

Leer el artículo completo en formato [PDF](#)
[Comentar el artículo](#) / Sobre el autor: [Alfredo Macías Narro](#) / Comunicarse con el autor <http://www.odiseo.com.mx/users/alfredo-macias-narro/contact> (es necesario estar [suscrito](#)).

PARA CITAR este artículo:

Macías Narro, Alfredo. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 6, (12). Recuperado el {día, mes y año} de: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>

La RIEMS, un fracaso anunciado

Alfredo Macías Narro

Resumen: El presente artículo, tiene como objetivo fundamental identificar los aspectos culturales, políticos, sociales y académicos principales en que se encuentra inserta la Reforma Integral de la Educación Media Superiores (RIEMS), desde una posición descriptiva y crítica. Especial atención merece la discusión política, sobre el carácter subordinado de la RIEMS a los intereses de clase de la derecha en el poder, así como la postura sumisa, dócil y acrítica de las autoridades educativas, ante los dictados injerencistas de los organismos financieros internacionales. Asimismo, se tocan ciertos aspectos del papel que juegan algunos de los diferentes actores más representativos del hecho educativo.

Palabras clave: Educación media superior, reformas educativas,

Tabla de contenidos

A manera de introducción.

1. La sociedad en que vivimos.
 - 1.1. Ciencia, tecnología y dependencia.
 - 1.2. Trabajo, educación y economía.
 - 1.3. Sociedad, globalidad y conocimiento.
2. Los grandes mitos de la educación
 - 2.1. La educación como factor de movilidad social.
 - 2.2. El mito de la calidad y la excelencia educativas (la perspectiva de la OCDE).
 - 2.3. Los compromisos educativos de la SEP.
3. Las grandes falacias de la educación media superior.
 - 3.1. Los intereses inmersos en la RIEMS.
 - 3.2. Las insuficiencias de la RIEMS.

- 3.3. Los antecedentes de la RIEMS.
 - 3.4. El constructivismo: mitos y realidades.
 - 3.5. ¿Un Marco Curricular común? ¿De veras?
 - 3.6. ¿Para qué sirven las competencias?
 - 3.7. El trabajo del docente.
 - 3.8. La disfuncionalidad de la RIEMS.
4. Apuntes finales.

A manera de introducción

La muy reciente divulgación de la virtual desaparición en el currículo del bachillerato, de las asignaturas contenidas y derivadas directamente de la filosofía, por parte de la SEP/SEMS, aunque ya era conocida tal intención desde hace tiempo, las enredadas e incomprensibles “explicaciones” del subsecretario de educación media superior, Miguel Székely Pardo, desataron una severa y extensa reacción en el medio académico e intelectual, en el ámbito nacional e internacional. Esta situación, nos ha llevado a introducir en este trabajo este tema con una extensión que, de inicio y por supuesto sin soslayarla, no teníamos contemplada.

En tal sentido, tal y como se apunta acertadamente en el Observatorio Filosófico (Boletín No. 2 y notas periodísticas relacionadas):

“...La comunidad filosófica nacional, se encuentra seriamente preocupada por la desaparición de la filosofía como disciplina básica en los planes y programas de estudio de las instituciones de enseñanza media superior de todo el país, como se ha establecido en la “Reforma Integral de Educación Media Superior” (RIEMS) publicada el 26 de septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación, a través del Acuerdo 442.

Esta reforma busca unificar la enseñanza en todos los subsistemas a partir de lo que denomina “competencias y habilidades,” cuyo fin es el de formar a individuos que se incorporarán al mercado de trabajo nacional, en el marco de la llamada “globalización”. En la RIEMS, la filosofía se ha eliminado del conjunto de disciplinas básicas, siendo diluída en las competencias genéricas y el único papel que se le asigna se expresa en un pie de página del mencionado acuerdo, en donde se declara que tendrá “un carácter transversal” y “podrá incluirse si se considera pertinente”, es decir, en forma evidentemente aleatoria y discrecional. Así mismo, las humanidades se omiten como área básica en la formación de los estudiantes, considerándose indispensables y suficientes sólo a las Matemáticas; algunas ciencias naturales y sociales y la comunicación.

Es evidente que los rasgos generales de esta reforma provienen de las indicaciones de la OCDE y de los Acuerdos de Bolonia y el Proyecto Tuning

para la Unión Europea que no son pertinentes para nuestro país, el cual debería realizar una reforma educativa tomando en cuenta su propia historia y sus características como nación. De igual forma, las críticas que han surgido en Europa al Plan Bolonia deberían de ser interpretadas como un llamado de atención a los autores e impulsores de esta reforma. Por otro lado, el gobierno mexicano no debería estar en contra de las principales orientaciones de la UNESCO, organismo que ha estado realizando esfuerzos universales justamente en un sentido opuesto, es decir, para que la filosofía, por su carácter humanístico, no sólo se enseñe en el bachillerato sino en todos los ámbitos de la sociedad. La UNESCO, de la cual forma parte activa nuestro país y aprueba sus resoluciones, ha expuesto de manera expresa a través de sus documentos, que la filosofía contribuye a la formación de la ciudadanía; el respeto a la multiculturalidad; los derechos humanos; el pensamiento crítico y la democracia, objetivos aducidos, al menos en apariencia, por la RIEMS.

Desde la República Restaurada hasta ahora, la filosofía ha sido uno de los principios rectores que guiaban los planes y programas de estudio del bachillerato; sin embargo hoy, por primera vez, se decide en forma inconsulta, eliminar las materias filosóficas. Se puede demostrar ampliamente la importancia y necesidad de disciplinas como la ética, la estética, la lógica, la teoría del conocimiento o la historia de la filosofía como parte esencial de la formación de los estudiantes. Lejos de lo que pudiera pensarse, estas disciplinas contribuyen a que cualquier persona desempeñe de una mejor manera cualquier actividad.

La enseñanza de la filosofía, debería implicar el desarrollo de una formación que tiene como resultado la constitución de ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Este primer contacto, y por desgracia, casi único, de los jóvenes con el quehacer filosófico, los hace más conscientes de sí mismos y del mundo en que viven, permitiéndoles una verdadera educación en valores frente a la corrupción, la desigualdad extrema, la discriminación y la ignorancia.

La nueva reforma de la SEP, concentrada en el adiestramiento práctico-utilitario, atenta en contra de este tipo de formación, en un mundo cuyas tendencias principales son el productivismo que ha llevado a la destrucción de los sistemas ecológicos; la automatización y sus efectos; la inequidad; la crisis de valores y la transición hacia una nueva figura del mundo”.

Las declaraciones públicas del Dr. Székely (La Jornada, a entrevista de Karina Avilés; viernes 24 de abril de 2009 y posteriores) denotan, por una parte, el total estado de dependencia de los intereses de los grandes organismos internacionales en la construcción de una perspectiva neoliberal de la educación mexicana en general y de la media superior en particular; por otra parte, denota el más craso desconocimiento de la

“reforma” que, se supone al menos, correspondería construir y coordinar a su área de trabajo.

Sin embargo, el problema es más serio aún, si tal cosa es posible, ya que desde sus inciertos y equívocos inicios, la RIEMS estaba destinada (al igual que sus antecesoras) al fracaso total. La RIEMS ha sido elaborada con la sola participación de un grupo de cerca de 50 profesores provenientes de diversas instituciones del nivel medio superior quienes, lamentablemente adolecen, con obvias pero contadas excepciones, de la solidez formativa requerida para un trabajo tan delicado como éste en el ámbito educativo; aún más; el Mtro. Daffny Rosado Moreno (aún Coordinador Sectorial de Desarrollo Académico de la SEMS) y principal responsable de este proceso, ha dicho: “*la participación de expertos en educación en la Reforma, es innecesaria y aún indeseable*”, (palabra más o palabra menos, este es el sentido).

La capacidad de elaboración de la cincuentena de profesores del llamado “Grupo Base” (encargados de instrumentar la RIEMS) no va a la par de su entusiasmo y los resultados están a la vista: No hay un sustento teórico-conceptual de fondo acerca de la “reforma”, ni se ha efectuado un proceso mínimo de discusión al respecto; es más, el mismo Mtro. Daffny Rosado Moreno ha descalificado y marginado a los que nos hemos “atrevido” a manifestar nuestra opinión o desacuerdo: a manera de ejemplo, podemos citar que, en el año 2006, desde la Subdirección de Fomento Académico de la CoSDAc realizamos un ejercicio de evaluación al proceso de “*Mejora Continua*” de la “**Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico**” (antecedente directo y piedra angular de la RIEMS), cuyos resultados (verdaderamente alarmantes) y que dimos a conocer en una reunión de extensión nacional con el Grupo Base y los responsables de su conducción, fueron pasados por alto por las autoridades; los errores se siguieron repitiendo sin que, hasta la fecha, se hayan solucionado o, al menos, mitigado y finalmente, además de lo acotado, faltaría realizar una auditoría financiera, dada la magnitud de los recursos derrochados en este proyecto, sin que se rindan cuentas claras ante la sociedad.

1. La sociedad en que vivimos

1.1. Ciencia, tecnología y dependencia

Producto de los gobiernos “modernizadores”, (que América Latina padece desde muchos años), nuestros países han aumentado su dependencia de las grandes metrópolis, en términos políticos, comerciales, económicos, financieros y, de forma creciente, tecnológicos, con lo que el dominio colonialista de las primeras está afianzado.

En vez de destinar recursos a la investigación y desarrollo nacionales, a los gobiernos les ha resultado más cómodo (aunque condenen a sus supuestos representados a depender cada día más de los dictados imperialistas) alquilar tecnología, ya sea mediante la

recepción de inversión extranjera directa, el pago de regalías o la compra de licencias en los mercados foráneos. El resultado evidente, es que la región se ubica entre las de menor crecimiento y mayor dependencia.

En este sentido, la CEPAL nos da cuenta de los resultados de dichas prácticas, (período 1995-2004). Y, entre sus conclusiones, destaca que una de las deficiencias más importantes de los países en desarrollo, con América Latina a la cabeza, es su baja capacidad para la generación interna de tecnología e innovación, por lo cual, la adquisición externa de conocimiento, se presenta como una “herramienta útil” para superar esta barrera, aunque ni lejanamente soluciona el problema de fondo.

En consecuencia, los valores correspondientes al período considerado son muy superiores a los previos en todos los países. El análisis por países muestra que los más destacados en pagos por licencias, como porcentaje del PIB, son Chile (0.37 por ciento), Panamá (0.32) y Costa Rica (0.29). México destina el 0.1 por ciento del PIB.

Se observa un desplazamiento de los gastos de investigación y desarrollo de la básica a la aplicada y al experimental. La participación en el primero de los renglones mantiene una tendencia a la baja durante todo el período y en todos los casos, mientras que en la segunda aumentó o se mantuvo relativamente estable, excepto en dos casos particulares: Argentina y Ecuador. La disminución de la participación de Ecuador es importante pero continúa. Asimismo, se registra un fuerte incremento en desarrollo experimental, lo cual podría indicar un cambio de orientación.

Por lo que toca a porcentajes del PIB por sector de financiamiento, la CEPAL reitera que Bolivia es el país más equilibrado en cuanto al origen del financiamiento de los gastos de investigación y desarrollo, mientras Panamá sobresale por la elevada participación del sector externo en el financiamiento. En general, se observa que la participación del Estado mexicano es alta (alrededor de 80 por ciento del total), pero en acusada disminución a partir de 1998. Resulta claro que, el sistema educativo nacional, bajo la perspectiva neoliberal, no tiene la capacidad, ni el interés en lograr la autosuficiencia científica y tecnológica.

1.2. Trabajo, educación y economía.

La educación, **en tanto fenómeno social**, dinámico y complejo, no puede entenderse al margen de los **factores económicos, sociales, políticos, éticos y técnicos** que la determinan. Resulta evidente, por tanto que, para entrar al análisis del fenómeno denominado “Innovación”, en lo general y, de “Innovación educativa”, en lo particular, con un grado razonable de seriedad y rigor, debe ubicarse en **un contexto incluyente** y ponerlo en una **perspectiva histórica**, que le dote de significación y sentido. En el

ámbito genérico de la educación, en este principio del siglo XXI, cobra especial relevancia el acelerado e inequitativo proceso de transformación del aparato productivo **y las formas en que impacta al sistema educativo**, problemática que no es privativa de nuestro país y que compartimos de manera acusada con el resto de los países del tercer mundo, especialmente con América Latina.

El punto central es que, de acuerdo con las políticas educativas globales, impulsadas tanto por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), es primordial la visión de la comercialización de los servicios educativos, es decir, el paso de ser un derecho social (conquistas sociales de décadas y aún de siglos de nuestras sociedades), a convertirse en una mera mercancía, susceptible de ser comprada y vendida. A dichos organismos, les interesan los niveles educativos superiores, por lo que su mercantilización, bajo el esquema de la llamada globalización, está en pleno auge. Los servicios educativos básicos, por razones políticas más que académicas y por tener un carácter estratégico, no pasan por este esquema; son pocos los países (lamentablemente, México es una excepción), que se encuentran dispuestos a ceder a las presiones mercantilistas en este nivel, ya que en él se desarrollan los conceptos mínimos de identidad nacional, social y cultural. Lo anterior no implica que no haya presiones de grupos y organizaciones de la derecha (eclesiásticos y empresariales, principalmente) para imponer sus propuestas de uso mercantil, de la educación básica.

Como muestra de lo anterior, baste con reproducir lo dicho por Josefina Vázquez Mota, por entonces Secretaria de Educación Pública:

*“La funcionaria insistió en la enseñanza del **“espíritu emprendedor”**, para lo cual adelantó que la SEP ya trabaja con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y el Banco de México **con el objetivo de poner en marcha esa visión.***

*Así, convocó a las empresas a que **“vuelvan a la escuela”** para **“enseñar curriculas” (sic)**, capacitar y no estar ajenas a lo que ocurre dentro de las aulas de la educación pública. Expresó su convicción de que, al igual que los científicos, los **“emprendedores”** no surgen por generación espontánea y se deben empezar a formar desde niños.*

*Entonces, señaló que en toda la historia del país nunca se han tenido contenidos de finanzas y de economía, y por ese motivo **se introducirán desde primero de primaria para enseñar a los niños “el espíritu emprendedor y los conocimientos básicos que promueven en otros países del mundo”.** [1]*

Por otra parte, si estamos de acuerdo en que el fenómeno educativo atraviesa de manera tanto transversal, como horizontal a la sociedad en su conjunto, entonces, para su caracterización y conceptualización global, se hace necesario trascender el mero ámbito operacional, por complejo que éste sea.

Tal vez, sería conveniente, poner en su justa dimensión lo que significa esa entelequia denominada genéricamente “sector productivo”. Las condiciones dominantes arriba esbozadas, se traducen sólo en macroindicadores del comportamiento económico del país, pero **la planta productiva**, se compone a partir de la agregación, una a una, **de cada fábrica o empresa**, *con independencia de su tamaño o de su ramo de actividad* y, a su vez, cada una, de ellas prefigura un microuniverso de relaciones laborales entre sus empleados y obreros con los dueños, es decir, **entre el trabajo y el capital**.

En rigor, cuando se habla de vincular a la escuela con el sector productivo, habría que discutir **si es con uno u otro con el que es pertinente establecer tal vinculación**, dado que representan, por lo general, **intereses y visiones del mundo y la sociedad completamente diferentes**. De igual forma, cada centro de trabajo establece **un modo particular de relacionarse** con su entorno social, con el medio ambiente, con el sistema económico y, finalmente, con el sector educativo (de manera directa o indirecta), bien sea demandando la mano de obra de sus egresados, o bien, demandando la generación de espacios educativos de diversos niveles y tipos, para los familiares de sus empleados y obreros.

Dicho sea de otra manera, **el mundo del trabajo está compuesto por una gama sumamente variada de requerimientos y necesidades particulares**, que varían notablemente en el tiempo (dependen de manera importante de su desarrollo tecnológico, mismo **que rara vez es suministrado por el sector educativo**). En este punto, coincidimos plenamente con la Dra. María de Ibarrola, cuando dice que “*las empresas están operando cotidianamente el trabajo, pero no lo sistematizan*”, es decir, **no poseen** (ni les interesa poseer) **los medios para la reflexión acerca de su propio objeto**. (Esta es una de las paradojas de la innovación empresarial).

Lo expresado hasta aquí, es evidente que conllevaría, de manera necesaria, un proceso profundo de cambio, un **cambio que tiene más que ver con lo cualitativo que con lo cuantitativo**, es decir, se trata en última instancia, de establecer el trabajo de los actores del hecho educativo, es decir, no solamente de los profesores, como una auténtica **Praxis académica-social**, que se relaciona con las circunstancias generales y particulares de los procesos económicos, políticos y sociales que les definen y determinan, como una entidad colectiva e interactuante con el medio y como **sujeto social** inmerso *en un proceso histórico*, con la finalidad de que sea capaz de la autodeterminación y la autogestión de las condiciones de equidad que tal proceso requiere para su desarrollo y progreso. Cuestión que, tampoco, aborda, ni puede hacerlo el esquema educativo mexicano, especialmente el nivel medio superior, mismo que se ha manifestado cada vez más incapaz de vincular a sus estudiantes y aun a sus egresados con el mercado laboral, **pese a lo declarado en días recientes (abril del 2009) por el subsecretario de educación media superior, Miguel Székely Pardo**.

1.3. Sociedad, globalidad y conocimiento.

La globalización, desde la perspectiva que se analice, es un fenómeno muy complejo que subvierte a lo local o regional y lo subsume en lo universal, por lo que las organizaciones e instituciones, tanto nacionales como transnacionales, están (o debieran estarlo) obligadas a encarar este fenómeno, siendo sometidas, por grado o por fuerza, a una cantidad creciente de controles y regulaciones que, en muchos casos, simplemente no funcionan. Aunado a esto, se han suscitado cambios culturales importantes transfigurando, de manera profunda, la identidad nacional.

Los efectos de la globalización en el ámbito educativo son evidentes, pero antes de intentar profundizar un poco más en el tema, quizá sea conveniente precisar algunas cuestiones preliminares, por ejemplo, que los impulsores de la tal globalización son, fundamentalmente, los países capitalistas desarrollados, o mejor dicho, **son las clases dominantes y el Estado fundado y operado por éstas** en sus respectivas naciones, tanto individualmente, como organizadas en grupos de poder. Tal es el caso de los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI) que, auspiciados por los grandes capitales transnacionales, se han autoerigido en rectores de la economía mundial, sobre todo a partir de la caída de la antigua Unión Soviética y demás países socialistas que le servían como contrapeso, tanto en lo económico, como en lo político.

La visión de **dominación mundial** de cara al futuro (cercano y lejano) que los imperialistas, particularmente los norteamericanos, pretenden imponer al resto de las naciones y sus sociedades (incluyendo, desde luego, las propias) ha buscado y encontrado la manera de penetrar en lo más profundo de las estructuras sociales y económicas de los países, es decir, **dominando los medios de producción en lo económico y los modos de intervención social, de los que la educación es un pilar fundamental.**

Por otro lado, a diferencia de la UNESCO, la OCDE agrupa apenas a una escasa treintena de países, pero se asume como la máxima “autoridad” mundial *no sólo en materia económica sino, también, en materia educativa.*

“La información, su administración y conocimiento, con objeto de crear conocimiento nuevo, se vuelve esencial en una sociedad basada en la competitividad para la sobrevivencia del sector productivo y de servicios pues, como acertadamente define Peter Drucker (1985): “la empresa que no innova no puede evitar el envejecimiento y la declinación. Y la declinación será muy veloz en un periodo de cambios rápidos como el que se vive” (1985, p. 177).

El conocimiento y sus capacidades de innovación, luego entonces, se vuelven esenciales y prioritarios. Es así que surge el concepto de sociedad del conocimiento. La sociedad del conocimiento brota de la traslación del concepto de riqueza basado en el control y manejo de los medios de producción materiales, tal como en su momento fueron las materias primas,

al desarrollo prioritario de una sociedad educada con un alto índice de conocimientos aplicativos, es decir, un capital humano pensante.

La sociedad del conocimiento, en función de la ideología dominante, se basa en la teoría del capital humano y en las capacidades que dicho capital posee para aplicar el conocimiento de manera efectiva para innovar las formas de producción. “El conocimiento como factor clave de ventaja competitiva y como agente decisivo para el acoplamiento eficaz y oportuno con el cambio dinámico del entorno” (Limone y Bastias, 2001, p. 3).

Resulta claro que, bajo estas circunstancias, gran parte de la atención e inversión de las empresas y organizaciones se dirige a la consecución y desarrollo del capital humano necesario para estar a la altura de las demandas del entorno y particularmente del mercado”. [2]

La sociedad de la información, (que no del conocimiento), se estructura en torno a la superabundancia de datos y hechos, mismos que deben ser clasificados, ordenados, y analizados, toda vez que ya procesados, ***los datos se convierten en información***; al poseer, cada individuo, un mayor cúmulo de información por fuerza se cambia la percepción que tenía anteriormente del mundo y, en consecuencia, modifica su de manera de actuar ante el universo. Por ello, la información se considera como un “recurso productivo” y quien la posea, tiene el poder del cambio trayendo esto, como consecuencia, una mayor capacidad de gestión del conocimiento y la generación de un “capital intelectual”.

Finalmente, algunos impactos de los llamados hipermedios (que no son otra cosa que las bases de datos, con la capacidad de almacenar textos, imágenes, música, voces y otros sonidos). En este sentido, los *medios de información*, a través de los cuales las diferentes esferas de la sociedad (políticos, sindicatos, empresarios) usan las llamadas “infotáticas”, logran manipular la información, de acuerdo con sus intereses. Otro hipermedio, en esta perspectiva, es la *Educación*, donde los procesos de aprendizaje se producen como actores y escenarios particulares o como intervenciones innovadoras que, real o supuestamente, desarrollan una conciencia política y ética, para lograr intervenciones tecnológicas educativas.

De este modo, nos aproximamos al surgimiento del concepto de “Capital Intelectual”, que no es más que el activo más importante y valioso que poseen las organizaciones: ***los conocimientos individuales de cada empleado y los de la organización como un todo***. Este capital sólo puede ser generado mediante continuos procesos de aprendizaje, lo que por medio de la utilización extensiva de las TIC’s se facilita e incrementa.

Es evidente el porqué, desde la visión neoliberal de la educación, el sistema educativo mexicano se dedica tan activamente a construir las bases conceptuales y materiales para su reproducción, desde su seno mismo, sin más perspectiva que la inmediatez de la producción de tecnólogos con baja capacidad de razonamiento y, por lo mismo, incapaces de estructurar y conducir el cambio social y económico que la sociedad demanda.

2. Los grandes mitos de la educación.

2.1. La educación como factor de movilidad social.

La actividad educativa, **conlleva en sus fines, usos sociales**, al tiempo **que posee intenciones políticas determinadas desde el poder** y en su beneficio fundamental; es decir, ***se concibe y maneja al sistema educativo como un gran aparato de control social***, al servicio de las clases dominantes e inmerso, en una sociedad capitalista como la nuestra, en una constante pugna (lucha de clases, aunque se pretenda negarla con el recurso simplista de no mencionar el término).

Puesto de otra manera, el supuesto beneficio de la “igualdad de oportunidades” y el espejismo de las posibilidades de la movilidad social, a través de la educación, son una monumental falacia dado que, entre otros, podemos destacar los siguientes factores:

- En una sociedad dividida en clases sociales, los grupos que dominan los medios de producción, **también controlan los modos de intervención social. La educación es uno de esos modos.**

- El sistema educativo mantiene el control ideológico de los dominados a través de la difusión permanente y sistemática de los valores de las clases dominantes, **haciéndolos pasar como universales y comunes a toda la sociedad.**

- La educación exalta y promueve la generación de expectativas, así como la formación de aptitudes y actitudes, para toda la sociedad y en nombre de ésta, ***cuando en realidad lo que promueve y exalta es la visión que las clases dominantes tienen de sí mismas y de la misión que destinan para las clases dominadas***, es decir, no sólo controlan los medios de producción y de distribución de los bienes de consumo (elementos económicos de dominación), ***sino que también controlan los productos del conocimiento social*** (elemento ideológico de dominación).

Es evidente que la conformación de un sistema de educación alternativo, es decir, que sea una educación liberadora, concientizadora y crítica **no será instituida por las clases dominantes que detentan el poder**. Toca, en consecuencia, a las fuerzas progresistas y democratizadoras de la sociedad y, particularmente, a su representación partidista camaral, la construcción de las opciones viables de transformación y que, obviamente, no pueden dejar de lado por más tiempo, el enorme rezago salarial, así como el constante deterioro de las condiciones de vida y laborales del magisterio mexicano, a cuya costa se ha edificado el proyecto educativo neoliberal, con la complicidad abierta de la cúpula sindical del magisterio.

La caracterización del sistema educativo, **es una determinación ideológica**, misma que se **manifiesta** de diversas maneras, entre las que se destacan **la selectividad social, la desigualdad de oportunidades y las desiguales relaciones pedagógicas**. La primera, se hace patente al condicionar, no sólo el acceso del estudiante a la escuela,

sino también su permanencia en ella, a su estado socioeconómico (basta con revisar las cifras de resultados de los exámenes de admisión aplicados por el CENEVAL y ponerlas en correlación con la proporción de estudiantes de bajos recursos que ingresan, con respecto de los provenientes de los estratos económicos medio y superior).

Con respecto de la “**garantía**” de **igualdad de oportunidades “para todos”**, aunque está elevada a rango de derecho constitucional, es decir, dada de manera formal y legal, **la igualdad real se encuentra muy lejana de lo que la legislación indica y se está, en cambio, muy cercana, a lo que las depauperadas posibilidades concretas permiten.**

Finalmente, en lo tocante a las relaciones pedagógicas, esta situación, afecta a todos los tipos y modalidades educativas, pero es particularmente perceptible en el caso de la educación media superior, tanto general, como profesional y tecnológica, en que se busca no el bienestar de la persona, sino el aporte que, una vez calificado, hará al “sector productivo” (léase a los medios de producción en manos de las clases dominantes) y a la “economía del país” (léase a la apropiación del valor del trabajo de las clases dominadas, por parte de los primeros).

2.2. El mito de la calidad y la excelencia educativas (la perspectiva de la OCDE).

Es importante recalcar que, la UNESCO, reúne a cerca de doscientos países miembros. En cambio, se ha pugnado por incorporar a cada vez más naciones en el seno de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), auténtico “cártel”, al que el gobierno mexicano se adhirió alegremente, en pos de la tan prometida como falsa “modernidad” (Carlos Salinas *dixit*).

El listado de “recomendaciones” de los organismos de control financiero y político, impuesto a sus integrantes, podría ocupar páginas y más páginas, pero para efectos de este pequeño trabajo, baste con recordar que **México jamás ha alcanzado el porcentaje mínimo** (sugerido por la UNESCO) del Producto Interno Bruto (PIB) destinado al gasto en educación (**ocho por ciento**). Esto pone a nuestro país en una posición de clara desventaja frente a los demás miembros de la OCDE. Aunado a lo anterior, los Estados Unidos de América abandonaron la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) privándola, en consecuencia, de una importante aportación de fondos para su sostenimiento.

La OCDE, presentó un documento denominado “**Panorama Educativo 2007**”, en el que se vierte una amplia variedad de indicadores sobre la educación en los países miembros, agregando una nota particular para México. En ella se destacan las características del sistema educativo mexicano en comparación con las tendencias generales: para que la calidad educativa mejore en los tres niveles educativos, es decir, básico, medio superior y superior, es indispensable que el gasto sea eficiente, lo que significa **que cumpla con objetivos fundamentales de cobertura y calidad**. Llama la atención que no se ha

hecho ningún progreso, en comparación con los otros miembros, en la capacidad de absorción del nivel medio superior, ***colocando a nuestro país en el último lugar entre los países miembros de la OCDE, en tanto que Corea pasó del lugar 21 al primero.***

La estructura demográfica nacional, en su estadio actual, requiere dar atención a la población que demanda educación media superior en la que, pese a las declaraciones de las autoridades de la SEMS, está lejos de lograrse. Esta situación se sigue presentando, dado que el destino mayoritario de los recursos, es el nivel básico; la masificación y el excesivo peso de los salarios en el gasto/estudiante (gasto entre los estudiantes inscritos en cada nivel educativo), fue de mil 694 USD en primaria, y de dos mil 564 en secundaria, ***(equivalentes al 32% del promedio en la OCDE)***[3]. En el nivel medio-superior y superior, el gasto equivalente es de 5 mil 778 (en promedio, el 51% de los otros países). El dato salarial, expresado en relación con el producto per cápita, es impactante: en el nivel básico, los salarios son superiores ***58% y 101% al producto por habitante***; en los otros países, son superiores sólo en 28 y 30 por ciento; esto implica que, el costo salarial, absorbe gran parte del gasto público, dejando pocos recursos para inversión en infraestructura, en materiales educativos, equipamiento tecnológico o en la producción editorial, entre otros rubros.

De igual manera, se consigna que México:

- Está en último lugar en el porcentaje de población de 25 a 64 años con educación media superior.
- En el último sitio de las naciones que reportaron este índice en terminación de dicho nivel.
- En el penúltimo lugar entre los jóvenes de 15 a 19 años que están matriculados en bachillerato.
- En la posición 31 de 36 países participantes en el estudio, en el porcentaje de población de 25 a 34 años con educación superior.
- En el sitio 31 en gasto (promedio) por estudiante desde primaria hasta nivel superior.
- Sólo 21 por ciento del rango entre los 25 a 64 años terminaron el bachillerato, lo que sitúa al país en el último lugar en este rubro.
- En el último lugar en el porcentaje de graduados del doctorado, con sólo 0.1 por ciento.

No obstante el criminal incumplimiento del Estado mexicano, en lo referente a garantizar el derecho constitucional a recibir educación y pese a que la pobreza es uno de las causas de este rezago, la directora de la OCDE en México para América Latina, Blanca Heredia, ha hecho notorio hincapié en la privatización de la enseñanza, al declarar con respecto de la gratuidad de la educación: ***“Más allá del territorio de la UNAM, ¿a quién le beneficia ese estado de cosas (la educación gratuita)? ¿De verdad le beneficia a la mayoría de la población?, ¿de verdad con esa estructura la mayoría de los mexicanos van a tener más posibilidades de acceder a la educación superior?”*** Acto seguido, hizo un llamado a mirar a ***“aquellas instituciones públicas ejemplares”***

que han hecho “experimentos” en aras de la privatización. Inclusive, afirmó que *“la inversión en educación genera beneficios estrictamente privados” y como tal tienen que ser asumidos por la persona.*

Finalmente, el organismo pidió abiertamente al gobierno de Felipe Calderón, privatizar la educación media y superior, bajo el argumento de que *el modelo actual de financiamiento no es eficiente en términos de la distribución de su gasto*, porque *84.4 por ciento de los fondos se canalizan al pago de los salarios de maestros.* Inclusive, *sugirió no aumentar el gasto educativo hasta que se eleve la eficiencia en el manejo de los recursos;* de lo contrario, según la OCDE, se corre el riesgo *“de que esa inversión sea un puro y simple desperdicio.”*

2.3. Los compromisos educativos de la SEP.

Aún antes de que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) difundiera los resultados de su informe más reciente (2008), la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró una estrategia para responder a los señalamientos del organismo internacional, orientada al establecimiento de *“una política para que la educación, sobre todo media y superior, se adapte a las necesidades del mercado y se impulsen los estudios de “corta duración” y en “áreas no tradicionales”.*

Asimismo, los maestros deberán responder a los resultados de la evaluación con un “concurso nacional abierto” para su ingreso y, en el nivel de enseñanza básica, se plantea un cambio en “la reforma fiscal” para transparentar el gasto del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB). Incluso, la SEP señala que “de ser aprobada la reforma, se buscará una asignación más eficiente de recursos en el sector”.

Las estrategias de la SEP, en relación con los maestros, se configuran como una imposición, ya que tendrá que sujetarse a las “necesidades de actualización en función de los resultados de las evaluaciones educativas”, de acuerdo con la SEP.

En este documento interno, en el que se exponen los señalamientos de la OCDE (que recomendó privatizar la educación media superior y superior, de igual modo trazó cada una de las estrategias a seguir por la dependencia), los citados niveles de enseñanza son el centro de los cambios que impulsará la SEP. Pero el eje de la nueva política, según se observa, no es otra cosa que *“vincular los programas escolares con el mercado laboral para responder a las prioridades del desarrollo nacional”.*

En ese esquema, la Reforma Curricular del Bachillerato, (ahora rebautizada como **Reforma Integral de la Educación Media Superior**) deberá *“impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas”.* Incluso, se definirá un *“perfil básico”* del egresado de educación media y se realizará una *“actualización, integración y flexibilización de los programas de estudio”* en ese nivel.

Uno de los instrumentos que se utilizarán, según ellos, para *“promover la empleabilidad (sic) de los bachilleres en el mercado laboral”*, es el otorgamiento de las llamadas “becas de pasantía” (dicho sea de paso, en la actualidad dichas becas no se

han visto por ningún lado). Asimismo, se fortalecerán los programas de “orientación vocacional” en el nivel medio para que los estudiantes elijan otras opciones. Esto, con el manido argumento de que la matrícula profesional está concentrada en unas cuantas carreras.

En concordancia con lo anterior, la SEP (por conducto de la entonces secretaria del ramo, Josefina Vázquez Mota), destacó que la escuela es fundamental para la “**apuesta de la competitividad**”, adelantó que se realiza una revisión curricular en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), en aras de fusionar carreras y eliminar otros estudios como los de corte y confección o taquimecanografía.

Al término de la reunión-desayuno, Lorenzo Servitje, (prominente empresario de pan de caja y generoso contribuyente a la campaña sucia de Felipe Calderón por la presidencia de la república en el 2006), consideró que Vázquez Mota “**se está tropezando con dificultades serias por los rezagos que ha habido en ese terreno**”, en tanto que, Manuel Arango, otro de los prominentes empresarios, calificó de “excelente” la propuesta de que la empresa participe en la escuela pública y señaló que cada sector (llámese sindicato magisterial, académicos o intelectuales) “**no debe seguir defendiendo su coto de poder, sino tener apertura “para los cambios”**”. [4]

En el nivel superior se promoverá “una mayor vinculación” entre sus programas y “las necesidades del aparato productivo”, además de impulsar el desarrollo de programas en “áreas no tradicionales”. Y se crearán “nuevas instituciones y modalidades educativas, incluidas las opciones de corta duración”, es decir, **los estudios técnicos de bajo nivel, que son eje de la política educativa de la administración calderoniana**.

Para que dichas políticas, que vinculan a la enseñanza con el mercado tengan un impacto, se difundirá información sobre las áreas de trabajo que “**ofrecen mejores condiciones de flexibilidad laboral**”, de acuerdo con el documento de la dependencia.

En dicha nota, se señala “**Ante el señalamiento de la OCDE de que el 84.4 por ciento del gasto educativo se destina al pago de los profesores, la SEP buscará que tanto su ingreso como su permanencia, promoción y capacitación, se sujete a los resultados de la evaluación...**”, es decir, se establece como un mecanismo de selectividad social y laboral, bajo el pretexto eficientista de la “calidad”. Para ello, se buscará hacer extensivo al personal docente el ingreso por concurso de los directores en media superior, mediante un “concurso nacional abierto”.

En este sentido, se pretenderá “**instrumentar procesos de evaluación de alumnos, profesores, procesos y programas cuyos resultados orienten la toma de decisiones**”. Y se reforzarán “**la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes con los resultados alcanzados por los alumnos en pruebas de aprendizaje**”. Como puede deducirse, de lo gasta aquí expuesto, tampoco existe interés alguno por amortiguar el impacto de las políticas neoliberales, sino todo lo opuesto, **los mecanismos de evaluación** (incluidos PISA, ENLACE y otros más), **se constituyen como medios de selectividad social y laboral**.

Por otra parte, de acuerdo con las necesidades del desarrollo de nuestro país, se hace

necesario reformular y definir las características necesarias (o el perfil deseado, si se prefiere), de los componentes del denominado “capital intelectual” nacional y conciliarlo, tanto con las posibilidades (de toda índole) de desarrollo educativo institucional, **como con las legítimas aspiraciones sociales y culturales de una nación pluriétnica, subdesarrollada y sumida en una cada vez más profunda crisis económica.**

La estrategia gubernamental es igualmente clara: Se privilegia esta visión de la educación, no tanto para ofrecer a los jóvenes la oportunidad de acceder al mercado de trabajo (el mercado de trabajo está en franca recesión desde hace ya más de treinta años y los pocos empleos que parecen sostenerse, pertenecen bien al sector informal o bien, al sector maquilador transnacional), **sino a la decisión de los “cárteles” imperialistas de consolidar su monopolio hegemónico sobre la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico de los países subdesarrollados, frenando desde las raíces sus posibilidades de autodeterminación en materia educativa, particularmente en los niveles medio superior y superior.**

Finalmente, podemos añadir que, bajo este esquema de pensamiento es que se generan las políticas injerencistas e imperiales, de los mencionados organismos internacionales. Por ello, es que concordamos con la visión de los Mtro. Jaime García Sánchez y Jesús Adriana Sánchez, cuando dicen que **la escuela se encuentra bajo acoso constante para que se ajuste a las necesidades del modelo.** Se le exigen cosas nuevas o “demandas emergentes” (en la nueva jerga “educativa”), en tanto que se rodea de circunstancias ajenas a su esencia académica y a su origen social, que no solo la ponen en grave riesgo. Cuestiones, como las siguientes:

- Que el concepto de educación, (con todo lo que implica) deje de ser considerado como un bien público común y se convierta en un servicio, susceptible de comercializarse.
- Que se ajuste a los estándares globales preestablecidos por los organismos internacionales y por la burocracia oficial, a factores “innovadores”, como son: la homogenización, los protocolos y patrones como la acreditación de carreras, la certificación, en términos de la calidad, de los procesos administrativos y académicos bajo una óptica gerencial (tales como las normas ISO 9000).
- Que se olvide de la investigación básica y se concentre en la aplicada (y tal vez ni siquiera eso).
- Que genere institutos o centros de alto desempeño que desarrollen, en conjunto con la industria, conocimiento nuevo, susceptible de ser patentado y comercializado (lo que, tampoco, es el caso de México, puesto que se ha desmantelado toda la infraestructura productora de tecnología y, como se dijo al inicio de este trabajo, ahora el país es mucho más frágil en su dependencia total del exterior).
- Que su crecimiento y desarrollo se subsuma en función de las necesidades del sector productivo (igualmente reducido “por la crisis” a una gran maquiladora).
- Que compita con otras instituciones, tanto para la generación de recursos económicos como por su presupuesto. Presupuesto que, por antonomasia, estará condicionado a

resultados prácticos, medibles y comercializables, etc.

En lo particular se espera que la escuela genere un hombre (un “Perfil” dicen ellos), un profesional, un trabajador acorde con las necesidades propias de la mal llamada sociedad del conocimiento. Se le exige que olvide las humanidades y las artes y se concentre en generar personas (técnicos, ingenieros y profesionistas) ***susceptibles de integrarse rápidamente a la producción, es decir, acorde con las necesidades y dictados del mercado.***

“Pero además, no cualquier persona, una persona especial con las suficientes competencias para ser competitivo y con las suficientes carencias intelectuales como para que no represente un riesgo. Es por ello que el currículo ha comenzado a ajustarse con el fin de transponer el concepto de hombre universal, renacentista, con una visión humanista, sensible, crítico y auto crítico; el concepto de hombre sabio en general, que en la mayoría de los casos ha guiado el espíritu universitario, al concepto del hombre competente”.[\[5\]](#)

3. Las grandes falacias de la educación media superior.

3.1. Los intereses inmersos en la RIEMS.

A través del Sistema Nacional de Bachillerato, la SEP acuerda homologar los planes de estudio, los exámenes de ingreso y las certificaciones de estudiantes. los documentos que integran la RIEMS, es decir, el comunicado de la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad y los cuatro acuerdos, publicados desde septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación (DOF), cuya versión (supuestamente de trabajo) que integró la SEMS, a través de su Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (CoSDAc) fechada en enero de 2008 (cuyas hojas llevan la leyenda “No Citar”), fundamentó (?) la creación del actual Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), plasmada en el documento “*Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*”. [\[6\]](#)

Este proyecto, contó con la colaboración (limitada y relativa) de las autoridades educativas de los estados de la república, de la Red de Bachilleratos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), del Consejo de Especialistas de la SEP, de la UNAM, del IPN y de “diversos especialistas en temas educativos”, al menos en el papel, puesto que varios de los expertos convocados fueron en realidad ignorados y su participación (heterogénea, por decir lo menos), fue utilizada, en muchos casos, para tratar de dar legitimidad a un proceso, echado a caminar sin rumbo y sin objetivos claros.

En realidad, desde los días de la Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico (2003-2006), a la fecha, el trabajo ha sido llevado a cabo por un grupo de cerca de 50

profesores provenientes de algunos subsistemas (casi todos del bachillerato tecnológico) del nivel medio superior, (siendo de notar en este proceso “integral” y “de amplia participación” la ausencia de profesores de este nivel educativo de la UNAM y el IPN), convertidos en una especie de “notables” y que con base en el ensayo-error, han producido los penosos resultados que se han convertido en la RIEMS.

El Dr. Hugo Aboites, (doctor en educación por la Universidad de Harvard e investigador titular de educación y comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), considera que las reformas que propone la SEP son “un verdadero golpe de mesa”. Califica como inconcebible que el subsecretario de EMS, Miguel Székely Pardo, las esté planteando en tan sólo algunos meses; “debieron ser parte de una consulta más amplia”. En el caso de la UNAM, el investigador opina que de estos “manotazos” ya están surgiendo los primeros efectos: los análisis de profesores y las protestas estudiantiles. “*Se está demostrando que sí hay una importante vinculación de la universidad en este proceso de creación del SNB como único*”. [7]

Asimismo, advierte que los planes de reforma a la educación media superior, **sirven a intereses particulares e internacionales**. Puntualiza que, en primera instancia, en México el nivel de bachillerato se pretende unificar al SNB “**con normas que atiendan a las exigencias mercantiles del Tratado de Libre Comercio**” y con respecto de los mecanismos de gestión de la RIEMS, opina que representa un retroceso, dado que regresa a la ya vieja idea neoliberal de que, lo necesario, **es hacer sistemas únicos no sólo en el nivel nacional, sino también en el nivel internacional**.

“Cuando se crea un sistema, con un programa de estudios, un sistema de evaluación y de certificación privada, únicos, pues evidentemente no se puede hablar de una educación en el marco de la diversidad si se acaba con la creatividad y las muestras de cada región. La educación debe ser diversa para cada país”. [8]

En esencia, en el citado documento de la SEMS, se asevera que:

“...por su parte, La educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos (...) en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral.

En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel 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 nivel educativo. Se debe reconocer la importancia del papel que desempeñarán en el país los jóvenes que obtengan el título de bachiller. Ello obliga a definir más claramente que hasta ahora el perfil que estas personas deben reunir” (...) Tanto por sus finalidades propias como por ser una pieza clave del sistema educativo nacional, **la cual sirve como vínculo entre la educación básica y la educación superior**, el fortalecimiento de este nivel será determinante en años próximos”.*

Como ya se dijo líneas arriba, la visión neoliberal en que se “fundamenta” la RIEMS, no busca la atención prioritaria de los problemas económicos y sociales del país (carece de la relevancia, pertinencia o la vinculación para lograrlo), sino que ni siquiera tiene el interés o la capacidad para lograr siquiera alguna de las “dimensiones” educativas que se proponen en el citado documento.

Con respecto de la tan cacareada “vinculación” entre la educación básica y la educación media superior, recordemos la opinión que, acerca de otra reforma, igualmente fallida y que fue la del nivel básico, expresaron algunos distinguidos investigadores en educación del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV):

*“En medio de las serias deficiencias e insuficiencias en la conducción que requiere la educación del país, la SEP ha otorgado a la dirección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación facultades excesivas no sólo para definir políticas educativas sino también para fijar orientaciones pedagógicas. **El aporte sostenido de profesores en servicio, de especialistas y de investigadores a la educación del país ha quedado excluido por los intereses políticos coyunturales del gobierno federal y la burocracia sindical.***

Entre los anuncios del “Programa Sectorial de Educación y la Alianza por la Calidad de la Educación” destaca por su trascendencia la “Reforma Curricular Integral de la Educación Básica Centrada en la Adopción de un Modelo Educativo Basado en Competencias”. En el presente ciclo escolar se pondrá en marcha por etapas un nuevo plan de estudios para primaria así como otras medidas que afectan al nivel básico. Manifestamos nuestra preocupación por aspectos particularmente graves de ese proyecto:

*1. Desde 1993 y mediante reformas constitucionales fragmentarias se ha establecido una educación básica obligatoria de doce grados: tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. Elaborar una reforma curricular integral de esos tres niveles **requiere mayor fundamentación y deliberación para determinar los propósitos, niveles y modalidades de una nueva educación básica que mejor convenga al país.***

*2. La iniciativa curricular propone reformar el programa de primaria vigente desde 1993 para articularlo a los programas existentes de preescolar y secundaria, **una plataforma frágil por su desarrollo reciente.** El programa de preescolar, vinculado al de primaria de 1993, empezó a aplicarse*

en 2004. El programa de secundaria fue resuelto en el marco del propio nivel y se inició para el primer grado en 2006. **En el presente año escolar (2008/N. del A.) se completaría la puesta en práctica de estas dos reformas, por lo tanto sus resultados no se conocen.** Ambos han sido objeto de críticas fundadas. Por las deficiencias tanto al interior como entre los tres niveles, **la articulación propuesta corre el riesgo de agravar en lugar de corregir problemas existentes.**

3. Articular los tres niveles de la educación básica requiere considerar las evaluaciones hechas sobre aspectos curriculares y realizar nuevos estudios sobre los aspectos no evaluados, tomando en cuenta tanto la calidad y coherencia interna de los programas como seguimientos de su puesta en práctica. La integración de los resultados más sólidos de estos estudios daría bases para reforzar los aciertos de reformas anteriores y superar las deficiencias identificadas de manera continua. **Esta evaluación a fondo del currículo del nivel básico no se ha realizado.**

4. El diseño curricular “por competencias” está sujeto todavía a un intenso debate internacional e implica desafíos pedagógicos y didácticos para los que no parece haber ninguna previsión. La interpretación del concepto de competencias ha sido distinta entre las áreas y a menudo se ha reducido a indicaciones orientadas hacia la obtención de calificaciones. Aunque el enfoque pretende reforzar aspectos formativos, ha colocado a los maestros ante la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de contenidos. (Ojo. Lo mismo ocurre con la estructura de la RIEMS)

7. La elaboración de un currículo nacional para el nivel básico requiere considerar la diversidad sociocultural del país de tal manera que garantice la equidad y la calidad de la enseñanza para todos, y a la vez prevea las necesidades de las distintas modalidades organizadas para lograrlo. (...) Los maestros y los equipos que intentan innovar para responder a las necesidades de las poblaciones atendidas en estos casos enfrentan normas y evaluaciones externas que ignoran su especificidad. El plan de estudios anunciado, entre otras medidas, agrava en lugar de atender este problema central.

9. Ninguna reforma curricular puede mejorar la práctica pedagógica y sus resultados si enfrenta obstáculos derivados de la operación del sistema escolar. Varios factores son particularmente preocupantes. En lugar de emprender la transformación necesaria en las estructuras de mando y las normas reglamentadas y usuales de operación técnico-administrativo, (...) La incidencia de estos y otros factores en las condiciones escolares cotidianas constituyen un obstáculo a los esfuerzos individuales y

colegiados de los docentes para cambiar sus modos de trabajo.

Dado lo anterior, los abajo firmantes, investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, proponemos la suspensión de esta reforma hasta asegurar las condiciones necesarias para sostener un proceso sólido que mejore la educación de las nuevas generaciones mexicanas”.

[9]

Como se puede advertir con toda claridad, muchos de los problemas, errores e insuficiencias detectados en la “**Reforma Curricular Integral de la Educación Básica Centrada en la Adopción de un Modelo Educativo Basado en Competencias**” (RIES) son, en los hechos, los mismos que los de la “**Reforma Integral de la Educación Media Superior**” (RIEMS), como en su momento también lo fueron para la malhadada y siempre inconclusa “**Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico (RCTB)**”, (antecesora directa, indefinida, confusa e indistinguible, desde el punto de vista conceptual, de la actual RIEMS).

3.2. Las insuficiencias de la RIEMS.

En la cuestión económica, es indudable que debe analizarse a fondo y con mucha seriedad, las posibilidades de absorción de egresados del nivel medio superior profesional y tecnológico por parte del sector productivo. En este hilo de ideas, es de llamar la atención la marcada “terciarización”^[10] de la economía, coincidente en la actualidad, con la PEA (Población Económicamente Activa) y el PIB (Producto Interno Bruto). Expresado en otros términos, es necesario establecer nuevos indicadores de demanda de egresados del nivel medio superior, así como ampliar los existentes, con el fin de precisar con mayor exactitud la relación Currículo–Demanda, por ejemplo, definiendo desde y para cada entidad federativa, la prospectiva de su sectorización económica **y el grado de participación e impacto de su respectivo sector productivo** en los tres órdenes de gobierno, definiendo, obviamente, el nivel de corresponsabilidad de cada uno en la creación y/o redefinición de la orientación académica y curricular de las opciones educativas pertinentes, suficientes y adecuadas para ellas.

En este sentido, se hace imprescindible aterrizar (no solamente en el discurso) el proceso descentralizador de la educación y, desde luego, de los recursos económicos que por ley les corresponde, hacia los estados y de estos a los municipios. Es un hecho que, en la actualidad, la federación se arroga una desproporcionada parte de los ingresos que, por concepto de impuestos, colectan los municipios y las entidades federativas y les devuelve una proporción injusta, a destiempo y, por si esto fuera poco, llena de “candados” para su aplicación. No es raro, por tanto, que varias entidades federativas estén de facto, rechazando este tipo de “federalización” de los niveles educativos superiores al básico.

En el ámbito social, el panorama de la educación media superior (en especial la tecnológica), es más incierto aún. Las cifras indican una marcada preferencia de los jóvenes hacia el bachillerato con finalidad fundamentalmente propedéutica, es decir,

como un paso hacia el nivel educativo superior, independientemente del tipo o modalidad educativa en que esté inscrito. La cuestión de la elección de una opción educativa, en el nivel medio – superior, se refleja de modo evidente en las siguientes cifras:

Cerca del 90% de la matrícula de la educación media – superior está inscrita en modalidades propedéuticas y sólo el 10% cursa alguna opción vocacional o técnica, muchas veces por fuerza y no por convicción o por real vocación. De las cifras anteriores, no se sabe a ciencia cierta qué proporción de estudiantes inscritos en una opción técnica, la usa con fines propedéuticos, es decir, para continuar con una opción educativa superior convencional.

La educación, en particular la media-superior, la tecnológica y la superior, bajo la óptica neoliberal, debe **“vincularse al resto de la sociedad”**. Esto es:

“...los subsistemas y sus planteles, deben dejar de ser o pretender ser lugares de ejercicio de pensamiento crítico o de un supuesto derecho social, como la educación, para incorporarse a las necesidades de la reestructuración neoliberal y la lógica del mercado (incluido el de trabajo). En el razonamiento “mercado-teísta”, “sociedad” equivale a “mercado”. De este modo, el mercado se convierte en el mediador y el organizador social por excelencia, del que emanan los criterios de racionalidad y de evaluación, que orientan el financiamiento de la actividad educativa, así como la calificación y ubicación de los actores fundamentales del hecho educativo (alumnos, padres de familia y docentes).

Tales ideas, son el origen del organismo único evaluatorio del sistema educativo en México. Se volvió a cumplir, entonces, una regla de oro del sistema político autoritario mexicano: la política educativa es impuesta, de arriba hacia abajo, por medio de organismos que simulan participación democrática.

Bajo la visión, impuesta desde el gobierno federal para las instituciones, con respecto del bachillerato metropolitano, el examen único (EXANI-I) ha contribuido a paliar las presiones, tanto académicos como políticas, que implica enfrentar una demanda excesiva, en algunos casos, o muy escasa, en otros.

A pesar de estas (reales o supuestas) ventajas, desde sus inicios fue recibido de manera muy diferente por distintos grupos: unos lo consideran positivo para mejorar la distribución y calidad de la educación, en tanto que otros lo cuestionan, con argumentos sólidos, tales como: que la institución pierde control sobre evaluaciones que son cruciales (como las de primer ingreso y egreso); la aplicación de exámenes externos, que se considera son discriminatorios, al excluir a los estudiantes de menores recursos, así como de ser instrumentos culturalmente sesgados, entre otros” [11].

3.3. Los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Desde hace cuatro décadas, se han realizado, o intentado realizar, **cuatro reformas educativas** (en los sexenios de López Mateos, de Echeverría, de De la Madrid y de

Salinas de Gortari), además de una enorme cantidad de otras reformas parciales en Planes y Programas de Estudio, y en todos los niveles de escolaridad (***desde preescolar hasta el postgrado***). En tal perspectiva, es oportuno traer a colación los comentarios y opiniones de algunos especialistas en la materia:

“Como todos, el actual gobierno también ha propuesto reformas al sistema de educación pública. A pesar de tantas reformas, todas las evaluaciones del sistema educativo con que contamos arrojan resultados negativos hasta hoy. Desde el famoso informe de Jorge Carpizo en 1986, hasta las evaluaciones internacionales recientes como la de PISA, pasando por la promovida por la revista “Nexos” a principios de los años noventa y la línea de estudios de Felipe Tirado (además de muchos otros estudios concretos de diferentes tipos y sobre los diferentes niveles) todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado en absoluto la calidad de la educación que se imparte en el sistema escolar, es decir, lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes respectivos.

- *¿Qué es lo que sucede?*
- *¿Por qué ninguna de las reformas educativas ha resuelto los problemas que pretendía resolver?*
- *¿Son necesarias continuas reformas al sistema educativo escolar?*
- *¿No sería conveniente detener nuestra precipitada marcha y, antes de seguir proponiendo más reformas, examinar por qué han fallado todas las anteriores?*
- *¿Cuáles son los errores que se han cometido?” [12]*

Continúa diciendo el Mtro. Vázquez Chagoyán:

“Si uno revisa las propuestas que en el ámbito pedagógico han hecho las distintas reformas educativas generales es fácil constatar que todas ellas han pretendido resolver aproximadamente los mismos problemas, y todas han propuesto aproximadamente los mismos remedios en esencia. Desde luego, se notan cambios en los revestimientos discursivos de cada una de las reformas, y distintos énfasis acerca de los puntos que deben ser modificados. Pero en el fondo, siempre subyace la misma concepción pedagógica tradicional a pesar de que todos los discursos de las reformas mencionadas se han apropiado de los lenguajes más vanguardistas en educación. Los diagnósticos de la dimensión pedagógica en que se han fundado las distintas reformas, independientemente del rigor con el que fueron realizados, e independientemente de los tiempos en que fueron emitidos, coinciden en general en señalar un conjunto de problemas que se pueden resumir en la siguiente lista de enunciados:

- A) *La educación escolar es predominantemente verbalista;*
- B) *La educación escolar promueve la memorización mecánica del conocimiento;*

- C) *La educación escolar es autoritaria;*
- D) *La educación escolar está desvinculada de la realidad social y de la realidad de los educandos en particular;*
- E) *Los contenidos educativos que se promueven en la educación escolar no llegan a ser significativos para los estudiantes;*
- F) *Los Planes y Programas de Estudio de la educación escolar son enciclopédicos, presentan sobresaturación de contenidos;*
- G) *Los contenidos de los Programas de las diferentes asignaturas aparecen a los educandos siempre desvinculados entre sí, como si fueran pertenecientes a mundos distintos;*
- H) *No existe vinculación tampoco entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares;*
- I) *Los Planes y Programas de estudio no se adecuan al nivel de maduración cognitiva de los educandos en los diferentes grados;*
- J) *Los contenidos de los Planes y Programas no se adecuan a las diferentes regiones del país.*

*Los arriba mencionados son, **según quienes han promovido las reformas y quienes han elaborado algún tipo de diagnóstico, los principales problemas pedagógicos del sistema escolar.** Y para combatirlos las distintas reformas han propuesto como solución un conjunto de medidas como las que se encuentran en el siguiente listado:*

A) Sobre los Planes de Estudio:

- Aumento o disminución de materias o asignaturas;*
- Cambio del abordaje por materias a un abordaje por áreas (o viceversa);*
- Énfasis en ciertas materias (cada vez más matemáticas y lengua);*
- Cambios de planes anuales a semestrales o viceversa (en los niveles medio superior y superior);*
- Cambios en el enfoque teórico de las disciplinas;*

B) Sobre los Programas:

- Aumento o disminución de temas o contenidos;*
- Sustitución de ciertos contenidos por otros;*
- Desplazamiento del énfasis puesto en los contenidos hacia las habilidades, hábitos, actitudes y valores;*
- Cambio de bibliografía;*
- Cambios en los libros de texto;*
- Actualización de contenidos (según la moda);*
- Inclusión de sugerencias didácticas para el tratamiento de los contenidos.*

D) Sobre la Estructura Material:

Sustitución de pupitres individuales por otros de pares (o viceversa);

Sustitución de pupitres fijos por pupitres móviles (o viceversa);

Eliminación de plataformas para los profesores;

D) Sobre la Práctica Docente:

Acentuación de la participación de los estudiantes en clase;

Impulso al trabajo en equipos de los estudiantes;

Impulso a tareas de investigación entre los estudiantes;

Vinculación de los contenidos con los problemas de la comunidad en que se ubica la escuela.

*Muchas de estas propuestas **se han hecho una y otra vez en las distintas reformas.** No obstante, como se dijo más arriba, nada de esto ha dado resultados exitosos, ya que **una y otra vez las evaluaciones que se hacen del sistema educativo escolar siguen arrojando resultados negativos,** los estudiantes no aprenden lo que deberían de aprender, o si lo aprenden es para olvidarlo poco después del examen en cada caso. Pero nos empeñamos en repetir en cada ocasión las mismas “recetas” pedagógicas (y los mismos procedimientos para implantarlas).*

*Ahora bien: **¿No sería útil reflexionar un poco sobre los aspectos que todas esas reformas no han tocado y cómo esos aspectos pueden anular la eficacia de las propuestas pedagógicas indicadas?***

Como colofón, podemos añadir que, las sucesivas (y fallidas reformas, incluidas la RIES y la RIEMS actuales), se han basado en un principio falaz: **la ilusoria y autocomplaciente creencia de que la superestructura ideológica, política y operacional del sistema educativo, es esencialmente correcta.**

Sin embargo, los cambios propuestos por las sucesivas reformas han dejado intocados ciertas cuestiones básicas de la estructura escolar y de la academia tradicional. Particularmente grave, es la exclusión acelerada de los estudiantes y de los docentes en el proceso de discusión y análisis de las necesidades reales de la sociedad mexicana, ante los embates del neoliberalismo, inserto, de manera cada vez más evidente en el seno del propio sistema educativo. Ello ha impedido además que los “expertos” (reales o supuestos) se percaten o eventualmente acepten la magnitud de las contradicciones internas entre las propuestas, es decir, entre lo deseable, (generalmente organizado más como aspiración, que como posibilidad) y la realidad social, económica y organizacional de esa entelequia que se ha denominado Sistema Nacional del bachillerato.

En ese sentido, coincidimos con la visión del Mtro. Vázquez Chagoyán, cuando acertadamente dice que:

“... aunque los discursos que han justificado esas reformas adoptan siempre las ideas pedagógicamente más avanzadas, al tratar de implantarlas en la misma

estructura escolar tradicional, tales ideas terminan en todos los casos aniquiladas o pervertidas. Pero hay más, como se parte del supuesto de que la estructura escolar vigente es correcta, en el fondo todas las medidas terminan transformándose en “más de lo mismo”: más cursos, más horas de clase, más días de clase, más años de escuela, más población escolarizada, más becas, más tarea, más lectura, más bibliografía, más matemáticas, más gramática, más contenidos, más presupuesto, más computación, más inglés, más, más, más (...) Es un reflejo perfecto de las “sociedades cuantitativas” en que se han convertido las sociedades modernistas (más máquinas, más tecnología, más ganancia, más información, más dinero, más armamento, más policía, más....; como si la solución a todos los problemas humanos dependiera exclusivamente de aumentar todo en cantidad). Así pues, de la misma manera en que las personas creen que el problema de la delincuencia creciente se resolverá con más vigilancia policíaca y no con una moralidad y una ética más sólida; así también la gente cree que se mejorará la educación con más escuelas iguales y no con un cambio de estructura de la educación escolar.” [13]

3.4. El constructivismo: mitos y realidades.

Pese a la enorme difusión (¿”moda pedagógica”?) que se ha dado al constructivismo, especialmente en el mal llamado Sistema Nacional de Bachillerato, sigue siendo poco claro, tanto para los profesores, encargados de su operación, como para los “expertos” que han diseñado los planes de estudio, en todos los niveles educativos y en todas sus modalidades.

Uno de los postulados esenciales del constructivismo (objeto de estudio, en nuestro caso), es el hecho de que el conocimiento se construye por etapas, la primera de las cuales es precisamente la sensorio-motora, es decir, “*Es la base orgánica-corporal donde afianza su cimiento todo el conocimiento intelectualizado y abstracto*”. [14]

Es, en este sentido, comprender que todo el conocimiento abstracto está montado, tanto sobre la base del conocimiento sensoriomotor, como del esfuerzo de convertir la información así introyectada, en conocimiento y no culmina, por tanto, a los dos años de edad, ni a los seis, como muchos han interpretado (mal, por cierto) a Jean Piaget, sino que se continúa desarrollando en etapas avanzadas de la vida y es esencial para el desarrollo integral del ser humano, es decir, incorpora en el proceso también el desarrollo intelectual. Lo mismo aplica para la relación existente entre el desarrollo intelectual y el afectivo. Coincidimos con el Mtro. Vázquez Chagoyán, cuando dice que:

“La educación escolar, en todos los niveles, finge que no existe la dimensión afectiva en los educandos y que ésta no se vincula con el intelecto. Sin abundar más por ahora en esta discusión, simplemente téngase en cuenta que la motivación para el aprendizaje recibe su impulso, de la dimensión afectiva”. [15]

Otro aspecto fundamental de la teoría que, relacionado estrechamente con lo anterior, se refiere ya no al objeto de estudio en sí, sino a la manera o **modo en que la teoría entra en relación con su objeto**, es decir, a **su método**. No es suficiente que un discurso trate de un objeto teórico, para que sea llamado teórico en sentido estricto. Un objeto teórico puede, por ejemplo, ser tratado lo mismo por un discurso pedagógico o un discurso ideológico, lo que distingue a estos discursos, es el método, es decir, **el modo de tratamiento del objeto teórico determinado, en relación con la capacidad de trabajo intelectual, es decir, de los medios de producción teóricos aplicados por el sujeto cognoscente en el proceso de aprendizaje**.

Desde la perspectiva analizada tenemos que, el constructivismo, en tanto objeto teórico y su (pretendida mas no demostrada) relación con la instrumentalidad de las secuencias didácticas y los temas integradores, principalmente, pretende establecerse como un sistema de pensamiento, al mismo tiempo que estructurarse como un método pedagógico. **Esto no es posible.**

El discurso teórico que es el constructivismo, **carece de suficiente coherencia interna**, en parte porque es una forma de eclecticismo formal, dado que toma (de manera más bien superficial y dispersa) elementos de diferentes áreas del conocimiento y pertenecientes a diferentes categorías e, incluso, a diferentes niveles teóricos, como son la mezcla de aspectos prestados de la psicología, de la filosofía kantiana (por lo tanto idealista) y de la antropología.

El discurso del constructivismo, se establece pues, de manera preponderante, a través de un método pedagógico, es decir, expone de manera clara y sencilla algunos de sus principios básicos, propone algunas definiciones esenciales y realiza algunas distinciones primarias. Sin embargo, presenta el gran defecto de *enumerar sus postulados*, sin mostrar la necesidad del orden de exposición, o sea, **sin mostrar la estructura interna que ligue entre sí a sus conceptos y principios**.

Esto es así, en parte por la naturaleza propia del constructivismo, carente de coherencia, es decir, del mencionado orden de exposición que evidencie la necesidad interna que debiera ligar entre ellos a sus principios y conceptos y que es el resultado del contraste de estas relaciones internas y de éstas, a su vez, **de sus mismas propiedades**. La ausencia de este orden, que permita su constitución como un sistema, es decir, **en tanto le confiera de verdadero sentido a cada uno de sus conceptos y le denote de una singularidad propia dentro del contexto total de su propio discurso**.

En este sentido, es muy ilustrativo el artículo del Mtro. Héctor Cerezo Huerta:

*“La educación está integrando en sus métodos lo que Kant había dicho hace más de 200 años. Entre la gran variedad de ideas que Kant investigó existe una que ha tenido gran importancia en el pensamiento moderno: **Conceptos a priori**. Existen, según Kant, ideas que no provienen de la experiencia, ideas que la mente puede generar por sí mismas (sic) sin otra explicación que la mente humana es un incesable generador de ideas. Ideas de este tipo son: causa, efecto, tiempo, número, deber, bondad etc. Nunca hemos visto en el sentido empiricista*

el tiempo, ni hemos visto la causa o el efecto, pero sabemos que existen y no tenemos dudas acerca de su existencia. De esta manera, por ejemplo, hemos visto millones de números, pero no así “el” número. Hemos vivido y hemos observado actos de bondad pero nunca hemos visto “la” bondad como tal. Sin embargo, sabemos que existen estos conceptos a pesar de que nunca hemos razonado sobre ellos. Estas son las ideas a priori (antes de la experiencia) o sea todo aquello que parece ser en sí mismo y que aparentemente nunca fue aprendido.” (Pp. 3 y 4.)[\[16\]](#)

Esto puede ser cierto de manera sólo muy parcial, ya que aunque tales conceptos abstracto – formales no sean observables de manera directa, es un hecho indudable que se adquiere una determinada noción de ellos, gracias a su práctica teórica, es decir, gracias a la capacidad de **construir el conocimiento a partir de uno o más objetos concretos**. Dicho de otro modo:

*“Aprendemos el concepto del tiempo, gracias a la observación que nos permite ver el transcurrir del día y la noche y **reflexionar acerca de ello**. Así fue como nuestros antepasados aprendieron a medir el tiempo y así es como los niños pequeños aprenden a medir el tiempo: los primeros observando el paso del sol y de la luna, así como el paso de las lunas y finalmente de las estaciones. Los niños, aunque no sepan leer el reloj, miden con mucha precisión el tiempo, estableciendo la interrelación entre un determinado programa de televisión y la hora de llegada a casa de su madre. Todo esto es posible sólo gracias a los referentes que están en la realidad de los objetos reales y no implantados de manera mágica y misteriosa en nuestra cabeza.*

*Aunque por razones prácticas de facto, un método de exposición pedagógico puede dejar a un lado algunas de sus relaciones internas, no puede hacer lo mismo con el sistema necesario que vincula a los conceptos entre sí y les otorga su sentido. Por razones de coherencia, un método de exposición teórica debe exponer con rigor la necesidad de esas relaciones. **Esta es su razón de ser**. La esencia de un discurso teórico, en sentido estricto, deriva, por una parte, de la naturaleza formal – abstracta de su objeto y, por la otra, del rigor de su orden, o sea, de su método de exposición. Lo dicho del objeto en sí, debe ser dicho igualmente de su método.”*[\[17\]](#)

Como corolario, podemos concluir que, todo trabajo teórico no es simplemente trabajo de reducción, de deducción, de extracción o de abstracción, justamente en sentido empirista, sino **es un arduo trabajo de elaboración, de transformación y de producción intelectual**, cuestiones todas que la visión mercantilista-eficientista de la educación de que se encuentra impregnada la RIEMS carece, además de las evidentes insuficiencias en la preparación teórica y metodológica de los profesores.

3.5. ¿Un Marco Curricular Común? ¿De veras?

Nuevamente, el discurso oficial pregona que se ha “elaborado colectivamente” un marco curricular, que abarca e incluye a todas los tipos y modalidades existentes del nivel de bachillerato, en la (más supuesta que real) creación de un Sistema Nacional de Bachillerato. Esto se plasma en el documento denominado “MARCO CURRICULAR COMÚN, UNA ELABORACIÓN COLECTIVA”.

Entre los postulados fundamentales de esta propuesta, se destacan algunos elementos que hay que analizar con cierto cuidado, como son:

- MODELO EDUCATIVO.
- PERFILES (Diversos).
- COMPETENCIAS (Diversas).

*“La primera tarea para elaborar el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (MCC) implica, en primera instancia, definir un perfil común del egresado que, **aunque podrá ser enriquecido en cada institución de acuerdo a su modelo educativo** (sic) reseñe aquellos rasgos fundamentales que el egresado debe poseer...”*

La vaguedad con que es utilizado en este caso el término **modelo educativo**, sugiere (o confirma) la falta de profundidad en la conceptualización, en la construcción teórica del proyecto de la RIEMS. Un modelo educativo, por su amplitud y complejidad, **suele adoptarse en todo un sistema educativo**, sea nacional, regional o estatal, o bien, puede ser el resultado de una construcción institucional en una entidad autónoma. Evidentemente, en el caso de las instituciones involucradas en la RIEMS, (todas o casi todas, son de carácter federal) no es así (no se encuentra la UNAM, ni el IPN, en tanto que otras instancias del bachillerato lo están de manera sólo parcial), toda vez que:

“Un Modelo educativo debe contemplar: la misión, el entorno y su influencia, la visión, los objetivos, las estrategias y las acciones, y seguimiento del proyecto”. (Kaufman y Herman. 1996.)” [18]

*“Los modelos pedagógicos, tienen tres grandes componentes: un referente histórico, un sustento teórico y disciplinar y una concreción educativa, la cual se hace evidente en la practica concreta y en una cotidianidad de atención escolar. **Junto a los tres elementos antes descritos, es posible distinguir también un conjunto de políticas públicas las cuales sirven como condicionante o como un elemento regulador para situar al modelo en concordancia con la perspectiva histórica.** Todo modelo a su vez tiene una definición programática y un componente hegemónico. De esta manera, es posible distinguir por ejemplo en el constructivismo, la pedagogía crítica, la pedagogía de la reflexión, por citar solo tres ejemplos, que cada una de ellas se construye con base en tesis programáticas y **una de ellas se torna en el elemento***

central que le da sustento a la teoría y claridad a la práctica.

Aunado a la anterior, tenemos que a su vez existen modelos para todos los asuntos educativos, por ejemplo: modelos de formación docente, modelos de evaluación, modelos de atención escolar, modelos de desarrollo infantil etc., un modelo pedagógico sería la articulación de todos esos modelos, sería un modelo de los modelos o una especie de meta modelo". [19]

Continúa el documento oficial definiendo, acerca del término **PERFIL**:

"El perfil es nuestro ideal compartido de persona a formar. En él se formulan las cualidades personales, éticas, académicas y profesionales fuertemente deseables (sic) en el ciudadano joven. En última instancia, el perfil refleja una concepción del ser humano y, por ello, debe sustentarse en la perspectiva humanista derivada de nuestra Constitución. El perfil debe, por otra parte, responder a los desafíos del mundo moderno en el que toca a los jóvenes desarrollarse. (...) encuentra sustento en la articulación continua de las competencias genéricas y disciplinares (...) el MCC deberá formularse mediante un consenso logrado entre las instituciones que tienen a su cargo la educación media superior. (...) A nivel interinstitucional (...) Se requiere disposición a encontrar lo esencial al bachillerato (sic), la base formativa sobre la que descansan otros aprendizajes específicos (...) Desde luego no se requiere realizar una prolongada discusión filosófica para definirlo, pero sería conveniente considerar al menos las siguientes características del ser humano: libre e individual; social, histórico y político; ser vivo en un medio ambiente natural; ser creativo y transformador; ser lúdico".

La utilización del lenguaje "técnico" es tan confusa que, como se puede advertir, por momentos se convierte en una verdadera jerga ininteligible; Así que, nos preguntamos, entre otras grandes dudas:

¿A qué refieren con "**... cualidades (...) fuertemente deseables (sic) en el ciudadano joven**"? Deseables fuertemente... ¿Por quién? ¿Definidas cómo?

¿Cómo puede un perfil "**... responder a los desafíos del mundo moderno**"? ¿Se puede entender por "mundo moderno" otra cosa, acaso, que la concepción eficientista y mercantilista de la sociedad, bajo el neoliberalismo?

¿Cómo un perfil "**... encuentra sustento en la articulación continua de las competencias genéricas y disciplinares**"? ¿Puede una articulación ser discontinua?

Si como es sabido, la RIEMS ha partido, ya no digamos de un reducido número de instituciones, sino peor aun, ha sido el producto de un grupo de medio centenar de profesores de plantel, ("Grupo Base") sin experiencia, ni antecedentes como "expertos" en educación, realizando numerosas y costosas reuniones de "turismo educativo" en caros hoteles de Paseo de la Reforma; si, (como hemos apuntado en otros foros y desde hace mucho tiempo) el propio "responsable" de la conducción de la RIEMS (Mtro. Daffny

Rosado Moreno, Coordinador Sectorial de Desarrollo Académico de la SEMS) ha expresado en numerosas ocasiones (al autor de estas líneas, entre otros, dicho de viva voz) que “...**La participación de expertos en educación (en la RIEMS) es innecesaria y aún indeseable**”; ¿Es válido y veraz, entonces, hablar de “**consensos entre instituciones**”?

¿Qué quieren decir con que “...**Se requiere disposición a encontrar lo esencial al bachillerato (sic), la base formativa sobre la que descansan otros aprendizajes específicos**”? ¿Debemos entender que, una vez encontrado “**lo esencial al bachillerato**” (sea lo que sea que esto signifique), sabremos (quién sabe de qué manera), que esto es la “**base formativa**” (de igual modo, sea lo que sea tal cosa) de “**otros aprendizajes significativos**” (¿Posteriores, independientes, dependientes, concatenados, subordinados, subsumidos, derivados, inducidos, deducidos...? ¿De verdad creen estar diciendo algo coherente?)

Finalmente, la cereza del pastel: “... **En última instancia, el perfil refleja una concepción del ser humano y, por ello, debe sustentarse en la perspectiva humanista derivada de nuestra Constitución.**”

El conocido desprecio de la derecha por el conocimiento, se plasma claramente en el párrafo final de la sección analizada: “**Desde luego no se requiere realizar una prolongada discusión filosófica para definirlo** (el perfil)...” Ni psicológica, ni pedagógica, ni sociológica, ni inteligente siquiera, añadiríamos nosotros

Aunque la sintaxis deja mucho que desear, se puede entrever que, (de acuerdo con esta muy especial manera de manejar los términos teóricos), aparentemente el perfil (del estudiante de bachillerato), al “**reflejar una concepción del ser humano**”, de manera automática (y obedeciendo a quién sabe qué clase de categorías formales) y por este solo hecho “...**debe sustentarse en la perspectiva humanista derivada de nuestra Constitución**” Bueno. Hay que comprarles el desliz y exigirles su puntual y exacto cumplimiento, comenzando por revisar todo el aparato teórico-conceptual de la RIEMS, a fin de que “El Perfil” cumpla, de verdad, con tal categorización humanista ¿Quién se apunta?

3.6. ¿Para qué sirven las “COMPETENCIAS”?

A continuación, el documento multicitado, hace referencia a otro controvertido término: el de las **COMPETENCIAS**.

*“Las competencias genéricas no se circunscriben a un único saber disciplinar, sino que se adquieren y movilizan en todos ellos (...) **no se pretende eliminar o sustituir los conocimientos disciplinares por una nueva categoría denominada COMPETENCIA** (...) se trata de reflexionar el sentido de dicho conocimiento para lograr aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los jóvenes (...) **buena parte de la finalidad del conocimiento es la de lograr aproximaciones sucesivas a la verdad, reelaborando las***

preconcepciones equivocadas sobre la realidad social y natural.

*Pero esta finalidad legítima de **ILUSTRAR las mentalidades** (sic y subrayado en el original) generando una cultura científica y humanística (...) sería necesario considerar dos fuentes principales para definir el perfil del egresado: en primer lugar, los valores expresados en el artículo 3º de la Constitución: el conocimiento científico, la tolerancia, la solidaridad y la justicia, entre otros; y, en segundo lugar, los rasgos destacados de la sociedad contemporánea que plantean retos al desarrollo de los jóvenes: **globalización, sociedad del conocimiento, desarrollo tecnológico acelerado, sociedad del riesgo, etc.** (...) también se acompañan de conjuntos de **subcompetencias** (sic). (...) Generalmente el conocimiento disciplinar se enseña, al menos en el nivel medio superior, **descontextualizo** (sic) **de problemas personales y sociales** (...) Las competencias, por definición, son globales y pocas. En la propuesta base de la Subsecretaría se enuncian seis: **autorregulación y cuidado de sí, aprendizaje autónomo, pensamiento crítico, comunicación, trabajo en equipo y vida cívica y ética.**”*

En evidente contradicción, se plantean las denominadas “**Competencias Genéricas**”, toda vez que, en primer lugar, se dice que abarcan varios saberes disciplinares, los que no se trata de eliminar o de sustituir, sino que de lo que se trata, es de “**reflexionar el sentido de dicho conocimiento para lograr aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los jóvenes**”.

O sea, aparentemente, quieren decir que el conocimiento ya existe (lo cual tiene sentido en la perspectiva simplista y plana del constructivismo, que han puesto de moda) y lo que hace falta es solamente “**reflexionar acerca de su sentido**” (lo que sea que esto signifique) para “**lograr aprendizajes pertinentes, que cobren significado en la vida real de los jóvenes**”. Este galimatías, a fin de cuentas lo que implica es que, se debe enseñar a los jóvenes, justamente, a desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo (aunque esto no lo digan en su documento) y para ello, es menester echar mano de las **habilidades superiores del pensamiento** (de acuerdo con la taxonomía de Bloom) y **que son el Análisis y la Síntesis. Sin estas herramientas, es imposible que una persona (bachiller en ciernes o no) reflexione correctamente y con método acerca de cualquier cosa. Estas herramientas, solamente se pueden desarrollar mediante la filosofía y sus áreas afines y derivadas, como son la lógica, la ética, la estética, la epistemología y muchas otras. Las cacareadas competencias no hacen mención, ni de lejos de esto.**

Acto seguido, en el documento se hace mención a que “**buena parte de la finalidad del conocimiento es la de lograr aproximaciones sucesivas a la verdad, reelaborando las preconcepciones equivocadas sobre la realidad social y natural**”. La finalidad última del conocimiento, es la verdad, por lo que no se entiende qué quieren decir con eso de la “buena parte”, a menos que para ellos puedan existir

verdades parciales o que otra parte del conocimiento sirva a otros fines diferentes, al mismo tiempo, se consigna (erróneamente) que la finalidad (buena parte de ello, dicen) del conocimiento es **“lograr aproximaciones sucesivas”** (a la verdad). De nueva cuenta yerran crasamente: Un método cualquiera, incluyendo el **Método Iterativo** mencionado (que por cierto es utilizado de manera profusa en matemáticas, no en las ciencias de la educación o la psicología), no puede ser un fin para el conocimiento (así en abstracto), ya que forma parte del instrumental para dirigirse hacia **el conocimiento de la verdad**, misma que es una categoría perfectamente definida y caracterizada.

El pensamiento lineal, plano, simple y de ideas únicas y fijas, tan propia de los ideólogos del neoliberalismo, se manifiesta en toda su nitidez, en el siguiente apartado del documento **“MARCO CURRICULAR COMÚN, UNA ELABORACIÓN COLECTIVA”**, al manifestar con toda claridad y hasta subrayado en el documento original (fechado el 27 de noviembre del 2007, pág. 5) **“... esta finalidad legítima (?) de ILUSTRAR las mentalidades generando una cultura científica y humanística...”** Esta tan desafortunada, (como equívoca) terminología, parece más propia de los claustros del medioevo europeo, que parte esencial (como pomposamente pretende serlo) de una reforma educativa del siglo XXI.

Finalmente, no está de más que recordamos aquí la opinión de algunos investigadores, expertos en educación, acerca de las **COMPETENCIAS**:

*“Desde la óptica mercantil resulta claro que existe un vaciamiento cultural de la escuela pues, **una vez conceptualizada la educación como una mercancía**, a los grupos hegemónicos no les importa la cultura universal y menos aún preservar las culturas locales. **Desde las posturas mercantilistas y gerenciales, la escuela se debe dedicar a una sola cosa: Al Desarrollo de COMPETENCIAS.** Se debe recordar que la sociedad del conocimiento exige un nuevo perfil de trabajador: el trabajador del conocimiento. **Este trabajador, habrá de poseer diversas competencias para poder integrarse a esta nueva sociedad.** En el nuevo discurso tecnoburocrático las competencias, además, no solo exigen el conocimiento de habilidades cognitivo-racionales, también dicho trabajador deberá desarrollar las habilidades sociales necesarias para el trabajo en equipo, pues el trabajo se ha vuelto horizontal.*

*En este sentido, “...si la acomodación de las personas a los cambios ha de realizarse varias veces a lo largo de la vida, la formación inicial será un requisito necesario, pero ha dejado de ser suficiente. **La adquisición de conocimientos y competencias ha de ser constante para adecuarse a los cambios. Nunca como ahora la educación y la formación habían estado tan de lleno en el corazón de las organizaciones transnacionales más directamente implicadas en el análisis y gestión de estas transformaciones económicas y sociales.** El nuevo paradigma empleado por la mayor parte de ellos es el conocido como “aprendizaje permanente” o*

“formación a lo largo de la vida”.

Dentro del esquema educativo basado en competencias se privilegia el mundo del trabajo por sobre los contenidos y los conocimientos relacionados con la cultura, las artes y en general las humanidades. Se privilegia la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en función de su aplicación para la creación de innovaciones susceptibles de ser mercantilizadas. La innovación debe ser, de acuerdo con la ideología dominante, el centro de todo el esfuerzo intelectual. Pues sin innovación no existe competitividad y, si no se es competitivo, se corre el riesgo de salir del mercado”. (Internacional de la educación. 2004, pp.1, 2).[\[20\]](#)

“Vale la pena retomar un apartado del acuerdo 442, en el que se hace mención, de las “tendencias internacionales de la Educación Media Superior, sección que hace referencia a la importancia y trascendencia de educar en las “competencias”, que dicho sea de paso, pareciera ser el pretexto para llevar a cabo el Bachillerato Universal, y así poder estar “a la par” y a la “altura” de los países “desarrollados” y lograr el insertarnos en la globalización del “mercado económico, laboral, educativo y social”.

A la postre del análisis de los bachilleratos existentes en nuestro país, se hace referencia a las reformas que se han realizado en la Unión Europea y en Sudamérica, mismas que han partido del aprendizaje en las competencias, como una justificación y legitimación que pareciera ser más un argumento del tipo: “si ellos han hecho esto, ¿cómo nosotros nos vamos a quedar detrás?”, en lugar de una justificación sustentada y racional, que muestre los pros y contras, la pertinencia, validez o legitimidad de los mismos, etc. Veamos un caso en particular, en el que la “piratería” del modelo educativo en las “competencias” fue mal elaborada (al estilo de las pésimas grabaciones en cd’s o dvd’s piratas en los que se escucha la tos, el cuchicheo o el estornudo del que está grabando o copiando la “obra original”). Dicho ejemplo será la importación del modelo de Francia: una vez que se ha dicho cómo es que el aprendizaje será basado en las competencias, se afirma que “las competencias, de acuerdo al ministerio de educación francés, son conocimientos, habilidades y actitudes, y se organizan en las áreas de lengua francesa, lengua extranjera, matemáticas y cultura científica y tecnológica, técnicas de la información y la comunicación, cultura humanista, competencias sociales y cívicas, y autonomía e iniciativa”.

Y si hojeamos con cuidado el acuerdo 442, la cultura humanista, la filosofía, la literatura, las artes, etc., brillan por su ausencia... Salvo la nota 26 al pie de página que dice: “Otras disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero no por ello se asume que sean de menor importancia”, y que NO

APARECEN COMO ASIGNATURAS BÁSICAS, cuando los objetivos de la formación ciudadana, de los valores y el sujeto crítico, se adquieren con la enseñanza de las humanidades. ¿NO ES ACASO ESTO CONTRADICTORIO O MUY ABSURDO?” [21]

3.7 El trabajo del docente.

En lo que respecta al trabajo docente, desde la perspectiva meramente académica, como ya se mencionó con anterioridad, la miopía o la soberbia de las autoridades educativas y de la representación sindical oficialista, continúa suponiendo que el sistema educativo escolar, en su conjunto, es esencialmente correcto en todo y, en consecuencia, para resolver los problemas sólo se necesita más de lo mismo (en este caso más años de escuela para los docentes).

Las interrogantes pues siguen siendo, en esencia, las mismas:

- ¿Cómo se pretende incidir en la formación de los profesores, siguiendo los mismos procedimientos y abordando los mismos contenidos, que han probado por generaciones su ineficacia, su obsolescencia simplemente su falta de pertinencia?
- ¿Cómo se pretende que los maestros transformen su práctica docente, tal como se señala en el “**Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012**”, si no se modifican las prácticas con las que son formados ellos mismos?

La respuesta gubernamental (en vías de instrumentación), ha tomado la siguiente forma:

“La Secretaría de Educación Pública (SEP), las autoridades educativas de los Estados de la República, y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), han definido que el perfil del docente de la EMS requerido para el desarrollo del MCC conste de las siguientes 8 competencias (ver anexo 2):

1. **Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.**
2. **Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.**
3. **Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.**
4. **Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.**
5. **Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.**
6. **Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.**

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.” [22]

En los hechos, parece ser que la única novedad en la formación docente, es de carácter tecnológico, puesto que se persigue que la formación docente, *bajo el enfoque en COMPETENCIAS*, se estructure completamente a distancia, es decir, en una plataforma tecnológica virtual y para acceder a la capacitación–formación, (impartida por algunas instituciones agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES) y, particularmente, por la Universidad Pedagógica Nacional-UPN, de acuerdo con lo siguientes lineamientos genéricos:

“La SEMS a través de la COSDAC y la UPN emitirán (sic) una convocatoria para seleccionar a los docentes que cumplan con los requisitos establecidos.

Entre los programas que la UPN impartirá a partir del año 2008 se cuentan los siguientes:

a) Especialización en gestión y asesoría para la formación docente.

b) Especialización en educación centrada en el aprendizaje.

c) Especialización en competencias docentes.

d) Especialización en aprendizaje en contextos multiculturales.

e) Especialización en enseñanza de las ciencias experimentales.

f) Especialización en enseñanza del idioma inglés.

g) Especialización en enseñanza de la historia.

Adicionalmente, la UPN podrá ofrecer especializaciones adicionales de acuerdo a las necesidades de la Reforma Integral de la EMS”.

La meta, al menos en el papel, es llegar a los más de 60 mil docentes del nivel medio superior y que todos y cada uno de ellos haya cursado una especialización virtual. Sin embargo, la realidad ha sido un tanto distinta:

- Muchos de los profesores, han manifestado haber sido obligados a tomar una de tales especializaciones, por sus autoridades de plantel o superiores, corresponda o no a su perfil y/o asignaturas que imparte.

- En muchos casos, la matriculación de los profesores (siempre bajo la sombra de la coerción o las presiones laborales) se canaliza hacia determinados “módulos”, más en función de la disponibilidad o del cupo, que del perfil del aspirante.

- Muchos docentes, que trabajan en las zonas más depauperadas y que carecen de medios para tener una computadora y/o los servicios de conectividad necesarios, han manifestado que no tienen acceso a otras alternativas de equipo de cómputo, bien sea porque se carece de ello en sus planteles, o bien, porque una de las exigencias para poder tener acceso a estos cursos, es que posean un equipo propio.

Se ha publicado que los diplomados y especialidades son gratuitos, sin embargo, se

incluye la firma de una “Carta Compromiso”, en la que se estipula que si el profesor no concluye el Diplomado, o si su desempeño es considerado (por los organizadores) como insuficiente, se le cobra la cantidad de cinco mil pesos, al perder la “beca”.

En lo que se refiere a los cursos cortos intensivos no hay mucho que decir, excepto que son totalmente inútiles desde el punto de vista formativo, puesto que la formación requiere siempre de lapsos largos. Estos cursos no dejan de ser incluso más informativos, fragmentarios, verbalistas, etc., que los demás, porque se pretende ofrecer lo mismo que en cursos largos pero comprimido en cápsulas de una semana o de varios fines de semana. Lo que sucede, entonces, es que se acentúan enormemente los mismos defectos pedagógicos de los cursos escolares normales.

Así pues, la formación docente, tanto antes como después de la “Reforma Educativa” de los setenta y de la “Revolución Educativa” de los años ochenta, comparte los mismos defectos con todo el sistema educativo escolar. De este modo, al ser formados con las mismas prácticas tradicionales, los maestros simplemente reproducen en sus prácticas esos esquemas, cerrando con ello un círculo vicioso.

En adición (y en buena medida a contrapunto) a lo ya expuesto, quizá vale la pena plantearse algunas consideraciones de orden **político, económico y social**, mismas que han surgido desde hace algunos años en el seno de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), dos organizaciones internacionales fundamentales para la organización y defensa de los derechos genéricos y universales de los trabajadores docentes, así como de las normas generales de actuación de los Estados miembros de ellas, con respecto de este tema.

La preocupación actual de estas organizaciones se enfoca, con toda claridad, al quehacer docente, particularmente de los niveles medio y superior **y se manifiesta en dos grandes vertientes:**

- Por una parte, hacia la cuestión estructural integral del trabajo docente, **desde la perspectiva de mejora de la calidad, bajo una óptica no eficientista de los servicios educativos** en que el personal docente participa.
- Y, por otra, **hacia el pleno reconocimiento laboral y salarial del trabajo especializado que realiza el profesorado, en los niveles educativos señalados.**

Mencionábamos ya, desde el lejano año 2001 que:

“Resulta evidente pues, la imperiosa necesidad de contar con la información relevante y con la debida oportunidad, para poder ampliar las bases de la discusión y el análisis de la situación que priva en lo referente al ámbito del trabajo educativo, tanto al nivel internacional, como en la esfera doméstica, para ampliar y mejorar las oportunidades de la participación, profesional y social de los docentes y de los demás actores del hecho educativo, en una cuestión que es, a la vez, estratégica para el desarrollo de nuestro país, como también, paradójicamente, un área de grandes rezagos y carencias (...) Las

entidades mencionadas (UNESCO Y OIT), han conformado un órgano de trabajo conjunto denominado **Comité Mixto de Expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente (CEART)**, cuyas principales preocupaciones han sido **la formación de los docentes, el empleo y la carrera profesional, el diálogo social en la enseñanza, y la libertad académica (...)** Las primeras conclusiones del CEART (del año 2000), son alarmantes. Destaca que, tal como sucediera en el Informe 1997, **la situación global de los docentes sigue deteriorándose respecto de tres áreas principales (ya contempladas en la Recomendación de 1966):**

· En lo referente al empleo, la carrera profesional y la situación del personal docente, el CEART manifiesta “...se ha experimentado una enorme expansión de la educación, a la vez que se han deteriorado las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, creando un entorno poco atractivo para los profesores con posibilidad de ser contratados en el futuro y para aquellos que ejercen en el presente.”

· En lo tocante al diálogo social en la enseñanza, el CEART señala “...el CEART tiene dudas respecto del grado de participación de los educadores y sus organizaciones. Parece ser que algunas autoridades públicas consideran que la forma de negociar con los docentes consiste en excluirlos de las decisiones clave, favoreciendo los tipos de gestión de carácter vertical...” y añade: “Para tratar estos temas con eficacia, el diálogo social, que no parece que se utilice suficientemente, puede constituir un poderoso mecanismo.”

· Es un hecho que existen factores que están afectando negativamente **al empleo, carrera profesional y situación de la profesión docente** y desde la perspectiva de la cuestión presupuestal, el problema fundamental de la adecuada atención al problema educativo estriba en la disponibilidad de recursos suficientes en materia de educación, es decir, que los países en desarrollo deben destinar como mínimo para el gasto educativo, el equivalente al 8% de su Producto Interno Bruto (PIB). Esto de acuerdo con la recomendación internacional emitida por la propia UNESCO.

La concatenación de los factores expuestos con anterioridad, confluye en un punto nodal para las tareas cotidianas del docente y este es el aspecto de la libertad académica. En efecto, resultaría incompleto e incongruente, hablar de que las grandes oportunidades de cambio de estructuras no pueden ser realizadas sin el concurso de los docentes y proceder, acto seguido, a colgarles del cuello la enorme piedra de ser los “agentes de cambio” en abstracto, sin establecer los canales de participación de los docentes y garantizar las condiciones para que puedan operar.” [23]

3.8. La disfuncionalidad de la RIEMS.

*"¡Esta gente está inventando un **inmenso nuevo sistema!** (...) "No tienen la menor idea de cómo se comporta". Donella Meadows. 1993. <http://www.cacitgroup.com/>*

Una perspectiva más amplia para el análisis, acerca de la patente disfuncionalidad de la RIEMS, nos la provee, quizá de manera insospechada, un área del conocimiento que pareciera muy ajeno al análisis realizado hasta la fecha, por distintos autores, por diversos motivos y en muy diferentes momentos: **La Teoría de Sistemas**.

*"En el aspecto filosófico y, especialmente, epistemológico se ha tendido a asociar al caos con la incapacidad del hombre de **atender a todos los eventos de un espacio concreto y en un instante determinado**, teniendo que asumir los conceptos de azar, indeterminado, aleatorio, incertidumbre... en oposición al orden o a una posible ratio o logos".[\[24\]](#)*

Un sistema complejo, usualmente tiene numerosos **rizos negativos de retroalimentación** que puede poner en juego, de manera que puede "corregirse" a sí mismo bajo diferentes condiciones e influencias. Puesto en términos simples, **un sistema trata de volver siempre a su estado original** y, en este caso, **el estado original del sistema educativo mexicano, es de carácter básicamente estático** (entre otras razones, por su carácter centralista, dependiente y por su tamaño). Usualmente, **cuando se propone un nuevo sistema, los mecanismos de manejo del anterior sistema resultan ser ineficaces**.

Desde este punto de vista, la planeación (si es que ha existido tal cosa) de la RIEMS, al igual que sus fracasadas antecesoras, **ha sido pensada, estructurada y operada, bajo un esquema lineal, simple, acumulativo y progresivo**; O sea, se ha tratado de resolver una problemática compleja, correspondiente a un sistema complejo, con respuestas simples, insuficientes y lineales.

Esto implica, entre otras cuestiones que, los procesos echados a andar como parte de la visión de "integralidad" de la reforma, discurren de manera unívoca, ya que fueron diseñados para ocurrir de modo que, una vez comenzados, cada elemento tiene un efecto, en menor o mayor grado, sobre los otros. En este sentido, la concatenación de los efectos, cada uno determinado por el anterior y determinando de algún modo el siguiente, **se convierte en una serie de procesos secuenciales, en una rígida e irrefrenable sucesión de eventos**.

Este razonamiento, ha sido señalado por el antropólogo inglés Clifford J. Jolly, quien ha expresado que:

"...cuanto más perfecto es un modelo de retroalimentación, más se dificulta la tarea de echarlo a andar y que, de igual manera, si cada elemento depende así de nítidamente de los restantes, nada sucederá." [\[25\]](#)

Expresado en otros términos, el problema central que se pretende resolver (brindar

educación media superior a todos los jóvenes en edad de cursarla), posee una gama tan amplia, cambiante y heterogénea de variables, que resulta casi un imposible determinar todas en un mismo lapso de tiempo, es decir, el problema es multifactorial y tiene un grado de complejidad tal, que **pese a la supuesta causalidad en la relación entre eventos** (eventualidad de que parte la RIEMS), **en los hechos, no se observa una traza que relacione la causa con el efecto.**

Esto se explica, de acuerdo con la postura de Donella Meadows porque:

*“... un sistema que está en un cierto estado, y que posee un nivel, con las entradas (las cantidades entrantes al sistema) y salidas (las salidas del sistema). En un momento dado, el sistema se encuentra en una cierta percepción de estado[26]. También puede haber un objetivo para que el sistema esté en un cierto estado. **La diferencia entre el estado actual y la meta es la discrepancia**”.[27]*

Para el caso, se debe considerar el término “flujo” (entrante o saliente) en función del tipo y cantidad de “energía” que el sistema absorbe, para mantener su funcionamiento en un estado deseado (inducido); entonces, **la discrepancia estará dada, por la enorme cantidad de recursos** (humanos, financieros y materiales, principalmente) **que se están inyectando a la RIEMS tratando, inútilmente, “que funcione”.**

El modo de operación de la RIEMS ha sido (tal vez de manera inadvertida), (justamente un Modelo de Retroalimentación continua), toda vez que se diseñan etapas rígidas y secuenciales y, **con independencia de los resultados obtenidos**, (puesto que no se evalúan los resultados, ni se analizan sus alternativas o consecuencias) se pasa a la siguiente etapa. Las críticas o aún los análisis divergentes, han sido ignorados, **por la simple razón de que no se ajustan a la linealidad de la operación del sistema**, al menos en el limitado sentido que permite la muy baja predictibilidad del mismo.

De manera inversamente proporcional, **la enorme incertidumbre de las variables no tocadas o, al menos, visualizadas por los involucrados en el proceso, son soslayadas y no ha sido posible ponderar el grado de su influencia** (como desviaciones no deseadas) **en el propio proceso.**

Uno de tales efectos, producto directo de la linealidad del sistema (o es, al menos, uno de los mejor directamente observables), es el inmovilismo; quizá, sea el presagio de una cercana ruptura en sus componentes independientes y más básicos; los elementos dispersos, aún en la actualidad y que cada organización implicada en la RIEMS pueda recuperar, muy probablemente **constará de aquellos que se ajusten a su propia versión del modelo roto.** Por otra parte, bien puede ocurrir que se presente un fenómeno regresivo más profundo y que “empuje más atrás” los eventos y se remitan a la reconstrucción (seguramente fragmentaria, como ha ocurrido con las anteriores reformas e históricamente incorrecta) de sus escasos y parciales procesos exitosos.

En función de lo arriba expuesto, es muy difícil que se pueda abordar el panorama completo de la educación media superior, es decir, la supuesta “integralidad” de la RIEMS, **si no se atienden sus diferencias (sociales, económicas, regionales,**

culturales, éticas, étnicas y políticas) antes que sus semejanzas (reales o hipotéticas), de las que parte la planeación del proceso; un sistema social, desde este punto de vista, evoluciona de manera paulatina, en función del delicado balance entre sus intereses y sus posibilidades.

En otros términos, **se trata de atender más a lo que los jóvenes quieren, sienten y aspiran y menos a lo que el sistema supone que pueden realizar y a la predeterminación del cómo deben hacerlo.** Tal vez es tiempo de considerar a los jóvenes **como un sistema social complejo en sí y analizar su comportamiento holísticamente.**

4. Apuntes finales.

La necesidad de la enseñanza humanística.

Resulta obvio, en función de la apuntado líneas arriba que, los rasgos generales de esta reforma, provienen de las indicaciones de la OCDE y de los llamados “*Acuerdos de Bolonia para la Unión Europea*” (que no son pertinentes o aplicables para nuestro país); por el contrario, cualquier intento o proyecto serio de reforma educativa, debe partir, en primer término, del decurso de su propia historia y sus características como nación. En este sentido, las críticas que han surgido en Europa a los citados acuerdos, deberían ser interpretadas como una seria llamada de atención a los autores e impulsores de la RIEMS.

Por otra parte, el gobierno federal marcha a contrapelo de las principales orientaciones de la UNESCO, organismo que ha estado realizando esfuerzos universales justamente en un sentido opuesto, es decir, para que la filosofía y demás asignaturas afines y/o derivadas de ella, por su carácter humanístico, **no se enseñen solamente en el bachillerato, sino en todos los ámbitos de la sociedad.** La UNESCO, (de la cual forma parte activa nuestro país y firma sus resoluciones), ha expuesto de manera expresa, a través de diversos documentos, que la filosofía contribuye a la formación de la ciudadanía; el respeto a la multiculturalidad; los derechos humanos; el pensamiento crítico y la democracia, objetivos aducidos, al menos en el discurso, por la RIEMS.

“Desde la República Restaurada, a la fecha, la filosofía ha sido uno de los principios rectores que guiaban los planes y programas de estudio del bachillerato, sin embargo, hoy, por primera vez, se decide en forma inconsulta, (pese a las afirmaciones del subsecretario Székely) eliminar las materias filosóficas empezando por la lógica, que desde los tiempos de Gabino Barrera, cumplía la función de proporcionar al estudiante los elementos necesarios para la formación de un pensamiento correcto. De igual forma, se puede demostrar ampliamente, la importancia y necesidad de otras disciplinas como la ética, la estética, la teoría del conocimiento o la historia de la filosofía como parte

esencial de la formación de los estudiantes. Lejos de lo que pudiera pensarse, estas disciplinas contribuyen a que cualquier persona desempeñe de una mejor manera cualquier actividad.” [28]

La “honestidad” de los encargados de la educación.

En otro hilo de ideas, ha salido a la luz pública que la Secretaría de Educación Pública (SEP), particularmente la Subsecretaría de Educación Media Superior, causó un probable quebranto a la hacienda nacional, al entregar indebidamente becas por **11 millones 589 mil pesos a personas que no cumplían con los requisitos y a estudiantes a quienes otorgó más fondos de los señalados por la norma, de acuerdo con el informe de la revisión de la Cuenta Pública 2007 de la Auditoría Superior de la Federación (ASF).**

Así, la dependencia becó a más de mil 700 personas "entre 21 y 77 años de edad", pese a que los beneficiarios no deben ser mayores de 20 años, pues el objetivo *es retener a alumnos de educación media superior*. En relación con el **Programa Nacional de Becas para la Retención de Estudiantes de Educación Media Superior (PNBREEMS)**, (cuya organización y operación, destacó la ASF, se manejó "en general con opacidad"), recomendó fincar responsabilidades administrativas, porque la convocatoria excluyó "la totalidad de la población objetivo", como la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, entre otros.

Entre 21 observaciones que hace la ASF al PNBREEMS (manejado por la Subsecretaría de Educación Media Superior a cargo del Dr. Miguel Székely Pardo), destaca *"un probable daño o perjuicio al Estado en su hacienda pública federal"* por 11 millones 589 mil pesos, de los cuales 8 millones 918 mil se otorgaron a mil 717 beneficiarios que no cumplieron con el requisito de ser menores de 20 años, y 2 millones 671 mil correspondieron a la entrega de fondos adicionales a 484 alumnos.

SIN COMENTARIOS.

Notas:

[1] Nota de Karina Avilés. “**Convoca la SEP a empresarios a participar en la educación pública**”. La Jornada septiembre 25 del 2007.

[2] “**Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: La Escuela bajo acoso**”, 05/06/2008.

Jaime García Sánchez; Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y Jesús Adriana Sánchez; Martínez Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/garcia.sanchez->

neoliberalismo.html

[3] Fuente: Artículo de Orlando Delgado Selley. La Jornada / octubre 4 del 2007.

[4] Nota de Karina Avilés. “**Convoca la SEP a empresarios a participar en la educación pública**”. La Jornada septiembre 25 del 2007.

[5] “**Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: La Escuela Bajo Acoso**”, 05/06/2008.

Jaime García Sánchez; Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y Jesús Adriana Sánchez; Martínez Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/garcia.sanchez-neoliberalismo.html>

[6] Documento de trabajo. **Subsecretaría de Educación Media Superior. No citar (sic).**

[7] Alba Martínez. “**UNAM e IPN en homologación del bachillerato**”. Fuente: Centro Independiente de Noticias <http://cinoticias.com/2009/04/19/unam-e-ipn-en-homologacion-del-bachillerato/> [méxico/contralínea]

[8] Ibid.

[9] **NO a la reforma curricular improvisada**. September 3rd, 2008 | by Revista Odiseo | firman: Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell, María de Ibarrola, Ruth Mercado M. Sylvie Didou A. e Irma Fuenlabrada Et. Al.

[10] Incremento de las actividades comerciales y de servicios de una sociedad. (N. del A.)

[11] Alfredo Macías Narro. “**El examen de admisión al nivel medio superior**”. Junio del 2007. <http://www.odiseo.com.mx/content/el-examen-de-admision-al-nivel-medio-superior>.

9 Ricardo Vázquez Chagoyán. “**La escuela a examen (1) las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos**”. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres Volumen V, número especial (1). México, octubre de 2005.

[13] Ricardo Vázquez Chagoyán. Op. Cit.

[14] Íbid.

[15] Íbid.

[16] Héctor Cerezo Huerta. “**Implicaciones educativas del constructivismo**”. ODISEO, Revista Electrónica de Pedagogía, septiembre del 2005. <http://odiseo.com.mx/2005/07/cerezo-implicaciones.htm>.

[17] Alfredo Macías Narro. “**Apuntes acerca del conocimiento**”. ODISEO/BITÁCORA EDUCATIVA, Revista Electrónica de Pedagogía, *Alfredo Macías Narro & Ciencia*. 28 Nov 2006.

[18] Reynaldo Suárez Díaz. “**La Educación: su filosofía, su pedagogía, su método**”. Méx. Ed. Trillas, 1997.

[19] Miguel Ángel Pérez Reynoso. “**Perspectiva de los modelos pedagógicos**

contemporáneos". Observatorio Ciudadano de la Educación. 26 de febrero del 2008. Colaboración externa.

[20] **"Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: La Escuela Bajo Acoso"**, 05/06/2008.

Jaime García Sánchez; Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y Jesús Adriana Sánchez; Martínez Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/garcia.sanchez-neoliberalismo.html>

[21] Ángel Alonso Salas. **"Acuerdo 442: Una Reforma "Pirata"**. Observatorio Filosófico de México. <http://sites.google.com/site/observatoriosoficomx/Home/documentos-y-archivos-de-interes>. 24 de abril del 2009.

[22] Documento: **"Lineamientos del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (profordems)"**. (Versión 220508, Pág. 3).

[23] Alfredo Macías Narro. **Trabajo Docente: Creatividad, Innovación y Compromiso.**" Septiembre19 del 2001. <http://odiseo.com.mx/content/trabajo-dicente-creatividad-innovacion-y-compromiso-los-retos-del-nuevo-siglo>.

[24] *Ott, Edward (2002). Chaos in dynamical systems. Cambridge University Press New, York. ISBN 0-521-01084-5.*

[25] **"Physical anthropology and archaeology"**, with R. White. McGraw Hill, 5th ed. 1994.

[26] **Estabilidad.** (N. del A.)

[27] <http://www.cacitgroup.com/Donella H. Meadows/Whole Earth> 1997.

[28] Tomás Bermúdez Izaguirre. **"Proyecto homicida de la SEP"**Fuente:<http://lalagun4.com/?c=151&a=26846>