para la enseñanza de la historia en cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
967	Chávez Elizalde, Dolores	Femenino	<i>Orientación a padres de familia con hijos con capacidades diferentes a través de un taller vivencial</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
968	Chávez Hernández, Brenda	Femenino	<i>La estimulación temprana como técnica de intervención aplicada por padres de familia para favorecer el desarrollo de habilidades psicomotrices del niño con síndrome de Down, en edad preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
969	Chávez López, Elvia	Femenino	<i>Actividades didácticas para fomentar los valores de responsabilidad y respeto en la educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
970	Chávez Martínez, Laura	Femenino	<i>El impacto de la globalización y los organismos internacionales (BM, FMI, OCDE, UNESCO) en la reforma a la educación secundaria en México</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
971	Chávez Ramírez, Elizabeth	Femenino	<i>Propuesta para realizar un curso taller sobre educación sexual para adolescentes de primer semestre de educación media superior para orientarlos en la toma de decisiones libres y responsables</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
972	Chávez Rodríguez, Diana	Femenino	<i>Valoración del multimedia educativo: la didáctica de los medios de comunicación de Javier Arévalo Zamudio y Guadalupe Hernández Luviano</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
973	Chávez Santos, Lyssette Stephanie	Femenino	<i>Evaluación de la práctica orientadora en la escuela secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
974	Chivarra Valdez, Marcelino	Masculino	<i>Reconocimiento de elementos culturales del pueblo Wixarika en Jalisco, para una aproximación pedagógica intercultural en educación primaria indígena</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, unidad Ajusco	Pública
975	Contreras Islas, Elizabeth	Femenino	<i>La tecnología informática como medio pedagógico para fomentar la lectura en estudiantes adolescentes hiperactivos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
976	Corona García, Ignacio	Masculino	<i>La danza como complemento de conocimiento raramuri en educación primaria bilingüe</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, unidad Ajusco	Pública
977	Corona Linares, Gabriela	Femenino	<i>La calidad en la práctica docente y la competencia profesional</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
978	Cortez Ornelas, Erika	Femenino	<i>El papel que juegan la familia y el orientador en el éxito o fracaso escolar de los alumnos de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
979	Coss y León Quiroz, Antonio Eduardo	Masculino	<i>Impulso a las inteligencias múltiples en el quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
980	Cruz Alcántara, Rodolfo	Masculino	<i>Las regletas, una propuesta alternativa para el aprendizaje de las tablas de multiplicar en quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
981	Cruz Chávez, María Elizabeth	Femenino	<i>Estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje, en los grados de tercero y cuarto año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
982	Cruz Colín, Gabriel	Masculino	<i>El trabajo colaborativo una alternativa para la adquisición del aprendizaje en educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
983	Cruz Gallegos, Francisco Javier	Masculino	<i>La lectura y su comprensión en sexto grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
984	Cruz González, María del Carmen de la	Femenino	<i>Taller para padres de adolescentes sobre cómo prevenir conductas antisociales</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
985	Cruz Luengas, Elideth	Femenino	<i>Escalera al cielo: propuesta para la creación de un proyecto radiofónico que contribuya al reforzamiento de la identidad musical de los adolescentes urbanos de la Ciudad de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
986	Cruz Martínez, Mónica	Femenino	<i>La orientación educativa: propuesta de un taller emocional para adolescentes de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
987	Cruz Ramírez, Fidencio	Masculino	<i>Educación informal: la cultura punk en el tianguis cultural del Chopo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
988	Cruz Ramírez, Francisco A.	Masculino	<i>Uso de estrategias informales y dificultad en la resolución de problemas aritméticos en alumnos de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
989	Cruz Rodríguez, Mariana Citlalli	Femenino	<i>Estrategias para mejorar la autoestima del educando de 4o. año de primaria y así favorecer el desempeño escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
990	Cruz Valdés, Claudia Roxana	Femenino	<i>Fomento de la lectura literaria a partir de un indicador de las preferencias de los niños mexicanos actuales</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
991	Cuéllar Aguilar, Mónica Marcela	Femenino	<i>Mejoramiento de los servicios administrativos en el departamento de control escolar del jardín de niños "Justo Sierra"</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
992	Cuenca Páez, Adriana	Femenino	<i>El desarrollo de la escritura en alumnos de cuarto grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
993	Delgado Jiménez, Norma Leticia	Femenino	<i>La evaluación de la gestión escolar el caso de la escuela secundaria diurna "Teotihuacán" No. 266</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
994	Delgado López, Beatriz Xoquiquetzal	Femenino	<i>Relación educación especial-escuela regular: características y requerimientos para la atención de las necesidades educativas especiales en el contexto de la integración educativa</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
995	Delgado Sánchez, Adriana Miriam	Femenino	<i>Optimización, organización y división del trabajo educativo</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
996	Demetrio Oropeza, Nadia Ivette	Femenino	<i>La construcción del proyecto de vida en el adolescente de 3er. grado de educación secundaria: recuperación y análisis de una experiencia impartiendo la asignatura opcional adolescentes: retos, riesgos y expectativas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
997	Díaz Hernández, Keren	Femenino	<i>La construcción del conocimiento a partir del uso de estrategias de aprendizaje (esquemas y/o diagramas)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
998	Díaz Jiménez, Beatriz Adriana	Femenino	<i>Propuesta de intervención para apoyar a los alumnos de tercer grado de la ESTIC no. 55 en la toma de decisiones para su proyecto de vida</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
999	Díaz Villamil, Cira	Femenino	<i>Importancia de la capacitación pedagógica en los asesores de preparatoria abierta</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1000	Domínguez Rosado, Argelia	Femenino	<i>El cuento infantil: un camino hacia la lectura en la educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1001	Elías Ascencio, José Alberto	Masculino	<i>La calidad educativa en el ambiente escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1002	Elizalde Contreras, Paola Susana	Femenino	<i>Propuesta de enseñanza aprendizaje en la construcción de mapas conceptuales para el aprendizaje de historia universal en educación secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1003	Espinosa Esparza, Conrado	Masculino	<i>La educación ambiental en nivel primaria y el desarrollo sustentable, desde la perspectiva del administrador educativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1004	Espinosa Frade, Inés	Femenino	<i>El juego, una alternativa pedagógica para disminuir conductas agresivas en el primer ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1005	Espinosa Ruiz, María Xóchitl	Femenino	<i>Estrategias para el desarrollo de la expresión escrita del idioma inglés</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1006	Espinosa Vázquez, José Raúl	Masculino	<i>Estrategias para desarrollar la comprensión lectora en el grupo de quinto año de la escuela primaria Cuauhtémoc de Santa María Tecuanulco, [Texcoco México] en el ciclo [escolar] 2004-2005</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1007	Esquivel Zuart, Jesús Alejandro	Masculino	<i>La enseñanza de los valores universales en las aulas del tercer ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1008	Estrada Cordero, Hortensia	Femenino	<i>Estrategias para fomentar la reflexión en niños de 6o. grado de primaria ante la programación televisiva</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1009	Estrada González, Laura Olivia	Femenino	<i>Formemos niños con valores</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1010	Estrada Quiroz, Rafael	Masculino	<i>La enseñanza de la ciencia en la educación preescolar (un enfoque constructivista)</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1011	Ferrer González, Carolina	Femenino	<i>La reflexión en la formación docente</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1012	Figa Pita, Claudia	Femenino	<i>Desarrollo de la lateralidad en niños que cursan el segundo grado de preescolar en la escuela "Happy King"</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1013	Flores Cuéllar, Bertha Alicia	Femenino	<i>Estrategia didáctica para matemáticas asistida por computadora en el 5o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1014	Flores Medina, Miguel Ángel	Masculino	<i>Formación de un círculo de lectores para fomentar la comprensión lectora y con ello incrementar el hábito por la lectura en la Vocacional No. 15 del Instituto Politécnico Nacional (IPN), turno vespertino, de San Antonio Tecómitl, Delegación Milpa Alta</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1015	Flores Noriega, Sandra	Femenino	<i>La función del administrador educativo como capacitador dentro del Instituto Electoral del Distrito Federal: propuesta de un programa general de capacitación para los profesionales del IEDF</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1016	Flores Tello, Angélica	Femenino	<i>Recomendaciones psicopedagógicas para mejorar el servicio de orientación vocacional en el nivel medio superior</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1017	Fragoso Xolalpa, Luis Alonso	Masculino	<i>Análisis técnico-administrativo del directivo en la administración de la secundaria técnica 105</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1018	Franchini Barrios, Guadalupe	Femenino	<i>Los alumnos del grupo "A" del quinto grado de la escuela primaria Simón Bolívar, sí saben que es clasificar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1019	Fuentes Tinajero, Fernando Agustín	Masculino	<i>La organización unidad UPN 099 D.F. Poniente con base a un diagnóstico administrativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1020	Galicia Martínez, Maribel	Femenino	<i>Promoción de valores y actitudes en el aula preescolar mediante el trabajo cotidiano</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1021	Galicia Sánchez, Griselda	Femenino	<i>Como favorecer la escritura en los niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 097	Pública
1022	Gallardo Campos, Gustavo	Masculino	<i>Propuesta para mejorar y administrar los servicios bibliotecarios del Colegio de Bachilleres Plantel no.16 "Tlahuac"</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1023	Galván Hernández, Ernesto	Masculino	<i>Reprobados y excluidos ¿el futuro de los jóvenes en México?: el examen de admisión como instrumento de exclusión social en las universidades públicas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1024	Galván Vargas, Humberto	Masculino	<i>La planeación estratégica como elemento para la vinculación entre las instituciones de educación superior y sus egresados: estudio de caso, Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, nivel licenciatura, sistema escolarizado</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1025	Ganado Díaz, Alejandra	Femenino	<i>¿Cómo reestructurar las relaciones familiares a través de mirar a los conflictos como oportunidades de transformación, mediante los sistemas de mediación, para elevar la calidad del aprendizaje?</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1026	Garcés Hernández, Fabiola	Femenino	<i>El niño con síndrome autista integrado a una escuela regular</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1027	García Cornejo Barney, María Elena	Femenino	<i>Evaluación de conocimientos y estrategias del docente de educación primaria sobre el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1028	García Elizondo, Alicia	Femenino	<i>La comunicación entre maestra y alumnos de preescolar una forma de aprender y motivar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1029	García González, Rocío	Femenino	<i>El juego como herramienta para fomentar la lecto-escritura en niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1030	García Guadarrama, Edna Yuridia	Femenino	<i>El maltrato infantil y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1031	García Ibáñez, José	Masculino	<i>Una didáctica atractiva y divertida de la matemática en el tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1032	García Lerma, Isaías	Masculino	<i>Dificultades socio-educativas que enfrentan indígenas migrantes en escuelas primarias generales del Distrito Federal</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1033	García Martínez, María Areli	Femenino	<i>Niños zurdos: identificación, dificultades escolares e intervención</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1034	García Mendoza, María Lucía	Femenino	<i>Enseñanza de reglas de convivencia social en la comunidad escolar de educación inicial de la escuela "Nenet Calli Montessori"</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1035	García Meza, María Alejandra	Femenino	<i>Los proyectos de aula como estrategia para lograr alumnos competentes, capaces de resolver problemas cotidianos y establecer relaciones de reciprocidad con sus semejantes</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1036	García Mota, Ramón Martín	Masculino	<i>Los derechos humanos en la escuela: las condiciones para su abordamiento como eje del currículum de los primeros tres grados de la educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1037	García Ortiz, Elisa de Guadalupe	Femenino	<i>Actividades didácticas para promover los valores de respeto y responsabilidad en alumnos de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1038	García Pérez, Patricia	Femenino	<i>Estrategias para motivar y llevar a la comprensión lectora a los alumnos de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1039	García Pineda, Erick	Masculino	<i>Análisis de los requisitos para el ingreso al Programa Escuelas de Calidad</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1040	García Rodríguez, Juana	Femenino	<i>Programa interactivo para favorecer algunas habilidades básicas para el aprendizaje de la lectoescritura</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1041	García Sánchez, Lizet Yoana	Femenino	<i>Educación sexual para adolescentes de 3er. grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1042	Gómez García, Marco Antonio	Masculino	<i>100 anécdotas de la historia de México: (un programa de apoyo para la enseñanza de la historia)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1043	Gonthier Gómez, María Magdalena	Femenino	<i>Los valores en la educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1044	González Álvarez, María Luisa	Femenino	<i>Orientación sexual en la adolescencia: una propuesta para el centro de estudios científicos y tecnológicos no. 15, del Instituto Politécnico Nacional</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1045	González Ávila, Patricia	Femenino	<i>Animación a la lectura en niños de edad preescolar por medio del juego y desarrollo de la creatividad</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1046	González Ayala, Deyanira Julieta	Femenino	<i>Actividades comunicativas, una alternativa para el aprendizaje del idioma inglés en el sexto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1047	González Juárez, Silvia	Femenino	<i>Utilización de mapas conceptuales como herramienta de autoevaluación en la investigación</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1048	González Mejía, Laura	Femenino	<i>Importancia de la psicomotricidad en la escritura del niño preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1049	González Méndez, Luz María	Femenino	<i>Orientación nutricional: una estrategia didáctica para los docentes y ellos puedan incidir en la disminución de los índices de sobrepeso y obesidad en niños de nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1050	González Morales, Laura	Femenino	<i>El juego como medio para lograr comprensión lectora en alumnos de 2o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1051	González Ochoa, Violeta Marja	Femenino	<i>Factores externos e internos y grupos de referencia que intervienen en la elección de carrera profesional en estudiantes de 6to. año de bachillerato</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1052	González Oliveros, María de Lourdes	Femenino	<i>Estrategias didácticas para la producción de textos en educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1053	González Rivera, Francisca Gabriela	Femenino	<i>El juego como herramienta para el aprendizaje de historia en sexto grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1054	González Rodríguez, Estela Judith	Femenino	<i>Las tareas extraescolares de matemáticas en la educación primaria: estudio exploratorio</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1055	González Vázquez, María de los Angeles	Femenino	<i>Estrategia didáctica para favorecer el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en alumnos de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1056	González Zárate, Paola	Femenino	<i>Fonética y grafía en el proceso de lecto-escritura en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1057	Guerrero Campuzano, Susana	Femenino	<i>Internet una herramienta pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1058	Guerrero Hernández, Patricia Araceli	Femenino	<i>La falta de comprensión lectora como elemento determinante en las bajas calificaciones de los alumnos en la asignatura de español en el quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1059	Gutiérrez Aguilar, Esther	Femenino	<i>El juego en preescolar como medio para lograr aprendizajes significativos en el desarrollo del pensamiento matemático de los números y series numéricas entre los niños del tercer grado</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1060	Gutiérrez Merlos, Bárbara	Femenino	<i>Los límites de la propuesta institucional de acceso a la Universidad Nacional Autónoma de México y su impacto en la construcción identitaria de los aspirantes 2006</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1061	Gutiérrez Ruiz, María Mónica	Femenino	<i>La influencia del abandono de los padres de familia hacia sus hijos durante el desarrollo de sus estudios de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1062	Guzmán Díaz, Lilia	Femenino	<i>La planeación didáctica: un recurso pedagógico en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1063	Guzmán Hernández, María Victoria	Femenino	<i>La importancia del juego como estrategia didáctica para el desarrollo integral del niño preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1064	Guzmán Nieves, Eunice Galadriel	Femenino	<i>A cuatro años del centenario: modelo didáctico a través de imágenes auditivas, por medio de elementos radiofónicos, para sexto grado de educación primaria en el tema de la Revolución Mexicana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1065	Guzmán Torres, Julisa	Femenino	<i>Expectativas laborales de los estudiantes de la licenciatura en administración educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, ciclo escolar 2002-2003</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1066	Hernández Alonso, Miriam	Femenino	<i>El mapa mental como estrategia para la comprensión lectora en el nivel medio superior</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1067	Hernández Ángeles, Elda Acela	Femenino	<i>La lectura y escritura en los alumnos de tercer año en la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1068	Hernández Arriaga, María de los Ángeles	Femenino	<i>La importancia del apoyo de los padres de familia en las tareas extraescolares</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1069	Hernández Ballesteros, Julio	Masculino	<i>Estrategia alternativa para transformar la actitud hostil de alumnos de segundo grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1070	Hernández Bautista, Clara	Femenino	<i>El proyecto escolar como un instrumento de gestión para el mejoramiento de la calidad escolar</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1071	Hernández María Eugenia	Femenino	<i>El rol del administrador educativo en la docencia</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1072	Hernández Blanquet, Christian Karina	Femenino	<i>Los estereotipos de género femenino y su influencia en la elección de carrera profesional: el caso de la licenciatura en Pedagogía</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1073	Hernández Calva, Clara	Femenino	<i>El juego como medio de socialización en el tercer grado de preescolar en el "Instituto Simón Bolívar"</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1074	Hernández Enciso, Jessica	Femenino	<i>Estrategias para favorecer el proceso de comprensión lectora en alumnos de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1075	Hernández Hernández, Alicia	Femenino	<i>Revisión de los principales planteamientos teóricos de la sociedad del conocimiento</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1076	Hernández Jiménez, Olga	Femenino	<i>El concepto de clasificación y su aplicación en el tema de energía en el caso del 5o. A de la escuela primaria "Héroes de la Revolución"</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1077	Hernández Quiroz, Yolanda	Femenino	<i>Una visión del administrador educativo hacia los procesos de capacitación, monitoreo y retroalimentación para lograr un desarrollo personal eficiente</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1078	Hernández Ramírez, Martha Alejandra	Femenino	<i>Análisis de similitudes y diferencias de la administración pública y educativa un enfoque comparativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1079	Hernández Segovia, Gabriela	Femenino	<i>La educación para la paz en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, unidad 099	Pública
1080	Hernández Simón, Teresa	Femenino	<i>Cómo repercuten los malos hábitos de alimentación e higiene personal en el rendimiento de los alumnos de segundo grado en la escuela primaria Alfredo Mazo Vélaz, turno vespertino</i>	Licenciatura en Educación Plan'94	UPN, unidad 094	Pública
1081	Hernández Vázquez, Inés Soledad	Femenino	<i>El desarrollo de actividades cotidianas para vivir los valores de responsabilidad y respeto en niños de sexto grado</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1082	Hernández Velázquez, Marina Yolanda	Femenino	<i>El aprendizaje del idioma inglés desde un enfoque constructivista</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1083	Hernández Vergara, Margarita	Femenino	<i>Los valores como proceso en el desarrollo de la autonomía en el niño preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1084	Herrera Zamora, José Luis	Masculino	<i>La supervisión escolar como elemento promotor de la modernización educativa en la zona escolar no. 69</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1085	Honorato Enríquez, Sergio	Masculino	<i>Importancia de la lectura en la educación primaria</i>	Licenciatura en Educación Primaria	UPN, unidad 097	Pública
1086	Huerta Espinosa, Héctor	Masculino	<i>Reforzamiento a los contenidos de la materia de administración del bachillerato tecnológico en computación: experiencia profesional</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1087	Hurtado González, Gabriela	Femenino	<i>Análisis curricular de los programas de estudio de matemáticas para la educación secundaria (1928-1993)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1088	Iglesias Popoca, María Antonieta	Femenino	<i>Estrategias didácticas para el desarrollo del tema: el ciclo del agua, vinculándolo con algunos conceptos matemáticos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1089	Inclán Blanco, Omar	Masculino	<i>Análisis de la Dirección de Planeación Universidad Pedagógica Nacional a partir del FODA</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1090	Jaimes Santana, Raúl Agustín	Masculino	<i>Fortalecimiento del liderazgo de los directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 96 del Estado de México, como una estrategia para mejorar la gestión escolar</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1091	Jesús Marcelino, Zenaida de	Femenino	<i>La influencia de la televisión en la formación de la identidad del adolescente y su impacto en la educación</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1092	Jesús Santos, Enrique de	Masculino	<i>Factores sociales e individuales que influyen en la elección vocacional en el nivel medio superior: una propuesta de asesoramiento vocacional para adolescentes</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1093	Jiménez Eguiza, Norma Leticia	Femenino	<i>La reforma de la educación básica durante el sexenio salinista: el caso de los libros de texto gratuitos de historia</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1094	Jiménez Rodríguez, Diana	Femenino	<i>¿Cómo motivar a los alumnos de segundo grado de primaria en las diferentes materias?</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1095	Jiménez Villanueva, Manuel	Masculino	<i>El concepto de clasificación en los alumnos de sexto grado de la escuela primaria "Héroes de la Revolución", en Tlanepantla, Estado de México y la experiencia formativa del método de aproximaciones sucesivas en el tema la influencia de la tecnología en los ecosistemas</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1096	Jiménez Xospa, Tonansi	Femenino	<i>Aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento de alumnos de tercero de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1097	Juárez Galicia, María Violeta	Femenino	<i>La psicomotricidad como principio básico para favorecer la lecto-escritura</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1098	Juárez Juárez, Juan Marcos	Masculino	<i>Diseño y aplicación de un software educativo, como auxiliar en el aprendizaje de la historia de México en el 4o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1099	Juárez Ramírez, María de Lourdes Cecilia	Femenino	<i>Motivación al logro en los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: propuesta</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1100	Jurado Tapia, Elvia	Femenino	<i>Propuesta taller "Escuela para padres" una alternativa para la promoción de un proyecto de vida en adolescentes de tercero de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1101	Labastida Victoria, Araceli	Femenino	<i>Creación de áreas de trabajo como alternativa para despertar el interés en los niños y las niñas pre-escolares para la conservación del medio ambiente</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, unidad 096	Pública
1102	Lais Reyes, Alejandra	Femenino	<i>La evaluación en el proceso de interacción cotidiana, en el cuarto grado de primaria bilingüe</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, unidad Ajusco	Pública
1103	Landaverde Ponce, María Piedad	Femenino	<i>La búsqueda de la calidad en la capacitación en y para el trabajo en las oficinas centrales del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1104	Lazcano Martínez, Claudia Nayeli	Femenino	<i>Trayectorias escolares en la licenciatura de administración educativa promoción 2006</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1105	Lecona Ruiz, Luz Gabriela	Femenino	<i>Las relaciones que favorecen un ambiente grato en el jardín de niños Estefanía Castañeda: narrativa de una experiencia en colectivo</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 097	Pública
1106	León Chávez, Guadalupe	Femenino	<i>Déficit de socialización por habilidades sociales</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1107	Linares González, Bertha Margarita	Femenino	<i>El establecimiento de las nociones de tiempo espacio en el niño preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, unidad 094	Pública
1108	Lira Vázquez, Angélica	Femenino	<i>La interacción maestro-alumno, alumno-alumno durante la enseñanza de contenidos científicos en tercero y cuarto grado de primaria en ciencias naturales</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1109	Loaeza López, María Isabel Eulalia	Femenino	<i>El juego y los mapas: una alternativa metodológica para la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1110	Loera Pérez, Yaquelin Lorena	Femenino	<i>La influencia de los grupos de referencia en la elección profesional en el nivel medio superior</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1111	Lona Peralta, Laura	Femenino	<i>El proceso administrativo de la capacitación</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1112	López González, José Jaime	Femenino	<i>Desarrollo de habilidades en la resolución de problemas aditivos en tercer grado de educación primaria, con base en la psicogenética</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1113	López González, Katia	Femenino	<i>La afectividad: un elemento para el desarrollo de autoestima en los alumnos de tercero de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1114	López Goyzueta, Dánae Marey	Femenino	<i>Niños preescolares frente a los desastres: una propuesta preventiva</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1115	López Heredia, Lorena	Femenino	<i>La participación de los padres de familia o tutores como necesidad básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1116	López Méndez, Alma Elena	Femenino	<i>La importancia de la participación de los padres de familia en el nuevo programa de educación preescolar 2004</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1117	López Ruiz de Chávez, Claudia Beatriz	Femenino	<i>Las escuelas de calidad y el proyecto escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1118	López Trujano, Lydía Angélica	Femenino	<i>Potencializar la comprensión lectora en los alumnos de 5o. "A", del Colegio Panamericano, Estado de México</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1119	López, José de Jesús	Masculino	<i>La inteligencia emocional una alternativa de cambio para jóvenes de telesecundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1120	Lozada Rivera, Jesús	Masculino	<i>Cambios psicopedagógicos y organizativos en la reforma integral de la educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1121	Luna González, María de los Ángeles	Femenino	<i>La influencia de las actividades artísticas en el desarrollo de la personalidad del niño preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1122	Luna Pérez, María Alejandra	Femenino	<i>Programa para mejorar las habilidades sociales en niños de tercer grado de preescolar</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1123	Luna Solano, María de los Ángeles	Femenino	<i>La innovación en la práctica docente preescolar: una necesidad imperante</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1124	Machorro Rosas, José Ramiro	Masculino	<i>Cómo mejorar el aprendizaje con diferentes técnicas de estudio en el nivel medio superior: un apoyo para la formación integral del alumno</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1125	Maldonado Beltrán, Consuelo	Femenino	<i>Estrategias para abordar la lecto-escritura en el nivel preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1126	Maldonado Juárez, Eva Guadalupe	Femenino	<i>La función del pedagogo como orientador educativo en el Conalep Magdalena Contreras</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1127	Manzano León, Isabel de Europa	Femenino	<i>Propuesta de intervención psico-educativa para mejorar el auto-concepto de un grupo de adolescentes de segundo grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1128	Maravillo Carranza, Yolanda	Femenino	<i>La importancia de la planeación en un centro educativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1129	Mariles Pratz, Ivonne Elizabeth	Femenino	<i>Intervención psicopedagógica a tres niños con necesidades educativas especiales de tercer año en el área de lectoescritura</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1130	Marín Monroy, Claudia Elizabeth	Femenino	<i>Estrategias que introduzcan al niño en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el jardín de niños particular</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1131	Martínez Aguilar, David	Masculino	<i>La implicación de la teoría de las competencias en el programa de educación preescolar 2004: un análisis curricular</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1132	Martínez Alarcón, Flor Rebeca	Femenino	<i>Las técnicas del sistema multisensorial simbólico en apoyo del proceso de la adquisición de la lectoescritura</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1133	Martínez Ayala, Juan Miguel	Masculino	<i>Taller motivacional, una estrategia para generar sentido de pertenencia, como prevención a la deserción escolar en el CETIS No. 1</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1134	Martínez Barrios, María del Carmen	Femenino	<i>El cuento como estrategia para favorecer el gusto por la lectura en los alumnos preescolares de 2o. grado del jardín de niños "Profr. Macario Ocaña Hernández"</i>	Licenciatura en Educación Preescolar Plan 85	UPN, unidad 098	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1135	Martínez Bustamante, María de Lourdes	Femenino	<i>El desarrollo del apego: un estudio sobre la adquisición de los vínculos en niños de 2 a 3 años de edad</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1136	Martínez Cázares, María del Rocío	Femenino	<i>Una reflexión sobre la obra de Paulo Freire dentro del contexto de la globalización</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1137	Martínez de la Cruz, Sara	Femenino	<i>El interés y la práctica de la lectura en los niños de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1138	Martínez Díaz, Cecilia	Femenino	<i>Profesionalismo interactivo: una alternativa para elevar la calidad educativa en educación básica</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1139	Martínez Gutiérrez, Juana	Femenino	<i>Desarrollo de las habilidades visomotoras en el taller de mecanografía de 2o. grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1140	Martínez Jiménez, Arturo	Masculino	<i>La función directiva en el rendimiento escolar en secundaria</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1141	Martínez López, Fabiola	Femenino	<i>Licenciatura en sociología de la educación: un diagnóstico de su 'cultura de investigación' objetiva en los trabajos recepcionales de los egresados, durante el periodo 1983-2002</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1142	Martínez Rangel, Andrés	Masculino	<i>Gestión del asesor en el programa apoyo académico a estudiantes de secundaria de la Delegación Tlalpan: estudio de caso</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1143	Martínez Reyes, Luzmila	Femenino	<i>Orientación educativa: propuesta pedagógica para el CBT. no. 1</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1144	Martínez Rodríguez, Sofía	Femenino	<i>El docente como orientador escolar: una propuesta de curso taller dirigido a docentes de nivel medio básico, sobre hábitos de estudios y estrategias de enseñanza-aprendizaje</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1145	Martínez Vázquez, Rosa María Ángela	Femenino	<i>El jardín de niños y la lucha contra las exclusiones</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1146	Medina Flores, Karla Fabiola	Femenino	<i>El papel del psicólogo educativo en la intervención con niños en riesgo de callejerización en el Centro Educativo por la Infancia, EDNICA, I.A.P.</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1147	Medina García, Cristina	Femenino	<i>La actividad experimental como recurso didáctico para favorecer una actitud científica en el niño preescolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1148	Medrano Maldonado, Laura Consuelo	Femenino	<i>La tutoría como una alternativa de solución al abandono de los estudios</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1149	Méndez González, Janet	Femenino	<i>Orientación educativa para alumnos sobresalientes de nivel medio básico</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1150	Méndez Pérez, Albaro	Masculino	<i>La enseñanza de las operaciones básicas de números naturales, decimales y fracciones a través del juego, aplicado a 6o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1151	Mendiola Huesca, Claudia Ivette	Femenino	<i>Relación entre aprendizajes televisivos y escolares</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1152	Mendiola Tapia, Rocío	Femenino	<i>Psicomotricidad: medio para el desarrollo ineegral del niño en etapa pre-escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1153	Mendoza Campos, Nereida	Femenino	<i>El bajo rendimiento escolar con alumnos de segundo grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1154	Mendoza Cruz, Martha	Femenino	<i>Factores socioculturales, económicos y dinámica familiar que intervienen para la participación de los padres de familia en el proceso escolar en la escuela primaria "Pedro Letechipia"</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1155	Mendoza Gutiérrez, Sandra Luz	Femenino	<i>La celebración del día de muertos en la comunidad y en la escuela</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1156	Mendoza López, Brenda	Femenino	<i>La percepción de ayuda de los estudiantes tutorados en los aspectos cognitivo, afectivo y conductual</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1157	Meza González, Elizabeth Cristhy	Femenino	<i>Análisis de la importancia de la autoestima de los niños de primaria para el aprendizaje escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1158	Miguel Zamarripa, Carlos	Masculino	<i>El autoritarismo del docente en la escuela secundaria diurna no. 223 "José María Velasco" en la Magdalena Contreras. México., D. F.</i>	Licenciatura en Sociología de la Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1159	Minor Pérez, Elena	Femenino	<i>Educación ambiental en el tercer ciclo de educación primaria al interior de planes y programas (1993)</i>	Licenciatura en Educación Primaria	UPN, unidad 098	Pública
1160	Miranda Daza, Emma Berenice	Femenino	<i>El problema de rezago educativo con alumnos de tercer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1161	Miranda Durán, Ana María	Femenino	<i>La participación del municipio en las tareas educativas: caso de estudio: Municipio de Texcoco, Edo. de México</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1162	Miranda López, Rosa Elena	Femenino	<i>Discriminación en el aula a través de la evaluación de los aprendizajes</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1163	Molina Rojas, Judith Juliana	Femenino	<i>El aprendizaje del idioma inglés en el primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1164	Mondragón Flores, Marisol	Femenino	<i>Promover el aprendizaje de la ortografía, por medio de estrategias lúdicas en los niños de segundo grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1165	Montecillo Muñoz, Mirna	Femenino	<i>Evaluación del proceso de reclutamiento, selección y contratación de personal en la educación, nivel preescolar</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1166	Montes de Oca Zúñiga, Mercedes	Femenino	<i>La lectura y escritura en telesecundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1167	Montiel González, Irais Cleopatra	Femenino	<i>Psicomotricidad para favorecer el desarrollo integral de los niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1168	Montiel Venegas, Carmen	Femenino	<i>Intervención psicopedagógica a niños de tercer grado de primaria con necesidades educativas especiales en matemáticas</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1169	Montoya López, María de la Luz	Femenino	<i>Propuesta para determinar el nivel de satisfacción de los usuarios de los servicios que brinda la Biblioteca de la Universidad Intercontinental</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1170	Mora Martínez, María Maricela Sandra	Femenino	<i>La utilización del tiempo en que los alumnos quedan sin maestro mediante el apoyo de actividades lectoras</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1171	Mora Rodríguez, Eva	Femenino	<i>Un estudio sobre el desarrollo de la percepción de formas en el plano y en el espacio durante la educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1172	Morales Molina, Normelis	Femenino	<i>Tolkien en la literatura y el cine para la formación de valores</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1173	Morales Rodríguez, Guadalupe	Femenino	<i>Estudio comparativo de las políticas educativas correspondientes al período 1995-2000 y 2001-2006, nivel básico primaria</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1174	Morales Sánchez, Olga Lidia	Femenino	<i>La comprensión lectora como eje metodológico, en los procesos cognoscitivos, a través de la aplicación de las estrategias de la lectura, las competencias comunicativas y competencias lingüísticas para lograr la construcción de significado de textos</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1175	Morán Medina, Brenda Aurora	Femenino	<i>Tu tiempo: una propuesta para la creación de una revista dirigida a las alumnas de la Universidad Pedagógica Nacional, para el mejor aprovechamiento de su tiempo libre</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1176	Moreno Álvarez, Norma Gabriela	Femenino	<i>Programa de intervención para fortalecer la autoestima en niños de sexto grado de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1177	Moreno Escorza, Blanca Beatriz	Femenino	<i>Trastornos de déficit de atención en el aula a nivel pre-escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1178	Moreno Ojeda, Rafael	Masculino	<i>Experiencia profesional del uso de una herramienta en los cursos de capacitación impartidos dentro de radiomóvil DIPSA, para evaluar las ventajas o debilidades de una propuesta de visión del cliente externo e interno como instrumento del administrador educativos</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1179	Muñiz Guerrero, María Dolores	Femenino	<i>El impacto de los medios de comunicación en la educación sexual del adolescente: taller de orientación en apoyo a los adolescentes en su sexualidad</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1180	Muñiz Santoyo, Sandra	Femenino	<i>Propuesta alternativa para el aprendizaje de la lectura y escritura, por medio de los centros de trabajo, en niños de primer año de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1181	Muñoz Licona, Beatriz Adriana	Femenino	<i>Propuesta pedagógica: el uso del hipermedia como agente educativo en la enseñanza de la historia</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1182	Muñoz Nieves, María del Carmen	Femenino	<i>La importancia de utilizar estrategias didácticas en la asignatura de formación cívica y ética de primer grado, el caso de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior de México</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1183	Nava Guerrero, Analizandra	Femenino	<i>La desintegración familiar y su impacto en el proceso de construcción de conocimiento, entre los niños del nivel de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1184	Navarro Rodríguez, Fredy Antonio	Masculino	<i>Enseñanza del inglés en el nivel medio superior: el idioma inglés en el contexto escolar</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1185	Nieto Martínez, Rosa Elena	Femenino	<i>Dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en niños de primer grado de primaria: propuesta de un CD-ROM, como apoyo pedagógico para el docente</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1186	Nolasco Hernández, Verónica	Femenino	<i>La planeación y la organización como instrumento para mejorar el funcionamiento de la coordinación técnica de apoyo administrativo de recursos financieros de la dirección de rehabilitación y asistencia social del DIF Nacional: una propuesta</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1187	Nolasco Jiménez, Erika Guillermina	Femenino	<i>La computación como herramienta de trabajo para docentes en educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1188	Novara Arroyo, Ingrid	Femenino	<i>El ejercicio de los derechos de las mujeres en poblaciones de escasos recursos económicos</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1189	Núñez Peralta, Rosa María	Femenino	<i>Desarrollo de la autoestima para fortalecer el aprendizaje en alumnos de segundo año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1190	Núñez Solís, María del Carmen	Femenino	<i>Propuesta pedagógica "francés simple": recurso didáctico</i>	Licenciatura en Enseñanza del Francés	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1191	Ojeda Mier, Alma Rosa	Femenino	<i>El administrador educativo: ejecutor del proceso administrativo: jardín de niños: experiencia profesional</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1192	Olea Morales, Sara	Femenino	<i>Importancia de la capacitación en el Call Center de Movilaccess</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1193	Olguin Solís, Hermelinda	Femenino	<i>La orientación educativa y el pedagogo frente al bajo rendimiento académico: una propuesta de hábitos y estrategias de estudio del adolescente en la escuela pública</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1194	Oliva Landa, Mónica	Femenino	<i>Capacidades como mecanismo de certificación en el Servicio Profesional de Carrera: transición de servidores públicos de libre designación a servidores públicos de carrera</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1195	Olivares Reyes, Guadalupe Julián	Masculino	<i>Cómo favorecer la comprensión de las operaciones básicas en primer año de secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1196	Oliver Islas, María Cristina	Femenino	<i>Estrategias didácticas para la comprensión lectora en alumnos y alumnas de 5o. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1197	Oliver Valderrama, Wendolin Guadalupe	Femenino	<i>La política educativa en el proceso de selección de aspirantes al nivel superior del 2000 al 2005 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1198	Olvera Flores, Rocío Guadalupe	Femenino	<i>La función del pedagogo en el hospital de psiquiatría infantil "Dr. Juan N. Navarro"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1199	Olvera Herrera, Elsa	Femenino	<i>Habilidades psicosociales en jóvenes de 2o. grado de secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1200	Olvera Rangel, Ofelia	Femenino	<i>Un debate entre los PEP 1992 y 2004, con base en los contenidos de ciencias naturales</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1201	Ongay Sánchez, María Concepción	Femenino	<i>El autoritarismo en la escuela secundaria 19</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1202	Oñate Martínez, Adriana	Femenino	<i>Análisis de puestos en el área de taquilla dentro de el sistema de transporte colectivo Metro</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1203	Orozco Lozano, Leticia	Femenino	<i>La reprobación escolar en el 1er. grado de la educación primaria: un estudio de caso: Esc. Prim. "Revolución Mexicana"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1204	Orozco Monreal, Adriana	Femenino	<i>La historieta, el folleto y el cine como instrumentos didácticos para la prevención del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (Sida), en alumnos de sexto año de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1205	Ortega Díaz, Gissella	Femenino	<i>El juego: una estrategia para la enseñanza de las nociones lógico matemáticas en los niños de 2o. grado de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1206	Ortega Pineda, Sonia Tiwi	Femenino	<i>El papel del orientador educativo en el proceso escolar, con alumnos de tercer grado de secundaria: un diagnóstico sobre el fracaso escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1207	Ortega Rosales, Adriana	Femenino	<i>El cuento en los libros de texto de tercero y quinto grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1208	Ortega Vélez, Mario	Masculino	<i>La influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en la educación superior pública: el caso de la UNAM, 2000-2005</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1209	Ortiz Barrios, Manuel	Masculino	<i>La problemática que enfrentan el profesorado monolingües en la enseñanza de la lectura a niños bilingües: el caso de la escuela primaria Alberto Correa</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, unidad Ajusco	Pública
1210	Ortiz López, María de Lourdes	Femenino	<i>Programa de intervención psicopedagógica para un niño con Síndrome de Asperger</i>	Licenciatura en Psicología	UPN, unidad Ajusco	Pública
1211	Ortiz Rubio, Adriana Sandra	Femenino	<i>Experiencia profesional en el proceso administrativo para la implementación de acciones de mejora en normas oficiales mexicanas, como un cambio de cultura en el personal del servicio de sanidad, inocuidad y calidad agroalimentaria a través de la integración</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1212	Ozuna Rodríguez, Aurora	Femenino	<i>Estrategias pedagógicas para promover el mejoramiento de la autoestima en el adolescente de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1213	Padilla García, Mercedes	Femenino	<i>Programa para el desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1214	Padilla Hernández, María Cristina	Femenino	<i>Los maestros como promotores de los valores ambientales en educación básica</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1215	Padilla López, Luis Raúl	Masculino	<i>Clasificación de los seres vivos en los alumnos del tercer grado de la escuela primaria 12 de Octubre de 1492, en Tecámac, Estado de México</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1216	Pali Arreola, Sandra Concepción	Femenino	<i>El fomento de valores universales en los alumnos de educación primaria a través de lecturas de reflexión (segundo grado)</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1217	Palma Arellano, Celia	Femenino	<i>Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje del idioma inglés en el nivel medio superior, en el área de secretariado bilingüe</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1218	Páramo Santos, Claudia Yesica	Femenino	<i>Las funciones del director de la escuela secundaria como administrador educativo caso: escuela secundaria "Delfina Huerta López" núm. 137, turno matutino</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1219	Paz Cruz, María Genoveva	Femenino	<i>La comprensión lectora en quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1220	Paz Cruz, Paulino	Masculino	<i>Autoestima: elemento fundamental para construir un proyecto de vida</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1221	Peña Zúñiga, Lucía Yanet	Femenino	<i>Desarrollar la afectividad a través del juego en niños de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1222	Pérez Díaz, Elsa	Femenino	<i>El uso de las nuevas tecnologías de la información y el aprendizaje significativo: en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuukj Polivalente (BICAP)</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, unidad Ajusco	Pública
1223	Pérez Gutiérrez, María de Lourdes	Femenino	<i>Programa de orientación, una alternativa para la salud sexual de los alumnos de educación media superior del CECYT no. 15 "Díodoro Antúnez Echegaray" del área médico biológicas del Instituto Politécnico Nacional</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1224	Pérez Rojas, Adrián	Masculino	<i>La participación activa del personal docente de la esc. prim. prof. Rubén Vizcarra y Campos, en la planeación y evaluación de actividades del órgano colegiado</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 097	Pública
1225	Piedra Morales, Martha Lilia	Femenino	<i>Desarrollo de aprendizaje significativo en pequeños de dos a tres años a través de actividades artísticas</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1226	Pilar Lagunas, Esteban del	Masculino	<i>Propuesta para prevenir las adiciones en la secundaria número 284 "Gustavo Cabrera Acevedo"</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1227	Plata Santiago, Laura	Femenino	<i>Estudio de la computadora como recurso didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación básica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1228	Poblano Valle, Beatriz Sara	Femenino	<i>El sistema de educación abierta en México: realidades y desafíos del SEA en el Colegio de Bachilleres</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1229	Ponce Chávez, Rosa	Femenino	<i>El administrador educativo como director de escuela primaria: recuperación de experiencia</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1230	Ponce González, Teresa	Femenino	<i>Estrategias didácticas para la resolución de problemas y operaciones de multiplicación y división en alumnos de 6o. grado de nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1231	Puente Cordero, Tania	Femenino	<i>Análisis pedagógico de la internet: un recurso didáctico para el aprendizaje significativo</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1232	Quezada Domínguez, Ana Isabel	Femenino	<i>La planeación en el proceso de organización y aplicación de exámenes que desarrolla el subsistema de preparatoria abierta en el Distrito Federal</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1233	Quezada Estrada, Rubén Alejandro	Masculino	<i>La microenseñanza un nuevo enfoque para el aprendizaje en aulas</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1234	Quintero Barrón, José Luis	Masculino	<i>Técnicas grupales en adolescentes de 2o. de secundaria para reforzar la dinámica grupal y el rendimiento académico</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1235	Quiroz Lima, María Leticia	Femenino	<i>La aritmética en el dominio de las ecuaciones de primer grado, en el sexto año de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1236	Quiroz Trejo, Irma	Femenino	<i>Propuesta alternativa para mejorar la autoestima en alumnos de 4to. grado de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1237	Ramírez Díaz, María Teresa	Femenino	<i>Vinculación técnica, pedagógica y administrativa del quehacer directivo en el nivel primaria desde la perspectiva de la gestión escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1238	Ramírez García, Karla Xóchitl	Femenino	<i>Programa de intervención para orientación sobre la elección de una institución de nivel medio superior</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1239	Ramírez García, Maribel	Femenino	<i>Programa de intervención para fortalecer la autoestima en estudiantes de segundo grado de secundaria: seis pilares de la autoestima de Branden</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1240	Ramírez Guerrero, Martha Patricia	Femenino	<i>Propuesta de un taller para favorecer la construcción del autoconcepto en el adolescente</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1241	Ramírez Gutiérrez, Roberto Rubén	Masculino	<i>Capacitación del docente de escuelas secundarias diurnas en las tecnologías de informática y los medios electrónicos de comunicación</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1242	Ramírez Ortiz, Iraís	Femenino	<i>El juego como una estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en el tercer nivel de preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1243	Ramírez Pérez, Rosa María	Femenino	<i>La psicomotricidad como base fundamental para la adquisición de la lectoescritura</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1244	Ramírez Rubio, Blanca Estela	Femenino	<i>Estrategias didácticas lúdicas que apoyen a los alumnos para desarrollar habilidades comunicativas en segundo grado de nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1245	Ramos Guerrero, Graciela	Femenino	<i>Crear un ambiente pre-alfabético en los niños preescolares</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1246	Ramos Pérez, Anacandy	Femenino	<i>Sistemas de gestión de la calidad: la norma internacional ISO 9001: 2000: un estudio de caso de la introducción de esta norma en el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2004-2005</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1247	Ramos Trujillo, Rufina	Femenino	<i>Estrategias para fomentar el gusto por la lectura en los alumnos de quinto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1248	Rebollar Zarco, Marta Beatriz	Femenino	<i>Formación de lectores y escritores activos a través de técnicas Freinet</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1249	Reyes de la Cruz, Yazmín María de los Ángeles	Femenino	<i>Diagnóstico del concepto de clasificación de los seres vivos de la Escuela Primaria "Ing. José López Portillo y Weber", turno matutino de la colonia Ampliación San Francisco Culhuacán, Delegación Coyoacán D.F., México, en docentes y alumnos</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1250	Reyes García, Gustavo	Masculino	<i>La importancia del conocimiento sobre el desarrollo del adolescente en el nivel medio superior</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1251	Reyes Hernández, Alma Patricia	Femenino	<i>Estrategias metodológicas para estimular con música la expresión corporal de los niños de tercer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1252	Reyes Hernández, Uriz	Femenino	<i>La ortografía y su enseñanza en el segundo año de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1253	Reyes Hernández, Virginia Guadalupe	Femenino	<i>La deserción escolar en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Plantel Gustavo A. Madero II, clave 224, en la Delegación Gustavo A. Madero</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1254	Reyes Maldonado, Nadín	Masculino	<i>El trabajo con niños de la calle: asistencialismo vs reeducación. Fundación Casa Alianza</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1255	Reyes Rodríguez, Leticia	Femenino	<i>Construcción de series numéricas por medio del juego para niños de primer grado de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1256	Reyes Santibáñez, Humberto	Masculino	<i>Habilidades que utilizan los alumnos de psicología educativa de la UPN para elaborar su proyecto de tesis</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1257	Ríos González, Leticia	Femenino	<i>Técnicas grupales para la enseñanza de la historia de México en el cuarto grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1258	Rivera Cambas Alvarado, Patricia Eugenia	Femenino	<i>Facilitar por medio de motivación y estímulo el proceso de apropiación de la lengua extranjera inglés en alumnos de primero de secundaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1259	Rivera Castro, Alba	Femenino	<i>Dar de leer: una aproximación a la lectura y sus posibilidades</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1260	Rivera Gallardo, María Teresa	Femenino	<i>El trastorno por déficit de atención dentro de la Universidad Pedagógica Nacional: estudio transversal en alumnos de octavo semestre de la UPN</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1261	Rivera Salazar, Noemí	Femenino	<i>Análisis de impacto del programa escuelas de calidad en el Estado de Morelos</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1262	Rivero Silva, Gerardo	Masculino	<i>El cuento como herramienta metodológica para el fomento de una cultura ambiental en el cuidado del agua en alumnos de segundo ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1263	Rodríguez Chaparro, María del Rocío	Femenino	<i>Relaciones interpersonales entre maestro y alumno en el ámbito escolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1264	Rodríguez del Ángel, Odilón	Masculino	<i>La educación ambiental: una perspectiva de vida de calidad (caso: región Chontla, Ver.)</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1265	Rodríguez Juárez, Lilia	Femenino	<i>Políticas educativas 1940-1970 una reflexión desde la docencia</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1266	Rodríguez Parral, Araceli Lilibiana	Femenino	<i>¿Cómo lograr el desarrollo de las habilidades cognitivas en niños de 3er. grado de educación primaria en el proceso de la lectoescritura a través de estrategias didácticas basadas en juegos, lecturas y representaciones teatrales?</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1267	Rodríguez Pérez, Alejandra	Femenino	<i>Evaluación curricular de la asignatura de historia de México en tercer grado de educación secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1268	Rodríguez Rodríguez, Rocío	Femenino	<i>Una propuesta metodológica: curso-taller: la enseñanza de la historia a través del juego</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1269	Rodríguez Velasco, Alma Luisa	Femenino	<i>Moisés Sáenz: aportaciones educativas</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1270	Rojas García, Irma Saily	Femenino	<i>Tareas escolares: obligación innecesaria o retroalimentación necesaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1271	Rojas Vázquez, Fernando Alberto	Masculino	<i>La oferta educativa de la Educación Superior Pública en México: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional unidad-ajusco 2000-2003: hacia una propuesta de educación a distancia, la educación en línea</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1272	Romero López, Fabiola	Femenino	<i>Los resúmenes como estrategia para la comprensión de textos en 6o año de primaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1273	Romero Tovar, Dolores	Femenino	<i>La importancia de implantar acciones docentes para el desarrollo de la psicomotricidad en niños y niñas de edad preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1274	Rubio Ríos, Miriam	Femenino	<i>Intervención psicoeducativa para favorecer conocimientos sobre sexualidad en estudiantes de tercero de secundaria</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1275	Rueda Rueda, Karina	Femenino	<i>Programa de intervención para educadores sobre el desarrollo efectivo del niño</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1276	Ruiz González, Luisa Julieta	Femenino	<i>El saber de los maestros en relación con el uso de la imagen en la escuela</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1277	Ruiz Pérez, Patricia	Femenino	<i>SISTEMA UR-NET: herramienta importante y necesaria para el control del presupuesto de la Coordinación General de Oficinas de Servicios Federales de Apoyo a la Educación de la Secretaría de Educación Pública en el marco de la Modernización Administrativa</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1278	Ruiz Ramírez, Rosa María	Femenino	<i>Alteraciones psicoafectivas en el aprendizaje del niño preescolar</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1279	Ruiz Ruiz, Edid Arellí	Femenino	<i>Modalidades y estrategias didácticas que intervienen en la comprensión lectora</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1280	Saborío González, Leticia	Femenino	<i>El club de lectura en la escuela primaria como estrategia en el fomento por el gusto de leer</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1281	Salas Carrillo, Karen Zurisadai	Femenino	<i>Importancia de la comunicación en la familia durante la adolescencia</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1282	Salas Cayetano, Edna Raziel	Femenino	<i>La importancia de las artes plásticas para construir aprendizajes significativos que se fundamenten en el desarrollo de la psicomotricidad fina de los alumnos de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1283	Salazar Chavarría, Delia Joana	Femenino	<i>Autoestima desde un enfoque humanista: diseño y aplicación de un programa de intervención</i>	Licenciatura en Psicología	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1284	Salazar González, Ismael	Masculino	<i>La creación de ambientes de aprendizaje en el aula para la promoción de valores en el segundo y tercer ciclo de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1285	Sanabria Becerra, Olimpia Margarita	Femenino	<i>La escuela rural mexicana, progreso constructivo de nuestro país</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1286	Sánchez Ángeles, Francisco	Masculino	<i>La actualización y profesionalización educativa que imparte la Universidad Pedagógica Nacional en la unidad Ajusco</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1287	Sánchez Beltrán, Luz Miriam	Femenino	<i>Intervención psico-pedagógica en niños con necesidades educativas en lectoescritura</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1288	Sánchez López, Guillermina	Femenino	<i>La publicidad y su influencia en el adolescente: propuesta pedagógica para la enseñanza del español en primero y tercer grado de secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1289	Sánchez Martínez, Francisco Javier	Masculino	<i>Diversificación de actividades: base para lograr un aprendizaje significativo de la historia en sexto grado</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1290	Sánchez Peralta, Carolina	Femenino	<i>El desarrollo psicomotor en el niño preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1291	Sánchez Quintana, María de Lourdes	Femenino	<i>Tecnología de mecanografía, un espacio para fomentar en las alumnas de educación secundaria el valor de responsabilidad para una mejor convivencia social</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1292	Sánchez Ramírez, Ana Laura	Femenino	<i>Propuesta de un modelo de educación virtual como un medio para incrementar el aprendizaje de la Licenciatura en Admon. Educativa (unidad Ajusco) tomando como referencia el Tec. de Monterrey</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1293	Sánchez Romero, Víctor Manuel	Masculino	<i>Estrategias para lograr un cambio de actitud en los alumnos de 3o. de secundaria en la clase de inglés</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1294	Sánchez, Margarita de Jesús	Femenino	<i>El fracaso escolar en alumnos del nivel medio superior propuesta de intervención pedagógica: taller de estrategias de enseñanza aprendizaje para mejorar el rendimiento escolar</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1295	Sandoval González, Francisco	Masculino	<i>Los derechos de la niñez al interior de la escuela primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1296	Sandoval Martínez, Georgina	Femenino	<i>Programa psico-educativo para preadolescentes en riesgo de presentar anorexia y bulimia</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1297	Sandoval Téllez, Carmen	Femenino	<i>Educación y relaciones de poder, su repercusión en la relación maestro-alumno</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1298	Sandoval Zepeda, Angélica María	Femenino	<i>Estrategias que promuevan el desarrollo de competencias en la comunicación escrita de niños de preescolar</i>	Licenciatura en Educación Preescolar	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1299	Santiago Encarnación, Genoveva	Femenino	<i>Análisis de los valores morales y cívicos a través de los contenidos escolares y la formación de las niñas y los niños amuzgos</i>	Licenciatura en Educación Indígena	UPN, unidad Ajusco	Pública
1300	Santoveña Loa, Delia Luisa	Femenino	<i>Estrategias que propician la asistencia a la biblioteca pública "Dolores Castarrica" como un apoyo más para el proceso de aprendizaje de los contenidos educativos de nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1301	Segovia Soberano, Juan Carlos	Masculino	<i>El taller de redacción para propiciar procesos cognitivos en la elaboración de textos</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1302	Segoviano Luna, Sayecé	Femenino	<i>Bizbirije: un análisis crítico desde la perspectiva pedagógica</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1303	Segura Pérez, Erika María	Femenino	<i>El diálogo corporal implícito en la educación</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1304	Solís Martínez, José Omar	Masculino	<i>El estudio de los errores en la resolución de problemas aritméticos</i>	Licenciatura en Psicología	UPN, unidad Ajusco	Pública
1305	Soto Carrillo, Rita Maricela	Femenino	<i>Valores-estudio y enseñanza (elemental), trabajando en grupos (educación)</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1306	Suárez Rueda, Silvia	Femenino	<i>Competencias laborales hoy para la actividad secretarial</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1307	Tagle Hernández, Elsa Elvira	Femenino	<i>La administración y legislación educativa de las preparatorias y la Universidad del Gobierno del Distrito Federal</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1308	Tapia Aranda, Miriam	Femenino	<i>Estrategias para mejorar la conducta personal y social en niños de 9 a 10 años</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1309	Tello Ortiz, Lilia	Femenino	<i>Una alternativa pedagógica para las actividades antes, durante y después de las visitas guiadas a nivel primaria en el museo de SHCP en el antiguo Museo del Arzobispado</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1310	Tenorio Jiménez, Alfredo	Masculino	<i>La auditoría administrativa como una herramienta de evaluación</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1311	Toledano Olivares, Francisca	Femenino	<i>La importancia de la psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en los niños de segundo año nivel primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1312	Toledo Ojeda, María Teresa de Lourdes	Femenino	<i>Fortalecimiento de la orientación educativa en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), tendiente a apoyar al estudiante de este subsistema de nivel medio superior en su formación integral</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1313	Torres Zamudio, Ivett	Femenino	<i>El vínculo entre la concepción de ciencia y las estrategias didácticas en los libros de texto gratuitos de ciencias naturales de 3o. a 6o.</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1314	Torres Zarco, Irma Mariana	Femenino	<i>La utilización del material didáctico para la resolución de las cuatro operaciones básicas en el tercer año de primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1315	Tovar Cruz, Octavio	Masculino	<i>El análisis de puestos del personal administrativo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1316	Trinidad Omaña, Alma Delia	Femenino	<i>Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje en el sistema abierto en el nivel de bachillerato: una propuesta alternativa</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1317	Tulio Agapito, Mariela	Femenino	<i>Formación de lectores activos mediante la producción de diversos tipos de textos en alumnos del 4o. grado de la escuela primaria "Jesús González Ortega"</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1318	Valdespino Padilla, Zaira Vanessa	Femenino	<i>Compilación y aplicación de diferentes aproximaciones didácticas para la enseñanza de la noción de fracción en los niños de tercer grado de primaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1319	Valdez López, Beatriz	Femenino	<i>La voz de adobe, petate y maíz: Juan Rulfo en la enseñanza de la literatura en secundaria</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1320	Valencia Salas, María de Lourdes	Femenino	<i>Intervención psicopedagógica en una alumna de 6o. grado con necesidades educativas especiales en lectoescritura</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1321	Valverde Herrera, María de Lourdes	Femenino	<i>El respeto: base de las normas sociales por medio del juego en los niños de 5 a 6 años de educación preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1322	Vázquez Chávez, Alejandra	Femenino	<i>Vínculo teórico-metodológico entre Jean Piaget, Lev Semionovich Vygotsky y Reuven Feuerstein: teóricos de la cognición humana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1323	Vázquez Pérez, José Arcadio	Masculino	<i>El fomento de la lectura desde la institucionalidad</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1324	Vega Elguera, Albina	Femenino	<i>Programa integral de capacitación para el centro de formación y desarrollo del Instituto Federal Electoral</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1325	Vega Sandoval, María Soledad	Femenino	<i>Programa de actividades psicomotrices para niños con síndrome de Down de 2 a 4 años</i>	Licenciatura en Psicología Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1326	Vega Terán, Blanca Estela	Femenino	<i>Estrategias para promover la formación en valores éticos-morales en los alumnos de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1327	Veloz Jackson, Jessica Berenice	Femenino	<i>Causas de bajo rendimiento escolar en educación media superior (educación tecnológica)</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1328	Vera Aguilar, Noemí	Femenino	<i>La integración innovadora de ritmos, cantos y juegos a la planeación didáctica en preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1329	Vera Santiago, Karina	Femenino	<i>Aportes de Don Enrique C. Rébsamen a la educación mexicana</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1330	Vidales Reséndiz, Lourdes	Femenino	<i>El razonamiento lógico-matemático y su relación con la comprensión lectora en el tercer grado de primaria: el desarrollo de habilidades para el dominio de la comprensión lectora, el razonamiento y la destreza en la selección y el uso de información</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 094	Pública
1331	Vilchis Rodríguez, Mario Santiago	Masculino	<i>Cómo lograr la eficiencia del sistema de control de asistencia y puntualidad del personal adscrito en el Colegio de Bachilleres, plantel 16, Tláhuac, con propuestas del administrador educativo</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1332	Villa Lucero, Margarita	Femenino	<i>Comprensión de la lectura a través de nuevas estrategias con los niños de 3er. grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1333	Villar Martínez, Josefina del	Femenino	<i>Diseño de cursos que capaciten al personal de SEIEM Nezahualcoyotl</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1334	Villegas López, Norma	Femenino	<i>Retrospectiva y prospectiva de la evaluación de la función de difusión y extensión de la cultura en las instituciones de educación superior en México</i>	Licenciatura en Administración Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1335	Villegas Vega, Verónica	Femenino	<i>Desarrollo de la psicomotricidad a través del juego en preescolar</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1336	Yáñez García, Julieta Guadalupe	Femenino	<i>El programa de desarrollo de inteligencias a través del arte (DIA) como propuesta didáctica en la construcción del concepto de equidad de género en alumnos del segundo nivel de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1337	Zamora Pérez, José	Masculino	<i>El auxiliar técnico como facilitador de la gestión directiva en la zona P200</i>	Licenciatura en Educación Primaria	UPN, unidad 098	Pública
1338	Zamora Ruiz, Maribel	Femenino	<i>Análisis de las señales digitales y analógicas al interior del aula: el caso del grupo 181, en 8o. semestre, en la materia creatividad en la investigación II, del campo de comunicación, cultura y procesos educativos de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1339	Zamudio Muñoz, Claudia	Femenino	<i>La intervención de las editoriales privadas en la formación de lectores: el caso de ediciones SM</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1340	Zarate Servin, Karla	Femenino	<i>Cómo fomentar la lectura y la escritura a través de las competencias en los alumnos de primer grado de educación primaria</i>	Licenciatura en Educación	UPN, unidad 098	Pública
1341	Zarco Martínez, Diana Mónica	Femenino	<i>La obra educativa de Jaime Torres Bodet</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1342	Zendejas Barroeta, Laura	Femenino	<i>Aprender francés jugando</i>	Licenciatura en Enseñanza del Francés	UPN, unidad Ajusco	Pública
1343	Betanzos Gondar, Perla Francisca	Femenino	<i>Enseñanza-aprendizaje de lengua náhuatl: ¿resistencia cultural?</i>	Licenciatura en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1344	Alonso Cárdenas, Felipe	Masculino	<i>La dimensión de género en la planeación y práctica docente: una propuesta en la escuela primaria</i>	Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa	UPN, unidad 096	Pública
1345	Alvizar Sandoval, Delfina	Femenino	<i>Propuesta metodológica para proporcionar educación sexual a las y los alumnos de la educación secundaria</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1346	Añorve Rebollar, Carla	Femenino	<i>Videojuego: "los hijos del Rey Conova" el primer paso de Polya, la comprensión del problema para acercar al estudiante en 2o. año de secundaria al lenguaje algebraico</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1347	Añorve Rebollar, Gabriela	Femenino	<i>El impacto de la formación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1348	Aparicio Carrizosa, Victoria	Femenino	<i>La enseñanza de los valores en la educación secundaria: una propuesta de desarrollo humano</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1349	Argueta Salazar, Carolina	Femenino	<i>Evaluación del desempeño profesional del docente que participa en el nivel de educación básica: programa de carrera magisterial estudio de caso: Celaya, Guanajuato</i>	Maestría en Desarrollo Educativo: Línea Política Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1350	Arias López, José Luis	Masculino	<i>La gestión del plan estratégico de transformación escolar: el tránsito de lo individual a lo colectivo</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1351	Beciez González, David Fernando	Masculino	<i>Los medios de comunicación masiva, su incidencia en la política educativa en México: el caso de la televisión</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1352	Benítez Esquivel, Nancy Virginia	Femenino	<i>Del pretexto a la acción reflexiva: experiencia de evaluación curricular en un programa de posgrado para la formación de educadores ambientales</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1353	Bravo Aguirre, Rosa María	Femenino	<i>La lectura de la imagen bidimensional artística y el desarrollo de la percepción visual y la autoexpresión en los niños-as de 5 y 6 años</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1354	Caballero Lucero, Ángela Rosario	Femenino	<i>La implementación del proyecto escolar en la escuela primaria</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 096	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1355	Calderón López, Jaime Rogelio	Masculino	<i>Práctica, reflexión e intervención pedagógica: la red de didáctica de la investigación educativa: sistematización de una innovación educativa</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1356	Carmona Martínez, Natividad	Femenino	<i>Estilos de ejecución docente del maestro de matemáticas en la escuela secundaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1357	Carrillo Tello, Olivia	Femenino	<i>Un reto para la sociedad mexicana: la participación ciudadana en educación básica</i>	Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea: Política Educativa	UPN, unidad Ajusco	Pública
1358	Castañares, María del Refugio	Femenino	<i>La administración de calidad en el espacio escolar universitario: construcción del conocimiento y cultivo de la creatividad</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1359	Castillo García, Dolores	Femenino	<i>La influencia de la escuela en la formación de las concepciones sobre sexualidad y las prácticas sexuales en la adolescencia</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1360	Cedillo Santoyo, Margarita	Femenino	<i>La expresión oral y la argumentación de los niños preescolares: el caso de la zona escolar 146 del sector Tlalpan II en el Distrito Federal</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1361	Cervantes Rayón, Hugo	Masculino	<i>Los proyectos de aula en la cotidianidad de las escuelas primarias de tiempo completo del D.F. crítica y propuesta</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 096	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1362	Chávez Guzmán, Rubén	Masculino	<i>Percepciones acerca de la enseñanza de la matemática</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1363	Cruz López Nieves, José Eulogio	Masculino	<i>La planeación pedagógica conjunta entre el maestro de USAER y el maestro del grupo regular</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1364	Cruz Saldívar, Minerva	Femenino	<i>Curso en línea "elementos generales en pedagogía (EGP)", dirigido a alumnos de la maestría en desarrollo educativo, línea: tecnologías de la información, UPN-Ajusco</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1365	Díaz Ramírez, Ruth AVECITA	Femenino	<i>Uso de los libros de texto de español del 4o. grado, en escuelas primarias públicas de calidad</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1366	Escamilla Guerrero, Máximo	Masculino	<i>La "cultura nacional" y las culturas locales en los contenidos de la asignatura de Historia del Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1367	Escorza Mejía, Gisela	Femenino	<i>La práctica docente en un currículum con orientación artística: la escuela Goethe</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1368	Esquivel Franco, Arturo	Masculino	<i>Las políticas educativas para la educación superior y sus efectos en la reorganización académica de la UPN</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1369	Figueroa Daza, Martha Inés	Femenino	<i>Los procesos de la enseñanza de la música en el nivel de preescolar</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1370	Flores Castillo, Fernando	Masculino	<i>El aprendizaje de la historia a través de la situación problema en un contexto cooperativo</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1371	García Beltrán, Inés María	Femenino	<i>Las actitudes investigadoras para el aprendizaje de la química en las alumnas de secundaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1372	García Jiménez, Rosario	Femenino	<i>El proyecto escolar y la organización interna de la escuela primaria una mirada micropolítica</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1373	García Monterrubio, María Guadalupe	Femenino	<i>Maestros mexicanos en los Estados Unidos: seguimiento de experiencias docentes</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1374	García Olvera, María del Rocío	Femenino	<i>El programa nacional de lectura y el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1375	García Salazar, Blanca Estela	Femenino	<i>La expresión oral y sus estrategias en el contexto de las situaciones comunicativas en tercer año de primaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1376	González Basurto, Teodora Olimpia	Femenino	<i>Las estrategias de los docentes de español, en las prácticas de expresión oral, que contribuyen a consolidar la competencia oral en los estudiantes de primer año de secundaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1377	Gutiérrez Polanco, Orlando	Masculino	<i>La calidad del comportamiento materno en el cuidado de crianza y el patrón de apego infante-madre al término del primer año de vida</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1378	Hernández Franco, Adriana Lucely	Femenino	<i>Bosquejo de vida: trama biográfica en torno a la enseñanza del español</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1379	Izquierdo Castañeda, Gloria	Femenino	<i>Las representaciones sociales de 12 profesores de educación primaria sobre las fracciones y su enseñanza</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1380	Juárez González, María Luisa	Femenino	<i>El director en el Consejo Técnico Consultivo: figura y espacio para la construcción del pensamiento socio-histórico</i>	Maestría en Desarrollo Educativo, Línea: la Historia y su Docencia	UPN, unidad Ajusco	Pública
1381	Ledesma Vázquez, Patricia	Femenino	<i>Gasto público para la educación básica en México, 2001-2006</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1382	López Pérez, Isidora	Femenino	<i>Desarrollo de actitudes favorables hacia la ciencia y el ambiente en profesores del bachillerato (BICAP, Oaxaca)</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1383	López Rasgado, Francisco	Femenino	<i>La redacción en las aulas de secundaria: concepciones y prácticas</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1384	Macedo Romero, Diana	Femenino	<i>Los procesos que caracterizan las prácticas educativas de educación artística en la escuela primaria: la profesora de artes plásticas</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1385	Mancera Martínez, Víctor Edgar	Masculino	<i>Las categorías de democracia y ciudadanía en los libros de texto de formación cívica y ética de la escuela secundaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1386	Martínez Magdaleno, Jacqueline	Femenino	<i>El teatro en la vida escolar: matices de la práctica docente</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1387	Martínez Malagón, Maricela	Femenino	<i>La práctica docente en la implementación de la política educativa: una aproximación desde el programa escuelas de calidad</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1388	Méndez Barrón, Alicia	Femenino	<i>Uso eficiente del papel en oficinas de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal: una evaluación desde la educación ambiental 2000-2004</i>	Maestría en Educación con Campo en Educación Ambiental	UPN, unidad 095	Pública
1389	Mendieta Villanueva, Gustavo	Masculino	<i>La descentralización y calidad del servicio de la D. G.E.F. un ejercicio de planeación prospectiva</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1390	Meneses Martínez, Sonia	Femenino	<i>Desarrollo y análisis de experiencias de planeación estratégica para la mejora de la supervisión escolar</i>	Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa	UPN, unidad 096	Pública
1391	Moctezuma Bautista, Raúl	Masculino	<i>Un experimento de enseñanza para la solución de ecuaciones de segundo grado con una incógnita a través de la visualización de funciones en la PC</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1392	Muñoz Lomelí, María del Socorro	Femenino	<i>La actualización de los directivos de escuelas secundarias técnicas en materia de gestión escolar</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1393	Núñez Robles, Raúl	Masculino	<i>Propuesta para superar los aprendizajes de los alumnos en la materia de física del tercer grado de educación secundaria</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 099	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1394	Olivera Carrasco, Mercedes	Femenino	<i>Redes de interacción y planeación educativa: estrategias para el cambio</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1395	Peniche Vera, Ricardo Franc	Masculino	<i>La educación ambiental como paradigma en la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel de educación básica</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1396	Pérez de León Serrano, Yazján David	Masculino	<i>El reconocimiento de las diferencias infantiles como referente básico en el ejercicio docente en la escuela primaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1397	Pineda Velázquez, Marcela	Femenino	<i>Aquatrón: edusofware para 6o. de educación primaria</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1398	Prado Vera, Alejandro Cid del	Masculino	<i>Las actitudes ambientales de los estudiantes de la maestría en desarrollo educativo: (generación 2004-2006)</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1399	Ramírez Martínez, Juan	Masculino	<i>La formación y la práctica docente en educación primaria</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 096	Pública
1400	Ramírez Muñoz, Luis Alejandro	Masculino	<i>Estrategias para que el profesor utilice los medios electrónicos adecuadamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Media Básica en la Zona XIX de Coyoacán, D.F</i>	Maestría en Educación con Campo en Planeación Educativa	UPN, unidad 099	Pública
1401	Ramón Pérez, Graciela	Femenino	<i>El museo y la historia en preescolar: una propuesta de intervención educativa</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1402	Ramos Díaz, Violeta	Femenino	<i>Enfoques morales y humanísticos que utiliza el profesor del 4o. grado de educación primaria en la enseñanza-aprendizaje de los valores y la didáctica explicativa de los contenidos programáticos</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1403	Rivera Enríquez, Ricardo, Alberto	Masculino	<i>ESAL: curso en línea para la asignatura de "Educación y sociedad en América Latina", en la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1404	Rosas Hernández, Ramón	Masculino	<i>Situaciones y dinámicas que impiden el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de la geometría</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1405	Salazar Narváez, Dolores	Femenino	<i>Propuesta pedagógica para la formación de una escuela para padres como apoyo a la educación de los adolescentes</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1406	Salazar Sotelo, Remedios	Femenino	<i>Las concepciones de los docentes y su influencia en la enseñanza de la geografía en la educación secundaria</i>	Maestría en Educación Media en Ciencias Sociales	UPN, unidad Ajusco	Pública
1407	Sánchez Rubio, Eduardo	Masculino	<i>Análisis de la cultura organizativa de la escuela primaria desde una concepción política pedagógica</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1408	Santana Hernández, María Cristina	Femenino	<i>La comprensión histórica en niños de tercer grado de primaria: sus representaciones acerca de las nociones estructurantes de tiempo, espacio y empatía</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1409	Solís Loranca, Patricia Eugenia	Femenino	<i>La experiencia estética y las necesidades educativas especiales</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1410	Solís Palacios, Patricia	Femenino	<i>La reforma de la educación preescolar: la política curricular del programa de educación preescolar 2004</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1411	Torres García, Fernando	Masculino	<i>La pedagogía del cuerpo: intervenciones y concepciones: análisis desde la pedagogía de lo cotidiano</i>	Maestría en Pedagogía	UPN, unidad Ajusco	Pública
1412	Vázquez Hernández, Carlos Arturo	Masculino	<i>Imagen y narrativa (corrido histórico, texto histórico y testimonios): una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública
1413	Vázquez Villegas, Ronaldo Jaime	Femenino	<i>Problemas del seguimiento y evaluación en la implantación de la planeación estratégica: el caso de la jefatura de sector de educación física en la Delegación Tlalpan</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 099	Pública
1414	Velázquez Mayoral, María Guadalupe	Masculino	<i>Análisis del proceso creativo del niño preescolar de 5 años, en el teatro de sombras</i>	Maestría en Desarrollo Educativo	UPN, unidad Ajusco	Pública

Núm.	Autor	Género	Título	Grado	Institución	Pública o Privada
1415	Villanueva Reyes, María del Carmen	Femenino	<i>Incorporación de la dimensión ambiental en el programa de primer año de educación primaria, elaboración, instrumentación, implementación y evaluación, de una propuesta en la escuela "Mi patria es primero", Azcapotzalco, D.F. 2001-2002</i>	Maestría en Educación	UPN, unidad 095	Pública
1416	Villegas Villarreal, Ninfa Maricela	Femenino	<i>Aprendizajes de la profesión: los futuros maestros en las prácticas pedagógicas</i>	Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Especialización Política Educativa y Formación Docente	UPN, unidad Ajusco	Pública
1417	Aguado Herrera, Irene	Femenino	<i>Participación política y género</i>	Doctorado en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1418	Cruz Contreras, Sergio	Masculino	<i>Competencias matemáticas básicas que muestran estudiantes de bachillerato en la resolución de problemas que involucran análisis y toma de decisiones</i>	Doctorado en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1419	Delgadillo Santos, Francisca Elia	Femenino	<i>Relaciones de poder: armado de estirpe entre profesores</i>	Doctorado en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1420	Espadas Sosa, Freddy Javier	Masculino	<i>Política educativa y tendencias pedagógicas: Yucatán 1910-1924</i>	Doctorado en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1421	Fernández Díaz, José Francisco	Masculino	<i>Sexualidad y género en estudiantes universitarios de México</i>	Doctorado en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública

<i>Núm.</i>	<i>Autor</i>	<i>Género</i>	<i>Título</i>	<i>Grado</i>	<i>Institución</i>	<i>Pública o Privada</i>
1422	Hurtado Galves, José Martín	Masculino	<i>La construcción de la identidad nacional en Querétaro, antes y después de 1867</i>	Doctorado en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública
1423	Ulloa Lugo, Norma Yolanda	Femenino	<i>Origen y evolución del concepto de entropía: representaciones e implicaciones para la enseñanza</i>	Doctorado en Educación	UPN, unidad Ajusco	Pública

El Congreso de la Unión y la educación durante el sexenio de Vicente Fox

Bernardo Bolaños*
Alma Maldonado-Maldonado**

Introducción

México es una República representativa, lo que significa que en él la creación de las leyes se lleva a cabo por medio de representantes populares y la participación política está fuertemente mediada por los partidos políticos. De acuerdo con el artículo 41 de la Constitución Mexicana, los partidos políticos son entidades de interés público que promueven la participación del pueblo en la vida democrática, contribuyen a la integración de la representación nacional y, como organizaciones de ciudadanos, hacen posible el acceso de éstos al ejercicio del poder público, según los programas, principios e ideas que postulan. Los legisladores provienen de partidos políticos aunque luego puedan declararse “legisladores independientes” o cambiar de partido.

La educación es un tema que por su importancia destaca entre los incluidos en los documentos básicos de los partidos y en las campañas electorales. En el presente ensayo, contrastaremos las reformas legislativas en materia educativa aprobadas por el Congreso de la Unión entre 2000 y 2006, con las propuestas de campaña de los partidos políticos y de sus candidatos.

*Abogado y doctor en filosofía por la Universidad de París 1 (Panthéon-Sorbonne). Profesor-Investigador titular “C” en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, México, D.F.

**Doctora en Educación Superior por el Boston College, Assistant Professor en el Center for the Study of Higher Education en la Universidad de Arizona, Estados Unidos.

Recuento de las principales reformas legislativas en materia de educación durante el sexenio

Esta sección realiza un balance de las principales reformas legislativas que se presentaron durante las Legislaturas LVIII y LIX del Congreso de la Unión que comprendieron los periodos 2000-2003 y 2003-2006, respectivamente. Se revisaron las iniciativas de ley o decreto, los dictámenes, las proposiciones con puntos de acuerdo y los comunicados emitidos.

Llama la atención que una buena cantidad de los puntos de acuerdo relacionados con temas educativos y culturales tiene que ver sobre todo con exhortos al ejecutivo y solicitudes de información. Desde luego, el número de iniciativas es mayor al número de acuerdos aprobados. La naturaleza de las iniciativas es muy diversa, desde aquellas que buscan reformar la Constitución Mexicana hasta modificaciones menores a disposiciones como la Ley General de Educación, la Ley General de Cultura Física y Deporte, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior o la Ley del Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales.

En cuanto a los temas que dominaron el trabajo de los legisladores federales en el sector educativo entre 2000 y 2006 destacamos los relativos a la educación ambiental, cívica e indígena; obligatoriedad de la educación preescolar y normas sobre el financiamiento de la educación.

Sin duda, la reforma jurídica más relevante en materia educativa durante el sexenio fue la que volvió obligatorio el nivel preescolar de educación. Obligatorio para los padres enviar a sus hijos a cursarlo y obligatorio para el Estado impartirlo. La aprobación de la reforma anterior fue por consenso y los diferendos tuvieron que ver solamente con los otros niveles educativos y con la fecha de entrada en vigor de la reforma. La ratificación de la Cámara de Diputados a las reformas que el Senado hiciera a los artículos 3 y 31 de la Constitución sobre la obligación de cursar el nivel preescolar se había aplazado al no encontrarse el consenso de la Comisión de Educación, a fines de diciembre de 2001, sobre el estatus de la educación inicial. Ésta no era el centro de la reforma ni sería obligatoria, lo que tampoco significa que no pudiera ser impartida por el Estado. El PRD pretendía que la

educación inicial quedara comprendida dentro del primer párrafo del artículo tercero constitucional, sin que por ello fuese obligatoria, del siguiente modo: “el Estado impartirá educación inicial, primaria y secundaria”. El PAN se negaba para evitar con ello que la frase propuesta fuera interpretada como una obligación de asegurar los servicios de educación inicial a todo aquel que lo solicitara. Finalmente, la fracción V del artículo tercero reformado habría de distinguir los niveles impartidos por el Estado (educación preescolar, primaria y secundaria) de aquellos solamente promovidos y atendidos por éste (entre ellos, la educación inicial y la superior). Durante las discusiones en la Cámara de Diputados, los diputados del PAN también pretendieron, sin éxito, retardar la aplicación de la obligatoriedad de la educación preescolar hasta el periodo 2008-2009 (un año más tarde de lo que había aprobado el Senado como plazo para la aplicación). La reforma sería publicada finalmente el 12 de noviembre de 2002.

Más de dos años después, el 10 de diciembre de 2004, se reformaron múltiples disposiciones de la Ley General de Educación (LGE) para adecuar la legislación secundaria a la Constitución en materia de obligatoriedad de la educación preescolar.

Posteriormente, las adecuaciones en materia de educación preescolar continuaron, pero el gobierno federal no obtendría el consenso de los partidos y se valdría de los diputados del PAN para impulsarlas. El artículo 43 de la LGE es reformado para que la educación para adultos sea destinada a personas que no han concluido la educación primaria y secundaria, sin necesidad de acreditar la educación preescolar. El senador panista por Morelos, Marco Antonio Adame Castillo, presentó la iniciativa para que los adultos que deseen llevar a cabo estudios de primaria no estén obligados a acreditar su educación preescolar.¹ El 2 de junio de 2006 fue publicada la reforma.

Se adicionó también en 2006, un segundo párrafo a la fracción I del artículo 65 de la LGE, para establecer que la edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar fuera de tres años, y para nivel primaria de seis años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar (reforma publicada el 20 de junio de

¹Cfr. Grupo parlamentario del Partido Acción Nacional del Senado de la República, página oficial (Consultado el 12 de abril de 2007; en: <http://www.observatorio.org>; <http://www.pan.senado.gob.mx/LVIII-LIX/detalle.php?id=53-605>).

2006). Estas reglas no han dejado de ser controvertidas debido a que en la mayoría de los países con nivel preescolar obligatorio la edad de ingreso es a los cinco años, con lo cual se garantiza el acceso a un año en este nivel. La duda queda respecto a la capacidad actual del Estado mexicano para proveer tres años de educación preescolar a los niños mexicanos.

Además de las modificaciones concernientes a la educación preescolar, una cascada de otras reformas a la LGE –ocho en total– habrían de ser aprobadas durante el sexenio de Vicente Fox, a veces contra la voluntad del gobierno foxista, a veces con su venia y otras promovidas de manera velada o abierta por él mismo.

Dentro del primer tipo de reformas, destaca por su gran importancia la que se publica en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de diciembre de 2002: se reforma al artículo 25 de la LGE estipulando que el monto anual que el Estado destine al gasto en educación pública y en los servicios educativos no podrá ser menor a 8 por ciento del producto interno bruto del país, destinando de este monto al menos uno por ciento del PIB a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en las Instituciones de Educación Superior Públicas. Para dar cumplimiento a esta disposición, el artículo segundo transitorio de la reforma señalaba que los presupuestos del Estado considerarían un incremento gradual anual, con el fin de alcanzar en el año 2006 los recursos equivalentes a ocho por ciento del producto interno bruto. La aprobación de esa norma programática no ha pasado inadvertida en otros países. Tal porcentaje fue estipulado inicialmente por la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe, en 1979 y no por la UNESCO como normalmente se menciona.² Alcanzar ocho por ciento del gasto educativo en los países en desarrollo se ha convertido en una cifra emblemática para sectores que buscan establecer un porcentaje adecuado o justo de fondos públicos dedicados a la educación.

Si bien, la idea de alcanzar una proporción de “ocho por ciento del PIB destinada a educación” estaba contenida en el Plan Nacional de Desarrollo³ (2001, p. 94) –con la salvedad de que se trataba de un porcentaje conjunto entre el gasto público y privado, mientras que la

²Cfr. Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicado 90. Ocho por ciento ¿un compromiso?*; en: <http://www.observatorio.org> (Consultado el 14 de mayo de 2007).

³*Plan Nacional de Desarrollo*, México, Poder Ejecutivo Federal, 2001, p. 94.

aprobación de la Cámara de Diputados y la ratificación en la de Senadores fue en el sentido del gasto equivalente a ocho por ciento del PIB de dinero público-, esta reforma era considerada una medida peligrosa, imposible y demagógica por el gobierno federal y por los legisladores del PAN. El entonces diputado Felipe Calderón Hinojosa, por ejemplo, declaró que

podríamos acumular puntos del PIB hasta completar el 100 por ciento o más en compromisos asumidos más con ánimo de obtener medallas legislativas políticas o banderas electorales, que con verdadera disposición de asumir decisiones de política pública con seriedad, realismo y responsabilidad.⁴

Mencionaremos a continuación quizá las dos únicas reformas de importancia que contaron con el aval del gobierno federal sin ser concebidas originalmente por él. Se trata de reformas acerca de educación ambiental y de cooperativismo escolar. El 30 de diciembre de 2002, se publican reformas a la fracción XI del artículo séptimo de la LGE para que la educación nacional tenga como fin inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad. En esa misma fecha se modifica el párrafo tercero del artículo 48 de la ley educativa para considerar el estudio de los ecosistemas locales. El artículo reformado señala que las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría de Educación Pública, contenidos regionales que permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de su entidad federativa y de sus municipios.

Por iniciativa del diputado José Juan Bárcenas González (PAN), presentada año y medio antes, el 12 de junio de 2006, se adicionan una fracción XIII al artículo séptimo y una nueva fracción XI, al artículo 14 de la LGE. La primera incluye como finalidad de la educación fomentar los valores y principios del cooperativismo. La segunda fracción esta-

⁴Cfr. *Reforma*, México, 28 de noviembre de 2002.

blece como atribución concurrente de las autoridades educativas federales y locales el promover prácticas cooperativas de ahorro, producción y consumo, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Sociedades Cooperativas y en el Reglamento de Cooperativas Escolares. De acuerdo con el diputado Bárcenas González, uno de los principales problemas de las cooperativas escolares en México era que no se encontraban consideradas en la LGE y su funcionamiento se regulaba de manera discrecional. El diputado pretendió así inculcar en las nuevas generaciones valores éticos sustentados en los principios cooperativos de solidaridad y ayuda mutua. Afirmaba que en países como Canadá, Francia y Chile, las cooperativas escolares desempeñan un papel destacado en la formación técnica y científica de los profesionistas. El cooperativismo en México no ha podido desarrollarse como debiera ser, de acuerdo con Bárcenas González,

por falta de apego a los principios de solidaridad, esfuerzo propio, ayuda mutua *et al.* En contraste, en países como Alemania, España, Canadá, Costa Rica, Argentina y Colombia, dichas entidades asociativas han logrado avanzar de manera significativa, promoviendo eficientemente los intereses comunes de sus asociados.⁵

El 14 de septiembre de 2004, la senadora del Distrito Federal Emilia Patricia Gómez Bravo, del Partido Verde Ecologista Mexicano, presentó una iniciativa para volver a reformar el artículo 25 de la LGE.

Tras analizar e identificar los montos presupuestales que se destinan a los distintos niveles de educación: básica, media superior y superior –afirma la senadora–, detectamos que existe un desequilibrio en lo correspondiente a la educación media superior.

Para corregir tales desequilibrios la legisladora propone establecer por ley la equidad entre los distintos niveles de instrucción, específicamente en cuanto a la distribución del presupuesto.⁶ El Senado ad-

⁵ Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión, página oficial. Consulta el 12 de abril de 2007; en: http://www.cddhcu.gob.mx/sia/coord/OBRA_LEG_LIX/OBRA_LEG_LIX2/obraleg_lix/dps_12.htm

⁶ Senado de la República Legislatura LX, página oficial, Consultado en abril 12 de 2007; en: <http://www.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/index2.php?sesion=2004/09/14/1&documento=13>

mite su propuesta y se aprueba incorporar al primer párrafo del citado artículo 25 la siguiente disposición: “En la asignación del presupuesto a cada uno de los niveles de educación, se procurará dar la continuidad y la concatenación entre los mismos, con el fin de que la población alcance el máximo nivel de estudios posible.” Sin embargo, los diputados modifican la redacción aprobada por los senadores e introducen el verbo “deberá” en vez de “procurará”. La reforma se publica finalmente el 4 de enero de 2005.

Es importante señalar que la reforma anterior contrarresta la del 30 de diciembre de 2002 al artículo 25. Si esta última estableció que no podrá destinarse menos de uno por ciento del producto interno bruto a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en las universidades, ahora se faculta a las autoridades educativas para dar continuidad y concatenar la inversión educativa en la educación básica. Dicho de otro modo, se intenta restringir la asignación de recursos desproporcionadamente mayores para la educación superior respecto a la educación media superior. Es posible que el gobierno de Vicente Fox se haya servido de una legisladora de un partido distinto del PAN para introducir esta reforma que pretende compensar el desafío político representado por la UNAM y el resto de las universidades públicas –a través de la ANUIES–, quienes gestionan recursos directamente ante la Cámara de Diputados, a diferencia de las autoridades de otros niveles educativos.

El 13 de marzo de 2003 se expidió la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que ordena la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y se reforma la LGE para promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Se estipula que los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español (fracción IV del artículo séptimo de la LGE).

Finalmente, las reformas educativas en el sexenio de Fox concluyen con una nueva modificación del artículo 25 de la LGE publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 22 de junio de 2006. Se reforma el párrafo segundo del artículo 25 de la LGE, para que los recursos federales recibidos para fines educativos por cada entidad federativa no

sean transferibles y deban aplicarse exclusivamente en la prestación de servicios y demás actividades educativas en la propia entidad. Se ordena que el gobierno de cada entidad federativa publique en su respectivo diario oficial los recursos que la Federación le transfiera para tal efecto, en forma desagregada por nivel, programa educativo y establecimiento escolar. Dicha reforma adquiere una gran relevancia en la actualidad política del país pues entre otros gobernadores el de Oaxaca, Ulises Ruiz, es acusado por la opinión pública de desviar recursos del presupuesto social para fines distintos.

Los partidos políticos: entre la ideología y la coyuntura⁷

Durante las campañas electorales de 2000, tanto presidenciales como legislativas, los partidos políticos mexicanos consideraron con particular insistencia el tema educativo. Comencemos analizando el caso del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

El PRI pareció sumido en una gran pasividad debida al trauma de perder la Presidencia de la República en 2000. Este partido había permanecido en el poder durante siete décadas, de modo que la experiencia de la derrota fue particularmente dolorosa. Prácticamente ninguna de las reformas educativas relevantes que fueron aprobadas fue promovida por este partido, a excepción de la ley de fomento a la lectura y el libro que fuera “vetada” de hecho por Fox en diciembre de 2006.⁸ Esta última iniciativa fue en realidad impulsada por la industria editorial mexicana pero en abril de 2005 fue presentada oficialmente por el presidente de la Comisión de Educación y Cultura, Tomás Vázquez Vigil, del PRI.

Por lo que se refiere a la obligatoriedad de la educación preescolar, esta reforma había sido propuesta en distintas ocasiones por los tres

⁷Hemos empleado como fuente principal el artículo de Alejandro Canales “El desafío educativo y los partidos políticos” en Guadalupe Teresinha Bertussi, *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, t. II, Universidad Pedagógica Nacional-La Jornada Ediciones, 2000, pp. 173-191.

⁸La iniciativa de Ley de Fomento a la Lectura y el Libro fue aprobada en el primer semestre de 2006 por el Senado y la Cámara de Diputados mexicanos, pero, en vez de ser publicada, el primero de septiembre de ese año el Presidente de la República la regresó al Congreso, con comentarios.

principales partidos: en abril de 1999, por el diputado panista Julio Castrillón Valdés y por el diputado del PRD, Pablo Sandoval Ramírez; un año más tarde por el diputado Lino Cárdenas Sandoval, a nombre de la fracción del PRI.⁹

Históricamente, el PRI había reivindicado la “justicia social”, relacionándola en tiempos recientes con la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Algunos de los principales rubros que constituyeron sus propuestas durante las campañas electorales del 2000 fueron: ampliar la jornada de clase en educación básica para aumentar la calidad educativa; armonizar los niveles técnico, medio superior y superior con la cultura y las vocaciones productivas; reforzar la educación para adultos, así como su capacitación técnica; dotar a las escuelas de mejores materiales didácticos e incorporar nuevas tecnologías.¹⁰

Aparte de la propuesta de todos los partidos de fortalecer la cobertura de la educación preescolar a través de su obligatoriedad ¿qué ocurrió con otros ofrecimientos de campaña del PRI? Ampliar el horario de la educación básica era una ambiciosa propuesta del candidato priista a la Presidencia de la República en 2000, Francisco Labastida,¹¹ la cual tenía eco entre legisladores de otros partidos y, sin embargo, el PRI no supo impulsarla. Incluso, el senador panista Benjamín Gallegos Soto propuso sin éxito dicha medida, mediante la adición de un artículo 38 bis a la LGE:

La jornada escolar en la educación básica tendrá una duración mínima de ocho horas diarias, durante la cual se deberá contemplar la alimentación de los educandos, así como la realización de actividades deportivas, culturales y de tareas escolares con asesoría del personal docente. La Secretaría emitirá las disposiciones administrativas correspondientes para regular lo dispuesto en este artículo.¹²

Para mejorar la eficiencia terminal y la infraestructura, el PRI había propuesto reforzar los programas alimentarios en las regiones

⁹El 18 de octubre de 2001, el diputado Alberto Anaya Gutiérrez, del Grupo Parlamentario del Partido del Trabajo (PT), presentó también iniciativa de reformas a los artículos tercero y 31 de la Constitución Federal en materia de educación preescolar.

¹⁰Cfr. *Plataforma electoral federal 2000-2006*, México, PRI, 2000.

¹¹*La Jornada*, México, 14 de abril de 2000.

¹²Senado de la República, LX Legislatura, página oficial. Consultado el 12 de abril 2007; en: <http://www.senado.gob.mx/sen60/sgsp/gaceta/?sesion=2006/03/30/1&documento=20>

marginadas. En octubre de 2001, el diputado federal del PRI Narciso Alberto Amador Leal presentó la iniciativa de adicionar el artículo 4o. de la Constitución para implementar el derecho a la alimentación. En noviembre de 2001, el diputado perredista Pedro Miguel Rosaldo Salazar propuso incluir un cuarto párrafo en el artículo 4o. de la Constitución con el mismo propósito. Otros legisladores priistas insistirían en presentar propuestas al respecto. Al fin, el 15 de diciembre de 2003, el pleno de la Cámara de Senadores discutió y aprobó la inclusión del siguiente párrafo en el artículo cuarto constitucional:

Toda persona tiene derecho a una alimentación suficiente en calidad y cantidad. La ley establecerá la concurrencia de la Federación, entidades federativas y municipios así como la participación de los sectores social y privado, a fin de alcanzar tal objetivo.

Sin embargo, la alianza entre priistas y perredistas no sería suficiente para consumir la enmienda (una reforma constitucional requiere, de acuerdo con el artículo 135 constitucional, de la aprobación mayoritaria de las legislaturas de las entidades federativas, además de las dos terceras partes de los miembros del Congreso de la Unión).

Quizá la propuesta educativa más difundida en los medios masivos de comunicación del candidato del PRI a la Presidencia fue la de incluir en el currículo de la educación primaria la enseñanza del inglés y computación.¹³ Ambas ideas se concretaron parcialmente durante el sexenio del gobierno panista. Se estima que alrededor de 19 estados de la federación han establecido programas de inglés en sus escuelas primarias.¹⁴

Por otra parte, uno de los programas más ambiciosos del presidente Fox fue la puesta en marcha de Enciclomedia, cuyo propósito es ser una herramienta digital en el aula “que estimule nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los temas y contenidos de los Libros de Texto Gratuitos”.¹⁵ Además, Enciclomedia comprende

¹³ Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicado 35. La política educativa como tema electoral*; en: <http://www.observatorio.org> (Consulta el 14 de mayo de 2007).

¹⁴ *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua extranjera. Inglés*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP), Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), 2006, p. 10.

¹⁵ http://www.enciclomedia.edu.mx/Conoce_Enciclomedia/Que_es/Objetivos.htm (Consultado el 17 de junio de 2007).

actualmente un programa piloto en la enseñanza del inglés para quinto y sexto grados.

Sin embargo, es importante señalar que Enciclomedia no ha presentado, en términos concretos, la incorporación de la enseñanza de la computación al currículo, ya que su objetivo principal no es enseñarle computación a los niños, sino más bien incluir la computadora como medio tecnológico de información y comunicación en los salones de clases.

El PRI había propuesto también reforzar la evaluación permanente del sistema educativo. Éste resultó ser otro punto de convergencia entre la agenda de ese partido y la del gobierno foxista. El 8 de agosto de 2002 el Ejecutivo Federal emitió el decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Una discusión sobre el INEE que involucra al Poder Legislativo es la relativa a las contradicciones que pueden existir entre las atribuciones del instituto y lo señalado en la LGE. De acuerdo con esta última, “es atribución exclusiva de la autoridad educativa federal evaluar al sistema educativo nacional y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades locales deben realizar”. La autonomía del INEE es objeto de controversia, pues la ley ordena que la evaluación esté a cargo de la autoridad educativa federal, siendo que una autoridad autónoma es por definición una autoridad independiente del gobierno federal.¹⁶

Es muy importante discutir el tema del involucramiento del Poder Legislativo en los temas relacionados con la evaluación en México por diversas razones. La primera de ellas, porque las políticas educativas en la década de los años noventa están caracterizadas por la evaluación.¹⁷ El establecimiento de políticas de evaluación de distintos niveles y ámbitos educativos, de las instituciones, estudiantes, docentes, programas, proyectos, entre otros, ha sido la constante de los últimos gobiernos, no sólo en México sino en otros países de América Latina, Europa y Asia.

¹⁶Cfr. Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicado 83. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*; en: <http://www.observatorio.org> (Consultado el 14 de mayo de 2007).

¹⁷Javier Mendoza R., *La transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2000.

A este respecto, Neave¹⁸ se refiere al concepto “estado evaluador” para describir la transformación de los estados nacionales en instancias reguladoras y controladoras de los sistemas educativos a través de mecanismos de evaluación. Sin embargo, en el caso de México hasta hace muy poco no existía una participación amplia en los procesos de evaluación y el Ejecutivo Federal era el actor central. Actualmente, en el Congreso de la Unión se debate sobre estos temas y las propias universidades y diarios de difusión nacional como *Reforma* y *El Universal* que organizan una encuesta anual lanzan proyectos autónomos de evaluación educativa en México.

En el Poder Legislativo se había discutido el financiamiento de la educación con motivo de la aprobación anual del Presupuesto de Egresos de la Federación pero, de manera natural los legisladores fueron involucrándose en el debate sobre la evaluación. Esta intervención ha resultado un contrapeso a la visión estrecha de algunos funcionarios educativos en materia de evaluación, pues el Legislativo ha tratado de compensar a las instituciones que reciben menos apoyos gubernamentales debido a la rigidez de los criterios de evaluación. Por ejemplo, la Cámara de Diputados aprobó en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2002, un fondo extraordinario por 1,000 millones de pesos “con el propósito de que las universidades públicas estatales realizaran proyectos que incidieran en la solución de problemas”.¹⁹

Otro ejemplo sucedió a fines de 2004 cuando la Cámara de Diputados aprobó la Ley General de Egresos de la Federación y se incluyó un incremento adicional para instituciones públicas: 400 millones de pesos para la UNAM, 200 para el IPN. Además, se aprobaron 1,000 millones de pesos extra para el subsistema de educación superior tecnológica, integrado por los institutos tecnológicos federales y estatales del país. Otros 815 millones de pesos se destinaron a:

[...] un nuevo programa, denominado “Fondo de Equidad para las Universidades con Costo por Alumno debajo de la Media Nacional (SEPANUIES)”, en cuyo marco se determinaron ingresos extraordinarios para

¹⁸Guy Neave, “The evaluative state reconsidered”, *European Journal of Education*, 33(3), París, 1998, pp. 265-284.

¹⁹Secretaría de Educación Pública, “Reglas de operación del Fondo de Apoyo Extraordinario a las Universidades Públicas Estatales 2003” en: <http://sesic.sep.gob.mx/sesic/normativa/faeup/faeup2003.pdf> (Consultado el 16 de mayo de 2007).

nueve universidades públicas de los estados: 160 millones a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 100 millones a la Universidad Autónoma de Guerrero, 100 millones a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 220 millones a la Universidad Autónoma de Sinaloa, 23 millones a la Universidad Autónoma de Tlaxcala, 72 millones a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 36 millones a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 34 millones a la Universidad Autónoma de Chiapas y 70 millones a la Universidad Autónoma del Estado de México.²⁰

Parte de la racionalidad de esta iniciativa la explicó el Secretario de la Comisión de Educación Pública en la Cámara de Diputados, el diputado perredista Salvador Martínez de la Roca, quien mencionó en una entrevista que “hay ciertos sectores e instituciones educativas que en términos de un indicador que es el costo-alumno, son sumamente bajos y que obviamente coinciden con las zonas más rezagadas de nuestro país”. Como ejemplos mencionó los casos de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Hidalgo, Sinaloa y Nayarit. Mientras que “casualmente había otras universidades como Guanajuato, Quintana Roo y Yucatán que tenían costos muy altos”. Reflejo de esa discusión fue justamente la concreción del programa “Fondo de Equidad para las Universidades con Costo por Alumno debajo de la Media Nacional” (SEP-ANUIES).²¹

Este tipo de “rectificaciones presupuestales” por parte de la Cámara de Diputados generó diversas tensiones con el Ejecutivo Federal. El Presidente de la República interpuso una controversia constitucional contra el Legislativo para congelar cerca de 4,500 millones.²²

A partir de estas discusiones sobre la asignación presupuestal, desde la Cámara de Diputados se hicieron llamados para que se modificaran los programas de evaluación y se buscaran mecanismos más equitativos de distribución del financiamiento público.

En materia de evaluación en el nivel de la educación superior, durante el periodo del Presidente Fox, hubo claramente una continuación de los programas que iniciaron en el sexenio de Ernesto Zedillo

²⁰Roberto Rodríguez, “Los diputados y el financiamiento a las universidades públicas”, *Milenio Campus*, núm. 64, México, 15 de enero de 2004.

²¹Citado en Universidad Autónoma de Nayarit, página oficial. Consultado el 14 de mayo de 2007, <http://medios.uan.edu.mx/comunicados/vercom.php?463>

²²*Excelsior*, México, septiembre 2 de 2005.

(y aun en sexenios anteriores a éste). El gobierno foxista creó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) para agrupar otros programas existentes. El PIFI incluye los siguientes programas: Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES); Fondo para las Universidades Públicas con Programas Evaluados y Acreditados (FIUPEA); Programa para el Mejoramiento de la Infraestructura, para la Modernización de la Administración y para Apoyo al Posgrado. La base de estos programas es ofrecer fondos extraordinarios a cambio de someterse a diversos criterios de evaluación y acreditación.²³ Sin duda, “innovación” no es el término que describe correctamente las acciones emprendidas por el gobierno de Vicente Fox en materia de educación superior, sobre todo porque la gran mayoría de éstas fueron reediciones de programas instaurados por sus antecesores.

En resumen, podemos concluir que la derrota en las elecciones presidenciales dejó a los dirigentes priistas absortos en un proceso de redefinición e incapaces de forjar mayorías legislativas eficaces. Sus iniciativas no cuajaron.

Por lo que respecta al Partido de la Revolución Democrática (PRD), el surgimiento de Andrés Manuel López Obrador como poderoso gobernante de la capital y fuerte precandidato a la presidencia opacó la labor de los legisladores de ese partido.

En las elecciones presidenciales de 2000, el candidato de la Alianza por México (PRD, PT, Convergencia, PAS, PSN), Cuauhtémoc Cárdenas, reivindicó la defensa del carácter laico y gratuito de la educación pública, el aumento salarial al magisterio, así como ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación. Según Cárdenas, al finalizar su sexenio la educación media tendría una cobertura de 50 por ciento y 30 por ciento de los jóvenes accederían a la universidad. En materia de financiamiento, Cárdenas proponía fórmulas “innovadoras” como “exenciones fiscales a empresas e individuos que inviertan en investigación y en la formación de profesionales y maestros, ya fuera en instituciones públicas o privadas”.²⁴

²³ Cfr. Alma Maldonado-Maldonado, “Presidential politics and higher education reforms in Mexico”, *International higher education*, Boston, 45, otoño, 2006.

²⁴ Cfr. Cuauhtémoc Cárdenas, *Observaciones y propuestas al documento “La Educación Superior en el Siglo XXI”*, México, ANUIES, documento distribuido a la prensa, junio de 2000.

Sin embargo, luego de la derrota y debido al cambio de liderazgo en el PRD, las propuestas de campaña del ingeniero Cárdenas fueron reemplazadas por otras, afines, lanzadas por el Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador. La agenda educativa perredista no era ya decidida en el Congreso Federal, ni por Cárdenas, sino en el Gobierno del Distrito Federal por López Obrador y en la Asamblea Legislativa de la Ciudad de México. Los temas de la gratuidad, del aumento de la cobertura y del salario al magisterio continuaron presentes como banderas emblemáticas de la izquierda. La Asamblea Legislativa aprobó una Ley de Educación del Distrito Federal que dio lugar a una controversia constitucional.²⁵ Posteriormente, el gobierno de López Obrador enfrentó en el Congreso de la Unión el proyecto de los legisladores panistas y priistas de reducir las partidas presupuestarias destinadas al financiamiento de la educación básica en la capital y el tope de endeudamiento del Distrito Federal. Una iniciativa de reformas al artículo 122 constitucional promovida por el PRI y el PAN buscaba modificar la distribución de recursos federales en el ramo educativo y transferir unilateralmente los servicios de educación básica federales al Distrito Federal.

Por último, es necesario insistir en que los legisladores federales del PRD, durante el sexenio que analizamos, lograron incluir en el artículo 25 de la LGE una de las reivindicaciones históricas de su partido: destinar ocho por ciento del PIB al gasto educativo.

El PAN, Fox y la gestión privada del sistema educativo público

Las elecciones presidenciales y legislativas realizadas en México en el mes de julio de 2000 le dieron el Poder Ejecutivo federal a Vicente Fox Quesada, del principal partido de derecha o centro derecha mexicano, el Partido Acción Nacional.²⁶

²⁵ *El Financiero*, México, 19 de septiembre de 2000.

²⁶ Aunque el PAN define su propia ideología como de centro fundada en el pensamiento humanista universal, la gran mayoría de los politólogos y los principales diarios del mundo ubican a este partido en la derecha "For more than fifty years, Mexico's best-organized national opposition party has been the rightist PAN, founded in 1939 by Manuel Gomez Morín". Ann Craig y Wayne Cornelius, "Houses Divided. Parties and Political Reform in Mexico", en Scott Mainwaring *et al.*, *Building Democratic Institutions*, Stanford University Press, 1995,

El empresario transformado en presidente habría de mirar la pobreza, la falta de infraestructura educativa, la ausencia de bibliotecas y otros indicadores sociales como ventanas de oportunidad para la participación privada (en construcción de bibliotecas, edición de libros de texto, dotación de Internet a las escuelas, entre otras medidas).

Las propuestas educativas que Fox había incluido en su campaña fueron parcialmente observadas por su gobierno: la educación en valores fue atendida por la extraña alianza formada por Elba Esther Gordillo y la primera dama Martha Sahagún, quienes impulsaron la publicación y distribución de 12 millones de ejemplares de una *Guía de Padres*;²⁷ modernizar la educación a distancia de cara al siglo XXI dio lugar, como hemos visto, al proyecto Enciclopedia; el Sistema Nacional de Bibliotecas tuvo como medida faro la construcción de un edificio faraónico, la Biblioteca Vasconcelos, en Buenavista. Esta última fue duramente criticada por los legisladores de oposición no solamente por su carácter centralista sino porque su costo duplicaba al de otros proyectos equivalentes y privilegiaba un estilo arquitectónico frágil y suntuoso que era inadecuado para un edificio público. El acervo se formó mediante la compra masiva de libros a la industria editorial mexicana, sin criterios de selección rigurosos.

La Junta de Coordinación Política de la Cámara de Diputados pidió que se investigaran presuntas irregularidades en el manejo de los recursos destinados a la Biblioteca Vasconcelos que, según decían, había costado al país más de 2 millones de pesos.²⁸ Pero las críticas de los representantes populares fueron desoídas y la *megabiblioteca* inconclusa fue inaugurada justo antes de las elecciones presidenciales de 2006.

El gobierno del presidente Fox y su entorno cedieron en su filosofía de "calidad total" ante la inminencia de unas elecciones presidenciales competidas en 2006, pues la *Guía de Padres*, la Biblioteca Vasconcelos,

p. 269; Benito Nacif, "Understanding Party Discipline in the Mexican Chamber of Deputies: The Centralized Party Model", *Legislative Politics in Latin America*, Morgenstern, Cambridge University Press, 2002, p. 254.

²⁷Cfr. Rosa Elvira Vargas, "Vamos México regala la Guía de Padres al SNTE", *La Jornada*, México, 23 de mayo de 2006; en: <http://www.jornada.unam.mx/2006/05/23/023n2pol.php>

²⁸*La Jornada*, México, 4 de mayo de 2006; en: <http://www.jornada.unam.mx/2006/05/04/a04n1cul.php>

la librería Rosario Castellanos del Fondo de Cultura Económica y otras acciones visibles del foxismo fueron concluidas de manera improvisada pero difundidas ampliamente. En cambio, las políticas estructurales en materia educativa quedaron a un lado, en particular las destinadas a aumentar la cobertura educativa y mejorar la equidad escolar en el país. Fox abandonó pura y simplemente su compromiso de duplicar en seis años el gasto en educación superior y ciencia y tecnología (el cual debía alcanzar, respectivamente, 1.0 y 0.8 por ciento).²⁹ Ni siquiera satisfizo medidas puntuales como la de dotar de instalaciones a la cuarta unidad de la Universidad Autónoma Metropolitana, luego de que problemas inmobiliarios y errores de las autoridades universitarias en la adquisición de un primer predio dejaran sin universidad a miles de estudiantes de escasos recursos en la zona poniente de la Ciudad de México.

Conclusión

El papel del Poder Legislativo en el rumbo de las políticas educativas nacionales fue relevante en las legislaturas LVIII y LIX que comprendieron el periodo 2000-2006.

Los académicos que estudian las políticas públicas educativas en México tienen mucho camino por recorrer. Kingdon menciona que los principales participantes sin posiciones formales en el gobierno y cuya conducta debe estudiarse incluyen “grupos de interés, investigadores, académicos, consultores, medios masivos, partidos políticos y otros grupos sociales”.³⁰ Tomar en cuenta estos actores es fundamental puesto que la construcción de políticas depende, en gran medida, de la negociación entre individuos cuyas diferencias personales cuentan.³¹ De hecho, Husén considera que en el nivel de la definición de políticas no existen decisiones lineales:

²⁹Teleconferencia sostenida por Vicente Fox en la reunión de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en Hermosillo, Sonora, el 25 de marzo de 2000.

³⁰J. W. Kingdon, *Agendas, alternatives, and public policies*, Nueva York, HarperCollins College Publishers, 1995.

³¹E. El-Khawas, “Patterns of communication and miscommunication between research and policy”, en S. Schwarz y U. Teichler (eds.), *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*, Netherlands, Kluwer Dordrecht, 2000, pp. 45-56.

Las decisiones sobre políticas o sobre acciones políticas no son tomadas de manera ordenada o racional como muchos consideran, imaginando individuos autorizados que sentados deciden y ponderan varias opciones, consideran hechos relevantes y escogen una opción. Las políticas son decididas de maneras mucho más difusas.³²

Este artículo es una aproximación a esta idea desde el contexto mexicano. Después de haber presentado las iniciativas legislativas más importantes en materia educativa aprobadas durante el sexenio de Vicente Fox y el contraste con las propuestas y discursos de los partidos políticos durante las elecciones del año 2000, podemos concluir que la continuidad y consolidación en las agendas de tales institutos políticos, una vez en el poder legislativo, estuvo subordinada a reacomodos en sus liderazgos y de dinámicas internas. La fidelidad a las propuestas y discursos de campaña fue secundaria para los legisladores.

El proyecto inicial de quien en este caso resultó el candidato a la Presidencia ganador, no sólo difiere en aspectos importantes de lo que realmente fue impulsado por su propio partido desde el Congreso de la Unión. Sobre todo, Fox encontró muchas coincidencias con el Partido Revolucionario Institucional y siguió la tendencia de los gobiernos que lo precedieron. Las dudas que existían sobre la continuidad de la política educativa a raíz del cambio de partido político en el poder quedaron despejadas e incluso resultaron sorprendentes alianzas entre actores priistas tradicionales como Elba Esther Gordillo y personalidades emblemáticas del PAN como Martha Sahagún.

La brecha entre las promesas de campaña y las acciones de gobierno es aún inmensa en el caso mexicano y particularmente en sectores como el educativo. La norma sugiere que una vez que se comienza a ejercer el poder, las promesas se diluyen rápidamente.

Sin embargo, no deben dejar de reconocerse los avances en materia de división de poderes y de descentralización. Las Cámaras de Diputados y de Senadores en México cada vez están jugando un papel más relevante en el establecimiento de su propia agenda, en el curso que toman las negociaciones y en las formas de implementación. Esto

³²Torsten Husén, "Educational research and policy-making", en T. Husén, T. N. Postlethwaite, Burton Clark y Guy Neave (eds.), *Education: The complete encyclopedia (CD-Room)*, Nueva York, Elsevier Science Ltd., 1998.

tendría que ser motivo de mayor estudio entre los especialistas en políticas educativas. De un sistema donde el ejecutivo decidía unilateralmente sobre el rumbo educativo en el país, pasamos a tiempos donde el poder legislativo federal, las cámaras locales y cada una de las fracciones de los partidos políticos están inmersos en aspectos tan importantes como la discusión del presupuesto asignado a las instituciones educativas.

Ante ello vale la pena preguntarse ¿qué tanto la Secretaría de Educación Pública, así como las dependencias estatales, se han vinculado al trabajo legislativo y qué tanta labor de cabildeo han realizado? ¿Con base en qué elementos los partidos deciden sus agendas legislativas y cuáles son los factores más importantes en estas definiciones? ¿Cuáles son las fronteras de las negociaciones? Parece imprescindible comenzar a abordar este tipo de preguntas desde el ámbito de la investigación académica.

De los acuerdos y comunicaciones revisados para este artículo se desprende, además, que todavía prevalecen las discusiones coyunturales y que, por tanto, han quedado pendientes algunos de los debates más importantes para resolver a fondo los problemas educativos de México.

Por último, si se evalúan las diferencias entre la agenda legislativa inicialmente prevista y las reformas finalmente aprobadas, queda claro que la negociación entre el Poder Legislativo y Ejecutivo fracasó como procedimiento para resolver los dos problemas cruciales de la educación en México: la cobertura y la equidad educativa.

Más allá de que se construyan mayorías legislativas coyunturales gracias a la negociación, de que se otorgue mayores recursos económicos al sector educativo y se busquen opciones pertinentes al contexto mexicano, mientras no exista un proyecto de Estado para la educación en México, será imposible atender los problemas más urgentes. Ese seguirá siendo el reto para todos los sectores que conforman el conjunto educativo mexicano en los años por venir.

Siglas y acrónimos que se usan en la obra

AMC	Academia Mexicana de Ciencias
COPAES	Acreditación de Programas
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AFSEDF	Administración Federal de Servicios Educativos para el D.F.
AFI	Agencia Federal de Investigaciones
APPO	Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca
WAS	Asociación Mundial de Sexología
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BENM	Benemérita Escuela Nacional de Maestros
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CICEANA	Centro de Información y Comunicación Ambiental de América Latina
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económica
CIEAP	Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población
Cinvestav	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

CENSIDA	Centro Nacional para controlar y prevenir el VIH/Sida
COFIPE	Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CDHDF	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
CFE	Comisión Federal de Electricidad
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Conalitag	Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos
Conabio	Comisión Nacional para el Conocimiento y uso de la Biodiversidad
CODECI	Comité de Defensa Ciudadana
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
Conapo	Consejo Nacional de Población
CROC	Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos
CCL	Consejo Central de Lucha
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CACECA	Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración
CIPO-RFM	Consejo Indígena Popular de Oaxaca Ricardo Flores Magón
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONADIC	Consejo Nacional Contra las Adicciones
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONEVYT	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COMPA	Coordinadora Oaxaqueña Magonista Popular Antineoliberal
CORTV	Corporación Oaxaqueña de Radio y Televisión
CUIDI	Corporación Universitaria de Desarrollo de la Internet
CAS	Country Assistance Strategy
DIE-Cinvestav	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
DES	Dependencias de Educación Superior
DIF	Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia

DGAE	Dirección General de Administración Escolar
DGE	Dirección General de Epidemiología
DGOSE	Dirección General de Orientación y Servicios Educativos
EPR	Ejército Popular Revolucionario
Colmex	El Colegio de México
EOPSAC	Encuesta de Opinión y Participación Social
EMTJ	Encuesta Mundial sobre Tabaco y Juventud
ENA	Encuestas Nacionales de Adicciones
EPOC	Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica
UEA	Enseñanza Aprendizaje
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENMJN	Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños
ENTS	Escuela Nacional de Trabajo Social
ESEF	Escuela Superior de Educación Física
PEC	Programa Escuelas de Calidad
ENP	Esuela Nacional Preparatoria
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
EGEL	Examen General para el Egreso de la Licenciatura
EXANI	Examen Nacional de Ingreso al Posgrado
EXCALE	Examen para la Calidad y el Logro Educativo
FCPYS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FES	Facultad de Estudios Superiores
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
FAEB	Fondo de Aportaciones para la Educación Básica
FCE	Fondo de Cultura Económica
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
FUIPEA	Fondo para las Universidades Públicas con Programas Evaluados y Acreditados
FCCYT	Foro Consultivo Científico y Tecnológico
WEF	Foro Económico Mundial
FPR	Frente Popular Revolucionario
GIDE	Gasto Interno en Investigación y Desarrollo Experimental
ACUDE	Hacia una Cultura Democrática, A.C.
IFE	Instituto Federal Electoral
IISUE	Investigación sobre la Universidad y la Educación

IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEE	Instituto Nacional para la Evolución de la Educación
ITS	Infecciones de Transmisión Sexual
IES	Instituciones de Educación Superior
IRD	Institut de Recherche pour le Développement
ICESI	Instituto Ciudadano de Estudios sobre Inseguridad
IIH	Instituto de Investigaciones Históricas
IME	Instituto de Mexicanos en el Exterior
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
IMJ	Instituto Mexicano de la Juventud
IMER	Instituto Mexicano de la Radio
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
IPLAC	Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
IDANIS	Instrumento Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
LGE	Ley General de Educación
LFICYT	Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica
LIMEDH	Liga Mexicana por la Defensa de los Derechos Humanos
MULT	Movimiento Unificador de Lucha Trique
NIOAX	Nueva Izquierda Oaxaqueña
NTIC	Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
HOPE	Organización de Pedagogos Hospitalarios de Europa

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIDHO	Organizaciones Indias por los Derechos Humanos de Oaxaca
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
PNP	Padrón Nacional del Posgrado
PAN	Partido Acción Nacional
PANAL	Partido Nueva Alianza
PASC	Partido Alternativa Socialdemócrata y Campesina
PC	Partido Convergencia
Pemex	Petróleos Mexicanos
PIB	Producto Interno Bruto
PEFEN	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal
PETE	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PFP	Policía Federal Preventiva
PNP	Posgrado Nacional de Educación
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PAT	Programa Anual de Trabajo
PAENEH	Programa de Apoyo Educativo para Niños Enfermos Hospitalizados
PEP	Programa de Educación Preescolar
PESKER	Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal
Promep	Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Educación Superior
PREP	Programa de Resultados Electorales Preliminares
SIGAMOS	Programa Educativo Sigamos aprendiendo... en el hospital
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PECYT	Programa Especial de Ciencia y Tecnología
PEFEN	Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal
PIFIEMS	Programa Integral de Fortalecimiento de la Enseñanza Media Superior
PIME	Programa Integral de Mantenimiento a Escuelas
Pronabes	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
PE	Programas educativos
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programm for Indicators of Student Achievement)

PIIBPIM	Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México
PT	Partido del Trabajo
PVEM	Partido Verde Ecologista Mexicano
REVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de los Estudios
EDUSAT	Red Satelital de Televisión Educativa
RIES	Reforma Integral a la Educación Secundaria
RES	Reforma a la Educación Secundaria
SEPDF	Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal
SEP	Secretaría de Educación Pública
Semarnat	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SSA	Secretaría de Salud
Sectur	Secretaría de Turismo
SIASS	Sistema Integral de Administración del Servicio Social
STEUABJO	Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SIP-PLUS	Sistema Computarizado de Información Profesiográfica
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SOMAAP	Sociedad Mexicana de Autores de Artes Plásticas
SES	Subsecretaría de Educación Superior
SSEDF	Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
TLC	Tratado de Libre Comercio
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNESJUV	Unidad de Estudios Sobre la Juventud
UNETE	Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
uam	Universidad Autónoma Metropolitana
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana

Índice

Agradecimientos	
<i>Guadalupe Teresinha Bertussi y</i>	
<i>Gabriela González Gómez</i>	5
Crónica del año seis	
<i>Guadalupe Teresinha Bertussi</i>	7
Presentación	
<i>Alejandro Ramos Esquivel</i>	19

PRIMERA PARTE

RETOS Y PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

La era de la evaluación en la educación mexicana. La gestación de un sistema burocrático de control bajo la bandera de la calidad	
<i>Ángel Díaz Barriga</i>	31
Por otras alternativas a la televisión comercial	
<i>Lourdes Roca</i>	77
Tabaquismo en niños y jóvenes en México. ¿Una enfermedad pediátrica emergente?	
<i>Guadalupe Ponciano Rodríguez</i>	99

Lectura-deber o lectura-placer, he ahí el quid del dilema <i>Eduardo Robles Boza (Tío Patota)</i>	117
La violencia en las secundarias <i>Nelia Tello</i>	125
La educación sexual: un derecho que previene abusos <i>Vicenta Hernández Haddad</i>	141
La ética en la investigación global: una agenda por desarrollar <i>Rafael Loyola Díaz y Judith Zubieta García</i>	163

SEGUNDA PARTE
ASPECTOS PARA UN BALANCE EDUCATIVO DEL SEXENIO

Fuga de talentos en los países atrasados: un paso adelante, dos pasos atrás <i>Marcos T. Águila</i>	185
La educación básica en el Distrito Federal: los temas de 2006 <i>Etelvina Sandoval Flores</i>	207
El laicismo y las batallas perdidas de Fox y Abascal en 2006 <i>Jenaro Villamil</i>	221
La censura a libros de texto gratuito en el tema de educación sexual <i>Agustín Alvero Pérez Carrillo</i>	235
Cobertura y calidad de la educación media superior <i>Jorge Bartolucci</i>	251
El magisterio de Oaxaca y las alianzas sociales contra el autoritarismo político: el caso de la creación de la APPO <i>Aldo Muñoz Armenta</i>	269

TERCERA PARTE
POSIBLES ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

Características de un instrumento para evaluar competencias de niños y niñas preescolares como producto y como proceso <i>Ma. Clotilde Juárez Hernández y Alejandro Octavio Delgado Caballero</i>	295
Juárez y la educación en México <i>Patricia Galeana</i>	309
Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal (PESKER) <i>Natasha Bidault Mniszek, Azucena Valdivia Ortega y María Alejandra Díaz Esparza</i>	321
Educación virtual: la tecnología y su aprendizaje social <i>Jordy Micheli Thirión</i>	331
“Yo, sí puedo”, esperanza alfabetizadora <i>Irene Gatica Ramírez</i>	341
Jóvenes: de bandas a colectivos <i>Héctor Castillo Berthier</i>	357
Programas educativos para niños y jóvenes que viven con enfermedad: el caso de México <i>Felicia Marie Knaul, Julio Rosado, Sonia X. Ortega, Celia J. Pérez Fernández, y María Suárez Vázquez</i>	383
Modelo de orientación educativa en el contexto de la formación integral <i>María Elisa Celis Barragán y Cecilia Crespo Alcocer</i>	401

CUARTA PARTE
INSTITUCIONES, MÉTODOS Y CONTENIDOS EDUCATIVOS

Educación superior y Hacienda: contagio de condicionalidad <i>Gian Carlo Delgado-Ramos y John Saxe-Fernández</i>	429
¿Qué es el Foro Consultivo? <i>José Luis Fernández Zayas</i>	455
Apuntes para una Historia de la UAM-Unidad Cuajimalpa <i>Magdalena Fresán Orozco y Óscar Comas Rodríguez</i>	463
Partidos políticos: la batalla perdida por la educación <i>Alejandro Canales</i>	483

QUINTA PARTE
LA EDUCACIÓN EN OTRAS FUENTES

Los libros sobre educación publicados en el año 2006 <i>Julio F. Quiroz Marrón</i>	505
Instituciones, saberes y procesos identitarios: una lectura sobre los trabajos de titulación <i>Patricia Ducoing Watty</i>	535
El Congreso de la Unión y la educación durante el sexenio de Vicente Fox <i>Bernardo Bolaños y Alma Maldonado-Maldonado</i>	745
Siglas y acrónimos que se usan en la obra	765

Auario
educativo
mexicano
visión retrospectiva



se terminó de imprimir
en la Ciudad de
México durante el mes
de julio del año 2009.
La edición, en papel de
75 gramos, estuvo al
cuidado de la
oficina litotipográfica
de la casa editora.



ISBN 978-607-401-120-3
MAP: 133935-01

