

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

**MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA
EDUCACIÓN**

**ANÁLISIS DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

**ANTEPROYECTO
LINEA DE INVESTIGACIÓN:
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICAS DEL DESARROLLO
CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO**

P R E S E N T A:

JAIR PRADO MURRIETA

MÉXICO D. F., JULIO DEL 2012

ÍNDICE

	Página
Justificación.....	3
Planteamiento del problema.....	4

Capítulo I

Antecedentes históricos de la reforma integral de educación media superior

Cobertura.....	5
Calidad.....	10
Equidad.....	16

Capítulo II

Los cuatro pilares de la reforma

Marco Curricular Común.....	22
Competencias.....	22
Oferta de la educación media superior.....	34
Profesionalización de los servicios educativos.....	35
Certificación nacional.....	38
Referencias.....	39

Justificación

La educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este tipo educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos. Actualmente, la EMS en el país está compuesta por una serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos. El reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances; esto debe ocurrir en un marco que reconozca la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

En esta misma línea, no se debe perder de vista el contexto social de la EMS: de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto. En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.

Esta visión, que tiene presente las dimensiones individual, social y económica de la EMS, requiere de una mayor valoración de este tipo educativo. Se debe reconocer la importancia del papel que desempeñarán en el país los jóvenes que obtengan la certificación de bachiller. En el proceso de búsqueda del perfil del bachiller no se debe perder de vista que la pluralidad de modelos educativos en la EMS es algo positivo, que permite atender una población diversa con diferentes intereses, aspiraciones y posibilidades, sin que ello invalide objetivos comunes esenciales que se deben procurar. En el propósito de encontrar estos objetivos es necesario conocer, primero, la situación y composición de la EMS en el país, así como los principales retos que deben atenderse. Se deben también valorar las reformas que se han hecho en distintos momentos en los diversos subsistemas de este tipo educativo, las cuales deberán servir como base para una reforma más amplia, profunda y duradera. Los avances ya realizados y los que ahora se realicen, deberán desembocar en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Planteamiento del problema

Objetivos generales:

- Analizar la reforma integral de la educación media superior para observar los cuatro ejes en los cuales está basada, además de observar cuál es el perfil de los docentes y de los directores de los planteles de educación media superior.

Objetivos específicos:

- Analizar el marco curricular común.
- Evaluar la oferta de la educación media superior.
- Observar la profesionalización de los servicios educativos.
- Estudiar la certificación nacional.
- Considerar el perfil del docente y del director.

Capítulo I

Antecedentes de la reforma integral de educación media superior.

El Gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en la proximidad de su vida adulta. En 2010 nuestro país alcanzó el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar EMS.

Cuadro 1

Población 16-18 años

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990.

Como se puede apreciar en el cuadro siguiente, de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de graduación sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a finales de la década de los años sesenta. En otras palabras, de continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años. Esta no puede ser una opción para un país que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico.

Cuadro 2

Tasa de terminación en la Educación Media Superior Cifras nacionales

Ciclo escolar	Tasa de terminación	Ciclo escolar	Tasa de terminación
1990-1991	26.4%	2006-2007	42.1%
1995-1996	26.2%	2007-2008	44.4%
2000-2001	32.9%	2010-2011	47.1%
2005-2006	41.1%	2012-2013	49.1%

Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

No hay duda de que el estancamiento de la EMS sería uno de los lastres más pesados en los esfuerzos por abrir oportunidades a los jóvenes y propiciar el desarrollo social y económico del país. Tanto por sus finalidades propias como por ser un eslabón clave del sistema educativo nacional, el cual sirve como vínculo entre la educación básica y la educación superior, el fortalecimiento de este tipo educativo será determinante en años próximos.

Por un lado, su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo. Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes.

A pesar de la contundencia de los datos, existe un grave riesgo de que la EMS no llegue a constituir la prioridad requerida. Las deficiencias existentes son muy serias y a diferencia de lo que ocurre en la educación básica y en la superior, en la EMS no ha sido posible la construcción de una identidad y una serie de objetivos bien definidos para el tipo educativo. A continuación se explica cómo esta justificada la reforma a la educación media superior, que se basada en tres puntos básicos, el primer punto a tratar es la cobertura de la educación media superior.

Cobertura

Dadas las tendencias demográficas y educativas que se observan en el país, el crecimiento más notable del sistema educativo nacional durante los próximos años se localizará en el tipo medio superior.

El siguiente cuadro muestra el indicador de cobertura de la EMS desde el año 1990 y las proyecciones hasta el 2020. Incluye datos sobre el número de egresados de secundaria, para poder dimensionar la demanda de servicios de EMS, y la tasa de absorción (que divide el número de alumnos de nuevo ingreso en la EMS entre los egresados de la secundaria). Asimismo muestra la llamada eficiencia terminal, un reflejo de la deserción, que mide el

porcentaje de alumnos que egresa del tipo educativo respecto de los que ingresaron tres años antes.

Cuadro 3

Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior
Cifras nacionales

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

Los datos muestran que, en el escenario tendencial que consideró la pasada administración federal, la cobertura de EMS pasaría de 58.6 a 65.0 por ciento a lo largo de la actual administración. La eficiencia terminal y la deserción prácticamente no tendrían cambios.

El cuadro es revelador de que, al menos entre 1995 y 2006, el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción y la baja eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria. A partir del año base de la estimación, las tasas de absorción son superiores a 98 por ciento. Este favorable balance entre egresados de secundaria y nuevos alumnos en la EMS fue posible gracias a las amplias inversiones que se efectuaron en el tipo educativo en la segunda parte de los años noventa. Mantener este equilibrio significará que en los años próximos se deberá reanimar el crecimiento de la oferta educativa, toda vez que el número de egresados de secundaria seguirá creciendo hasta llegar a poco más de 1.8 millones de alumnos en 2010.

De los egresados de secundaria del ciclo anterior, el 96.4 % ingresó a primer grado de los servicios de la educación media superior en el presente ciclo escolar. La matrícula total de este servicio es de 4.1 millones de alumnos, equivalente al 12 % de todo el sistema educativo escolarizado. La cobertura es del 64.4 % respecto a la población total de 16 a 18 años de edad. La educación media superior tendrá un gran crecimiento en los próximos años: el mayor de todo el sistema educativo. Un importante reto será incrementar la eficiencia terminal que en la actualidad es del 61 por ciento.

El bachillerato comprende el 90.8 % de los alumnos de la Educación Media Superior, se imparte en tres grados y en casos excepcionales operan escuelas con dos y cuatro grados. El profesional técnico cubre el 9.2 %, restante tiene una orientación de formación para el trabajo, es de carácter terminal con opción, en algunos casos, de continuar a la educación superior mediante la acreditación de materias adicionales, el servicio se cursa principalmente en tres grados y, en casos excepcionales, en dos, cuatro y hasta cinco grados. Del total de la matrícula de educación media superior, el 43.8 % de los jóvenes asiste a escuelas administradas por los gobiernos estatales; el 26.0 % concurre a servicios de la federación; el 12.5 % se ubica en escuelas de sostenimiento autónomo (que proporcionan las universidades autónomas estatales) y, por último, el 17.7 % se refiere a quienes estudian en instituciones particulares.

Al comparar los datos sobre cobertura en México con los de otros países, se observan tendencias que no son favorables para nuestro país. A partir de cifras de la OCDE se elaboró la siguiente gráfica que ilustra el avance en cobertura a lo largo de las últimas décadas.

La cobertura de la EMS debe entenderse como el número de jóvenes que cursa el tipo en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo. La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación. México enfrentará cada vez más la competencia de otros países que cuentan con una población poco calificada y con sueldos bajos para la elaboración de manufacturas simples que demandan escasas habilidades. Es decir, sin niveles educativos más elevados, el potencial de México para elevar sus ingresos se verá restringido. Es

importante recordar, sin embargo, que el crecimiento de la oferta educativa por sí solo no sería suficiente para revertir los indicadores negativos. Existen también factores de carácter curricular que resulta indispensable atender. Es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela.

La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes. Es necesario también dar atención a otra serie de circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar: la rigidez de los planes de estudios, frecuentemente inapropiados para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles. Cuando un estudiante de EMS se ve obligado a cambiar de escuela o de carrera, a menudo debe comenzar sus estudios desde el inicio, lo cual resulta desalentador y, desde una perspectiva más amplia, impacta negativamente la efectividad del sistema educativo en su conjunto.

Es importante recordar, sin embargo, que el crecimiento de la oferta educativa por sí solo no sería suficiente para revertir los indicadores negativos. Existen también factores de carácter curricular que resulta indispensable atender. Es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela. La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes.

Es necesario también dar atención a otra serie de circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar: la rigidez de los planes de estudios, frecuentemente inapropiados para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles. Cuando un estudiante de EMS se ve obligado a cambiar de

escuela o de carrera, a menudo debe comenzar sus estudios desde el inicio, lo cual resulta desalentador y, desde una perspectiva más amplia, impacta negativamente la efectividad del sistema educativo en su conjunto.

Adicionalmente, se debe tener en mente el nivel académico de los egresados de secundaria. Muchos estudiantes ingresan a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un desempeño satisfactorio. Este problema afecta muy severamente la eficacia de la EMS aún cuando es originado fuera de ella, durante los ciclos educativos previos. La EMS debe generar estrategias dirigidas a su atención, pues sin ello no podrá reducir considerablemente la reprobación y deserción que la afectan. Si bien el sistema educativo debe avanzar como conjunto, la EMS no puede condicionar su desarrollo a factores más allá de su control. Ahora se analiza el término calidad y como se relaciona con la educación.

Calidad

El término calidad proviene del latín *qualitas* que significa “cualidad”, “condición”, a su vez, *qualitas* se deriva de *qualis* que denota una interrogación “¿cuál, quién, cómo, de qué clase?” y se refiere a la manera de ser, a la condición, a la cualidad, a la propiedad de las cosas o de las personas. En Educación significa: “Atribuir cualidades a cosas ¿o se trata de personas? en realidad, en la actualidad, la calidad se refiere a la cualidad, tanto de las personas como de las cosas, en ambos casos, de forma distinta, para las personas toma las características y para las cosas, quizá no sea tan específica.

La calidad en la educación, expresión frecuentemente empleada en los últimos tiempos, se ha convertido en una temática prioritaria de las agendas de la educación a nivel nacional e internacional. En el país, la expresión se ha socializado en diversos espacios educativos, de tal forma que igual hablan de “Calidad de la Educación” autoridades de cualquier nivel educativo, profesores, padres de familia, sindicatos, burocracia, alumnos y sociedad en general. El vocablo “calidad” posee múltiples acepciones, es utilizado en filosofía, moral, estética, derecho, administración, industria, comercio y ahora en educación. Sin embargo en educación, cuando nos referimos a calidad se supone, por un lado, aceptar las tendencias propias que pretenden homogeneizar todo sistema educativo de todo modelo pedagógico, de todo currículum y de cualquier programa educativo, pero también reconocer la heterogeneidad y trabajar con ella y desde ella.

Toda intención de valoración de la calidad necesariamente lleva a la pregunta de ¿cuáles son los indicadores y quién los define? Y así se presentan varios de ellos, que no siempre coinciden, existen indicadores llamados de “evaluación” en varios organismos: Secretaría de Educación Pública, (SEP), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

El concepto de calidad educativa tiene dos caras complementarias: la de los fines (qué sentido tiene la educación, para qué y para quien se educa, qué tipo de resultados se quiere lograr) y la de los procesos o medios (cómo y con qué recursos se puede llevar a cabo una mejor educación). Ambas forman parte indispensable de lo que se entiende por la calidad, que no consiste sólo en una estrategia para realizar eficazmente una serie de tareas, sino en alcanzar unos objetivos valiosos, dirigirse a metas que valgan la pena en sí. Porque, en el fondo, lo que se juega en el concepto de calidad educativa es la definición misma de la educación. (Sammons, Thommas & Mortimore 1997).

El pensador norteamericano Neil Postman (1999) rompe con la tónica dominante en su país al señalar que casi todo el discurso educativo actual sobre la calidad se refiere a los medios (preferentemente centrado en la gestión, los recursos, la actividad docente e investigadora, etc.) evadiendo la cuestión fundamental: “para qué se educa”. Y, jugando con el doble sentido de la palabra, vaticina el fin de la educación si seguimos sin hacer un replanteamiento de fondo del fin de la educación. Su afirmación se refiere sobre todo a la educación obligatoria, pero de algún modo puede aplicarse a todos los niveles, porque también en los tramos superiores del sistema hay que pararse a pensar en profundidad qué está ocurriendo en la sociedad y cómo se ha de dar respuesta a las nuevas situaciones.

Hoy en día la competitividad de una sociedad depende de la calidad de su fuerza de trabajo para lo cual la educación debe tender a formar ciudadanos con capacidades tales como “el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos y consecuencias, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comunicarse y de comprender al menos una lengua extranjera, la capacidad de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad,

el esfuerzo de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la comunidad y el civismo” (Tedesco, 2005).

Una definición interesante al término de calidad, es la que ofrece Mortimore (1991): "La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados."

La calidad incluye diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una sólida formación cívica y ética, así como el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.

La calidad pasa también por la pertinencia, los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Se debe al aporte del psicólogo y pedagogo David Ausubel , el psicólogo cognitivo Raúl Pedraza y Jose Eduardo Espinoza (1968) el concepto de aprendizaje significativo; según este postulado, para aprender un concepto, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información.

Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, han diseñado la teoría del aprendizaje significativo, el primer modelo sistemático de aprendizaje cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. Debe quedar claro desde este primer momento en nuestra explicación del aprendizaje significativo que el aprendizaje de nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe, o dicho de otra forma, se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen. Aprendemos por la construcción de redes de conceptos, agregándoles nuevos conceptos (mapas de conceptos/mapas conceptuales).

Un segundo aspecto, igualmente importante, lo enuncian Ausubel, Novak y Hanesian cuando afirman que “el mismo proceso de adquirir información produce una modificación

tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada”. En consecuencia, para aprender significativamente el nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente. En esta línea, Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial no es cómo se presenta la información, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente.

Desde esta consideración, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa. Ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Un tercer aspecto en la teoría del aprendizaje significativo se basa en que los conceptos tienen diferente profundidad, es decir, que los conceptos deben ir de lo más general a lo más específico. Consecuentemente, el material instruccional o pedagógico que se elabore deberá estar diseñado para superar el conocimiento memorístico general y tradicional de las aulas y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo, de largo plazo, autónomo y estimulante.

Por tanto, el aprendizaje es construcción del conocimiento donde todo ha de encajar de manera coherente y como señala Ballester para que se produzca “auténtico aprendizaje, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo”, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del

conocimiento”. En suma, se está hablando de un aprendizaje cognitivo y metacognitivo a la vez.

Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. En ocasiones los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo. En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia en la EMS, en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que representa continuar sus estudios.

La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten.

Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.

En el pasado la pertinencia podía ser concebida en relación a la educación en ciertos procesos bien definidos y un acervo más bien estático de conocimientos. Hoy en día las trayectorias de vida de los jóvenes son complejas y variadas, por lo que es necesario que la educación esté orientada al desarrollo de herramientas que les permitan desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos.

Una educación orientada al desarrollo de estas herramientas haría a la EMS más atractiva para los jóvenes. En la actualidad, como se observa en el cuadro I.4, para algunos podría parecer relativamente poco rentable cursar la EMS. Aunque los egresados de este tipo educativo perciben una remuneración más alta que los que tienen únicamente estudios

de secundaria, el cambio más grande se produce en el paso del bachillerato completo a la licenciatura terminada. Si bien existe un salto importante en los niveles de ingreso de quienes tienen estudios de EMS y quienes tienen estudios de educación superior, el realizar estos últimos supone una inversión considerable de tiempo y recursos. Al terminar la secundaria, los estudiantes a menudo no están en posición de visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios, por lo que los beneficios que esto les traería no son suficientes para motivarlos a cursar los tres años de EMS que van de por medio.

Si bien existe un salto importante en los niveles de ingreso de quienes tienen estudios de EMS y quienes tienen estudios de educación superior, el realizar estos últimos supone una inversión considerable de tiempo y recursos. Al terminar la secundaria, los estudiantes a menudo no están en posición de visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios, por lo que los beneficios que esto les traería no son suficientes para motivarlos a cursar los tres años de EMS que van de por medio. Una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes, puede contribuir a cambiar este panorama.

Cuadro 4

Remuneraciones medias reales por persona ocupada (pesos de 2006)

Nivel de instrucción	Salario en 2006	Porcentaje de incremento que representa respecto del nivel anterior
Sin instrucción	2,250.2	-
Primaria	2,952.2	31
Secundaria	3,621.2	23
Preparatoria	4,905.3	35
Superior	9,857.9	101

Fuente: Cálculos con base en el Censo General de Población y Vivienda 2000.

En adición a la pertinencia, dos factores determinantes para la calidad de la EMS son la calidad de la enseñanza y la infraestructura física educativa. El que todas las escuelas alcancen por lo menos un estándar mínimo en estos rubros es un paso importante para que puedan desarrollarse vínculos más sólidos entre ellas. En el tema de los docentes, uno de los principales retos se encuentra en definir el perfil que deben tener, y crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas.

Esto es de gran importancia dado que el perfil de los maestros de EMS no puede ser igual al de los de educación básica o superior. Se trata de un tipo educativo distinto, con características particulares que deben atenderse, como las relacionadas con las necesidades de los adolescentes y con el hecho de que egresan en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos. De lo contrario, la planta docente continuará siendo insuficiente en sus alcances, sin que se garantice realización de los objetivos propios de la EMS. La infraestructura física educativa es un factor imprescindible en la búsqueda de la calidad, sobre todo en las opciones de formación técnica, en las que las funciones académicas están estrechamente vinculadas a la utilización de ciertos equipos. Cuando no se cuenta con equipos actualizados, la educación que reciben los alumnos difícilmente será pertinente.

Estas consideraciones y otras que influyen en la calidad de la oferta, tales como la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de los aprendizajes, implican una serie de estándares compartidos en todos los subsistemas y modalidades de EMS en el país, los cuales deben definirse y expresarse con claridad. La definición de estos estándares permitirá que mediante la evaluación, como proceso integral y continuo que tiene propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones para reforzar fortalezas y atender debilidades, constituya una base indispensable de la calidad en la educación.

Por otro lado, la OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para la vida adulta".

Y desde una visión mas amplia: "La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados." (J. Mortimore).

De acuerdo con el punto de vista de Climent Giné (2002), desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado)
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde TODOS se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

En síntesis, el papel de la educación y el conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad. En este sentido, la mayor incertidumbre que genera esta sociedad de alta reflexividad se resuelve –en términos relativos, por supuesto- con mayor reflexividad y no con menos reflexividad (Tedesco, 2003). Como tercer punto se aborda el termino equidad y cuál es su relación con la educación.

Equidad

América latina es la región más inequitativa del mundo, en ella persisten la pobreza y la desigualdad distributiva que han dificultado la construcción de sociedades más integradas. La desigualdad de oportunidades educativas, en función del nivel socioeconómico de los estudiantes, es una de las más agudas en la región, de lo que se deduce que la educación no está siendo capaz de romperle círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social.

La Ley General de Educación Mexicana establece que toda persona tiene derecho a recibir educación. En los últimos años este derecho se ha expandido conceptualmente a incluir no sólo el derecho a recibir una educación sino a recibir una educación de calidad. Este principio de equidad hace imprescindible adoptar y reforzar las medidas que han sido destinadas a mejorar la calidad de las escuelas, principalmente aquellas que se encuentran

en mayores desventajas de acceder a las oportunidades educativas. Dentro de este grupo se encuentran primordialmente las escuelas rurales, urbano-marginales y las que atienden a poblaciones indígenas.

Diversos estudios realizados durante las décadas de los 80s y 90s, encontraron que las escuelas rurales, urbano-marginales e indígenas sufrían, entre otras cosas, de importantes deficiencias que afectaban la calidad educativa, como altos niveles de ausentismo docente (algunos estudios estiman que de 200 días del calendario escolar, los docentes rurales en promedio asisten únicamente 100 REFS), deficiente infraestructura escolar, y altos índices de rezago educativo. Los programas compensatorios buscaron atacar esta problemática fortaleciendo la oferta educativa y ayudando a abatir las causas del rezago educativo (SEP, 2002).

En 1992, como parte del Acuerdo para la Modernización Educativa y con financiamiento proveniente del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, México implementó una serie de Programas Compensatorios comenzando en los cuatro estados que reflejaban mayores índices de marginalización y rezago educativo: Oaxaca, Chiapas, Guerrero e Hidalgo. A través de recursos para la inversión física y en recursos humanos, los programas compensatorios buscaban “compensar” el hecho de que las escuelas rurales e indígenas, se encontraran en particular desventaja con relación a sus contrapartes urbanas. En este contexto, los Programas Compensatorios buscan lograr una mayor equidad no sólo de oportunidades sino también de resultados, al reconocer que no todas las escuelas tienen la misma capacidad de impulsar el aprendizaje de sus alumnos.

Este tipo de acciones compensatorias buscan mejorar las condiciones de las escuelas y las oficinas de supervisión, y desarrollar las capacidades de los recursos humanos tanto a nivel local como a nivel sistema. Todas estas acciones forman parte en la actualidad del PAREIB, programa que opera en 31 estados y forma parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

El PAREIB es un programa compensatorio – mismo que se define como un conjunto de acciones organizadas desde un enfoque integral y una temporalidad preestablecida- que se orienta a atacar un problema: el rezago educativo en la educación básica. Se entiende por rezago educativo todos aquellos niños que en edad escolar no han concluido sus estudios

de educación básica debido a problemas de deserción y reprobación. El rezago educativo se manifiesta y localiza principalmente, en aquellas escuelas que se ubican en zonas y/o áreas rurales y urbanas marginadas.

El Programa, por tanto, no atiende a todas las escuelas del Sistema Educativo Estatal, sino a las que se enfrentan con un agudo problema de rezago educativo y que se localizan en condiciones de marginalidad socioeconómica...

El PAREIB es un programa federal bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que se implementa en las entidades federales bajo un Convenio con el ejecutivo estatal y que opera a través de la Unidad Coordinadora Estatal.

El PAREIB selecciona a las escuelas con base a sus índices de marginalidad (pobreza), población escolar, razón alumno/maestro, y las tasas de deserción, reprobación y repetición. Utilizando estos datos, el programa selecciona las escuelas en mayor desventaja. En conjunto con estos índices, el PAREIB se compromete también a proveer de acciones compensatorias a todas las escuelas de educación indígena y las escuelas multigrado (CONAFE, 2000)

El PAREIB tiene dos componentes principales: (1) Mejoramiento de la Calidad en Educación Inicial y Básica, y (2) Fortalecimiento de la Capacidad de Gestión Institucional. El componente de mejora de la calidad educativa del PAREIB tiene como propósito mejorar la calidad de la educación a través de mejoras en infraestructura, material escolar y capacitación. Para ello, las escuelas seleccionadas para participar en el PAREIB reciben recursos para los siguientes fines:

- Construcción y rehabilitación de espacios educativos – se transfieren recursos a las propias localidades de las obras civiles escolares con el propósito de aumentar la calidad de la construcción y el servicio, que por lo general, no resultaba atractivo para las empresas constructoras contratadas centralmente para ello

- Mobiliario, equipo y material escolar – descentraliza los procesos de compra de material y equipo. Además, se distribuye equipo deportivo, de oficina, bibliotecario y de cómputo a cada una de las escuelas.

- Textos y materiales de educación indígena – se editaron libros de texto y guías de docente en 17 lenguas indígenas para lograr un modelo de enseñanza bilingüe que busque fortalecer los valores culturales de los niños indígenas.

- Reconocimiento al Desempeño Docente (RED) – consiste de un estímulo monetario a los docentes que cumplen regularmente con el calendario escolar, con el fin de reducir el ausentismo. Los estímulos están condicionados a la recomendación de la Asociación de Padres de Familia de cada escuela, que lleva el control de la asistencia del docente.

- Asesoría y capacitación de docentes y directivos – Se diseñan cursos de capacitación docente y directiva que son impartidos por los supervisores y asesores locales a docentes en zonas marginadas que de otra forma no pueden acceder a los cursos de actualización impartidos por la SEP a través de los Centros de Maestros.

- Apoyos a la supervisión escolar – Incluye la construcción o rehabilitación de oficinas, su equipamiento, dotación de vehículos y un estímulo económico con el fin de que los supervisores recorran su zona escolar y impartan capacitación y asesoría a los docentes y directivos en su zona.

- Fortalecimiento de las secretarías de educación estatales – Se otorgan recursos a las instituciones estatales para que contraten consultores expertos en planeación y evaluación para formular planes de desarrollo administrativo y detectar los problemas que causan el rezago educativo. Estas acciones tienen el objetivo de ayudar a dirigir todos los elementos de la gestión estatal hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

En México, los grupos de ingresos altos tienen tasas de asistencia a la EMS de casi 100 por ciento, similares a las de los países desarrollados; en cambio, entre los deciles de más bajos ingresos, en 2002 sólo una pequeña fracción, poco más de 10 por ciento, de los jóvenes accede a los servicios de EMS, y estos pueden llegar a ser de muy baja calidad. Las diferencias en la calidad de las escuelas son un obstáculo que debe atenderse para que existan condiciones que permitan a todas las escuelas y subsistemas avanzar en una misma dirección.

La equidad en educación significa hacer efectivos, entre otros, los derechos a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la participación. En la convención de los Derechos del niño señala, explícitamente, que el derecho a la educación ha de estar eximido de cualquier tipo de discriminación y ha de estar inspirado en la igualdad de oportunidades (Blanco; Cusato, 2001).

Desde el punto de vista de John Rawls en su concepto de justicia como equidad nos interpela hacia el cumplimiento del ideal valórico de un sistema equitativo de cooperación social entre personas libres e iguales. Este autor plantea dos principios fundamentales de la justicia:

- toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos;
- las desigualdades sociales y económicas deben estar ligadas a empleos y funciones abiertos a todos, bajo condiciones de igualdad de oportunidades; y deben beneficiar a los miembros menos favorecidos de la sociedad (Rawls, 1996).

La equidad por tanto esta estrechamente relacionada con la diversidad. La diversidad personal y la diversidad cultural hacen referencia a las distintas formas de sentir, pensar, vivir y convivir. La igualdad ha de entenderse como el disfrute de iguales derechos y posibilidades (legales y reales) que permiten la libertad práctica de optar y decidir. Esto significa que no hay que malinterpretar la igualdad con uniformidad ni la diversidad con la diferencia discriminadora (Conferencia de MRP, 2000).

La educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social. De ahí que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela.

La deserción afecta de manera especialmente severa a los grupos de bajos ingresos. Ello se debe en parte a consideraciones sociales, culturales y económicas. También influyen las lagunas en los aprendizajes con que deberían concluir la educación básica y que son especialmente marcadas en los grupos de menos ingresos. La falta de calidad y pertinencia de la EMS tiene un efecto más marcado, a veces determinante, en la continuación de los estudios de la población más marginada. La escuela debe generar la equidad de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades. La escasa cobertura de la EMS en los primeros deciles de la distribución del ingreso está asociada a que el sistema educativo

nacional no resuelve satisfactoriamente las desventajas de partida de ese segmento de la población. En la coyuntura actual resulta esencial fortalecer la cobertura, equidad y calidad en la EMS de manera que tenga sentido estudiarla y se convierta en un mecanismo a través del cual los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos que les resulten útiles para desarrollarse como personas y actores en la sociedad y el mercado laboral.

Para poder hacer frente a los retos de la EMS de manera exitosa se requiere de un proyecto integral en el que participen los distintos actores de este tipo educativo, proyecto que debe partir del reconocimiento de una identidad común entre los subsistemas, definida por los retos y objetivos generales que comparten.

A partir de una identidad común se debe desarrollar un marco curricular que atienda los principales retos para elevar la cobertura, mejorar la calidad y buscar la equidad de la EMS. Entre estos obstáculos se encuentra la rigidez de los planes de estudio y la falta de equivalencias entre la educación que ofertan distintos planteles y subsistemas.

En esta misma línea, es deseable que se definan estándares mínimos en materia del perfil docente, infraestructura física educativa, orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes, entre otras áreas que tienen un impacto en el cumplimiento de los objetivos propios de la EMS.

La historia de la EMS en México expresa la dicotomía que afecta a este tipo educativo en múltiples países, incluidos los de América Latina y de la OCDE: instituciones y planes de estudio de carácter preuniversitario o bien como opciones terminales para la incorporación al trabajo, dando lugar a un catálogo considerable de instituciones y planes de estudio en el país que por un lado resultan en una sana pluralidad y, por otro, ante la falta de un sentido general de organización, en una dispersión curricular que no expresa los objetivos comunes que debería tener la EMS. A continuación se realiza una descripción de los cuatro pilares básicos de la reforma integral de educación media superior.

Capítulo II

Los cuatro pilares de la reforma

La Reforma Integral de la Educación Media Superior es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares:

1. Construcción de un Marco Curricular Común.
2. Definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior.
3. Profesionalización de los servicios educativos.
4. Certificación Nacional Complementaria.

Involucra a todos los subsistemas que la componen, para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país con los fundamentos teórico-prácticos para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los involucrados.

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, los diferentes subsistemas del Bachillerato podrán conservar sus programas y planes de Estudio, los cuales se reorientarán y serán enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional del Bachillerato.

Marco Curricular Común.

La construcción de un Marco Curricular Común otorga a la comunidad estudiantil de la Educación Media Superior, identidad, le da la oportunidad de contar con un perfil de egresado común para todos los subsistemas y modalidades de la Educación Media Superior además de reorientar su desarrollo a través de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, lo cual permitirá a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el siglo XXI.

En la Reforma Integral de la Educación Media Superior las instituciones que conformen el Sistema Nacional de Bachillerato compartirán desempeños finales, respetando la diversidad, en virtud de la definición de un Marco Curricular Común basado en un enfoque por competencias que se convierte en el eje de identidad de este nivel educativo.

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto. Los estudios sobre historia de los conceptos han sido generalizados por diversos planteamientos foucaultianos, aunque sus antecedentes se pueden rastrear en la obra de Canguilhem y de Nietzsche. De estos planteamientos se infiere que resulta conveniente clarificar la genealogía de conceptos como el de competencia para comprender la manera como reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico.

Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. Por su parte, en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico propiamente dicho, "pugna de contenidos de la psique de un individuo" (Alonso, 1998). La reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado. No existe ninguna pregunta específica sobre las connotaciones sociales que ha ido retomando en su devenir; una lectura del concepto moral en Nietzsche (1982) o del concepto normal en Canguilhem (1978) o en Foucault (1977).

De esta manera podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo. Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964 el concepto "competencia lingüística" con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se

empezó a generalizar —no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa— el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982). Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), epistémica (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). Con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003).

El modelo educativo, se fundamenta en la teoría de la educación basada en competencias desde un enfoque holístico que enfatiza en el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambios y reclamos sociales. (Marín, 2003).

De esta manera, las competencias se definen como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes para dar solución a la problemática social, así como para generar necesidades de cambio y de transformación. Implican un saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser; sujeto a contingencias que pueden ser transferidos con creatividad a cualquier contexto laboral o productivo. El paradigma en el que sustenta es el pedagógico el cual propicia que los estudiantes por la vía de la experiencia generen mecanismos de inducción que los conduce más allá de lo previsto (González, 1979).

Desde este punto de vista el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada (en ocasiones se le denomina compleja), en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. La novedad con el enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar "el entrenamiento" o "la enseñanza".

Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Ello ha llevado a algunos autores a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras "distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio" (Agut y Grau, 2001).

Este breve rastreo de la evolución del concepto permite concebir la cantidad de elementos que convergen y que pretenden tener una síntesis en la construcción de lo que se denominan competencias en el campo de la educación, pero al mismo tiempo no logran clarificar cuáles son los elementos genealógicos, los elementos del proceso social, que permanecen en el término. Un reto en este terreno será de—construir precisamente la cualidad social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. Seguramente este triángulo constituye una forma de acercamiento a aspectos sustantivos de tal genealogía conceptual, aunque reconocemos que la tarea de deconstrucción tiene metas más bastas.

Encontramos en primer lugar que muy pocos autores han desarrollado un enfoque pedagógico en el estudio de las competencias para la educación. Según Perrenaud, el enfoque por competencias remite al debate entre los paradigmas de la didáctica, esto es aquellos que plantean la importancia del orden de cada uno de los temas de una disciplina, la necesidad de "estudiar" todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su estudio o aprendizaje de otro momento siguiente en que pueden ser aplicados; la función de la escuela en esta perspectiva es preparar para la vida; el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. La función de la erudición aparece consagrada en la acción escolar.

Una segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta perspectiva es la vida misma. Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas. Según Perrenaud el enfoque por competencias se sitúa en esta segunda perspectiva, y aporta la necesidad de "movilizar la información" en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. "Es un traje nuevo con el que se visten ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos" (Perrenaud, 1999).

Perrenaud enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje.

Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de «hacer clases» y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

Se puede considerar, con Meirieu (1990), que nos encaminamos hacia una nueva profesión, en que el desafío es hacer aprender más que enseñar. El enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno la pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que éste también invita firmemente a los profesores a:

- considerar los saberes como recursos para movilizar;
- trabajar regularmente a través de problemas;
- crear o utilizar otros medios de enseñanza;

- negociar y conducir proyectos con los alumnos;
- adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar;
- establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico;
- practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo;
- dirigirse hacia una menor separación disciplinaria.

Examinemos más de cerca las implicaciones de cada uno de estos componentes, analizados aquí según las condiciones de creación de competencias verdaderas desde la escuela.

Cuando los profesores enseñan, actúan de esa manera. En la práctica, cuando se analiza lo no-dicho, la improvisación, los trabajos (manualidades), el malabarismo en su acción (Perrenoud, 1994), algunos se reconocen, otros se resisten fuertemente y encuentran que esta representación es desvalorizadora: «¿Miedo yo? ¡Jamás! Siempre sé lo que hago, preparo mis cursos, sigo mi plan, no me dejo desorientar o sobrepasar, contengo las peticiones de los alumnos, domino las situaciones, avanzo como estaba previsto en mi programa, sin precipitación ni pánico, evalúo serenamente, capítulo por capítulo.»

La comedia del dominio impide a los profesores saber lo que realmente hacen y construir una imagen realista de sus propias competencias profesionales. Esto los priva de las claves para representarse la naturaleza, la génesis y el empleo de competencias en los alumnos. Si los profesores estiman que actúan, en clases, esencialmente gracias a sus saberes ya la razón.

Así mismo, cuando los profesores aceptan la idea de competencia, algunos pueden sentirse, primero, responsables de dar conocimientos básicos a sus alumnos, considerando que deben adquirirlos antes de movilizarlos en una situación según una progresión metódica y organizada en el «texto del saber». Los profesores acostumbrados a un enfoque disciplinario no creen, en efecto, poder «transmitir su materia a través de un problema», mientras que toda la tradición pedagógica los lleva a dar autonomía a la exposición de los

saberes y a concebir las situaciones de empleo como simples ejercicios de comprensión o de memorización de saberes previamente enseñados en un orden “lógico”.

La formación de competencias exige una pequeña «revolución cultural» para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio. La tarea de los profesores no es, entonces, improvisar cursos. Esta tiene por objeto la regulación del proceso y, en los niveles superiores, la creación de problemas de complejidad creciente. Ahí se encuentra la mayor inversión: se ve que éste remite a otra epistemología y a otra representación de la creación de saberes en la inteligencia humana.

Hoy, a pesar de más de un siglo de movimientos de escuela nueva y de pedagogías activas, a pesar de varias décadas de enfoques constructivistas, interaccionistas y sistémicos en ciencias de la educación, los modelos de transmisión y asociación conservan su legitimidad y, a menudo, ocupan un lugar importante. Hay que entender que no se trata de renunciar a toda enseñanza «organizada». Se puede imaginar muy bien la coexistencia armoniosa de dos lógicas, siempre y cuando no se olvide que la lógica de la enseñanza es, por naturaleza, imperialista, que ésta nunca tiene tiempo suficiente para exponer «el mínimo de lo que es necesario saber antes de actuar.» Con el fin de que se mantenga un equilibrio improbable, es prudente inscribirlo en el dispositivo y, de alguna manera, imponerlo a cada profesor para ayudarlo a luchar contra la tentación de volver a la pedagogía de la ilustración de la teoría mediante algunos casos concretos al final del recorrido, o a una pedagogía de la sensibilización inicial mediante alguna demostración atractiva antes de la clase magistral. Trabajar en el desarrollo de competencias no se limita a hacerlas envidiables proponiendo una imagen convincente de su posible utilización, ni a enseñar la teoría dejando vislumbrar su puesta en práctica. Se trata de «aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo», según la bella fórmula de Philippe Meirieu (1996).

Una persona que capacita no dicta muchos cursos. El coloca al alumno en las situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones. En el campo de la educación escolar, practicar una y otra vez no basta. Lo mismo sucede con las artes, los deportes o trabajos en que el ejercicio continuo es indispensable, es necesario enfrentarse a dificultades específicas, bien dosificadas para aprender a superarlas. Es la razón por la que un futbolista o un tenista no se entrenan sólo jugando partidos. En el campo

del aprendizaje general, sólo se estimulará aun estudiante a crear competencias de alto nivel haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos. La noción de problema puede llevar a confusiones. El aprendizaje por problemas, desarrollado en ciertas formaciones supone «simplemente» que los estudiantes son colocados frecuentemente en situaciones de identificación y solución de problemas, estos últimos creados por los profesores para favorecer un avance en la asimilación de los conocimientos y la creación de competencias (Tardif, 1996).

El trabajo a través de situaciones-problemas es aún más diferente. Este enfoque, desarrollado en especial por Philippe Meirieu (1989) es ahora sustituido por numerosos didácticos (Astolfi, 1996, 1997; Develay, 1992, 1995; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 1996; Etienne y Lerouge, 1997), en las disciplinas más diversas, desde las matemáticas a la educación física.

Para insistir en el hecho de que, para ser «realista», un problema debe estar en cierta medida «enquistado» en una situación que le da sentido. Durante generaciones, la escuela ha propuesto problemas artificiales y descontextualizados: las famosas historias de trenes o de grifos. El problema escolar «para resolver», en el ejercicio tradicional de la profesión del alumno (Perrenoud, 1996), es una tarea que cae del cielo, un tipo de ejercicio. La noción de situación hace recordar, además, la «revolución copernicana» operada por las pedagogías constructivistas y las didácticas de disciplinas: el trabajo de profesor ya no consiste, si se sigue a estas corrientes de pensamiento, en enseñar, sino en hacer aprender, por lo tanto, en crear situaciones favorables, que aumenten la probabilidad del aprendizaje al que se dirige la enseñanza.

Una situación-problema no es una situación didáctica cualquiera, puesto que ésta debe colocar al alumno frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido o que se le ha propuesto, e incluso asignado. Que algo sea pragmático no significa que sea utilitarista: se puede tomar como un proyecto tanto comprender el origen de la vida como lanzar un cohete, inventar un guión o una máquina para coser. Entre las diez características de una situación problema se encuentran (Astolfi, 1997).

- “se encuentra organizada en torno a la superación de un obstáculo por parte de la clase, obstáculo previamente bien identificado”;

- «debe ofrecer una resistencia suficiente, llevando al alumno a invertir en ella tanto sus conocimientos anteriores disponibles como sus representaciones, de manera que ésta conduzca a su nuevo cuestionamiento ya la elaboración de nuevas ideas».

- «Lo importante es el obstáculo», dice Astolfi (1992). R. Etienne y A. Lerouge distinguen la noción de obstáculo de la de dificultad:

«Por ejemplo, cuando se quiere que los alumnos aprehendan el hecho de que la Tierra gira en torno al Sol, uno se encuentra con la convicción empírica inversa, fuertemente estructurada por la percepción cotidiana del fenómeno: ellos están persuadidos de que es el Sol el que gira alrededor de la Tierra. Esta convicción bloquea temporalmente su acceso al conocimiento científico y necesita ser fuertemente desestabilizado para adaptarse a la condición inversa. En este caso, se trata de un obstáculo y no de una dificultad. Obstáculo: convicción errónea, firmemente estructurada, que tiene un estatus de verdad en la inteligencia del alumno y que bloquea el aprendizaje. Un obstáculo se diferencia de una «dificultad» en cuanto una dificultad es muestra de una falta de conocimiento o de técnica no estructurada a priori como verdad. El tratamiento de un obstáculo necesita generalmente el empleo de una situación-problema.» (Etienne y Lerouge, 1997).

De ahí la importancia, para el profesor, de identificar y de ayudar al alumno a identificar el obstáculo lo que se transforma en el núcleo de la acción pedagógica. A esto Martinand [1986] propuso llamar desde ese momento un «objetivo obstáculo». Resta al profesor proveer los índices, establecer un soporte que evite el sentimiento de impotencia y el desaliento. No le está prohibido hacerse cargo de ciertas operaciones delicadas, que son pasajes obligatorios, pero que demandan a los alumnos tanto tiempo y energía que la actividad se diluiría si ellos no fueran liberados de una parte de las operaciones.

Tal gestión tiene consecuencias en la identidad y las competencias de los profesores:

1. Apuntar al desarrollo de competencias, es «quebrarse la cabeza» para crear situaciones-problemas movilizadoras y orientadas a la vez hacia aprendizajes específicos. Esta forma de

inventiva didáctica exige una transposición didáctica más difícil, inspirada en prácticas sociales y en saberes de todas clases que les sirvan de base. Eso pasa por una formación más aguda en psicología cognitiva y en didáctica, pero también una mayor «imaginación sociológica», la capacidad de representarse a los actores enfrentando problemas reales. Esto requiere incluso una capacidad de renovación y de variación, puesto que las situaciones-problemas deben seguir siendo estimulantes y sorprendentes.

2. Esto supone cierto desapego del programa, una capacidad de identificar los aprendizajes efectivamente solicitados, hayan o no sido previstos, la convicción de que al trabajar de esta manera no se pasará por alto ningún objetivo esencial, aunque se les trate en desorden. Se comprende que esta modalidad de trabajo exige un dominio mayor de la disciplina y de lo que Oevelay (1992) denomina la matriz disciplinaria, dicho de otro modo, sus temas fundamentales, que la constituyen y la organizan como tal, en un cerco con relación a las disciplinas vecinas. Es a ese precio que el profesor podrá orientarse, aprovechar las ocasiones, crear vínculos.

3. Estructurar obstáculos deliberadamente o anticiparlos y orientarlos en una tarea incluida en una gestión de proyecto, exige una gran capacidad de análisis de las situaciones, tareas y procesos mentales del alumno, doblada por una capacidad de descentrarse, de olvidar su propia experiencia para «ponerse en el lugar» del estudiante, el tiempo de comprender lo que lo bloquea, mientras que, para el físico, el matemático, el gramático o el geógrafo que han olvidado la génesis de sus propios conceptos, la noción parece «evidente» y el obstáculo despreciable.

4. Trabajar mediante situaciones-problemas supone incluso capacidades de administración de la clase en un medio complejo: a veces los alumnos trabajan en grupos, es difícil prever la duración de las actividades y estandarizarlas, los imprevistos epistemológicos se suman a las dinámicas inciertas del grupo-clase.

No es posible imaginar que el profesor defina de manera unilateral todas las situaciones-problemas. Ciertamente, su tarea consiste en proponerlas, pero negociándolas lo suficientemente como para que sean significativas y movilizadoras para la mayoría de los alumnos. No es sólo cuestión de ética: la relación pedagógica es fundamentalmente asimétrica, el profesor no está para responder a cualquier precio a las exigencias de sus

alumnos. La negociación es una forma de respetar a los alumnos, pero también un subterfugio necesario para involucrar al mayor número posible en los pasos del proyecto o de la solución de los problemas. Esto sólo funcionará si el poder es realmente compartido y si el profesor comprende las sugerencias y las críticas de los alumnos y ordena las situaciones de acuerdo a éstas. No es necesario insertar cada situación-problema en un proyecto. Las virtudes de la gestión de proyecto se deben sopesar con sus malos efectos: por un lado, la tensión hacia un objetivo ambicioso es una reserva inextinguible de verdaderos problemas, que son otras tantas ocasiones de consolidar o desarrollar competencias; por otro lado, la misma tensión puede impedir aprender, porque el obstáculo que surge de la acción no está concebido para hacer aprender. Este puede ser demasiado grande o extraño a los aprendizajes que deben crearse. Además, si se toma como una competencia, se querrá triunfar sin comprender necesariamente (Piaget, 1974). La lógica de la acción es más de utilizar al máximo las competencias existentes, la que lleva a no incitar a los alumnos a que tengan un gran deseo de progresar, porque en una lógica del triunfo, ellos se atrasan o ponen en peligro la empresa común. El enfoque por competencias reúne así, pero sólo en parte, las pedagogías del proyecto y las pedagogías cooperativas. El objetivo no es aquí ante todo hacer que los alumnos se vuelvan autónomos y activos, sino enfrentarlos a obstáculos imponiendo nuevos aprendizajes.

En una pedagogía centrada en los saberes, el contrato del alumno es escuchar, tratar de comprender, hacer sus ejercicios concienzudamente y restituir sus adquisiciones en el marco de las pruebas de conocimiento con lápiz y papel, comúnmente individuales y con nota. En una pedagogía de situaciones-problemas, el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta misma vía, nuevas competencias. Tiene derecho a la prueba y al error. Está invitado a dar cuenta de sus dudas, a explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar. Se le pide en cierta manera, en el marco de su profesión de alumno, transformarse en un practicante reflexivo (Argyris, 1995; Schon, 1994, 1996). Se le invita a un ejercicio constante de metacognición y de metacomunicación. Dicho contrato exige más coherencia y continuidad, de una clase a la otra, y un esfuerzo permanente de explicitación y de adaptación de las reglas del juego. Se pasa también por una ruptura con la competencia y el individualismo. Esto remite a la improbable cooperación entre adultos y al posible contraste entre la cultura profesional individualista de los alumnos y la invitación a trabajar en conjunto hecha a los alumnos...

Los únicos «exámenes de competencias» que valen casi no se parecen a lo que uno conoce: un conjunto de estudiantes esforzándose simultáneamente, pero cada uno para sí mismo, en una tarea de lápiz y papel estandarizada, optimizada para facilitar las correcciones y la nota. Una evaluación a través de situaciones de solución de problemas sólo puede pasar por el cumplimiento individual de una práctica, en el marco de una tarea (Perrenoud, 1997).

Los profesores que adhieren aun enfoque por competencias tienen que vencer otro desafío: convencer a sus alumnos de trabajar y aprender. Al pasar de diez a quince años de su vida en la escuela, los niños y los adolescentes progresan y enfrentan cada año nuevos aprendizajes. Ellos casi no pueden transformarse en verdaderos compañeros de una reforma escolar que, a menudo, se inicia antes de su llegada y se desarrolla después de su partida. Ellos pueden, en cambio, sin saberlo, hacer difícil el empleo de las reformas que conciernen a su profesión (Perrenoud, 1996). De ahí la necesidad de analizar las transformaciones de la condición y del trabajo del alumno provocadas por todo nuevo enfoque de programas.

El trabajo escolar tradicional fomenta sólo la presentación de resultados, mientras que el enfoque por competencias hace que los procesos, los ritmos, las formas de pensar y de actuar sean visibles. El alumno se encuentra mucho menos protegido y el juicio de los demás no se dirige a su clasificación de acuerdo a normas de excelencia abstractas, sino a su contribución concreta al progreso del trabajo colectivo. El juego del gato y el ratón, que tiene lugar tradicionalmente entre los maestros y los alumnos durante la evaluación, casi no tiene sentido en el marco de una tarea colectiva (Perrenoud, 1995).

En este Marco Curricular Común establece tres tipos de competencias a desarrollar: las competencias genéricas, las competencias disciplinares (básicas y extendidas) y las competencias profesionales (básicas y extendidas).

Todas las opciones de Bachillerato compartirán las competencias genéricas, que conforman el perfil de egreso, y las competencias disciplinares básicas, las cuales son comunes a toda la oferta académica del SNB. En tanto las competencias disciplinares extendidas y profesionales se definirán de acuerdo con los objetivos específicos y necesidades de los subsistemas e instituciones del nivel .

Como indica el documento “Lineamientos para la Elaboración de las Competencias Disciplinarias Extendidas y Profesionales del Sistema Nacional del Bachillerato” , las competencias genéricas, fueron elaboradas y consensuadas por un equipo técnico conformado por especialistas del Consejo Nacional de Educación (CONAEDU) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), coordinados por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP; quienes acordaron el 15 de enero de 2008 que estas competencias constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

De igual manera, las competencias disciplinares básicas fueron elaboradas por un grupo de docentes y especialistas de diferentes subsistemas de educación media superior, quienes establecieron una serie de desempeños disciplinares básicos organizados en cuatro campos de conocimiento: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación; mismos que fueron acordados en la reunión de CONAEDU y ANUIES del pasado 24 de junio de 2008.

A partir de las competencias disciplinares básicas, las instituciones educativas iniciaron el diseño de las competencias disciplinares extendidas, que fomentarán el carácter propedéutico de este nivel educativo, y tendrán una relación con las competencias genéricas y disciplinares básicas.

En esta ocasión y como parte de los Acuerdos establecidos en la Reunión de CONAEDU de los meses de mayo, junio, julio, agosto y septiembre; se presentaron las **COMPETENCIAS DISCIPLINARES EXTENDIDAS** para el bachillerato general, como resultado de las reuniones estatales, regionales y nacional llevadas a cabo entre los meses de julio y septiembre del 2008 entre los Colegios de Bachilleres de los estados, las instituciones de Educación Media Superior a Distancia del país, y los sistemas coordinados de bachillerato general de las Secretarías de Educación de los Estados.

Como un acuerdo de la XIII reunión de trabajo del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Capítulo Educación Media Superior, se tomó la decisión que el documento preliminar de competencias disciplinares extendidas fuera revisado por el Comité Nacional de Expertos, mismo que fue convocado los días 14 y 15 de Octubre, en la Ciudad de México, para la revisión y ajuste de las competencias Disciplinarias Extendidas. Del Campo de

Ciencias Experimentales se determinaron 17 competencias, de Ciencias Sociales 11 competencias, de Comunicación 10 competencias y del Campo de Matemáticas, la determinación de los expertos fue no considerar ninguna competencia extendida debido a la suficiencia en las competencias básicas, ya que éstas daban respuesta al alcance y profundidad del campo disciplinar.

Derivado de la presentación de los resultados de trabajo del Comité Nacional de Expertos, se determinó en la XIV reunión del CONAEDU, llevar a cabo una sesión de trabajo con este comité y la ANUIES, con el fin de constituir un documento orientador que exprese una propuesta de competencias disciplinares extendidas suficientes para la EMS, a partir de las cuales cada subsistema o institución educativa las incluya o complemente según su modelo educativo.

Las competencias disciplinares básicas y extendidas son disciplinas son unidades de conocimiento que recuperan importantes aprendizajes históricos, los cuales se definen en un marco de rigor metodológico. La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico y debe ser aprovechada para seguir construyendo sobre éste y otros tipos de aprendizajes.

La definición de competencias disciplinares implica expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones diversas a lo largo de la vida.

En el caso de los planes de estudio, es factible reconocer diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar esos conocimientos y habilidades vinculadas directamente a una disciplina, así como aquellas que responden a procesos que requieren ser impulsados por un trabajo que se realice desde un conjunto de asignaturas del plan de estudios.

En el primer caso, el trabajo disciplinario responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento matemático, sociológico, histórico o científico. Debemos reconocer que este desarrollo del pensamiento es más complejo que solamente la adquisición de diversos conocimientos, aunque requieren de esos conocimientos. Así por ejemplo, un estudiante puede desarrollar la habilidad para resolver alguna cuestión matemática, desde una simple división de quebrados hasta un tema algebraico como la resolución de binomios del cuadrado perfecto. La resolución de ambos tipos de problemas matemáticos se puede realizar mediante la aplicación mecánica de una regla que domina de manera nemotécnica, que no necesariamente constituye una evidencia del desarrollo de un pensamiento matemático. Así, quien recuerde que la división de quebrados requiere de una multiplicación de numerador por denominador, o quien haya memorizado que un binomio del cuadrado perfecto se resuelve mediante la siguiente regla: cuadrado del primero, más doble producto del primero por el segundo, más cuadrado del segundo, tiene fuertes posibilidades de ofrecer un resultado correcto.

Perrenaud (1999) recuerda que en la historia de la didáctica el ejercicio fue degenerando hasta convertirse en una actividad rutinaria que, lejos de promover el desarrollo de un proceso de pensamiento, se quedó anclado en mecanizaciones que fueron perdiendo su sentido. Éste es un aspecto sobre el cual el autor desea prevenir con toda claridad a quienes asumen el enfoque por competencias, cuando recuerda que una práctica escolar es construir un problema artificial y descontextualizado, en colocar un problema sólo para que éste sea resuelto. La sección realista de problemas en el ámbito escolar es una forma de posibilitar una movilización de la información en la perspectiva de vincularse con un problema específico.

El desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a una disciplina podría considerarse una opción para la aplicación del enfoque de competencias en la educación, con la limitación de que no necesariamente cumpliría con el factor de "situación real inédita", pues ciertamente este aprendizaje es mucho más complejo que la exclusiva retención de conocimientos. Algunas perspectivas constructivistas suelen llamarlo aprendizaje de conceptos y también aprendizaje de procedimientos. De esta manera, en el campo de la matemática, del lenguaje, de la historia o de las ciencias naturales, no sólo se requiere del dominio de alguna información (aprendizaje de datos) en la cual la memorización es el principal proceso cognitivo puesto en operación; sino que los otros dos tipos de aprendizaje

(conceptos y procedimientos) reclaman de un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar una comprensión, una explicación, una traducción de los temas al lenguaje de cada uno de los aprendices, así como un reconocimiento de que para generar un conocimiento matemático o histórico se sigue un proceso de ordenamiento mental diferente, se establece una secuencia de ordenamiento de la información, una secuencia de interrogaciones distintas. El aprendizaje de procedimientos permite efectivamente enfrentar situaciones inéditas, porque finalmente ha permitido que cada sujeto adquiriera el mecanismo de construcción del conocimiento en una disciplina específica.

Una discusión que desde la perspectiva de competencias se abre en esta situación es si realmente esto se puede reconocer como la aplicación de dicho enfoque. Esto es, si un aprendizaje de información, conceptos y procedimientos es en sí una competencia matemática.

Otra opción, y quizá con mucho mayor sentido es la que plantea Roe al reconocer que no todo lo que se enseña y aprende de una disciplina en un ambiente escolar puede ser abordado con el enfoque por competencias. Para este autor las disciplinas forman también aprendizajes básicos (Roe, 2003) que deben ser aprendidos en la lógica y estructura del pensamiento de cada disciplina. Existen otros momentos o tramos de formación en un plan de estudios en los cuales con un enfoque de problemas se puede promover la integración de la formación disciplinar adquirida. Una consecuencia de esta posición llevaría a reconocer que ciertos conocimientos básicos: habilidades y destrezas matemáticas, físicas o químicas; conocimiento de la historia, la literatura, requieren de una base disciplinar específica que posteriormente, en el mismo plan de estudios, requiere movilizarse en la resolución de problemas que articulen la información de varias disciplinas con problemas específicos.

Un punto fundamental en una perspectiva de este tipo es reconocer que sin la movilización de la información difícilmente se impulsará una perspectiva de formación en competencias, y que la movilización de la información es el resultado del empleo que cada estudiante requiere efectuar de tal información en el marco de un problema real que tiene que solucionar. En opinión de Perrenaud (1999) esta movilización de la información acerca el enfoque de competencias al concepto esquema de acción de la teoría piagetiana, y al tiempo que permite una mejor fundamentación de lo que se puede enunciar como aplicación del

enfoque de competencias a la educación, posibilita una explicación del efecto de esta movilización de la información en la estructura cognitiva de un individuo.

Una clara consecuencia de la posición de Roe para la tarea de elaboración de planes y de programas de estudio consiste en reconocer dos momentos en la formación, uno vinculado a la adquisición de información disciplinar básica y otro referido a su empleo en problemas específicos. La forma como esto se puede realizar en un plan de estudios de educación básica y otro de formación profesional superior adquirirá formas específicas.

En cuanto a las llamadas competencias transversales, varios autores coinciden que en estricto sentido éste es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento. De esta manera, los enfoques interpluri- multidisciplinares constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias.

Las competencias transversales pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional, lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional, una práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesionista requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido. Así por ejemplo el documento sobre "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina de la Universidad de Barcelona" (2002) a partir del modelo de Harden establece tres niveles de competencias integradoras de la formación profesional. La base genérica de las mismas es un médico competente y reflexivo: a) capaz de hacer (competencia técnica), b) capaz de fundamentar la manera como aborda su práctica (hacer lo que es correcto de manera correcta, esto es mostrar competencias académicas, nivel conceptual y pensamiento crítico) y, c) capaz de mostrar una competencia profesional (hacer lo que es correcto, de manera correcta, por la persona correcta). A partir de esta integración de competencias se desprenden otro conjunto de ellas para determinar la formación profesional.

Debo reconocer que en el planteamiento de estos autores no se definen las anteriores como competencias transversales, pero dado su carácter tienen este sentido, ya

que integran los aprendizajes de todas las disciplinas que forman un plan de estudios. Sin embargo, el grado de generalidad de las mismas dificulta su interpretación en el conjunto del plan de estudios. Otra forma de manejar las competencias transversales se encuentra referida a un conjunto de aprendizajes que se pueden promover en la educación básica, como lo establece el documento "Competencias clave para la vida" al enunciar: "el término transversal no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos" (EURIDYCE, 2002), al ejemplificar esta visión plantea como destrezas genéricas la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender. Un énfasis particular adquiere la perspectiva de conocimientos para la vida y la necesidad de mantener una actitud que permita el aprendizaje continuo.

En este caso la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones. En opinión de Roe, la formación en competencias corresponde a una segunda etapa de los tramos de formación curricular, donde se aplican conocimientos aprendidos en una forma más disciplinaria.

De igual forma vale la pena mencionar que para Bernard Rey otra forma de analizar las competencias transversales es concebirlas como competencias–elementos. Ello abre la posibilidad de encontrar una transversalidad interior en cada disciplina. La identificación de diversas micro–competencias se convierte en esta perspectiva en un elemento constitutivo de toda operación. "Saber leer —dice— es una competencia que encontramos tanto para resolver un problema de matemáticas, como para aprender un poema, pero el elemento saber leer no ocupa el mismo lugar en ambas actividades" (Rey, 1999).

Una segunda perspectiva de las competencias transversales se encuentra vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes que se encuentran basadas en conocimientos, tal es el caso del desarrollo de una perspectiva ambiental, del respeto a los derechos humanos o de la educación en democracia. Las competencias en este rubro son el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

En el marco de la Reforma Integral de la EMS se consideran dos niveles de complejidad para las competencias disciplinares: básico y extendido. El básico estará compuesto por las competencias que todos los estudiantes independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, tendrán que estar en la posibilidad de desempeñar.

En tanto, las competencias extendidas implicarán los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica al ingresar en la educación superior. Por lo tanto, las competencias disciplinares extendidas tienen una función propedéutica; en la medida que prepararán a los estudiantes de la EMS para su ingreso y permanencia en la educación superior.

Las competencias disciplinares extendidas en el contexto de la EMS.

La estructura curricular de los diferentes modelos educativos de la EMS, considera tres componentes formativos: un componente de formación básica, uno de formación propedéutica y el relativo a la formación para el trabajo y profesional.

Cada uno de ellos busca cubrir una finalidad específica; en el caso del componente de formación propedéutica, su finalidad es preparar al estudiante para continuar sus estudios superiores, ya que incluye asignaturas que le permitirán profundizar en aspectos particulares de diversas disciplinas básicas que ya cursó en los semestres anteriores; por otra parte, este componente proporciona a los estudiantes algunos referentes disciplinarios que orienten y definan sus intereses vocacionales.

Las competencias genéricas son las siguientes:

- 1.- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- 2.- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- 3.- Elige y practica estilos de vida saludables.

- 4.- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- 5.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- 6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- 7.- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- 8.- Participa y colabora de manera efectiva en grupos diversos.
- 9.- Participa con conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- 10.- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- 11.- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las competencias disciplinares básicas son las competencias, habilidades, actitudes y conocimientos que todo bachiller debe adquirir. Se organizan en cuatro campos disciplinarios: matemáticas, ciencias experimentales, humanidades y ciencias sociales, y comunicación. Estas competencias, aunadas a las genéricas, conforman el perfil del egresado.

Es importante señalar que el perfil del egresado es aquel que contempla aprendizajes pertinentes que cobran significado en la vida real de los estudiantes. No se trata únicamente de conocimientos directos y automáticamente relacionados con la vida práctica y con una función inmediata, sino también de aquellos que generan una cultura científica y humanista, que da sentido y articula los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las distintas disciplinas en las que se organiza el saber.

Las competencias disciplinares extendidas están orientadas a preparar académicamente a los estudiantes, a fin de que continúen sus estudios e ingresen a la educación superior. En este rubro se profundizan las competencias disciplinares básicas.

Las competencias profesionales constituyen referentes de habilidades y competencias que son relevantes para desempeñar actividades en el sector productivo, mientras que las competencias genéricas y disciplinares básicas aportan un marco común, las competencias disciplinares extendidas y las profesionales dan lugar a la diversidad que permite considerar la identidad de cada institución y subsistema. Esto resulta deseable ya que los jóvenes de hoy requieren una oferta diversa, con distintas opciones dependiendo de sus intereses y circunstancias particulares.

Son precisamente las competencias genéricas y disciplinares básicas las que compara internacionalmente la Prueba para la Evaluación Internacional de Alumnos (pisa) de la ocde, ya que según la Organización lo que hace la diferencia actualmente en el mundo son las competencias y habilidades, y no tanto los conocimientos específicos que se dan en los países.

Como se ha indicado, las competencias genéricas conforman el Perfil del Egresado del SNB; y la adquisición de las competencias disciplinares básicas y extendidas, tienen la finalidad de contribuir al logro de los desempeños finales establecidos.

Oferta de la Educación Media Superior

En el año 2006, antes de la implementación de la reforma, la cobertura del nivel medio superior era de 58%, lo que significa que alrededor de 2.8 millones de jóvenes no estaban estudiando. La meta establecida en el pnd 2007-2012 es alcanzar 68% de cobertura, por lo que será necesario abrir más de 110 000 espacios anuales entre 2007 y 2012. Esto representa una expansión de la oferta muy superior a la que se ha dado en los últimos 10 años.

La Ley General de Educación reconoce tres modalidades de oferta educativa:

1.- Escolarizada. Es la educación tradicional, en la que docentes y alumnos coinciden en un mismo espacio y tiempo.

2.- No escolarizada. Es la educación abierta y a distancia.

3.- Mixta. Está compuesta por elementos de las dos modalidades anteriores.

El problema es que no existe una definición formal de ninguno de estos conceptos. La reforma establece estándares claros y parámetros de definición para llenar este vacío normativo. Esto se logra mediante un análisis de la oferta educativa actual y de los siguientes elementos que la integran:

a) Estudiantes. Está relacionada con la manera de cursar sus estudios, y puede ser grupal, individual, combinada o autodidacta.

b) Trayectoria curricular. Concerniente al orden en que los alumnos siguen el plan de estudios. Puede ser de forma preestablecida, libre o combinada.

c) Mediación docente. Define la intervención del docente, con el objetivo de apoyar el aprendizaje. Está organizada de manera obligatoria, en función de las necesidades del alumno, u opcional y obligatoria.

d) Mediación digital. El concepto remite al uso de recursos tecnológicos entre estudiantes y docentes, por lo que puede ser prescindible o imprescindible.

e) Espacio. Describe el lugar en el que se realizan las actividades de aprendizaje, que puede ser: lugar físico del plantel, para el docente (fijo o diverso) y con respecto al alumno (fijo, libre o diverso).

f) Tiempo. Se consideran los periodos de desarrollo de las acciones encaminadas a la enseñanza y la abstracción del conocimiento. Éste se categoriza de la siguiente manera: calendario y horarios fijos, calendario y horarios fijos e intensivos, calendario fijo y horario flexible, calendario fijo y horario fijo o flexible, y horario y calendario flexibles.

g) Instancia que evalúa. La evaluación de los alumnos está a cargo de las instituciones educativas. No obstante, puede ocurrir que la autoridad escolar asuma dicho papel o designe la instancia que la realice.

h) Requisitos para la certificación. Consisten en la ejecución de los procedimientos establecidos para acreditar la adquisición del conocimiento.

Lo anterior puede ser por medio del cumplimiento de un plan de estudios, de forma autodidacta, por la experiencia laboral o la aprobación de un examen, según lo previsto en el acuerdo 286 (“Acreditación de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato General adquiridos de Manera Autodidacta o a través de la Experiencia Laboral”).

i) Instancia que certifica. A cargo de las autoridades educativas, de carácter público o privado, que otorgan el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (rvoe) o por parte de la autoridad educativa.

La definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior nos permite establecer parámetros claros para garantizar la calidad. Se definen seis opciones de oferta en las distintas modalidades de la Educación Media Superior, reconocidas por el Sistema Nacional de Bachillerato, con lo cual se facilita la identificación y regulación de los servicios educativos. En un mundo crecientemente complejo no podemos ceñirnos a una opción exclusiva, hay que tener una gama de alternativas para seleccionar la que más nos convenga y eso se observa cotidianamente en nuestro entorno, de allí que el nivel medio superior tenga que adecuarse a una realidad insoslayable a través de seis opciones iguales en calidad pero con sus cualidades particulares acorde a tiempos, necesidades y circunstancias.

1.- Presencial. La opción presencial es la tradicional, que no por serla seguirá estática ya que con la Reforma tanto alumnos como profesores ingresan a una nueva dinámica, en la que el concepto es no sólo cumplir con ciertas horas de aula, sino el convertir el aula en un espacio en el cual la meta es desarrollar competencias y a través de ellas encontrarle sentido y pertinencia a la educación.

2.- Intensiva. Por virtud o necesidad hay ocasiones en que se debe acelerar el desarrollo de un proceso, la opción intensiva permite intensificar la experiencia educativa sin el menoscabo de la calidad a través de la condensación curricular y la reducción del calendario lo que permite a quienes optan por esta oferta maximizar sus tiempos.

3.- Virtual. La opción virtual permite aprovechar las herramientas que proporciona la tecnología moderna a fin de que la enseñanza se traslade allí donde se encuentra el alumno, para que éste utilice los medios de comunicación de una manera interactiva para sin estar físicamente en un salón de clases, participar de lo que un aula, un docente y una currícula tienen que ofrecerle.

4.- Autoplaneada. La opción auto-planeada se basa en la flexibilidad, emplea también las herramientas tecnológicas, la guía de un docente y las evaluaciones periódicas en un marco en el cual el estudiante determina los tiempos y los modos de su trayectoria académica, con lo que se convierte en corresponsable de su formación.

5.- Mixta. La opción mixta como lo indica su nombre mezcla estrategias, métodos y recursos de distintas opciones. De esta manera se facilita la trayectoria de un alumno por el nivel medio superior y las posibilidades de que concluya satisfactoriamente sus estudios combinando lo que a su juicio resultan más útiles para lograr lo que desea.

6.- Certificación por examen. La opción de certificación por examen toma en cuenta al mundo de la práctica, en el cual a través del ejercicio de una profesión una persona se capacita en un espacio laboral o bien ha tenido una formación autodidacta; esta modalidad al ser avalada por la autoridad educativa reconoce que hay diferentes formas de adquirir competencias y de ponerlas en práctica.

Profesionalización Servicios Educativos

La profesionalización en el marco de la Reforma implica la sistematización de procesos, la unificación de objetivos y un reordenamiento de la comprensión y del sentido

del nivel medio superior, mediante el cual esfuerzos aislados se orientan en un sentido único. De esta forma la titulación de los profesores, la actualización de formas de enseñanza y la profundización del concepto de tutorías contribuirán a que el nivel medio superior se consolide como el eslabón entre la educación básica y la superior, otorgando a la vez los elementos necesarios para preparar al egresado para el universo laboral.

Programa de Desarrollo Docente: La formación y la actualización de los docentes en el modelo de las competencias, en la forma de utilizar nuevas herramientas para la enseñanza y en utilizar el aula como punto de partida para que el alumno desarrolle sus habilidades, ha visto el surgimiento del Programa de Formación Docente (Profordems) con el cual la Secretaría de Educación Pública, la Asociación de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) y las secretarías de educación estatales, se han comprometido a reacerar al ámbito universitario a casi un cuarto de millón de profesores, que pulen así sus técnicas y conocimientos para ofrecer un servicio más completo a sus alumnos.

Perfil del docente. La actualización y profesionalización de los docentes es un requisito indispensable para instrumentar la reforma. Se requerirá que los maestros cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias para generar un cambio en el sistema tradicional de enseñanza hacia uno que favorezca el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, el docente deberá convertirse en un facilitador de estos procesos.

Con el propósito de identificar puntos de referencia claros y precisos para orientar a los docentes en su proceso de transformación, se ha especificado el perfil del docente del SNB. Dicho perfil incluye las siguientes ocho competencias:

- a) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- b) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- c) Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- d) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

- e) Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
- f) Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- g) Contribuye a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- h) Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

El objetivo es dotar a los docentes de estas ocho herramientas y competencias pertinentes para su aplicación en el aula. De esta manera, se plantea a los maestros reorientar la dinámica de enseñanza, dejando atrás el sistema conductista de repetición y memorización, para transitar hacia uno basado en competencias y de participación activa. Lo anterior con el fin de efectuar el cambio en la relación del docente con el alumno, en donde el primero deja de ser un mero transmisor de conocimientos facilitando activamente la adquisición de competencias y habilidades por parte de los estudiantes. A continuación se muestran diferentes tipos de escuelas, su método, su filosofía, la reforma pedagógica que implementaron y el autor de dicha reforma pedagógica:

Rousseau: Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, Suiza, 28 de junio de 1712 - Ermenonville, Francia, 2 de julio de 1778) fue un escritor, filósofo y músico franco-helvético definido como un ilustrado; a pesar de las profundas contradicciones que lo separaron de los principales representantes de la Ilustración.

Las ideas políticas de Rousseau influyeron en gran medida en la Revolución francesa, el desarrollo de las teorías republicanas y el crecimiento del nacionalismo. Su herencia de pensador radical y revolucionario está probablemente mejor expresada en sus dos más célebres frases, una contenida en El contrato social: «El hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado»; la otra, contenida en su Emilio, o De la educación: «El hombre es bueno por naturaleza», de ahí su idea de la posibilidad de una educación.

Su filosofía es que el hombre es libre por naturaleza y el punto fundamental y esencial de partida es la familia; su método es que la educación debe comenzar en la familia; el tipo de escuela que él propuso es que los niños deben ser niños; la vocación de los niños es de ser felices. La reforma educativa que plantea es que la educación debe adaptarse a la infancia y su visión con el estado es que la educación debe ser pública a favor, pero siempre el punto de partida es la familia.

Montessori: Maria Montessori (Chiaravalle, Ancona, Italia, 31 de agosto de 1870 - Holanda, 6 de mayo de 1952) fue una educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, devota católica, feminista y humanista italiana.

Montessori descubre los trabajos de dos médicos franceses Jean Itard (1774- 1838) ("padre" de la nueva pedagogía, que establece la importancia de la observación en los niños y entiende que a los niños no se les puede imponer nada; creó ejercicios y materiales para ayudar al niño a desarrollar sus facultades; estudió al niño salvaje de Aveyron) y a Eduardo Séguin (1812- 1880) (buscaba las causas de las deficiencias mentales, desarrolló material especial partiendo de la intuición de que cualquier cosa que llega a la mente pasa por los sentidos, y éstos, con el uso adecuado de ciertos materiales, se pueden refinar y desarrollar para que el niño se ayude a sí mismo: autoeducación, autodesarrollo). Séguin creía que la deficiencia mental era un problema en la captación de la información de los sentidos por la mente. Demostró que el uso de estos materiales no era suficiente, sino que era necesaria la convicción de que el niño deficiente puede ser ayudado. Al morir Séguin, su labor quedó abandonada.

Más tarde, conoce los trabajos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827), un pedagogo suizo. Pestalozzi hacía énfasis en la preparación del maestro, que primero debe lograr un cambio en su persona y debe tener amor a su trabajo. También debe haber amor entre el niño y el maestro.

La propuesta educativa tocaba entre otros puntos que la educación se basa en un triángulo:

Ambiente

Amor

Niño-Ambiente

El amor se refiere al respeto, la libertad con responsabilidad, con límites y estructura. Valorarlo, fe, confianza, paciencia. Conocer sus necesidades. Empatía.

Amor: habilidad de darle al niño la posibilidad de despertar su espíritu para después proporcionarle los medios que correspondan a este despertar. No es un método pedagógico, es el descubrimiento del hombre. Descubrió que es el niño quien puede formar al hombre con sus mejores o peores características. "El niño necesita ser reconocido, respetado y ayudado. El niño es el padre del hombre." Descubrió cualidades que enaltecen al hombre en el niño, como carácter, fuerza moral y fuerza de la personalidad, presentes desde la primera infancia aunque deben ser desarrolladas. Se debe respetar el derecho del niño a protestar y opinar: ello conlleva las capacidades de observación, análisis y síntesis. Necesitamos facilitarles los medios para desarrollarlas.

Utilizó en el hospital los materiales de Eduardo Séguin, y basándose en éstos elaboró sus propios materiales. Tenía dos ayudantes sin ninguna preparación docente, sin prejuicios ni ideas preconcebidas. Son estos dos años la base de sus conocimientos. Logró que los niños realizaran el examen estatal: obtuvieron resultados similares a los de los niños normales. Llegó a la conclusión de que el niño normal está subdesarrollado.

Así en resumen, la filosofía de Montessori es la naturaleza y libertad resultan en el desarrollo de la infancia, esta infancia es algo sustantivo con necesidades específicas, su método es utilizar un material abstracto y analítico; el tipo de escuela planteado es una casa de niños con educación activa, la reforma educativa utilizada es la acción libre, iniciativa y expansión espontánea.

Ferriere: Adolphe Ferrière (nacido el 30 agosto 1879 en Ginebra, murió el 16 junio 1960 en Ginebra) es un profesor suizo, uno de los fundadores de la nueva educación. La enfermedad lo dejó completamente sordo a la edad de 20 años. Su filosofía es la naturaleza y libertad se requiere un cambio completo; la educación mediante la libertad y para la libertad; su método es que la escuela nueva no tiene un método, la pedagogía no debe ser un método debe convertirse en un principio. Plantea una escuela nueva con una necesidad de transformación, la reforma pedagógica que plantea es la escuela del cambio completo en programas, métodos y el concepto que se tiene de escuela. Su visión del estado es que

aniquila los espíritus y solamente forma individuos para la obediencia pasiva sin espíritus críticos.

Ferrer: Francisco Ferrer Guardia, fue un famoso pedagogo libertario español.

Ferrer Guardia recogió la tradición moderna iniciada por Rousseau en el siglo XVIII - contraria a la autoridad y a la cosmovisión religiosa-, para adaptarla al anarquismo y el librepensamiento que florecía en las ciudades industriales.

Su filosofía es la del pedagogo maldito, su método de enseñanza es la enseñanza racional científica, el tipo de escuela que propuso es la escuela política, económico, cultural formada mediante una educación integral; la reforma pedagógica que plantea es la no aplicación de exámenes, no premios, no castigos, la enseñanza debe ser igual para los hombres y para las mujeres y considera que la madre es el primer pedagogo. Su relación con el estado es que no debe tener participación la iglesia en la educación.

Lock: John Lock fue un pensador inglés considerado el padre del empirismo y del liberalismo moderno.

Su epistemología (teoría del conocimiento) no cree en la existencia del innatismo y el determinismo, considerando el conocimiento de origen sensorial, por lo que rechaza la idea absoluta en favor de la probabilística matemática. Para Locke, el conocimiento solamente alcanza a las relaciones entre los hechos, al cómo, no al por qué. Por otra parte cree percibir una armonía global, apoyado en creencias y supuestos evidentes por sí mismos, por lo que sus pensamientos también contienen elementos propios del racionalismo y el mecanicismo.

Cree en un Dios creador cercano a la concepción calvinista del gran relojero, basando su argumentación en nuestra propia existencia y la imposibilidad de la nada de producir el ser, un Dios tal cual como lo describe el pensador del racionalismo Descartes en el Discurso del método, en la tercera parte del mismo. De la esencia divina solamente pueden ser conocidos los accidentes y sus designios solamente pueden ser advertidos a través de las leyes naturales.

Trata la religión como un asunto privado e individual, que afecta solamente a la relación del hombre con Dios, no a las relaciones humanas. En virtud de esta privatización el hombre se libera de su dependencia de la disciplina e imposiciones eclesiásticas y sustrae la legitimidad confesional a la autoridad política, puesto que considera que no hay base bíblica para un estado cristiano.

Considera la ley natural un decreto divino que impone la armonía global a través de una disposición mental (reverencia, temor de Dios, afecto filial natural, amor al prójimo), concretada en acciones prohibidas (robar, matar y en definitiva toda violación de libertad ajena), que obligan en favor de la convivencia.

Su filosofía es que busca la verdad ante todo y tiene como guía la razón, rechaza la metafísica, su método es a favor de la educación física, la experiencia debe tomarse como el punto de partida, el tipo de escuela que ofrece es la nueva escuela de la psicología empírica y la reforma pedagógica que él plantea es la experiencia como punto de partida y la enseñanza por medio de las cosas y por la observación. A continuación se describe el aprendizaje cooperativo, el cual está descrito en el perfil del docente de la reforma y en el que se debe basar para no tratar a los alumnos de una manera tradicionalista.

Aprendizaje cooperativo: Como su nombre lo indica, el aprendizaje cooperativo involucra la cooperación entre estudiantes y los académicos. Como resultado de esta cooperación, los roles y responsabilidades de las partes cambian. Mayores responsabilidades son otorgadas a los estudiantes para su aprendizaje y el aprendizaje de los demás. Los académicos deben volverse conscientes de cómo los estudiantes aprenden así como también cómo desarrollar las capacidades de los estudiantes. Este nuevo paradigma de enseñanza nos traslada de un proceso educacional centrado en los maestros a otro centrado en los alumnos. En un estudio acerca del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes explica que “los grupos de estudiantes es la fuente más potente de influencia en el crecimiento y desarrollo durante los años formativos”. Continúa subrayando que además de la interacción entre los mismos estudiantes, la cantidad de interacción que el estudiante tiene con los académicos juega un papel importante en el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Estos dos factores, son elementos clave en el modelo de aprendizaje cooperativo (Ander-Egg, 1997).

El aprendizaje cooperativo ha sido definido como: "...la cooperación de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás". El aprendizaje cooperativo prepara a los estudiantes a trabajar con otros, a ser activos en su aprendizaje, y a poner las bases para un aprendizaje de toda la vida. Una larga investigación ha mostrado que el aprendizaje cooperativo promueve mayores logros en los estudiantes, relaciones interpersonales más positivas y mayor auto-estima que otros modelos tradicionales de enseñanza. El aprendizaje cooperativo ha tenido un gran éxito en todos los niveles de enseñanza desde el jardín de niños hasta la universidad, en una amplia variedad de disciplinas (Del carmen, 1997).

Spencer Kagan (1990) resume la idea central en una frase que podría entenderse como una afirmación derivada de la perspectiva de la complejidad, cuando dice que "la suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas".

Para (Hassard, 1990) el aprendizaje cooperativo es un abordaje de la enseñanza en el que grupos de estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y para terminar tareas de aprendizaje. Es un intento deliberado de influir en la cultura del salón de clases mediante el estímulo de acciones cooperativas en el salón de clases. La enseñanza cooperativa es una estrategia fácil de integrar con el enfoque de la indagación al enseñar.

Para aprender, el alumnado debe entrenarse en reconocer las dificultades y los errores que comete durante el proceso de aprendizaje con el objetivo de poder superarlos, es decir, para que realice el aprendizaje de la autorregulación (Jorba y Sanmartí, 1996). Para ayudar al alumnado en este proceso, se dispone fundamentalmente de dos elementos: los diferentes instrumentos y estrategias de evaluación y la gestión del aula en grupos de trabajo cooperativo. La concepción de la evaluación entendida como autorregulación de los aprendizajes va extendiéndose poco a poco en las aulas, a nivel de la enseñanza secundaria. Algunos instrumentos de evaluación, como la confección de mapas conceptuales por el propio alumnado, el uso de bases de orientación y la técnica de la V heurística que acompaña la realización de un trabajo práctico, son cada vez menos desconocidos para el profesorado (Izquierdo, Solsona y Cols., 1998).

Para conseguir la formación de chicas y chicos autónomos que construyan su sistema personal de aprender, cabe tener en cuenta algo más que los contenidos escolares

y la potenciación de determinadas habilidades intelectuales incluidas en la inteligencia analítica. Tal como se señala en otros trabajos, parto de la idea de que en las actividades de aprendizaje la relación entre lo cognoscitivo y lo afectivo es indisociable del campo motriz. Por ello cabe mencionar a la educación afectiva en un sentido amplio. No podemos olvidar que la inteligencia está conectada con los afectos y los sentimientos y no se puede desdeñar la estructuración de éstos mediante actividades como el fomento del trabajo cooperativo en comparación con el poco lugar disponible en la clase magistral (Solsona, 1998).

El aprendizaje cooperativo tiene sus bases en la teoría social de interdependencia. Díaz (1998) dice que: “la interdependencia social existe desde que los resultados de los individuos son afectados por las acciones de otros individuos”. La manera en que la interdependencia social esté estructurada determinará cómo los estudiantes interactuarán unos con otros, lo que a su vez determina los resultados que los estudiantes obtendrán. Cinco elementos esenciales constituyen el modelo de aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacción promovedora, cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y procesamiento en grupo. Los cinco elementos deben ser aplicados para el éxito del modelo de aprendizaje cooperativo.

Ander-egg (1997) basado en su extensa investigación, resalta por qué él cree que el modelo de aprendizaje cooperativo es tan poderoso como herramienta de aprendizaje:

La investigación en los salones de clase ha mostrado consistentemente que los enfoques de aprendizaje cooperativo producen resultados superiores a aquellos obtenidos a través de los enfoques tradicionales competitivos, y puede ser que nuestros hallazgos acerca del poder de los grupos de compañeros ofrezcan una posible explicación: el aprendizaje cooperativo puede ser más potente que los métodos tradicionales competitivos de pedagogía porque motiva a los estudiantes a ser participantes más activos y más involucrados en el proceso de aprendizaje. Este mayor compromiso puede llegar al menos de dos maneras. Primero, los estudiantes pueden ser motivados a poner más esfuerzo si saben que su trabajo será revisado exhaustivamente por sus compañeros; y segundo, los estudiantes pueden aprender el contenido de las materias en mayor profundidad si están involucrados en enseñarlo a sus compañeros estudiantes.

Programa Nacional de Tutorías: La orientación y el apoyo mediante tutorías es un servicio preventivo de la mayor importancia, ya que el conocimiento temprano de la vocación, aptitudes, intereses y facilidades de los jóvenes servirá para encauzarlos no sólo en su trayectoria académica sino en su horizonte de vida. Si se conoce a dónde se quiere llegar, resulta mucho más sencillo si se cuenta con respaldo y acompañamiento. De allí que al realizar una inversión en el factor humano en una etapa formativa de gran importancia redundará en una potencialización del capital humano con el beneficio consecuente para nuestro país y para millones de horizontes vitales.

Recursos para Equipamiento: El rezago en la inversión del nivel medio superior se hubiera agravado sino se hubiera tomado la decisión de destinar mayores recursos al equipamiento. De esta manera laboratorios de informática, química, robótica y ciencias, entre otros, han sido una prioridad. Es la práctica unida a la teoría lo que cimienta el conocimiento y lo que ayuda a que los jóvenes le encuentren sentido a su estancia en una institución. Además las computadoras ya no son un lujo sino una necesidad en un mundo crecientemente interconectado y el acercamiento a los alumnos es, por lo tanto, una necesidad y no un lujo.

Becas para estudiantes de bajos recursos: Las becas son un mecanismo ideal para ampliar las oportunidades; incrementan las posibilidades de que un estudiante termine su bachillerato, le dan un motivo de orgullo y un aliciente para superarse. Además, pueden ser significativas como parte del ingreso familiar, lo que anima a las familias a que el muchacho o muchacha siga estudiando y con eso son un mecanismo igualador de respuesta inmediata, mediata y de largo alcance.

Tránsito de alumnos entre distintos planteles y subsistemas: El permitir que un alumno continúe con sus estudios y pueda transitar libremente hacia la opción que mas le convenga, sin alentar tránsitos innecesarios e injustificados, es uno de los objetivos que tiene la Reforma Integral de la Educación Media Superior y el Marco Curricular Común facilitará el desarrollo de esta tarea.

Sistema de gestión Escolar: **Para generar el cambio en el nivel medio superior es fundamental que la dirección escolar actúe de manera decidida y responsable en la implementación de la reforma, así como en las innovaciones permanentes que requieren los**

planteles para transitar hacia la mejora continua. En este sentido, se promoverá el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para trazar pautas transparentes y homogéneas en todos los subsistemas en el caso de la administración escolar. Asimismo, para profesionalizar la gestión escolar y dotarla de incentivos y dinamismo es necesario también definir un perfil de director(a) de plantel, ya que esto constituye un elemento del SNB. Las competencias que lo componen son:

- a) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
- b) Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB.
- c) Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
- d) Propicia un ambiente escolar enfocado al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- e) Ejerce el liderazgo en el plantel, mediante la administración creativa y eficiente de los recursos.
- f) Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

Otro elemento para mejorar la gestión escolar es el proceso de selección de los directores(as), quienes se constituirán como líderes de la comunidad educativa. También es necesario fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, mediante el establecimiento y priorización de metas específicas. La reforma incorpora el Sistema de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (sigems, 2009), de manera que cada director (a) defina sus prioridades y establezca metas y objetivos a cumplir en el ciclo escolar.

Evaluación Permanente para la mejora continua: La evaluación permanente comprende la evaluación a los alumnos a través de la prueba Enlace como un referente personal y la prueba PISA como un comparativo internacional. Por otra parte, el Instituto

Nacional para la Evaluación de la Educación diseña mecanismos para que el rendimiento de escuelas y programas pueda cuantificarse de una manera que permita la mejora continua de la calidad de la enseñanza.

Medición de Avances: La medición de avances no puede lograrse sin indicadores que nos permitan comprender si estamos avanzando o no. Lo importante es que los indicadores posibiliten una comunicación eficaz y por lo tanto tienen que ser exactos e interesantes. Para eso se labora en un marco de referencia que permita orientar el proceso de recolección de datos e información que sirva para el análisis y para facilitar la toma de decisiones.

Certificación Nacional

Un proyecto de envergadura nacional debe por consecuencia ser correspondido con una certificación que haga constar que todos los alumnos participaron de un mismo sistema y recibieron una formación común, por lo que cuentan con las habilidades necesarias para integrarse al nivel superior o al mundo laboral, independientemente de la entidad, subsistema u opción de oferta que hayan decidido cursar lo que abre espacios a los estudiantes mexicanos en el ámbito internacional.

Egreso de todos los alumnos del SNB con un certificado: El Sistema Nacional de Bachillerato propone otorgar un certificado complementario al que a cada alumno se le entrega cuando concluye su programa académico en determinado subsistema. De esta manera el perfil del egresado ha fijado el conjunto de competencias que un estudiante debe dominar al egresar del bachillerato, es por lo tanto correspondiente que reciba un certificado que de manera explícita dé cuenta que además de lo que eligió para formarse cumplió los requisitos de un plan nacional avalado por los integrantes del Sistema Nacional de Bachillerato.

Garantía de estándares de calidad: El Sistema Nacional de Bachillerato con su conjunto de acciones, busca asegurar que los egresados sea cual sea la modalidad o el subsistema que eligieron para cursar el nivel medio superior, cuenten con elementos comunes con los cuales ejerciten su razonar, puedan comprender su entorno físico y social, además de comunicarse asertivamente y aplicar las tecnologías de la información.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. Novak, J. D., Hanesian, H. (1983): "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Trías Ed., México.
- Acedo de Bueno, M^a. L. "El aprendizaje significativo en la docencia".
- Ballester, A (2002). "El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula.
- Blanco, R; Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en America latina: todos somos responsables.
- Buzan, T. (1998): "El libro de los Mapas Mentales". Urano Ed., Barcelona.
- Carrasco, J. B. (2004): "Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor."
- Rialp, S. A. Ed., Madrid.
- Díaz Barriga, F, y Hernández Rojas, G. (1999): "Constructivismo y aprendizaje significativo". En "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". McGraw Hill, México, cap. 2, pp.: 13-19.
- Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Núm. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, México, 26 de septiembre de 2008.
- Mortimore (1991) The Use of Performance Indicators, París, OCDE.
- Postman, N. (1999). El fin de la educación. Barcelona: Octaedro.
- Sammons, P. Thommas, S, & Mortimore, P. (1997). Forging links. Effective Schools and Effective Deapartments. London: Paul Chapman Publisher.
- SEP/SEMS. Lineamientos para la Elaboración de las Competencias Disciplinarias Extendidas y Profesionales del Sistema Nacional del Bachillerato. México. Junio 2008.
- SEP/SEMS. Competencias Disciplinarias Básicas del Sistema Nacional del Bachillerato. México. Junio 2008.
- SEP/SEMS. Lineamientos para la Elaboración de las Competencias Disciplinarias Extendidas y Profesionales del Sistema Nacional del Bachillerato. México. Junio 2008.
- Tedesco J. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Madrid, Grupo Anaya.
- Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro.
- www.sem.gob.mx
- www.reforma-iems.gob.mx
- www.sep.gob.mx

david perkins 1999

equidad educativa el concepto.

<http://www.dgpp.sep.gob.mx/PCIFRAS2010/index.html>

Referencias

Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo (coords.) (1994). *Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Evaluación Cualitativa de Impacto, Informe Final*. México: DIE-CINVESTAV. [[Links](#)]

De Ibarrola, María (1981). "Las investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases. Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la realidad socioeducativa en México", en *Documentos Base para el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE. [[Links](#)]

INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*. México: INEE. Disponible

en http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros Informes Capítulos/Informe2007/informe2007.pdf (consultado: 20 de octubre de 2008).

[[Links](#)]

Latapí, Pablo (1993). "Reflexiones sobre la justicia en la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 2, pp. 9–41. [[Links](#)]

Muñoz García, Humberto *et al.* (1998). "Debate sobre educación y desigualdad social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, pp. 317–345.

[[Links](#)]

Soja, Edward (1988). "La réaffirmation de l'espace dans la théorie sociale: La prochaine 'fin de siècle'", en Georges Benko *et al.* (Eds.) *Les nouveaux aspects de la théorie sociale. De la géographie à la sociologie*. Caen: Paradigme, pp. 1–14. [[Links](#)]

Teese, Richard; Stephen Lamb y Marie Duru-Bellat (Eds.) (2007). *International Studies in Educational Inequality*. The Netherlands: Springer, e-book. [[Links](#)]

Torres, Rosa y Emilio Tenti (2000). *Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*, Informe final. Buenos Aires: IPE. Disponible

en <http://www.oei.es/equidad/pub.PDF> (consultado: 18 de febrero de 2009).

[[Links](#)]