



La escuela normal.

Dr. José Manuel Alcocer Bernés

Profesoras de enseñanza primaria en Campeche: 1891-1898.

L.H. Citali Arcocha Toledo

Las competencias de los docentes para motivar el aprendizaje de los alumnos en el nivel medio superior.

Lic. Ana Carolina Ortega Álvarez

Análisis de Políticas Educativas en Ciencia y Tecnología para el nivel superior.

Mtro. Joaquín Mateo Gutiérrez Sanguino

Educación gratuita y de calidad: aspiración mexicana.

Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar



DIRECTORIO

Lic. Ramón Félix Santini Pech
Rector

Lic. Ariadna Villarino Cervera
Secretaria General

Lic. Alberto Enrique Hurtado Calderón
Coordinador Administrativo

Mtra. Laura del C. Rodríguez Pacheco
Directora

Lic. Damián Enrique Can Dzib
Coordinador Editorial

Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar
Coordinadora de Redacción

Lic. Guadalupe Ruiz Canul
Coordinadora de Difusión

Mtro. Félix Romeo Berzunza Saravia
Lic. Gabriela Gpe. Canabal Canul
Coordinadores de Diseño

Mtra. Karina Gabriela Magaña Valencia
Colaboradora Administrativa

Dr. José Manuel Alcocer Bernés
Lic. Citlali Arcocha Toledo
Lic. Ana Carolina Ortega Álvarez
Mtro. Joaquín Mateo Gutiérrez Sanguino
Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar
Colaboradores

I.C. Investig@cción, Año 2, No. 4, junio - noviembre 2013, es una publicación semestral editada por el Instituto Campechano, a través de la Dirección de Investigación Educativa del Instituto Campechano. Calle 10 No.357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México. Tel: 8162480 ext.117.

www.institutocampechano.edu.mx Correo electrónico: inveducativa@instcamp.edu.mx

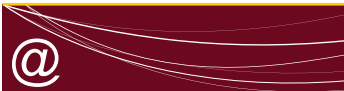
Editor responsable: Laura Rodríguez Pacheco, calle 10 No.357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite e ISSN: en trámite. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Dirección de Cómputo del Instituto Campechano, calle 10 No.357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México; este número se terminó el 30 de noviembre del 2013.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación.



ÍNDICE

Editorial.	2
Presentación.	3
La escuela normal. Dr. José Manuel Alcocer Bernés	4
Tips del investigador.	22
Profesoras de enseñanza primaria en Campeche: 1891-1898. L.H. Citlali Arcocha Toledo	23
InterC@mbio Informativo.	32
Las competencias de los docentes para motivar el aprendizaje de los alumnos en el nivel medio superior. Lic. Ana Carolina Ortega Álvarez	34
Te Recomendamos.	50
Análisis de Políticas Educativas en Ciencia y Tecnología para el nivel superior. Mtro. Joaquín Mateo Gutiérrez Sanguino.	52
Imágenes con historia.	72
Educación gratuita y de calidad: aspiración mexicana. Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar	73
Un recorrido por el IC.	78



EDITORIAL

La Dirección de Investigación Educativa del Instituto Campechano, desde su creación, ha promovido actividades múltiples que mucho han contribuido a la buena imagen de nuestro benemérito colegio.

Sería prolijo enumerar y clasificar las actividades impulsadas por una dinámica de trabajo comprometida con la superación académica, que han realizado un espléndido grupo de investigadores adscritos a la Dirección de Investigación Educativa, y coordinados con alta calidad profesional por su directora la Mtra. Laura Rodríguez Pacheco.

En este espacio de creatividad, toca su turno a la ejecución de un proyecto que seguramente resultará de sumo interés para nuestra comunidad escolar. Se trata de la realización de una revista en diseño electrónico, cuyo contenido estará vinculado a la fusión de las distintas aportaciones de investigadores y académicos de nuestra institución y fuera de ella, que sean relevantes en el ámbito educativo.

En esta serie que hoy se inicia, el tópico de interés está relacionado con la formación docente.

Para la Rectoría de este benemérito centro de estudios, resulta encomiable este esfuerzo.

Con estas palabras de aliento, damos inicio a esta revista que seguramente resultará de interés para los que a ella acudan en búsqueda de la información que contribuya a la superación profesional, que es un imperativo de nuestro tiempo.

Les deseo el mayor de los éxitos.

***Lic. Ramón Félix Santini Pech.
Rector del Instituto Campechano.***



PRESENTACIÓN

Es sin duda un motivo de mucho entusiasmo y alegría poner a disposición de los profesionistas y apasionados del ámbito educativo este cuarto número de nuestra revista electrónica para abordar uno de los temas de suma importancia: la formación docente. Como bien sabemos, en los últimos meses hemos escuchado y dialogado sobre los planteamientos contenidos en la Reforma Educativa, así como las posturas derivadas de ésta, lo cual ha permitido reafirmar el papel que juegan los maestros en la sociedad.

La formación de los futuros maestros puede concebirse como un presente con un imponente impacto en el futuro de todos los individuos y de la vida de la sociedad en general. Es así que el conocimiento, la reflexión y el análisis de los procesos formativos y de las instituciones encargadas de ello es una tarea necesaria para lograr una retroalimentación que a su vez impulse la mejora continua.

En este volumen encontraremos, en los dos primeros artículos, un recuento histórico sobre el proceso de instalación de la educación normal en Campeche a cargo del Dr. José Manuel Alcocer Bernés y sobre las profesoras de enseñanza primaria en nuestro estado de 1891 a 1898 de la Lic. en Historia Citlali Arcocha Toledo. Ambos trabajos son el resultado de la recopilación, procesamiento y sistematización de información de gran relevancia para Campeche.

También se contemplan artículos acordes a los modelos de formación actual como lo son las competencias para motivar el aprendizaje en alumnos de nivel medio superior de la Lic. Ana Carolina Ortega Álvarez, el análisis de políticas educativas en ciencia y tecnología para el nivel superior del Mtro. Joaquín Mateo Gutiérrez Sanguino y una reflexión sobre la educación gratuita y de calidad, colaboración especial de la Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar.

De esta forma manifestamos nuestro firme compromiso de continuar ofreciendo un espacio de intercambio de saberes, para dar paso a la reflexión, análisis e innovación de conocimientos aplicables a nuestros ámbitos profesionales.



LA ESCUELA NORMAL

Dr. José Manuel Alcocer Bernés
Coordinador de Cultura, Investigación y Posgrado
del I.C.

I.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Un país sin profesores.

En 1821 el país alcanzó su independencia y una de las preocupaciones de los hombres “pensantes” de la época era la necesidad de ampliar la enseñanza de las primeras letras a una gran parte del extensísimo territorio que se había heredado. Esto implicaba varios problemas, especialmente el de tratar de eliminar el poder que la iglesia tenía como “acaparadora” de la educación, pues en sus manos se encontraba el control educativo y esto se lograría creando nuevos colegios que estuvieran vigilados por el nuevo gobierno, pero el mayor problema era el económico, por lo que muchos estados con sus propios medios crearon instituciones educativas para impartir educación, esto se hacía debido a la falta de un modelo nacional, pues los decretos referentes a la educación emitidos por el gobierno federal solo regían para el Distrito Federal y en algunas regiones cercanas; el resto del país se gobernaba por sus propias leyes.

En Campeche, la propuesta de abrir escuelas de primeras letras en los diferentes barrios de la ciudad se llevó a cabo el diez de marzo 1821, cuando en sesión extraordinaria el ayuntamiento campechano lo aprobó siguiendo los planteamientos de la Constitución de Cádiz “...tan útil y recomendado por la Constitución, como por ser el fundamento de la pública ilustración, base primera de nuestra felicidad política”. Estas primeras escuelas se ubicaron en los barrios de San Francisco, Santa Lucía, Santa Ana y San Román, además se publicaron bandos en la ciudad solicitando profesores para que se hicieran cargo de ellás. Esto resulta muy significativo, pues aún no se había proclamado la independencia y la ciudad ya estaba haciendo gestiones para ocuparse de la educación, muy probablemente sin que existiera de por medio un plan pedagógico para ello o quizá siguiendo la forma de enseñanza de España, pues cuando se estaban realizando estos arreglos, México era aún parte del imperio español.

¹ Álvarez, Anales, t., 1. 1991, p. 132.

² De conformidad con el acuerdo tomado por el ayuntamiento de la ciudad, las escuelas se fueron estableciendo en las siguientes fechas: el 20 de agosto se estableció la de San Román bajo la dirección del Pbro. José Almeyda; el 13 de septiembre la del barrio de Santa Ana a cargo del mantaísta Sixto Lestón. El 8 de octubre se instaló la de San Francisco dirigida por el Pbro. Juan Crisóstomo Barriales y el 8 de noviembre, la de barrio de Santa Lucía, nombrándose director a José Antonio Matos. Ibid, t., 1, 1991, pp. 132-133.



Un hecho que pudo ser trascendental por su objetivo de proporcionar educación en masas, fue el establecimiento de las escuelas lancasterianas en 1822. Teóricamente, este método hacía posible la instrucción mínima –lectura, escritura y rudimentos de aritmética- para un número considerable de alumnos. La base del funcionamiento residía en que la enseñanza era impartida por “monitores” (alumnos destacados) asesorados por un profesor. En Campeche este sistema se implantó hasta 1833, cuando Antonio López de Santa Anna decretó la apertura de dos escuelas lancasterianas y un capital de 2,000 pesos anuales para su funcionamiento y el pago de un profesor “...que á la instrucción necesaria en el expresado sistema [...] a fin de conferir la de esa plaza al individuo que resulte más idóneo, en el término de treinta días³. Parece que este proyecto no pudo ponerse en práctica, pues solamente le fueron entregados 1,000 pesos al ayuntamiento, lo que hizo imposible su instalación; fue hasta 1842 cuando se retomó nuevamente el proyecto al conferírsele una donación de 7,000 pesos -según costumbre del antiguo régimen- por parte de doña María Josefa de la Fuente y Valle. Con estos fondos se reparó el local y se proveyó de los útiles necesarios, del mismo modo, se contrató al profesor Eduardo Esteban Gubautt con un sueldo de 135 pesos mensuales para que se hiciera cargo de la enseñanza. La escuela se abrió el 1 de enero de 1842 con 135 alumnos, culminando ese año con 243 niños.

La instalación de estos colegios en el país era muy importante, pues se estaba intentando abatir el analfabetismo y de paso iniciar el proceso educativo como una solución a los problemas nacionales.

³ Martínez, Educación, 2005, p. 106.

⁴ Álvarez, Anales, 1991, t. 1, p. 252.

Ahora bien, la pregunta sería: ¿quiénes se encargarían de educar? Cabe señalar que a principios del siglo XIX no existían individuos que tuviesen una preparación académica para la enseñanza, algunos de ellos eran agremiados de la Nobilísima Arte de Leer y Escribir, maestros titulados o empíricos, mexicanos o extranjeros, hombres o mujeres, oficiales o particulares que tenían un común denominador: bajos sueldos, conocimientos limitados y el malestar causado por un desprecio generalizado⁵.

En cambio, muchas familias mexicanas que tenían los medios para hacerlo, pagaban a maestros particulares para que sus hijos e hijas tuviesen una educación más elevada que el resto de la población que asistía a las escuelas públicas, muchos de ellos eran extranjeros avecindados en el país que intentaban abrirse paso poniendo escuelas privadas o convertirse en preceptores particulares. Un ejemplo de ello es la apertura, en 1850, del *Liceo Filosófico y Científico* de Campeche del profesor italiano Honorato Magolini, donde se enseñaría materias necesarias para la enseñanza primaria e idiomas antiguos y modernos, Matemáticas, Filosofía y Elocuenciá. Es importante resaltar que la carrera de profesor no disfrutaba de una buena aceptación. No era bien visto que un hombre con una cierta cultura se dedicara a enseñar, se consideraba más un oficio humilde que una profesión

Sin duda alguna, en la primera mitad del siglo XIX, no existía una enseñanza formal para profesores que se dedicaran a la enseñanza de las primeras letras, aunado a que esta profesión tenía poca aceptación

⁵ Staples, Recuento, 2005, p. 373.

⁶ Para su apertura, el ayuntamiento de la ciudad nombró a una comisión compuesta de maestros del Colegio de San Miguel de Estrada, quienes aprobaron la propuesta con la condición de que fueran aceptados doce jóvenes para ser educados; el ayuntamiento aprobó cuarenta pesos mensuales para este objetivo. Álvarez, Anales, t. 1. 1991, p. 441.

⁷ Staples, Panorama, 1999, p. 119.

social, no estaba bien remunerada y muchos de éstos eran deficientes; esta falta de conocimientos pedagógicos y de materias hizo que se les considerara personas ignorantes. Se trató de remediar esta situación estableciendo escuelas normales.

Staples señala que las primeras escuelas normales se fundaron en algunos de los estados pero estas no prosperaron y además eran muy escasas y tampoco lograron su objetivo: el de preparar a profesores. Muchas de estas escuelas de primeras letras no tenían un plan específico ni materias pedagógicas. La introducción de estos estudios tendría que esperar épocas posteriores⁸. La primera noticia del establecimiento de una escuela normal es bajo el gobierno de Ignacio Comonfort en 1857, donde el plan de estudios conformado en dos años incluía, por primera vez un curso de pedagogía.

Es en estos años cuando hay esfuerzos por parte del gobierno de realzar el papel del profesor, especialmente en los discursos oficiales "...que hablaban de lo sublime que era su carrera [...] López de Santa Anna al final de su última presidencia, otorgó condecoraciones honoríficas a un profesor de instrucción primaria, de secundaria y a un director de colegio de estudios mayores⁹. Algo similar ocurrió en Campeche cuando se premió al profesor José María Morano con la cantidad de diez y seis pesos, debido a que el grupo de niños que enseñaba en la escuela ubicada en el barrio de San Francisco había sido el más sobresaliente. El premio fue entregado por el jefe político de la ciudad D. Rafael Carvajal¹⁰. Campeche, a pesar de la lejanía, seguía el ejemplo del gobierno

⁸ Ibid, 1999, p. 119.

⁹ Staples, Recuento, 2005, p. 377.

¹⁰ La respuesta del educador al recibir su premio fue la siguiente: "Doy á V.S.R. las más debidas y expresivas gracias por el honor con que acaba de distinguirme, al premiar mis cortas é insignificantes tareas en el importante ramo de la educación a la apreciable juventud campechana [...] continuaré tomando en los adelantos de la enseñanza primaria [...] a favor de los progresos y adelantos de muy Heroica y Liberal ciudad de Campeche...". Álvarez, Anales, t., 1, pp. 446-447.

federal al distinguir a los profesores campechanos como una forma de estimular su labor al frente de los niños campechanos.

En los primeros años de la segunda mitad del siglo XIX, la república carecía de un gobierno fuerte que impusiese la paz y el orden necesario para el desarrollo económico que necesitaba el país. Las luchas entre conservadores y liberales, la intromisión de países extranjeros en asuntos nacionales, la imposición del imperio, luchas civiles entre los estados [el caso de Campeche frente a Yucatán], los ánimos levantiscos heredados de un largo periodo de guerra y anarquía y la falta de un gobierno fuerte era el panorama que prevalecía. Por lo tanto la educación fue relegada en espera de tiempos mejores.

Las primeras reformas educativas.

Una vez concluida la guerra civil, el país necesitaba reorganizarse y una de las primeras acciones que había que realizar era la educación. Por tal motivo, el presidente formó una comisión para discutir la creación de una ley de Instrucción ¹¹. El resultado fue la Ley Orgánica de Instrucción Pública. Las reformas juaristas ¹² establecían la educación gratuita y obligatoria a los pobres, suprimía la enseñanza religiosa y la reemplazaba por una materia de moral; introducía en la instrucción primaria "nociones de derecho constitucional y rudimentos de historia y geografía de México"; esto resulta muy importante, pues permitiría reforzar el sentimiento de nación y el amor a la patria

¹¹ Esta comisión estuvo formado por Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio María Ortega y presidida por Gabino Barrera.

¹² Hay que señalar que desde 1861, Juárez había promulgado una ley de educación, en la cual reflejaba la convicción de que el gobierno tenía que controlar este medio insustituible de formación de ciudadanos. Vázquez, República, 2005, p. 93



a la libertad individual y a la independencia de los familiares. Nosotros no concebimos un derecho que consiste en elegir entre la educación y la ignorancia.

después de los acontecimientos suscitados que habían desquebrajado a la república.

Hay que señalar que para 1867 el gobierno federal no tiene jurisdicción en materia educativa sino sólo se circunscribía al Distrito Federal y los territorios federales; otro problema existente era que la aplicación de estas reformas sólo eran para los establecimientos que pertenecían a la federación y estos eran muy pocos, pues la mayoría eran propiedad de los estados que los habían creado y los sostenían económicamente, por lo tanto a pesar del esfuerzo juarista, estas innovaciones resultaban limitadas. Pero como señala François-Xavier Guerra: “Estas reformas tienen un valor simbólico cuando establecen principios y un valor de ejemplo, pues son a menudo imitadas por los Estados”¹³.

El intento de mejorar la educación dio como resultado que el 15 de mayo de 1869 se reformara la ley orgánica, al respecto, Josefina Vázquez señala que “se trataba más bien de un retoque a la ley anterior”¹⁴. En dicho código se señalaba costear en el Distrito Federal con fondos municipales, escuelas de instrucción primaria para niños y niñas y algo muy importante la adopción del principio de que la instrucción primaria sería obligatoria¹⁵. Este concepto era muy importante pues:

Entre las clases sociales de inferior posición, por poco ilustrados, lejos de ser general y espontáneo el deseo de educar a los hijos, se necesita de alguna coacción y de la vigilancia de la sociedad misma [...], este hecho, bien comprobado ya, justifica por sí solo, el principio de obligación para adquirir la instrucción primaria [...] algunos espíritus puramente teóricos creen ver en el precepto de instrucción primaria obligatoria, un atentado

¹³ Guerra, *México*, t. 1, 2003, p. 403.

¹⁴ Vázquez, *República*, 2005, p. 98.

¹⁵ Hay que señalar que muchos estados ya habían adoptado con anterioridad este precepto, uno de ellos era Campeche.

Con estas medidas y contando con el apoyo del gobierno, las escuelas se multiplicaron por todo el país. Un ejemplo de ello es el establecimiento de más escuelas en la ciudad de Campeche, incluyéndose una en el poblado de Lerma, situado en las afueras del puerto.

Resulta muy interesante los siguientes datos que aporta Josefina Vázquez, pues nos permite ver cuál era la situación de la educación primaria en México en estos años previos al porfiriato. “En 1857 se registraban 2 mil 424 escuelas. De las 4 mil 570 que existían en 1870, casi la mitad era una realización del esfuerzo liberal. Para 1874, existían 8 mil 103 escuelas primarias, de las cuales, 5 mil 567 eran para niños, mil 594 para niñas, 548 mixtas, 124 para adultos, 21 para adultas y 249 sin clasificación. De una población infantil de 1 millón 800 mil con edad escolar, sólo asistían a la escuela 349 mil. De éstas, 603 eran sostenidas por la federación y los estados, 5 mil 240 por las municipalidades, 378 por corporaciones o individuos particulares, 117 por el clero católico u otras asociaciones religiosas, mil 581 eran privadas de paga y 184 estaban sin clasificar”¹⁷. Como podemos darnos cuenta, resultaba insuficiente para lograr el objetivo de los liberales, pero también se presentaba un problema aún sin solucionar: la educación pedagógica de los encargados de impartirla, los maestros.

Hay que subrayar que los hombres de esta época también se interesaron por la educación femenina –sin mucho entusiasmo–, aunque se apoyó más a la masculina; pero es indudable el deseo de

¹⁶ Vázquez, *República*, 2005, p. 99.

¹⁷ Vázquez, *República*, 2005, p. 100.



integrar a la mujer en este plan. También se dio importancia a la educación para los indígenas para “arrancarlos de las garras de la iglesia”.

Bajo la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, se incorporaron las Leyes de Reforma a la Constitución, estableciéndose el laicismo en todo el país:

La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que, por naturaleza de su institución, lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo será castigada con multa gubernativa de 25 a 200 pesos y con destitución de los culpables, en caso de reincidencia¹⁸.

Los liberales intentaron a través de la educación sacar al país del ostracismo educativo en que se encontraba, trataron a través de estas reformas incluir todos los sectores de la sociedad, pero fue muy poco lo que pudo hacerse debido a las circunstancias políticas –primero- y económicas –después- de un país que estaba saliendo de una cruenta guerra civil y que estaba iniciando su recuperación, pero aún fue un gran esfuerzo por parte de las autoridades federales, estatales y municipales para alcanzar el objetivo. Sería la próxima administración la que daría un giro nuevo a la educación.

A preparar profesores.

En los primeros años del porfiriato se hizo hincapié en la necesidad de preparar profesores que realmente estuviesen capacitados para esta labor. Como hemos señalado anteriormente no existía la labor de profesor,

sino personas medianamente preparadas eran empleados como preceptores o se abrían escuelas privadas encargadas de la educación de los niños y niñas.

Esto era posible debido a la inexistencia de un plan de estudio o el que se empleaba sólo comprendía Lectura, Escritura y Aritmética, así que los hombres del porfiriato pensaron que era necesario organizar una enseñanza para enseñar¹⁹. La nueva misión era no sólo inculcarles conocimientos, sino ver por el desarrollo integral del niño en sus partes física, moral e intelectual.

Para lograr este objetivo, en 1879 se fundaron en el Distrito Federal dos academias de profesores, antecedente de la Normal, que sirvieron de ejemplo para las demás entidades federativas, el objetivo de estas academias era “uniformar la enseñanza de todas las escuelas nacionales primarias y mejorar en ellas la instrucción en el sentido que exigen los adelantos modernos”²⁰. Esta acción era muy significativa, pues era el primer intento nacional de uniformar la educación de los profesores, este ejercicio tendría como fin la fundación de la escuela normal el año siguiente.

En 1882 se hace cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública el campechano Joaquín Baranda. Durante su gestión, la educación primaria cobró un gran auge y le daría una gran importancia, pues planteó que el Estado tenía la responsabilidad de proporcionar una educación básica a todos los mexicanos como el medio más efectivo para lograr la democracia y la unidad nacional.

El primero de esos deberes es educar al pueblo, y por esto, sin olvidar la instrucción preparatoria y profesional que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual, el ejecutivo se ha ocupado de preferencia en la instrucción primaria, que es la

¹⁹ Bazant, *Historia*, 2002, p. 129.

²⁰ Dublán y Lozano, *Legislación*, t. XIV, p. 33.



instrucción democrática, porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos²¹.

El pensamiento de Baranda con respecto a la educación primaria era que en ella estaba “la solución de las grandes cuestiones que afectan al país en el orden político, social y económico”²². De ahí la necesidad de emprender una reforma completa para convertir los estudios que se encontraban en forma aislada en un conjunto integrado, unificado. El resultado de esta innovación fue la creación de la Escuela Normal de Profesores en 1887.

El 31 de enero de 1887 apareció el decreto del reglamento interior de la Escuela Normal de Profesores²³, como primer paso a la fundación de la escuela considerada como “directriz o central de la que derivan las demás escuelas”²⁴. Este proyecto fue encargado por órdenes de Joaquín Baranda a Ignacio Altamirano, cuya trayectoria en materia educativa era bien conocida. Altamirano señaló que había sido realizado: “Basándose en la legislación escolar de todos los países civilizados y libros adquiridos tanto en México como en Europa”²⁵.

Hay que señalar que la idea de la escuela normal no era nueva, existían cuando menos cinco estados que contaban con escuelas, lo novedoso era que su fundación tenía un carácter federal y nacional cuyo propósito principal era homogeneizar los estudios, este proyecto sería imitado por los estados que carecían de normales.

²¹ Bazant, Historia, 2002, p. 19.

²² Martínez, Educación, 2005, p. 114

²³ El reglamento estaba compuesto por los siguientes puntos: Del Director, Junta de Profesores, De los profesores de la Escuela Normal y directores de las escuelas anexas, Del Secretario, Del Habilitado, De los prefectos y celador, Del Preparador, de los Sirvientes, De los Alumnos, De los Tutores, Del año escolar, De los días de descanso y De las Vacaciones, De las Matriculas, De los ejercicios literarios, De los Exámenes, De la distribución del tiempo, De los premios, De las penas, Disposiciones Transitorias, De las escuelas anexas y Disposiciones generales. Dublán y Lozano, Legislación, t. XVIII, pp. 9-4

²⁴ Martínez, Educación, 2005, p. 115.

²⁵ Bazant, Historia, 2002, p. 130.

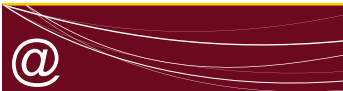
La fundación de la escuela normal permitió la diversificación de funciones, por ejemplo, la facultad que tenían los ayuntamientos de expedir título para la enseñanza pasó a ser jurisdicción exclusiva de la Normal. Un año después, Baranda promocionó la Ley de Instrucción Obligatoria, esta señalaba que la instrucción primaria sería obligatoria en el Distrito Federal y territorios a niños y niñas de seis a doce años. Por otro lado la apertura de la escuela normal significó también un gran avance para la educación de la mujer²⁶ que en cierto modo estaban desplazadas de profesiones como Jurisprudencia, Medicina e Ingeniería. La normal se convirtió en el semillero donde una gran cantidad de mujeres, prácticamente, desplazaron a los hombres en esta profesión, pues al principio estaba pensada para el mundo masculino.

Podemos señalar que la escuela normal creada por iniciativa de Baranda representó el intento de unificar y preparar a profesores encargados de la educación infantil, pues el objetivo era educar a la mayor parte de los habitantes del país, pues se pensaba y se creía que la educación era el medio eficaz que el país necesitaba para alcanzar el progreso. Lamentablemente, esto no se logró, pues a pesar de los esfuerzos al iniciarse la Revolución, todavía existían una gran cantidad de analfabetas.

Los primeros pasos en Campeche.

El proceso educativo en Campeche tiene su origen en las primeras escuelas fundadas por los hermanos seráficos en el convento franciscano ubicada en el

²⁶ Milada Bazant señala que el hecho que las mujeres estudiaran para profesoras se debía “porque era un sobreentendido que ciertos rasgos de su carácter, como el amor, la bondad y la paciencia, la capacitaban mejor que al hombre para desempeñar el magisterio. Otro factor, no menos importante, fue el económico, ya que la mujer podía conformarse con un sueldo bajo. Por otro lado era una carrera corta: duraba cuatro años y sólo se requería primaria para ingresar”. *Ibid*, 2002, pp. 133-134.



barrio de San Francisco. Pero esta educación resultaba muy rudimentaria, pues sólo se enseñaba lo más elemental y no llenaba las expectativas de los españoles asentados en la villa que querían que sus hijos tuviesen una educación superior. Esto motivó que desde tempranas épocas, estos ricos comerciantes escribieran al rey y al provincial de la orden jesuita para que enviase algunos sacerdotes que prestaran sus servicios en la villa, pero una serie de obstáculos impidió que éstos se asentaran y fundaran un colegio; tuvieron que pasar varios años, hasta que en 1714 se cumpliesen sus deseos y los hermanos de Loyola establecieron el colegio de San José.

La expulsión y desaparición de la orden impidió su desarrollo y nuevamente los seráficos con el apoyo del ayuntamiento, retomaron la labor de los jesuitas, pero no fue tan importante y el puerto nuevamente careció de un colegio formal. Sería una acaudalada familia quien donara dinero y propiedades para fundar el Seminario Clerical de San Miguel donde se enseñaría Teología, Jurisprudencia, Medicina y Náutica. Pareciera que el problema de una educación formal estaba resuelto, ¿pero qué pasaba con la educación primaria? ¿Cuál era su situación? ¿Existían profesores que pudieran impartirla?

Desde 1821 hay proyectos por parte del ayuntamiento de la ciudad de fundar escuelas primarias en los distintos barrios. Más adelante en 1833, Antonio López de Santa Anna cedió 2000 pesos para que se fundasen dos escuelas lancasterianas que estaban muy de boga en esa época pero parece que el proyecto no fructificó. Nuevamente gracias a la generosa donación de doña María Josefa de la Fuente y Valle se pudieron instaurar una escuela lancasteriana en la ciudad con un notable éxito.

Tampoco se descuidaba la educación de las niñas, pues en 1849 se fundó un Liceo para niñas con el nombre de *Nuestra Señora del Refugio* que había establecido don Juan Vicente Escobar en sociedad con la señora María Jesús Molina de Sevilla. En 1851 el ayuntamiento aprobó la entrega de veinte pesos mensuales destinados a la educación de doce niñas pobres que recibiesen educación primaria en este colegio. En 1858 pasó a depender del municipio y se denominó *Josefa Ortiz de Domínguez*; más adelante se le llamó *Escuela Modelo 2*. En 1850 se concede el permiso a don Honorato Magaloni para instalar un Liceo donde se impartiría educación primaria. En este año en el barrio de Guadalupe se abrió una escuela primaria denominada *Melchor Ocampo*. Como vemos, la educación primaria no estaba descuidada por las autoridades de la ciudad, pues se preocupaban porque los niños y niñas tuviesen una educación elemental.

Ahora bien, ¿quién se ocupaba de la enseñanza? Hemos señalado que a nivel nacional no existía un programa educativo formal que tuviese una pedagogía adecuada y lo mismo sucedía en Campeche, quienes impartían la enseñanza eran profesores improvisados o particulares como Magaloni o la señora Sevilla, quienes ponían sus escuelas particulares.

La escuela normal en Campeche.

La idea de crear una escuela normal en Campeche que se dedicase a la formación de profesores arranca desde 1868 cuando retornó, nuevamente, Tomás Aznar Barbachano al Instituto Campechano después del triunfo de la República y se dedicó a reorganizar la enseñanza:

...Todavía no está propagada entre nosotros la



enseñanza primaria tanto cuanto debiera. No sólo las poblaciones del campo sino las rancherías numerosas y hasta no pocos pueblos carecen de escuelas de primeras letras. Para tener muchas buenas escuelas, necesitamos tener muchos y buenos maestros [...] esto no puede conseguirse sino en una escuela normal y de aquí la necesidad de crear esta escuela-madre [...] entonces el Instituto, establecida en él la escuela normal como puede hacerse, y los cursos nocturnos y dominicales, daría todos los frutos apetecibles ²⁷.

La idea de Aznar era la formación de profesores como parte del proyecto político de García que era extender la educación primaria a todo el Estado con profesores preparados y la institución adecuada era por supuesto, el Instituto Campechano. Un año después el Congreso local recomendó lo siguiente "...se cree una escuela normal para la enseñanza de los maestros, que se creen los fondos necesarios para dotarlos competentemente, que se establezcan edificios á propósitos para la instrucción primaria" ²⁸. Este interés era coincidente con el proyecto nacional, pues la idea de crear una escuela normal se planteó el 2 de diciembre de 1867 por decreto juarista. En dicho reglamento se reconocían tres clases de profesores de instrucción primaria: de primera, de segunda y de tercera clase. Es muy probable que a partir de este edicto las autoridades de Campeche tomaran la idea de fundar una escuela normal en la ciudad.

La formación de profesores en Campeche permitiría moldear a éstos de acuerdo a los intereses del Estado, que era instaurar una educación uniforme y

liberal. La creación de la normal era un proyecto aznarista, pero apoyado por el gobernador García, pues permitiría la consolidación de la entidad a través de la educación. Lamentablemente este proyecto no se pudo llevar a cabo debido a los problemas políticos que tuvo que enfrentar el gobernador con el grupo barandista cuyo resultado fue su expulsión del Estado que había fundado. El proyecto de la escuela normal tuvo que esperar unos años más.

El 19 de octubre de 1875, salió publicado en el periódico oficial la noticia de que: "El gobierno ha dirigido una iniciativa a la H. Legislatura proponiendo el establecimiento de una escuela normal con el objeto de que el profesorado sea mirado con mayor interés y adquieran la instrucción necesaria los jóvenes que quieran dedicarse al magisterio"²⁹. Esta iniciativa cobró realidad en el papel el 25 de octubre de 1875, cuando el gobierno del Estado expidió el decreto de fundación:

Joaquín Baranda, Gobernador constitucional del Estado, libre y soberano de Campeche a sus habitantes sabed:
Que el H. Congreso del Estado ha tenido a bien decretar lo siguiente:

Núm. 18- Art. 1º. Se establece en la capital del Estado una escuela Normal de profesores de instrucción primaria.
Art.- 2º. La enseñanza durará 2 años y las asignaturas serán las siguientes:

Primer año.

Lectura y declamación, Caligrafía, Perfección del idioma castellano, Aritmética razonada, Sistema métrico decimal, Moral y Urbanidad.

²⁷ *El Espíritu Público, Periódico Semioficial del Gobierno del Estado de Campeche*, 1º de diciembre de 1868, núm. 147, p. 1

²⁸ *Memoria*, 1869, p. 21.

²⁹ *La Discusión, Periódico Oficial del gobierno del Estado*, 19 de octubre de 1875, núm. 543, p. 4



Segundo año.

Filosofía e historia de la educación, Economía de las escuelas, Métodos para enseñar los ramos elementales de instrucción primaria, Elementos de derecho constitucional, Historia y geografía, Pedagogía.

Art.- 3º. La planta de la escuela será la siguiente: un director con un sueldo mensual de cuarenta pesos; dos catedráticos a veinte y cinco pesos. Se señalan quince pesos para alquiler de casa y cinco para gastos.

Art.- 4º. Para ser admitido en la escuela normal es indispensable someterse a un examen ante su Director y catedráticos, para justificar que se han adquirido los conocimientos que determinan el art. 2, cap. 1 de la Ley de Instrucción Primaria obligatoria.

Art- 5.- Los Honorables Ayuntamientos de las cabeceras de los partidos de Hecelchakán, Bolonchén y Champotón, designarán cuatro alumnos vecinos del partido respectivo, que previo requisito establecido vengan a la escuela normal. El Honorable Ayuntamiento de esta capital designará ocho, y seis el de la ciudad del Carmen. El gobierno previa solicitud de los interesados, y con informe del Director de la escuela, tendrá facultad para disponer que sean admitidos nuevos alumnos, hasta el número catorce, a fin de que cuarenta sea el número total de los que concurren.

Art.- 6. Los profesores y alumnos de la escuela normal estarán libres del servicio o contribución de Guardia nacional y de toda carga concejil.

Art.- 7. Los que obtengan el título de profesor de instrucción primaria después de hacer sus estudios en la escuela normal serán preferentes para la dirección de las escuelas públicas y tanto el Gobierno como las autoridades municipales, están en la obligación de hacer efectiva esta preferencia hasta respecto a los que hayan obtenido título, de conformidad con el art. 4 de la Ley de Instrucción Primaria.

Art.- 8. Queda autorizado el Ejecutivo para hacer los gastos necesarios al establecimiento de la escuela normal y para reglamentar de manera más convincente, virtud de las facultades constitucionales.

Dado en Campeche, en el Palacio del Congreso del ejecutivo a 22 de Octubre de 1875. Agustín de León.

Diputado presidente, Lorenzo B. Pacheco, Diputado secretario, Marcelo Molina, Diputado secretario³⁰.

Debido a problemas económicos o tal vez la falta de profesores especializados, no se llevó a cabo su apertura en ese año. Sino que se realizó hasta 1877 con motivos de los festejos conmemorativos de la emancipación del Estado. Los primeros alumnos fueron escogidos entre los mejores estudiantes de la ciudad después de haber sido examinados por un sínodo competente. Los ocho seleccionados fueron: José del C. Alfaro, José Ma. Flores, Calixto Peña, Vicente Montalvo, Joaquín de la Torre, Cirilo Rosado, Pedro León Cámara y Pedro José Montejo, los cuatro primeros pertenecían a la escuela lancasteriana, el quinto provenía de la escuela de Guadalupe, y los tres últimos eran alumnos de la escuela situada en la Ermita³¹. La escuela no se instaló en el Instituto Campechano -quizá por falta de espacio-, sino que se alquiló una casa en la calle Colón.

El proyecto –como he mencionado- tuvo que esperar varios años. Finalmente el 2 de julio de 1878, se expidió el reglamento que regiría los estudios normales en Campeche, donde se señalaba que estos tendrían una duración de dos años y las materias a cursar, cabe mencionar que fueron los mismos que se habían señalado tres años antes.

³⁰ Ibid, 1875, p. 2
Álvarez, Anales, 1913, t. II, p. 174

³¹



Estudios normales en Campeche	
Año	Materias
Primero	Lectura y declamación, Caligrafía, Perfección de idioma castellano, Aritmética razonada, Sistema métrico decimal, moral y urbanidad.
Segundo	Filosofía e historia de la educación, economía en las escuelas, Métodos para enseñar los ramos elementales de la instrucción primaria, Elementos de derecho constitucional, Historia y geografía nacional, Pedagogía.

Fuente: *La Nueva Era. Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Campeche*, 2 de julio de 1878.

Este plan de estudio que difiere mucho del planteamiento juarista resulta muy importante por la introducción de algunas materias muy novedosas como el estudio del sistema métrico decimal que resultaba muy avanzado para ese entonces, así como estudios de derecho constitucional, lo que permitía a los profesores el conocimiento parcial de las leyes que regían al país, esto sin duda era un intento de formar parte integral de la nación y que se completaba con los estudios de historia y geografía nacional, pero lo más importante era sin duda, la introducción de la pedagogía, porque resultaba fundamental para una mejor enseñanza, en otras palabras, estamos hablando de profesores con una profesionalización adecuada.

El 7 de agosto de 1878 -como se había anunciado en los periódicos-, se llevó a cabo la inauguración de la Escuela Normal³². “La apertura de la Escuela Normal de profesores tanto tiempo esperada, como la realización de una idea grandiosa, es para el Estado un acontecimiento que hará época en la historia

³² En su informe Marcelino Castilla mencionó que se había expedido una nueva ley de instrucción pública con el objeto de “organizar, uniformar y fomentar aquel ramo en el Estado”; así como la instalación legal del Consejo superior de Instrucción pública y la apertura de siete escuelas primarias en los “diversos pueblos del interior de Estado.

³³ El primer director de la Escuela Normal fue Cirilo Gutiérrez.

de su progresos morales. [...] puesto que con la apertura de la Escuela Normal la instrucción tiene ya una sólida garantía de provechoso desarrollo”³⁴. El gobierno campechano apostaba a la educación como el camino de alcanzar el desarrollo necesario para la entidad.

Un año después en su informe de gobierno, Castilla señalaba que “todas las leyes sobre alta enseñanza y primaria obligatoria han tenido el más perfecto cumplimiento en el Estado: se han pagado puntualmente las cantidades asignadas á este importante objeto: se han establecido en la villa de Calkini una escuela de niñas pobres [...] y el Consejo Superior de Instrucción Pública ha estado funcionando con la debida regularidad...³⁵.

Al año siguiente el nuevo gobernador, Domingo Duret, anunciaba que era necesario estimular al profesorado, por tal motivo decretó “pensiones a favor de varios profesores de instrucción pública que, conforme á la ley, se han hecho merecedores del goce de ellas...”³⁶. Esta propuesta resultaba interesante y novedosa porque se denota que estaba cambiando la percepción que se tenía sobre el magisterio y se estaba entendiendo que era una profesión y por lo tanto, era importante remunerarla.

Arturo Shiels, en su informe de 1882, al referirse al ramo educativo señalaba que se le estaba dando importancia a la educación de la mujer, pues se estaban fundando escuelas para niñas en Hecelchakán, Dzitbalché, el Carmen, Hopelchén, Seybaplaya y le

³⁴ *La Nueva Era. Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Campeche*, 9 de agosto de 1878, núm. 134, p. 1.

³⁵ Quiñones y Salavarría, *Informes*, 2003, p. 107.

³⁶ *Ibid*, 2003, p. 107.



habían aumentado el sueldo a la directora de Champotón. Informaba también que la invertida en este ramo era de 15, 000 pesos.

Llama la atención de que en estos años no exista información sobre la escuela normal. ¿Estaba funcionando?, ¿habían alumnos? parece que no estaba dando resultado o de plano estaba cerrada, pues en el informe de 1883, el gobernador informaba que: “Ha quedado abierta y reglamentada la Escuela Normal de Profesores, de conformidad con la autorización que me concedisteis, y aunque no se han llenado aún el cupo señalado de educandas, me prometo que muy pronto lo será y que removidas las dificultades que siempre presentan en toda nueva creación [...] sobre todo, cuando su dirección está confiada á señoritas de incuestionable ilustración, con aptitudes para el magisterio y celosas en el cumplimiento de sus interesantes deberes”³⁷. Esta información es relevante, pues nos permite conocer la situación real de la escuela normal, parece que estaba cerrada o semi abierta, que no existía un número suficiente de alumnos y que la administración de la misma estaba a cargo de mujeres.

En los siguientes años, los gobernadores daban información de la situación en que se encontraba la instrucción pública en Campeche, como la apertura de escuelas en diferentes partes del Estado, la creación de visitadores, una especie de inspectores encargados de vigilar que las escuelas en todo el territorio funcionaran, el pago de profesores, el reparto de texto y útiles y el propósito de apoyar la instrucción pública: “...es uno de los más preciosos e importantes elementos de la felicidad y engrandecimiento de los estados. Por medio de ella se forman los buenos e inteligentes ciudadanos; por ella se obtiene cada día

mayor grado de cultura y ella [...] quizás el medio más eficaz de combatir paulatinamente el funesto sistema de servidumbre, origen de gravísimos males”³⁸.

Otro hecho importante que podemos recoger en este informe es la intención del ejecutivo de uniformar la instrucción “estableciendo reglas generales para todos los planteles, fijando los mismos textos e imponiendo el mismo sistema de enseñanza en todas las escuelas públicas”³⁹. Esta política era debido al proceso de integración que estaba realizando Baranda, al normar por primera vez una escuela normal que sirviese de guía a las demás: “...en el sentido indicado, contribuirá a realizar en la práctica, en esta entidad federativa el grandioso pensamiento de uniformar la instrucción en toda la república”⁴⁰.

La educación se pone faldas.

Dentro de esta nueva reestructuración de la escuela normal, la primera generación egresó en 1891⁴¹, pues en este año se tituló María del Rosario Rivas Hernández como profesora de Instrucción Primaria, quien formaba parte de ella. Dos años después, el gobierno otorgó tres títulos de maestras de Instrucción Primaria a Florinda Batista Espínola, Carmen Rodríguez y Felicia Beraza.

³⁸ *Ibid*, 2003, p. 188.

³⁹ *Ibid*, 2003, p. 188.

⁴⁰ *Ibid*, 2003, p. 188.

⁴¹ Es importante destacar que para tener una mejor vigilancia de la educación, el gobierno, en 1891, formó el primer Consejo Superior de Instrucción Pública el cual quedó formado por Andrés Espínola, Enrique Novelo, Francisco Diego y Diego, Manuel López Oliver, Manuel Bueno y Esteban Begorich. Ese mismo año se creó la Junta Facultativa del Profesorado de Enseñanza Primaria compuesto por Policarpio Varto, José Ángel Cú Lara y Calixto Peña. Dos años después se cambió la directiva de la siguiente manera: Manuel F. Rojas, Nicolás Canabal y Luis Álvarez Buela. La Junta de 1896 estaba conformado por Joaquín Rico Montes de Oca, Nicolás Canabal y José Ángel Cú Lara. Los cuales siguieron en funciones hasta 1898.

³⁷ *Ibid*, 2003, p. 142



En 1896 el gobernador, al referirse a la importancia de la instrucción primaria, señaló: “La instrucción primaria requiere, preferentemente, atención del gobierno y éste no descansará en impulsarla y propagarla, ya mejorando la condición de los profesores, ya estableciendo nuevos planteles, conforme a las exigencias de cada población”⁴². El apoyo del gobierno a la educación primaria dio como resultado una mayor afluencia de alumnas –principalmente-. En 1897 Guadalupe Garrido Sáenz y en 1898 María Rodríguez Gómez recibieron su título; cabe señalar que todas estas profesoras jugaron un papel preponderante en el proceso educativo de Campeche y además lograron consolidar la escuela normal de Campeche como una de las mejores de la región.

El plan de estudios que se seguía era el siguiente: Lectura, Aritmética, Gramática castellana, Geografía de Yucatán y nacional, Moral y urbanidad, Higiene Privada, Economía Doméstica, Escritura en forma inglesa, Música, Dibujo Natural, Teneduría de libros, Cosmografía, Inglés e idioma castellano, Aritmética Comercial e Historia Nacional.

Para 1901, el gobierno otorgó seis títulos de profesoras de instrucción primaria; dos años después, dos. En 1903, siendo gobernador Luis García Mezquita, dio un panorama general de la situación real de la educación primaria en la entidad:

Las escuelas primarias, montadas a la antigua, regidas de una manera rutinaria y por los antiguos métodos escolares que la Pedagogía racional condena, no podían dar resultado positivo ninguno y de hecho no lo han dado hasta hoy. El censo de 1895 acusa que sobre una población de 89 mil un habitantes, solamente saben leer y escribir 15 mil 441, o sea, aproximadamente un 17%.

⁴² Quiñones y Salavarría, *Informes*, 2003, p. 229.

El censo de 1900 revela que sobre una población de 86 mil 542 habitantes saben leer y escribir 15 mil 909, o sea, aproximadamente un 18%. Estos datos demuestran que la situación del Estado, en materia de instrucción pública no puede ser más deplorable [...]. El primer obstáculo con que hubo de tropezarse fue que la ley de 19 de noviembre de 1895, que organizaba la enseñanza oficial, no estaba en armonía con las disposiciones relativas del Distrito Federal, razón por la cual hubo necesidad de formar un proyecto de Ley de Instrucción Pública que sometida al Congreso, mereció su aprobación y fue sancionado el 17 de noviembre de 1902, para empezar a regir el día 1º de enero de 1903. Esta nueva ley ha venido a producir un cambio radical en el ramo de instrucción pública, pues en ella se han condesado y reducido a preceptos obligatorios los más sanos consejos de la Pedagogía.⁴³

En este informe, el gobernador ponía en duda los alcances que según los otros gobernadores se había tenido en materia de instrucción primaria, y esto es lógico. En 1901 el poderoso ministro de Instrucción Pública, Joaquín Baranda, había sido destituido y perdido toda su influencia en Campeche. Eso se dejó sentir, pues regresaron a gobernar los hijos de los fundadores del Estado y lo primero que hicieron fue borrar toda huella del barandismo, de ahí la crítica a la instrucción primaria en Campeche.

Esta reformas se dejan sentir, pues en 1904 se otorgó un nuevo título, pero bajo otro nombre: profesora de Primeras Letras. Esto quizá motivó que el gobierno de Campeche fundara un nuevo centro educativo bajo el nombre de Academia Normal “...el gobierno por iniciativa del Inspector General, señor Beauregard, solicitó a la Cámara la creación de una Academia Normal para Profesoras; [...] la Cámara la sancionó en

⁴³ *Ibid*, 2003, p. 306.

su Decreto de 11 de noviembre de 1904. Se expidió el reglamento de la Academia con fecha 20 de diciembre siguiente y el nuevo plantel de enseñanza normal abrió sus puertas al público el día dos de enero de 1905 [...]. Hay actualmente en la Academia catorce alumnas-maestras que están cursando el primer año de enseñanza normal”⁴⁴. Al fundarse la Academia, el gobierno invitó a los municipios que asignaran pequeñas pensiones para poder sostener por lo menos un alumno que viniera a estudiar con la condición de que al concluirlos, sirviera dos años en escuelas de su localidad. Este argumento era muy importante, pues de esta manera se podía cubrir los vacíos educativos en algunos municipios que carecían de profesores. En su informe, el gobernador señaló que habían inscrito catorce alumnas, pero en realidad fueron trece⁴⁵, de las cuales tres reprobaron el primer año y de las restantes sólo nueve se inscribieron al segundo curso en 1906. El cuerpo docente estaba integrado por profesores⁴⁶ que impartían cátedras en el Instituto Campechano como Luis Álvarez o Evaristo Diez Enamorado y profesores de primaria como María del Rosario Rivas Hernández, Francisca Vastos o Luis Beauregard.

El plan de estudios aprobado por el Congreso local para la academia en 1905 era el siguiente:

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
Pedagogía	Pedagogía	Español
Español	Español	Geometría en el espacio
Aritmética	Aritmética	Higiene escolar
Dibujo	Higiene	Instrucción cívica y moral
Geometría	Geometría descriptiva	Economía política
Física y Química	Zoología	Historia Universal
Conducta	Química	Pedagogía
Antropología*	Mineralogía	Conducta
	Conducta	
	Historia nacional y geografía**	

*se agregó en 1907 **se agregó en 1908

Si hacemos un comparativo con el plan de estudios de 1878, hay un gran salto: primero se aumentó de dos a tres años los estudios y materias muy novedosas como Física y Química, Mineralogía, Historia Universal, Geometría o Antropología y materias como Instrucción cívica y moral o Conducta que iba de acuerdo con el pensamiento de Sierra, que consideraba la enseñanza primaria como “el desenvolvimiento armónico e integral en su ser físico, intelectual y moral [...] intentaba vigorizar la personalidad del alumno, [...] robustecer sus hábitos [...] y disciplinar un poderoso sentimiento de civismo”⁴⁷.

Es importante este cambio que se estaba dando en los estudios normales, pues coincidía con la creación por parte de Justo Sierra de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes con su apertura, culminaba un largo proceso de desenvolvimiento

⁴⁴ *Ibid*, 2003, p. 350.

⁴⁵ Carmen Cicero, Concepción Cicero, Mercedes Castillo, Amparo Machín, Elsa Escalante, Elisa Osorno, Hersilia Osorno, Adelaida Rivas, Josefina Sagg, Elia Sosa, Mercedes Vasto y Dolores Ramírez. Las alumnas reprobadas fueron Concepción Cicero, Elia Escalante y Josefina Sagg. Concepción Cicero repitió el primer curso. La que no continuó fue Carmen Cicero.

⁴⁶ Profesores de la Academia Normal de profesores en 1905. María del Rosario Rivas Hernández, Evaristo Diez Enamorado, Clemente Beltrán, Dionisio Martínez, C. Osmut, Francisco G. Torres, Francisca Vastos, José Lizán Ramírez, Luis Álvarez, Pedro Romero y Luis Beauregard.

⁴⁷ Martínez, *Educación*, 2005, pp. 128-129*se agregó en 1907



educativo en el país. Por fin la educación pública lograba la institucionalización. Aunque hay que señalar que su influencia solamente abarcaba los territorios federales y el Distrito Federal, pero servía de ejemplo a los estados.

El estado apuesta por la educación normal.

En 1906 se matricularon al primer curso tres mujeres y tres hombres⁴⁸, de los cuales dos fueron pensionados por el gobierno y uno por el municipio de Campeche. A partir de este año se fueron incorporando más hombres a pesar de que la Normal estaba pensada más en mujeres que en varones. De este grupo, cinco aprobaron el primer año continuando sus estudios que concluyeron en 1907; casi de inmediato fueron enviados a prestar sus servicios en las escuelas existentes.

En 1907 fueron admitidos al primer curso cinco mujeres y un hombre, éste último no aprobó el último año y solamente continuaron las alumnas. Este año se da un cambio en los estudios normales, pues el gobierno reformó el artículo 3º de la Ley de Creación de la Academia y amplió los estudios a tres años. De hecho lo que se hizo es poner en marcha la propuesta de 1905 que contemplaba tres años de estudios. Como consecuencia de estas reformas los alumnos inscritos en 1907 fueron admitidos para cursar el tercer año en 1909. A partir de esta fecha los alumnos inscritos en los años siguientes estudiaron conforme al nuevo plan de estudios.

⁴⁸ Los alumnos inscritos en 1906 fueron Concepción Cicero, Trinidad Haedo, Francisco Rosado, Carlos Marcín, Antonio Mena Brito y Santiago Sosa Granados. Para el siguiente curso no se inscribió Trinidad Haedo.

Estos se complementaban con conferencias pedagógicas –impartidas tanto en el Carmen como en Campeche- “porque preparan suficientemente al maestro, adiestrándolo en el ejercicio práctico de sus funciones docentes y afinando su criterio analítico”.⁴⁹

En el informe del gobierno de 1907, se señala que se impartía educación primaria a 3 mil 650 alumnos. El territorio contaba con 71 escuelas oficiales, de las cuales 39 eran sostenidas por el Estado y dos por los municipios. La pregunta es, ¿qué pasaba con las restantes? ¿Quién les pagaba a los maestros? También se contaba con nueve escuelas particulares, las cuales no se encontraban incorporadas, por lo tanto podemos deducir que éstas tenían sus propios reglamentos y planes de estudio.

Las escuelas que se encontraban bajo la tutela del ayuntamiento de la ciudad era una que construyó en el barrio de San Román bajo el nombre de “Ignacio Zaragoza” y otra en Chiná. El ayuntamiento de Tenabo fabricó en ese año, una casa-escuela a la cual sólo “le faltaban los pasillos exteriores y el jardín que la rodea”. Igualmente la municipalidad edificó otra casa-escuela en Nunkiní. En la isla del Carmen el gobierno compró un predio para alojar ahí la escuela modelo número 3. En cambio el gobierno, debido a la escasez de recursos, se vio obligado a suspender toda la erogación de fondos destinados a la construcción la casa-escuela en San Francisco; en cambio instaló un servicio de aguas a la escuela modelo 1 “que es hasta hoy la mejor del Estado”. Los capitales destinados para la educación estaba destinada de la siguiente manera: escuelas modelos: 15 mil 840 pesos; escuelas primarias elementales: 25 mil pesos; Academia Normal: 6 mil pesos; Inspección general: 7 mil 260 pesos; Enseñanza superior: 12 mil 000 pesos; extraordinarios del ramo: 5 mil pesos. Total : 71mil pesos.

A pesar de los esfuerzos por parte del gobierno y de actualizar los estudios normales, necesarios para una mejor preparación del profesorado, no había una respuesta por parte de la población femenina y masculina, pues "...a pesar de las medidas tomadas para estimular á los aspirantes á esa carrera y de la *demanda constante de profesores* que hoy están relativamente bien retribuidos, sea tan reducido el número de inscripciones en los registros y predominen con gran ventaja las señoritas sobre los varones. Parece que la mayoría de las gentes sigue arraigado el criterio, de pasadas épocas, según el cual *el Profesorado es considerado como un empleo administrativo [...] y no como una carrera profesional, [...] es necesario hacer comprender á todo el mundo, que el Profesorado es una carrera profesional, científica y liberal...*"⁵⁰. Resulta muy interesante esta reflexión porque se seguía teniendo el mismo prejuicio con respecto a la tarea de profesor, que no era considerada como algo digno sino como una enseñanza de segunda.

A un año de distancia, Tomás Aznar Cano, gobernador del Estado, informaba que estaban matriculados en la escuelas primarias 3 mil 746 niños de los cuales eran varones 2 mil 252 y un mil 494 niñas ubicados en las 71 escuelas que eran costeadas por el Estado y por los ayuntamientos, más catorce escuelas privadas que también se encargaban de la educación infantil.

Con respecto a la Academia Normal ese año se habían inscrito cuatro señoritas y cuatro jóvenes para el primer año, para el segundo solamente habían cinco mujeres y nadie para el tercer. De este grupo, dos de ellos sus estudios eran costeados por el ayuntamiento y el gobierno y se expidieron ocho títulos de profesoras de enseñanza primaria elemental.

⁵⁰ *Ibid.*, 2003, p. 398.

Como una manera de mejorar al profesorado campechano, el gobierno envió dos alumnos para que realizaran sus estudios en la escuela normal de la ciudad de México; los designados fueron Lorenzo Basulto de la ciudad de Campeche y Benjamín Negroe del Carmen, ambos estaban subvencionados por el Estado. "El gasto que se eroga, aunque reducido [...] será suficientemente compensado por el servicio que los beneficiados prestarán al Estado, trabajando en establecimientos docentes tan pronto como concluyan su carrera". El Estado apostaba por el mejoramiento de la educación.

Para 1910, se habían matriculados 3 mil 849 niños. Con respecto a las escuelas el número seguía igual. En cambio, las escuelas particulares habían aumentado a doce.

La Academia Normal para ese año contaba con una matrícula de 29 alumnos⁵¹. Los becarios que se habían enviado a México seguían ahí estudiando, "sin ninguna interrupción y con verdadero aprovechamiento".

Llama la atención que se "justificaba" que en la escuela normal hubiese más mujeres que hombres al señalar: "...se desprende que el contingente de señoritas es muy superior al contingente de hombres. Varias son las causas que motivan este resultado [...] la Academia Normal es la única escuela superior [para mujeres]. Pues no ha entrado en nuestras costumbres el que las señoritas se presenten a cursar los estudios superiores en el Instituto Campechano". Esto nos permite visualizar la posición de la mujer con respecto a la educación, a las cuales les estaba "vedado" su ingreso a la educación superior, en ese momento era impensable una mujer médico o abogada o cualquier

⁵¹ Para el primer año habían 11 señoritas y 2 varones haciendo un total de 13; el segundo año, 6 señoritas y 2 varones, total: 8; tercer año, 4 señoritas y 4 varones, total: 8.



otra profesión “masculina”; para ellas era solamente el magisterio y otra opción que se abrió en el Instituto Campechano: el de parteras.

Otro avance en materia educativa fue el estudio de una ley para la organización de las escuelas primarias, aplicada principalmente en el Distrito Federal, pero al conocerse, se aprovechó la estadía del profesor Luis Beauregard en la Ciudad de México para su estudio y conveniencia de ser aplicada en la ciudad de Campeche. Esta ley fue del agrado de las autoridades y se planteó la posibilidad de modificar la ley estatal para poder incluirla. Lamentablemente a pesar de los esfuerzos de las autoridades campechanas, el programa educativo no avanzaba debido a la falta de recursos, simplemente se hacían reparaciones a las escuelas, se les entregaba material como libros, mesas-bancos y otros enseres para cubrir las necesidades primordiales.

La Academia Normal siguió preparando profesores bajo el amparo del Estado, pero los tiempos eran difíciles y en muchos casos la escuela estaba sujeta a los vaivenes políticos del momento. Ejemplo de ello fue el decreto del 17 de diciembre de 1914 en el que desaparece la Academia Normal que venía funcionando desde 1905, por el de Escuela Normal; esto se llevó a cabo bajo la administración del Joaquín Mucel, gobernador constitucionalista, que había sido enviado por Venustiano Carranza para poner en marcha los principios revolucionarios. La creación de la Escuela Normal era para “formar maestros pues los que habían no eran bastantes para dar a la enseñanza la orientación que reclamaba el Estado de acuerdo con las aspiraciones del gobierno,[...] según los últimos principios de la pedagogía y encauzando la educación primaria conforme a los ideales revolucionarios”. Este era el nuevo ideal, una educación donde se ensalzaran

los principios revolucionarios y se pusieran en práctica los artículos constitucionales. Era también romper con el pasado porfirista y dar otro rumbo a la educación primaria.

Para iniciar el funcionamiento de la nueva escuela, el gobierno de Mucel reformó la Ley de Instrucción Pública del Estado.

Nuevamente los cambios políticos se empezaron a dar en el país, la nueva modalidad era el socialismo que se empezó a utilizar para designar a los gobiernos reformistas que buscaban expresar los preceptos fijados por la Constitución de 1917. El movimiento socialista en Campeche surgió durante el gobierno de Álvaro Obregón y se apoyó con los partidos locales como fueron el Partido Político Pro-Campeche y el gran Partido Socialista Agrario pro-Campeche, que después se transformó en la Liga Central de Resistencia del Partido Socialista Agrario del Sureste. Durante este periodo socialista varios ocuparon el gobierno local. En 1923, se hace cargo del ejecutivo Ángel Castillo Lanz, quien inicia una serie de reformas donde se incluiría la Escuela Normal. La situación económica del Estado en esos momentos no era buena, y se agravó más cuando la Federación disminuyó el subsidio para el ramo educativo. Ante tal situación y para que no desapareciera la Escuela Normal, el gobernador decretó el 13 de febrero de 1925 las reformas para la Ley de Enseñanza, su reglamento y la incorporación de ésta al Instituto Campechano.

Así después de cincuenta y siete años de haber sido planteada la creación de la Escuela Normal por Aznar Barbachano, y de convertirse en un proyecto estatal, ésta regresaba al Instituto Campechano donde su creador había pensado que debía establecerse. La Escuela Normal de Campeche fue pensada para preparar profesores que se dedicaran a la educación

infantil y con un objetivo preciso: acabar con el analfabetismo y lograr el progreso del Estado.

No ha sido fácil, ha habido a lo largo de su camino muchos tropiezos económicos, falta de textos, carencias, pero esto no ha trastornado su camino. La Escuela Normal de Campeche ha sido el semillero de cientos de profesores que han puesto en alto a esta escuela y al Instituto Campechano, no sólo en el Estado, sino en todo el país. Hoy, declarada Benemérita y Centenaria, vive en ella el espíritu de sus fundadores y de profesores que le han dado prestigio como Luis A. Beauregard, María del Rosario Rivas Hernández, Francisca y Mercedes Vastos Lara, Florinda Batista, Clemente L. Beltrán, Francisco Torres, Pedro. A. Romero, Pilar Elena Flores Acuña, Marta Medina del Río, Septimio Pérez Palacios, Guadalupe Chan Perera y muchos más.

¡Loor a la institución forjadora de profesores!



Bibliografía

- Álvarez, Francisco, Anales Históricos de Campeche, 1812-1910, Mérida de Yucatán, imprenta el Colegio de San José de Artes y Oficios, vols. I-II, 1912.
- Bazant, Milada, Historia de la educación durante el porfiriato, 5ª reimpresión, México, El colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2002, (serie Historia de la Educación).
- Dublán Manuel y José María Lozano, Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República, México, editorial oficial imprenta del comercio de Dublán y Chavéz a cargo de M. Lara (hijo) calle cordobanes núm. 8, 1877.
- Guerra, François-Xavier, México: del Antiguo Régimen a la Revolución, prefacio de François Chevalier, traducción de Sergio Fernández Bravo, 7ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, t. 1-2, (sección Obras de Historia).
- Martínez Jiménez, Alejandro, “La educación en el porfiriato” en Alicia Hernández Chavéz y Manuel Miño Grijalva (coords), La Educación en la historia de México, introducción y selección de Josefina Vázquez, 5ª reimpresión, El colegio de México, 2005.
- Quiñones Flores Georgina Indira y Elia Guadalupe Salavarría Pedrero, Informes de Gobierno (1862-1910), presentación Rafael Vega Alí, Gobierno del Estado, PACMYC; IC, CONACULTA, 2003.

•Staples, Anne, Recuentos de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez, México, El colegio de México, Centro de Estudios Históricos, México, 2005.

Vázquez, Josefina, “La República Restaurada y la Educación, un intento de victoria definitiva”, en Alicia Hernández Chavéz y Manuel Miño Grijalva (coords), La Educación en la historia de México, introducción y selección de Josefina Vázquez, 5ª reimpresión, El colegio de México, 2005.

HEMEROGRAFÍA

•El Espíritu Público, Periódico Semioficial del Gobierno del Estado de Campeche, 1º de diciembre de 1868, núm. 147.

•La Discusión, Periódico Oficial del gobierno del Estado, 19 de octubre de 1875, núm. 543.

•La Nueva Era, Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Campeche, 2 de julio de 1878.

•La Nueva Era, Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Campeche, 9 de agosto de 1878, número 134.



Profesores de la Escuela Normal del Instituto Campechano. 1970. Sentadas, de derecha a izquierda: Griselda Pérez Domínguez, María del Carmen Ambrosio Marín, Miriam Cuevas Trujillo, Pilar Elena Flores Acuña (Directora), Dulce María Echavarría Trejo, María de Jesús Ferrer Álvarez, María Elena Uribe Castillo. De pie, de izquierda a derecha: Fidel Fariás Avilés, Leonor Sierra Quej, Ileana Illescas Uribe, Lili Buatz Chalfún, Ana María Estrada Quero, Eloisa Uribe Castillo, Antonio Cuevas Trujillo. Segunda fila, de izquierda a derecha: Brígido A. Redondo Domínguez, Raúl Romero Ayora, Jorge Fuentes Díaz y Celso García Maldonado.



En la Sala Rectoral del Instituto Campechano. La generación de Normalistas egresadas en 1954, celebrando la primera ceremonia y graduación. De izquierda a derecha: Margarita Justiniano Cu, Elsy Esther Espejo Tello, Griselda del Socorro Pérez Domínguez, Vilma Esperanza Yerbes Dzib, Luz Alba Escalante Escalante, Renato Guerrero Pérez (Secretario del Instituto Campechano), María de la Luz Sierra Pérez, María Otilia Minet Ortiz, Ligia del Rosario Núñez Cardañas, Alicia Mercedes Heredia Pérez, Miriam Arcila Rodríguez. Junio 18 de 1955.



Primera celebración de ceremonia y baile de graduación de Normalistas. Junio 18 de 1955. Generación 1951-1954. De izquierda a derecha: Ligia del Rosario Núñez Cardañas, Elsy Esther Espejo Tello, Margarita Justiniano Cu, Vilma Esperanza Yerbes Dzib, Griselda del Socorro Pérez Domínguez, Concepción Durán Lanz (Directora de la Escuela Normal del Instituto Campechano), Luz Alba Escalante Escalante, Miriam Arcila Rodríguez, María Otilia Minet Ortiz, María de la Luz Sierra Pérez y Alicia Mercedes Heredia Pérez.



TIPS DEL INVESTIGADOR

TAXONOMÍA DE BLOOM

¿Qué es taxonomía?

La taxonomía (del griego $\tau\alpha\chi\iota\varsigma$, taxis , "ordenamiento"; y $\nu\omicron\mu\omicron\varsigma$, nomos , "norma" o "regla") es, en su sentido más general, la ciencia de la clasificación.

¿Qué es la taxonomía de Bloom?

Es una taxonomía de dominios del aprendizaje entendida como los objetivos del proceso de aprendizaje que encierra las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben haber adquirido en su proceso educativo.

¿Por qué se llama taxonomía de Bloom?

Porque el Psicólogo Benjamín Bloom, Dr. en Educación de la Universidad de Chicago, fue quien lideró la clasificación de los objetivos y habilidades que los educadores quieren que sus alumnos conozcan.



¿Qué son los objetivos?

Son los enunciados de los propósitos que se pretenden lograr en una investigación.

¿Cómo está estructurado?

Su estructura va de lo más simple a lo más complejo, mostrando de manera general el proceso educativo. Benjamín Bloom propone tres dimensiones en la taxonomía: afectiva, psicomotora y cognitiva.

Enfoquémonos al dominio cognitivo que se refiere a la habilidad para pensar, al conocimiento y a la comprensión del tema. En esta taxonomía se contemplan seis niveles en orden ascendente: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.



PROFESORAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN CAMPECHE: 1891-1898

L.H. Citlali Arcocha Toledo

Colaboradora de la Dirección de Investigaciones

Históricas y Sociales del I.C.

RESUMEN

En la Dirección de Investigaciones Históricas y Sociales se encuentran resguardadas libretas históricas que van de 1823 a 1953, dentro de éstas se encuentra una Libreta de Actas de Exámenes Profesionales perteneciente al Consejo Superior de Instrucción Pública correspondiente a los años de 1891-1898.

En dicha libreta se encuentran las actas de exámenes profesionales de seis señoritas que se titularon como Profesoras de Enseñanza. En estas actas se describe la forma en la que eran interrogadas para obtener su título profesional y quiénes eran las autoridades que se encargaban de hacerlo. Esta información se consideró importante, pues es material inédito, por lo que nos dimos a la tarea de transcribir y difundir estos documentos de gran valor histórico, con el propósito de quienes se interesen en investigar respecto a la educación de la mujer en Campeche lo puedan utilizar como fuente de consulta.

Como se trata de la transcripción de un documento del siglo XIX y la forma de escribir era diferente a la nuestra, se utilizó la hermenéutica y se hicieron algunas actualizaciones para que puedan tener una mejor comprensión quienes revisen la información.

Esta investigación queda como constancia de que fue el profesorado el que dio a las mujeres campechanas la oportunidad de desenvolverse profesionalmente y poder desempeñar actividades que no fueran sólo las del hogar.

Palabras clave: transcribir, documentos históricos, educación y mujer.

El Instituto Campechano nació el 2 de febrero de 1860 y desde entonces, ha sido el centro educativo de gran trascendencia en el Estado, ya que al abrir sus puertas con un programa de enseñanza amplio y liberal, prometía ser el establecimiento educativo que garantizaba a sus alumnos una instrucción más completa y al Estado el progreso, pues en él han estudiado muchos personajes, Ejemplo: Manuel A. Lanz, Manuel J. Samperio, Luis Aznar y Cano, Ricardo Contreras y Joaquín Clausell, entre otros, que han sido sobresalientes en nuestra historia local y nacional.

Esta institución educativa se ha ido fortaleciendo con el paso de los años, y a sus 153 años de existencia sigue teniendo una gran importancia en Campeche. Hoy en día cuenta con una estructura administrativa completa que lo mantiene dentro de lo mejores centros de enseñanza del Estado. Como parte de esto, existe en él la Dirección de Investigaciones Históricas y Sociales, departamento administrativo que tiene como objetivo rescatar, resguardar y difundir la historia de nuestra Institución. Este nació como Centro de Investigaciones Históricas y Sociales el 31 de marzo de 1995 y se convirtió en dirección en el año 2006.

Un legado histórico.

Desde la creación del Centro de Investigaciones se encuentran bajo su cuidado libretas históricas que van desde 1823 a 1957, que pertenecieron al Colegio Clerical de San Miguel de Estrada, otras al Instituto Campechano y a la Academia Normal de Profesoras; nos pareció interesante estudiar la Libreta de Exámenes Profesionales correspondiente a los años 1891- 1898 que le perteneció al Consejo Superior de Instrucción Pública.

Libreta de Exámenes Profesionales del Consejo Superior de Instrucción Pública.

Esta libreta mide 22 cm de ancho y 33 cm de largo, tiene 216 fojas donde se encuentran plasmadas en puño y letra las actas de exámenes profesionales de alumnos aspirantes a profesiones como: *Agrimensores, Bachilleres en Ciencias y Letras, Escribanos, Médicos Cirujanos, Farmacéuticos, Abogados y Profesoras de Instrucción Primaria*; de esta última profesión se encontraron las actas de seis señoritas que presentaron sus exámenes y son las que se transcribieron para rescatar esta información.

Es importante señalar que las actas están manuscritas, por ello, para facilitar la lectura y al mismo tiempo que puedan ser una fuente de consulta para todos los interesados, se tuvo el propósito de transcribirlas. Este tipo de trabajo se tiene que realizar con la utilización de guantes y cubre –boca, de lo contrario al tocarlas pueden sufrir más deterioro por la grasa natural de las manos y puede ser tóxico para quien las consulte, por respirar el polvo y la acidez que tienen debido a su antigüedad.

De lo manuscrito a lo digital.

La transcripción de un documento histórico es una manera de actualizar las fuentes históricas escritas y nos permite transmitir los testimonios de la historia que se ha desarrollado con los años, además que proporciona mayor facilidad en consulta y acceso a dichas fuentes. Al utilizar la técnica paleográfica se trata de remontar a esa época para saber lo que pensaban los hombres que realizaban el documento y las razones por las cuales se creaban.



Cuando nos encontramos con este documento histórico, no quisimos perder la oportunidad de estudiarlo y analizarlo, pues la información que en él se encuentra no se conoce en ninguna otra obra, ni en ningún otro libro impreso. Fue así que nos dimos a la tarea de transcribir y difundir estos manuscritos de gran valor histórico con el objetivo de que los interesados en investigar sobre la educación de la mujer en Campeche puedan utilizarlos con mayor facilidad como fuente de consulta.

Para empezar con el trabajo de transcripción se tuvo antes que revisar toda la libreta de actas de exámenes que va de abril de 1891 a diciembre de 1898. Fue así que se encontró la información que para esas fechas fueron solamente seis mujeres las que presentaron sus exámenes para obtener el grado de Profesoras de Enseñanza Primaria; hay ocasiones que aparecen como Profesoras de Primeras Letras. Finalmente, luego de la transcripción, se cotejó lo escrito de manera virtual con el contenido original de la libreta.

Actualización.

Debido a que es un documento del siglo XIX, la redacción y ortografía son diferentes al actual por ello, se utilizó la hermenéutica y se hicieron algunas actualizaciones en la manera de escribir, por ejemplo palabras como Ynstrucción, Ynstituto. Para una mejor comprensión, se desataron abreviaturas como CC que significa ciudadanos y Srío; secretario. Además se actualizó la acentuación para una ágil lectura.

Las fojas de esta libreta están escritas de ambos lados, por ello en algunas ocasiones aparecerá en la transcripción de las actas que se presentan el número de foja seguido de la letra “r” que significa que la información está escrita en el reverso de la foja. Otra de

las actualizaciones que se hicieron fue la utilización de negritas para resaltar el nombre de la alumna que presentaba sus exámenes y se destacó con cursivas sus notas aprobatorias, características que no aparecen en las originales. Al final de cada acta se encuentran las firmas y rúbricas de las autoridades que aplicaban los exámenes para la legalidad oficial del documento, por ello se ubicó un corchete con la palabra rúbrica, por no poder reproducir dichas firmas.

De la costura a la docencia.

Resultó interesante incluir este trabajo a esta publicación, pues se trata sobre la Escuela Normal de Profesores del Instituto Campechano, y es importante saber que estas actas de exámenes profesionales fueron de mujeres que se titularon de profesoras de Instrucción Primaria a finales del siglo XIX, por lo que desempeñaron un importante papel en la educación campechana en gran parte del siglo XX.

La Escuela Normal de Profesores se creó en el gobierno de Joaquín Baranda por decreto número 18 del Honorable Congreso del Estado el 25 de octubre de 1875²; en el que se establecía en la capital del Estado una Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, estipulando que la enseñanza duraría dos años. Sin embargo, dicha escuela fue inaugurada tres años después, el 7 de agosto de 1878, durante la gubernatura de Marcelino Castilla, siendo su primer director Cirilo Gutiérrez. No se encontró información de la razón por la que se cerró la escuela, lo que sí encontré fue que se reinauguró en 1883 bajo la dirección de señoritas de indudable formación y aptitudes para el cumplimiento de sus deberes, pero no hay información

² La Discusión, Periódico Oficial del Gobierno del Estado, No. 545, 26 de octubre de 1875.

³ La Nueva Era, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Campeche, No. 134, 9 de agosto de 1878.



que avale que esta escuela continuó hasta 1891, año en el que inicia la libreta donde aparece la primera acta de exámenes profesionales perteneciente a la señorita María del Rosario Rivas Hernández.

En 1890, se celebró en la Ciudad de México el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, en donde hubieron resoluciones relativas a las Escuelas Normales en las cuales mencionaba: “Todas las entidades federativas de la República deben establecer Escuelas Normales para profesores y profesoras de Instrucción Primaria”.⁴ Por ello, se considera por la falta de información, que puede ser debido a estas resoluciones a nivel nacional, que el gobierno de Campeche dio opción a estas mujeres de obtener su título de profesoras, ya que se creía que la mujer era la idónea para desempeñar dicha labor, pues ellas tenían las cualidades necesarias como el amor, la bondad y la paciencia.

A principios del siglo XIX, la mujer era la encargada de educar a los hijos e inculcarles los principios morales, por lo tanto eran educadas para ser buenas madres y esposas. Sus estudios se basaban en cuestiones religiosas, aprender a leer, a escribir, hacer cuentas y labores como bordados y costura. Pero fue en la segunda mitad de dicho siglo, debido al rezago educativo que existía en el país, la educación de la mujer se convirtió en un tema de discusión pública y en una preocupación política y social, pues se consideraba indispensable que las mujeres y los hombres lucharan por el progreso del país. De esta manera, la mujer se incorporó de forma directa a la educación.

La primera acta de examen que aparece en la libreta es la de la joven María del Rosario Rivas Hernández, quien más adelante se convirtió

en una de las primeras mujeres que dedicaron su tiempo y su vida al magisterio, dio cátedras en la Academia Normal de Profesoras inaugurada en 1905, y más adelante fue profesora de diversas materias en la misma Escuela Normal de Profesores del Instituto Campechano, dando así prestigio y renombre a la educación de la mujer campechana.

Otra mujer que sustentó sus exámenes para obtener el título de profesora de primeras letras fue Florinda Batista Espínola en 1893, precursora de la educación preescolar en Campeche. Después le siguen Carmen Rodríguez y Felicia Beraza Sotelo tituladas en 1896, Guadalupe Garrido Saéñz en 1897 y María Rodríguez Gómez en 1898.

Las actas.

Son tres actas por cada persona que presentaba sus exámenes profesionales. En la primera se hace referencia al primer examen que sustenta la aspirante, en este caso la Junta Facultativa de Enseñanza Primaria era la encargada de aplicar el examen, dicha junta estaba compuesta de un presidente, un vocal y un secretario, quien era el que se encargaba de redactar dichas actas. Este primer examen se sustentaba en la Sala Rectoral del Instituto Campechano con un horario de siete a nueve de la noche. En él, la aspirante era cuestionada en las asignaturas que señalaba la Ley de Instrucción Pública vigente. Después del interrogatorio el presidente de la Junta Facultativa informaba a la aspirante que podía continuar sus exámenes en los días y horas dispuestos. Al final del acta firmaban y rubricaban los tres integrantes de la Junta Facultativa.

La siguiente acta tiene un formato similar a la anterior. Se encuentra redactado lo efectuado en el

⁴ Fernando Solana. Historia de la Educación Pública en México, 1997, p. 71.



segundo y último examen, éste se realizaba al día siguiente de manera similar que el primero, era en el mismo horario, sólo que en esta ocasión se realizaba en el Salón de Actos del Honorable Consejo de Instrucción Pública y estando presentes los integrantes de dicho Consejo. En este segundo examen, la aspirante volvía a ser interrogada en otras materias, después de esto se hacía una votación secreta según lo dictaminaba el artículo 3° del reglamento respectivo. Una vez resuelta la votación, se daba cuenta al Honorable Consejo, cabe aclarar que las seis señoritas fueron aprobadas, en ocasiones a esta nota se le anexaba por unanimidad de votos o bien como el caso especial de Florinda Batista quien tuvo Mención Honorífica. Con esto se terminaba el acta que también firman los de la Junta Facultativa de Instrucción Primaria.

La tercera acta se realizaba inmediatamente terminado el segundo examen, sólo que ahora era escrita por el Secretario del Honorable Consejo de Instrucción Pública, que estaba compuesta por un presidente, vice-presidente, vocales, tesorero, pro-secretario, y secretario. En algunas ocasiones no estaban todos los integrantes, por lo tanto no firmaban todos las actas, además que cuando no estaba el presidente era el vice- presidente el que desempeñaba esa función.

En esta acta se informaba lo ocurrido en el segundo examen, y la lectura del acta anterior por el vocal de la Junta Facultativa, que servía para enterarse que la alumna había sido calificada como aprobada por unanimidad de votos, y con esto se procedía con lo prevenido en el artículo 115 del Reglamento, que consistía en que el presidente del Honorable Consejo de Instrucción Pública, dirigiéndose a la candidata le declaraba que había sido calificada por unanimidad de votos y que el Consejo, que él presidía, concedía el

de Profesora de Enseñanza Primaria, una vez que la candidata protestaba que cumpliría los deberes de dicha profesión. Al terminar la reunión se levantaba esta acta que para constancia firmaban los integrantes del Honorable Consejo y la nueva profesora en Instrucción Primaria.

Es importante mencionar que, aunque en algunas ocasiones se mencionan Profesoras de Instrucción Primaria, en otras Profesoras de Primeras Letras y Profesoras de Enseñanza Primaria, todas son la misma profesión, sólo que debido a que la redacción de las actas era de diferentes secretarios, cada quien utilizaba diferentes términos.

Método de examinar.

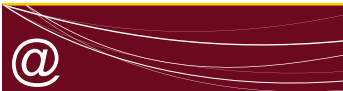
A las aspirantes a profesoras de Instrucción Primaria se les examinaba en cuestiones de Lectura, Aritmética, Gramática Castellana, Geografía de Yucatán y nacional, Música, Dibujo Natural, Moral y Urbanidad, Higiene Privada, Educación Doméstica, Escritura en forma Inglesa, Teneduría de libros, Cosmografía, Inglés e Idioma Castellano.

Temática de tesis.

Cabe destacar que sólo en dos ocasiones aparece el nombre de la tesis que presentaban en el segundo examen.

Título de tesis	Aspirante	Fecha de titulación
Género Gramatical	Felicia Beraza Sotelo	13 de octubre de 1896
El Origen del idioma y en castellano hay verdadera declinación	María Rodríguez Gómez	4 de octubre de 1898

⁵ Libreta de Exámenes Profesionales 1891-1898, perteneciente al Consejo Superior de Instrucción Pública.



No se sabe exactamente si sólo ellas presentaron sus tesis o todas la presentaron y por cuestiones de redacción se omitió en las demás actas el nombre de las tesis. Es una lastima que no haya información de la existencia de dichas tesis, pues serían de gran aportación para la historia de la Escuela Normal.

Junta Facultativa de Instrucción primaria.

Las autoridades que presenciaban y efectuaban los exámenes para obtener el grado de profesoras de enseñanza Primaria, eran los componentes de la Junta Facultativa de Instrucción Primaria. Algunos de los integrantes de esta Junta fueron: Policarpo Vasto, José Ángel Cú Lara, Calixto Peña, Manuel F. Rojas, Luis Álvarez Buela, Nicolás Canabal y Joaquín Rico Montes de Oca. La mayoría de ellos fueron profesores de Instrucción Primaria de gran prestigio en el Estado.

Consejo Superior de Instrucción Pública.

El Consejo Superior de Instrucción Pública era nombrado por el gobierno del Estado para darle legalidad a los exámenes y eran quienes tenían la facultad para expedir el título. Estaba compuesta por profesores, licenciados, doctores, Notarios y bachilleres; algunos de sus miembros –al menos los que conocemos de 1891 a 1898- fueron: Valentín de la Torre, Juan Pérez Espínola, Francisco Diego y Diego, Manuel H. Carrillo, Manuel F. Rojas, Pablo Salazar, Marcelo Gómez, Ramón Alfaro, Faustino Osorio, Pedro Castellanos, Joaquín Maury y Manuel Bueno.

A manera de conclusión.

La tarea que se realizó al transcribir estas actas nos deja buen sabor de boca, al darnos cuenta que la segunda mitad del siglo XIX fue trascendental para la educación de la mujer, no sólo a nivel local sino también nacional, y esto queda como constancia de que fue el profesorado lo que da a la mujer campechana la oportunidad de desenvolverse en un ámbito profesional y poder desempeñar actividades que no fueran sólo las del hogar.

Muchas mujeres campechanas han dejado huella en nuestra historia y quizá, no se le ha dado el reconocimiento que merecen. Tal es el caso de María del Rosario Rivas Hernández, poco se sabe de ella, y durante la investigación nos dimos cuenta que fue una gran educadora que dejó su legado en las muchas generaciones de alumnos que pasaron por sus aulas. Nos parece que sería justo reconocer la labor educativa de esta maestra, pues aún viven profesoras que tuvieron la fortuna de ser sus alumnas, como lo es la profesora Míriam Cuevas Trujillo.

Charito Rivas, como era conocida cariñosamente, es la prueba de que la mujer del siglo XIX salió adelante, logrando las expectativas que se tuvieron con el profesorado y al darle la oportunidad a la mujer de incorporarse a la educación, ella como muchas profesoras de hoy en día han demostrado que no se equivocaron al encomendarle a las mujeres la tarea de educar, pues las aptitudes como el amor, la bondad y la paciencia como se pensó en un principio, las hicieron aptas para la tarea del magisterio.

Como ejemplo de este trabajo de transcripción, se presentan las tres actas del Examen Profesional de María del Rosario Rivas Hernández.



ANEXOS

Primera Acta de Exámen Profesional. F. 2

*En la ciudad de Campeche, a los siete días del mes de abril del año de mil ochocientos noventa y uno, reunidos en la Sala Rectoral del Instituto Campechano, los ciudadanos profesores Policarpo Vasto, José Ángel Cú Lara y Calixto Peña, presidente el primero, vocal el segundo y secretario el tercero, con el objeto de proceder conforme al acuerdo del Superior Consejo de Instrucción Pública al examen de la señorita **María del Rosario Rivas Hernández** que aspira al grado de Profesora de Instrucción Pública Primaria se dio principio al examen a las siete y veinte minutos de la noche y se terminó a las nueve veinte de la misma, en cuyas horas fue ampliamente examinada en Lectura, Aritmética, Gramática Castellana y Geografía de Yucatán, habiéndose procedido en todo conforme a la fracción 4° del artículo 103 del reglamento respectivo.*

En seguida, el Ciudadano presidente interrogó a la aspirante si estaba en disposición de continuar sus exámenes en los días y horas dispuestas por el Superior Consejo y habiendo contestado que sí, se dio por terminado el acto levantando la presente que firmamos todos para constancia.

Policarpo Vasto

[Rúbrica]

Presidente

José Ángel Cú Lara

[Rúbrica]

Vocal

Calixto Peña

[Rúbrica]

Secretario

Segunda Acta de Exámen Profesional. F. 2 r

*En la ciudad de Campeche, a los ocho días del mes de abril de mil ochocientos noventa y uno, reunidos en el salón de actos del Honorable Consejo de Instrucción Pública del Estado, los ciudadanos profesores Policarpo Vasto, José Ángel Cú Lara y Calixto Peña, presidente el primero, vocal el segundo y vocal secretario el tercero, para proceder al segundo examen de la Señorita **María del Rosario Rivas Hernández** estando presente el Honorable Consejo. Con la venia de éste, se dio principio al examen a las siete y media de la noche y concluyó a las nueve y media de la misma en cuyas dos horas fue ampliamente examinada en Moral y Urbanidad, Higiene Privada, Economía Doméstica y Escritura de forma inglesa. Habiendo repartido el tiempo indicado equitativamente. Acto seguido, se procedió a la votación secreta que previene la ley relativa y recogida ésta, resultó **aprobaba por Unanimidad de votos**.*

La Junta acordó dar cuenta al Honorable Consejo con la presente acta que firman para constancia los componentes de la Junta competente.

Policarpo Vasto

[Rúbrica]

Presidente

José Ángel Cú Lara

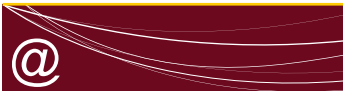
[Rúbrica]

Vocal

Calixto Peña

[Rúbrica]

Secretario



Tercera Acta de Examen Profesional. F. 3

En la ciudad de Campeche a los ocho días del mes de abril de mil ochocientos noventa y uno, reunidos en el Salón de Actos del Honorable Consejo de Instrucción Pública, los ciudadanos Agrimensor Andrés Espínola, vicepresidente en funciones, doctor Enrique Novelo, bachiller Francisco Diego y Diego, licenciado Manuel López Oliver, notario Manuel Bueno y bachiller Esteban Begovich, secretario, en vista de citación que se les hizo para la reunión que debía tener lugar hoy con objeto de presenciar el segundo y último examen de la señorita **Rosario Rivas Hernández**, aspirante al grado de Profesora de Enseñanza Primaria, y de conferirle dicho grado aprobada que fuese por la Junta Facultativa respectiva, y estando ésta presente, con la venia del Consejo, dio principio el acto a las siete y media de la noche, terminando este acto a las dos horas, esto es, a las nueve y media. La Junta procedió a la votación secreta que previene el artículo 112 del reglamento vigente, la cual verificada, el secretario de la misma Junta, ciudadano Calixto Peña, dio lectura al acta que precede en que se califica a la aspirante con la nota de aprobada por unanimidad. En vista de esta calificación y de acuerdo con lo que previene el artículo 115 del Reglamento, el presidente del Consejo, dirigiéndose al candidato, hizo la siguiente declaración: “La Junta Facultativa de Enseñanza Primaria os ha calificado con la nota de **aprobada por unanimidad**, en tal virtud, el Honorable Consejo de Instrucción Pública os concederá el grado de Profesora de Enseñanza Primaria si previamente protestáis cumplir los deberes que dicha profesión os impone para la sociedad. ¿Protestáis? La interrogada contestó “Sí protesto” y el Presidente dijo: “Os concedemos el grado a que

aspiráis, sois Profesora de Enseñanza Primaria y os felicitamos por esto en nombre del Estado y la nación”.

Con lo que terminó la reunión, levantándose la presente acta que para constancia firma con los miembros del Consejo la señorita Rosario Rivas Hernández, Profesora de Enseñanza Primaria.

Andrés Espínola

[Rúbrica]

Vicepresidente

Manuel López Oliver

[Rúbrica]

Enrique Novelo

[Rúbrica]

Rosario Rivas Hernández

[Rúbrica]

Francisco Diego y Diego

[Rúbrica]

Manuel Bueno

[Rúbrica]

Esteban Begovich

[Rúbrica]

Secretario

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

•Alcocer Bernés, José Manuel. Coord. Etapa independiente, siglo XIX. t III, México, Gobierno del Estado de Campeche e Instituto de Cultura de Campeche, 2003, 423 p. (Enciclopedia histórica de Campeche. Director Román Piña Chan).

•Aulas. Publicación del Instituto Campechano. Numero 5, septiembre-octubre de 2007 4ª época.

•Historias dispersas del Instituto Campechano. Campeche, Instituto Campechano, 2009, 219 p. (Colección Instituto Campechano, número 7)

•Quiñones Flores, Georgina Indira, et al. Recopilación. Informes de Gobierno 1862 – 1910. Campeche, Gobierno del Estado de Campeche, CONACULTA, ICC, PACMYC, 2003, 487 P.

•La Discusión, Periódico Oficial del Gobierno del Estado, No. 545, 26 de Octubre de 1875.

•La Nueva Era, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Campeche, No. 133, 8 de agosto de 1878.

•La Nueva Era, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Campeche, No. 134, 9 de agosto de 1878.

•Libreta de exámenes Profesionales del Consejo Superior de Instrucción pública. 1891-1898, 216 fojas.

•Solana, Fernando, et al. Historia de la educación pública en México. México, 2ª ed., F.C.E, 1997, 645p.



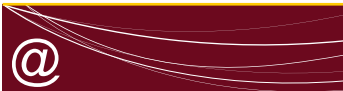
En nuestra próxima
publicación:

La Investigación Educativa

Solicita las normas de
publicación
o contáctanos a:

inveducativa@instcamp.edu.mx





INTERCAMBIO INFORMATIVO

En este InterCambio Informativo te presentamos algunas reflexiones tomadas del libro “**Information Design**”, compilación de Robert Jacobson, MIT Press, 1996, y traducción de Carlos E. Orozco, académico del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Esta herramienta nos ayudará a identificar, clasificar y jerarquizar los datos transformándolos en información útil para nuestras investigaciones.

Cómo construimos la información

En términos de construcción de información podemos determinar tres etapas, cada una de ellas trabaja sobre la anterior y va aumentando la información en el sujeto:

Identificación
Declarar la existencia y la unidad

Clasificación
Establecer diferencias y similitudes

Estructuración
Establecer un conjunto de relaciones entre datos clasificados

Cada uno de estos procesos se puede dar sobre datos o sobre conjunto de datos relacionados (información). Conforme avanzamos en los procesos de pensamiento, cada vez utilizamos estos mecanismos para relacionar, ya no sólo datos, sino estructuras de información con otras previamente realizadas. Veamos cada etapa con más detenimiento:

Identificación.

Si bien existen otras formas de percibir las cosas que nos rodean ejemplo: la intuición, la revelación (*insight*), etc., aquí hablaremos de la identificación como el mecanismo por el cual nos damos cuenta formal (racional) de la existencia de una cosa.¹

La identificación lleva a su vez, dos operaciones que hacemos sobre la entidad detectada, la denotamos y la caracterizamos. Es tan básico el lenguaje para nuestros manejos mentales, que lo primero que hacemos es ponerle un nombre a aquello que acabamos de percibir. Nombrándolas es que empezamos a darnos cuenta de la existencia de las cosas.

Pero no basta con nombrarla, es necesario establecer cuáles son las características que la hacen diferenciar de otras y que nos permiten saber si estamos ante una cosa nueva o es sólo un cambio de nombre sobre algo anteriormente identificado. La caracterización no es un proceso que se realiza de una sola vez, ni que no sea revisado. Al contrario, damos continuas revisiones de manera que podamos ser cada vez más precisos en la caracterización y por tanto, en la diferenciación con otros conceptos semejantes.

¹ El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define cosa como: todo lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, real o abstracta.



Clasificación.

La clasificación nos permite establecer las diferencias y similitudes de la cosa identificada con respecto a otras. Clasificar es básicamente ubicar un dato, o un conjunto de ellos, con relación a otros datos. Es establecer asociaciones de datos con base en una selección de las características que encontramos durante la fase de identificación. La selección de características la hacemos detectando las que son comunes a las que tienen otros datos anteriores y a los que ya hemos agrupado en un conjunto.

Existen básicamente seis maneras de organizar conjuntos de cualquier dato: usando alfabetos, lugares o localidades, tiempo o cronológico, números, categorías y con relación a un continuo. Generalmente se utiliza uno de estos esquemas pero algunas veces se puede utilizar una mezcla de dos o más de ellos.

Estructuración.

Estructurar es establecer un conjunto de relaciones de datos clasificados y darles un sentido común. Realizar esta organización de los datos aumenta la información del conjunto de ellos. Cuando no se tienen muchos datos, se empiezan con una estructura simple, la cual es calificadas continuamente al tratar de insertar un nuevo dato. Si el dato se puede incluir, éste aumenta su información con las nuevas relaciones que obtiene y la estructura se valida una vez más. De manera similar, la estructura también se puede realizar relacionando un conjunto de datos con otro de forma que la estructura se va volviendo más compleja.

La estructura se puede realizar basándose en las siguientes operaciones: jerarquización, calificación y diagramación. Todas estas operaciones implican un proceso previo de selección, ya sea porque escogemos sólo una subconjunto del universo de datos posibles, o porque incluimos todos los datos, pero establecemos las relaciones con base en una característica específica de todas las posibles.

1. Jerarquización.

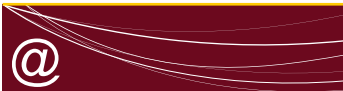
Esta estructura organiza la información mediante la realización de un juicio de valor sobre alguna característica común. De esta forma, el o los datos que cumplen mejor la valorización de la característica son seleccionado del resto. Ejemplos de jerarquización pueden ser las listas de importancia que realizamos, ya sea de actividades para planear nuestra agenda semanal o de aspectos a tomar en cuenta para resolver un problema.

2. Calificación.

Otra manera de aumentar la información es relacionando el conjunto de datos con algún sistema de calificación. Esta no necesariamente tiene que ser un número, pensemos en la calificación de películas por los críticos que usan estrellas, pero sí indica que tan bien se adecua el dato a una característica específica que queremos resaltar.

3. Diagramación.

La diagramación selecciona algunas relaciones a resaltar entre el o los conjuntos de datos y los plasma en dos dimensiones. Para la representación se pueden realizar tablas, gráficas, esquemas, etc. La tablas presentan los datos clasificados en una o más columnas y establece una relación, generalmente de uno a uno, entre los datos de cada columna. Las gráficas son pictogramas que cuyos elementos muestran los datos y las relaciones entre ellos



Las competencias de los docentes para motivar el aprendizaje de los alumnos en el Nivel Medio Superior

Lic. Ana Carolina Ortega Álvarez

Docente del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio No.9

RESUMEN

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), emprendida para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), según los acuerdos 442 y 447 publicados en el Diario Oficial de la Federación (2008), establece que es importante adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, donde el trabajo de los docentes sea a partir de un enfoque basado en competencias, y que permita que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al SNB, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la EMS.

En cuanto a las competencias docentes, en el Nivel Medio Superior se considera que no es suficiente que los docentes centren su trabajo en facilitar conocimientos de las asignaturas que imparten y es indispensable que los maestros trasciendan y apoyen de forma integral a los jóvenes, no basta con las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases.

La presente tesis presenta datos sobre docentes y sus prácticas con los alumnos de Nivel Medio Superior, del plantel CBTIS 9 "Gral. Manuel Castilla Brito", en la materia de Inglés.

Palabras clave: tesis, enfoque en competencias, competencias docentes, prácticas docentes, asignatura de Inglés.



INTRODUCCIÓN

Antecedentes de la situación de interés y problemática donde surge la investigación.

Para que un país avance, primero es necesario analizar cuáles son los elementos que marchan bien en él y cuáles son los que presentan deficiencias, sólo así se podrá tener un panorama de hacia dónde ir para fortalecer al país. La educación en todos sus niveles sirve como motor impulsor de la sociedad, pues a través de ella los individuos van formándose desde niños hasta su edad adulta y adquieren lo necesario para poder insertarse en cada uno de los sectores de la economía de un país.

La educación en México es un tema muy sensible e importante; la preocupación de una mejor educación no es reciente, pues desde milenios atrás las grandes civilizaciones se ocuparon de que sus miembros estuvieran debidamente preparados para enfrentar la vida; en estas culturas ya existían instituciones educativas como el Calmecac, los Cuicacalcos y Telpochcallis en donde se formaban a los niños y a los jóvenes para que se convirtieran en verdaderos hombres y mujeres, y así cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad de la que formaban parte.

Sin embargo, desde la Revolución Mexicana, que fue un movimiento social y político sumamente trascendental, no había existido en materia educativa una continuidad a programas y planes de enseñanza, ni siquiera una reforma educativa como la que se ha hecho en estos últimos años, esto es probablemente uno de los motivos por los cuales en México la educación sigue siendo un cabo suelto que genera a la sociedad inconsistencias en su formación y desenvolvimiento.

Ahora bien, dado que la educación eficiente, sólida y trascendental se ha convertido en un deseo para la población mexicana, ante la importancia de este tema surge la idea de esta tesis que busca conocer acerca de la Reforma Integral Educativa que se ha suscitado en México; más aún pretende indagar sobre las competencias docentes que forman parte de esta reforma, la implantación y eficiencia de las mismas, y como éstas influyen en los alumnos de educación media superior.

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) emprendida para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), según los acuerdos 442 y 447 publicados en el Diario Oficial de la Federación (2008), establece que es importante adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes donde el trabajo de los docentes sea a partir de un enfoque basado en competencias, que permitirá que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al SNB, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la EMS.

En cuanto a las competencias docentes en el Nivel Medio Superior, se considera que no es suficiente que los docentes centren su trabajo en facilitar conocimientos de las asignaturas que imparten y es indispensable que los maestros trasciendan y apoyen de forma integral a los jóvenes; no basta con las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases.

La presente tesis presenta datos de docentes y sus prácticas con los alumnos del Nivel Medio Superior, del plantel CBTIS 9 "Gral. Manuel Castilla Brito", en la materia de Inglés. Se eligió este nivel educativo, pues se considera fundamental la educación y formación

que reciben los jóvenes en este nivel, ya que el siguiente paso es la formación profesional que les permitirá ganarse la vida y servir a la sociedad, sea cual sea la profesión que desempeñen por lo que la información que reciban de cualquier tipo deberá estar bien sustentada y cimentada para garantizar un mejor futuro a los jóvenes alumnos y futuros profesionistas.

Para que esto sea posible, el proyecto llevó a cabo una investigación minuciosa que abarcó un marco teórico donde se explicaron conceptos determinantes en el tema de Educación en México, Reforma Integral Educativa, Competencias Docentes en Nivel Medio Superior, etcétera; asimismo esta investigación recolectó información entre la población de estudio seleccionada, para conocer el punto de vista de las docentes y como ellos llevan a cabo la impartición de sus conocimientos a los jóvenes, todo esto desembocó en unas conclusiones, recomendaciones y sugerencias finales con base al análisis de resultados de las encuestas levantadas y la información recolectada en un principio, logrando así el objetivo principal de este proyecto que es refutar, o en su caso aprobar, la hipótesis que se estableció “Los conocimientos que tienen los docentes de la asignatura de inglés del CBTIS 9 con relación a las competencias docentes establecidas en la RIEMS son de: conceptos, capacidades, habilidades y actitudes”.

Planteamiento del problema.

El siglo XXI marca un reto importante para el ser humano: el de la formación de individuos competentes que marquen la diferencia y hagan tangible el cambio que el mundo necesita; con la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, se busca eso,

una reforma, un cambio de actitud, de perfil, de comportamiento, que traduzca los conocimientos que se imparten y el aprendizaje adquirido de las nuevas generaciones de jóvenes en hechos, y en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, que estas generaciones futuras desarrollen una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.

La presente hipótesis responde a la pregunta de investigación *¿Qué conocimientos tienen los docentes de la asignatura de Inglés del CBTIS 9 “Gral. Manuel Castilla Brito” de la ciudad de San Francisco de Campeche, con relación a las competencias docentes establecidas en la RIEMS?*, misma que se planteó, pues se considera importante conocer más a fondo acerca de la formación y conocimientos de los docentes, que son invariablemente los guías y formadores de las futuras generaciones de jóvenes y en términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo e impartición de la educación de los mismos.

Objetivo general.

Describir los conocimientos que tienen los docentes que imparten la asignatura de Inglés en el plantel CBTIS 9 “Gral. Manuel Castilla Brito” de la ciudad de San Francisco de Campeche, con relación a las competencias docentes establecidas en la RIEMS.

Objetivos específicos.

- Conocer acerca de la Reforma Integral Educativa en el Nivel Medio Superior.
- Describir en qué consiste el enfoque de competencias.
- Señalar los beneficios que genera la aplicación del enfoque de competencias docentes educativas en el



Nivel Medio Superior.

- Realizar encuestas para investigar los conocimientos que tienen los docentes que imparten la asignatura de Inglés en el plantel CBTIS 9 “Gral. Manuel Castilla Brito” de la ciudad de San Francisco de Campeche, con relación a las competencias docentes establecidas en la RIEMS.

Justificación.

Puesto que la Reforma Integral de Educación, y el enfoque de competencias que deriva de ella, promueven el acercamiento por parte de las autoridades al trabajo docente y del docente al alumno, dando como resultado una serie de propuestas educativas, jornadas de actualización, diplomados, seguimiento continuo y un aprendizaje más autónomo y basado en valores, se consideró importante en la presente tesis ahondar en el tema del conocimiento que tienen los docentes que imparten la asignatura de Inglés en el plantel CBTIS 9 “Gral. Manuel Castilla Brito” de la ciudad de San Francisco de Campeche, con relación a las competencias docentes establecidas en la RIEMS, para conocer si este es de conceptos, capacidades, habilidades y actitudes.

El motivo principal para abordar este problema en el plantel y con esta materia, es que se busca conocer cuáles han sido y son las estrategias de enseñanza y motivación que los docentes ejercen en los jóvenes de este plantel, porque de eso dependerá la efectividad del aprendizaje e interés que demuestren estos jóvenes y, segundo, porque en especial estos jóvenes en el turno matutino y vespertino en la materia de Inglés requieren atención y cuidado para su aprendizaje, pues no es una materia fácil para ellos e influyen muchos factores, la comunidad donde se

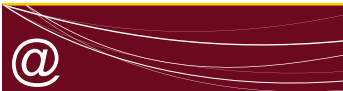
desenvuelven, su entorno, sus circunstancias familiares, su circunstancia económica, las creencias y apertura que tienen ante el aprender de un nuevo idioma, aspiraciones de vida, entre otros aspectos.

Por este motivo, valdrá la pena enfocarse en este plantel y en los jóvenes, al investigar el conocimiento que poseen los docentes respecto a las competencias establecidas por la RIEMS, para conocer y describir si en efecto la Reforma y el enfoque de competencias se está llevando a cabo y, más aún, si está generando los resultados previstos.

Marco Teórico.

Un profesor, docente o enseñante es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, ya sea de forma general o bien especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura o disciplina académica; parte de la función pedagógica del profesor consiste en facilitar el aprendizaje para que el alumno alcance el aprendizaje de la mejor forma posible.

Dado que en México ya no basta con que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten, es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes, es decir, que su función vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior, emprendida para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, a través de un enfoque basado en competencias que permitirá que los



estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al SNB, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la EMS.

Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil. Aldape (2008) establece que el docente debe ser capaz de desempeñar su trabajo efectiva y eficientemente sin importar las funciones que realice y metas que se les asignen. El proceso educativo continúa siendo su principal función y responsabilidad, sin embargo este deberá desarrollar las competencias que le permitan gestionar tanto las diversas actividades de enseñanza dentro del aula como otras exigencias administrativas de la educación para tener como resultado un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad que responda a los requerimientos actuales de la sociedad.

Existen diversos autores, en muchos países, que centraron sus estudios específicamente en las competencias docentes, dando su punto de vista y ahondando en este tema, por ejemplo Fernández (2010), quien en su artículo “Matriz de competencias del docente de educación básica”, indagó sobre el tema de las competencias: motivación al logro, atención centrada en el alumno, sensibilidad social, agente de cambio, equipo de aprendizaje, dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica, dominio de estrategias de enseñanza y aprendizaje, crear un ambiente de aprendizaje adecuado, autoaprendizaje y cualidades personales del docente.

Este trabajo se plantea a su vez, los significados de las competencias, sus elementos esenciales, su origen, concepto o busco identificar

estas competencias al nivel de educación básica, pero siempre enfocándose en el docente y su influencia en el alumno.

García, Loredó, Luna y Rueda (2008), por su parte, aportaron también al tema de las competencias, redactando su artículo “Modelo de evaluación de competencias docentes para la Educación Media y Superior”, en este trabajo estos autores propusieron un modelo de evaluación de competencias docentes para este nivel educativo a partir del conocimiento de prácticas de evaluación del desempeño docente, la experimentación de estrategias novedosas de evaluación, así como algunas características de otros modelos, o lo que buscaban era orientar las actividades de los profesores y directivos a la evaluación para que esto repercuta en mejores prácticas didácticas.

Este modelo de García, Loredó, Luna y Rueda (2008) considera la función docente como una actividad compleja. Los principios particulares que guían el modelo y que permiten su desarrollo son: orientación formativa, orientación participativa, orientación humanista y enfoque multidimensional.

- Siguiendo en esta línea, respecto a las competencias, el Acuerdo Secretarial 447 (SEGOB, 2008), establece que las competencias docentes deben tener las siguientes características:
- Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y



aprendizaje de los distintos campos disciplinares.

- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.
- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS (pág. 67).

Estas competencias son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la EMS. Silva (2009) comenta respecto a la formación por competencias, que constituye un gran desafío, tal vez es por ello que genera tanta polémica y mucha resistencia, este autor comenta que este enfoque exige modificar el diseño curricular, las prácticas de enseñanza y la evaluación, lo mismo que el rol del maestro. Desde este enfoque, la educación debe centrarse en el aprendizaje, el cual debe organizarse de una manera radicalmente diferente. Este autor afirma que si se asume una posición que busque la educación integral que deposite su peso específico en los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores y donde se estimule al estudiante a desempeñar tareas reales, con significado, y no sólo ejercicios hipotéticos, se podrá realmente consolidar un desarrollo y avance en la educación en México.

Una vez mencionado el enfoque de competencias y las competencias en los docentes, valdría la pena añadir la opinión de Díaz Barriga (2006), pues él comenta que dos problemas surgen en el manejo de las competencias: en primer término se trata de procesos que nunca concluyen, pues siempre se puede mejorar la competencia ciudadana o para la tolerancia. Esto significa que en ningún momento se puede afirmar "esta competencia ya se logró". Un segundo problema que existe frente al enfoque de competencias, comenta este autor, es que surge para la operación de un plan de estudios a partir de la enunciación de tales competencias: es decir, su grado de generalidad es tan amplio que en estricto sentido no orientan la formulación del plan. En algunas ocasiones esta situación se intenta resolver colocando algunos indicadores de desempeño a cada competencia enunciada, pero los indicadores de desempeño, perfectamente aceptados en el análisis de tareas o claramente aplicados en la "teoría de objetivos conductuales", significan un retroceso en el empleo del enfoque por competencias. Si bien se reconoce que el conjunto de estas competencias no se puede promover sólo desde la escuela, sí se considera que su promoción permitirá que el estudiante "actúe de una manera más eficaz fuera del contexto escolar".

Por su parte, Alfonso (2010) piensa que el enfoque por competencias, sí puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Pues las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, podrán adquirir un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar, pues el enfoque de competencias puede mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea

docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido comenta este autor se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños y comenta que valdría más la pena afianzar las opiniones con base a estas realidades que menciona a continuación: el enfoque por competencias es uno más de los modelos curriculares, didácticos y formativos, pero se necesita aún mucho estudio y documentación acerca de su carácter; el desempeño como criterio central de las competencias no debe apreciarse en sentido pragmático, utilitario o competitivo; el proceso se deberá plantear en términos de formación humana con todo lo que ello significa en colaboración, ayuda y mejoras en la calidad de vida; las competencias transversales constituyen la especificidad del enfoque por competencias, aunque la transversalidad no constituye una novedad; se precisa continuar capacitando integralmente a los profesores para el enfrentamiento crítico a los modelos y tendencias mediante una sostenida visión de educación permanente.

A modo de cierre, este autor comenta que es un mito la novedad del enfoque por competencia y también lo es el hecho de que por estar planteado programáticamente en una reforma educativa sea asumido por todos los docentes, lo que sí es una realidad, es el hecho de que para cualquier enfoque o modelo se necesita considerar como puntos clave, una perspectiva integral en la educación que atienda a la cultura como el bien máspreciado, puesto que es producto de la formación humana: todo lo creado por el hombre. Este autor considera también respecto a este enfoque que la realidad es que la educación debe enfrentar las exigencias y acechanzas de un mundo en constante cambio, para lo cual, aunque la institución

escolar ha estado constantemente puesta en tela de juicio, aún tiene mucho que aportar a la formación del hombre.

Este proceso de formación, que además discurre durante toda la vida, tiene el parteaguas de la formación universitaria donde lo verdaderamente relevante es que se prepare al profesional para que pueda enfrentar con pertinencia social la actividad para la que fue formado, atendiendo el delicado y complejo interjuego entre las necesidades y exigencias socioeconómicas del país, las específicas del puesto de trabajo y de la profesión a partir de una interrelación local, nacional e internacional que viene caracterizando los procesos actuales en la globalización. Por lo tanto, establece que se deberá poner énfasis, no sólo en el desarrollo de competencias de resolución profesional, sino en conocimientos teóricos que permitan al egresado entender, explicar y actuar sobre la realidad, así como en el uso de las tecnologías de la información, esto con la finalidad de que las propuestas curriculares de las reformas educativas puedan y deban conciliar objetivos técnicos e instrumentales y propósitos sociales, utilizar estructuras curriculares que incorporen las tendencias mundiales, la mejora de la planta docente, el cambio de infraestructura física y la compatibilidad con estándares internacionales, como vía de homologación, sin perder los atributos de identidad del país o región y la complejidad intrínseca a todo proceso de formación.

Metodología.

Para demostrar o en su caso refutar la hipótesis del presente proyecto de investigación, se usó un enfoque cuantitativo y un estudio descriptivo. Asimismo esta tesis buscó conocer qué opinan los docentes sobre este



tema, que beneficios trajo consigo este enfoque a diferencia de su estado anterior; posteriormente el alcance que tendrá será explicativo donde se revelará como es el comportamiento de los docentes y, en su caso, qué factores los motivan a desempeñarse de tal forma. A su vez se ensalzó la importancia de la correcta y eficiente impartición de este enfoque de competencias docentes y los beneficios que aportaría a los alumnos de ser eficiente la impartición de este enfoque. Para efectos de este trabajo la población de maestros son un total 97 maestros, 52 en el turno matutino y 45 en el vespertino. Para efectos de esta tesis la muestra fue no probabilística y sólo estará enfocada a los maestros de la asignatura de Inglés, lo que da un total de 8 docentes; se escogió esta materia pues se considera es la más complicada para los alumnos, por este motivo es importante aplicar el enfoque de competencias de los docentes, de modo que facilite el aprendizaje de los alumnos y su motivación.

El instrumento que se empleó es la encuesta, la cual hace uso de cuestionarios con preguntas abiertas, recoge información objetiva o sobre hechos (no opiniones ni actitudes), recurre a informantes y utiliza censos o bien muestras intencionadas. Poco a poco estas encuestas se van estandarizando y cerrando y surge la idea de recabar información directamente de las unidades de análisis. Para efecto de esta tesis las unidades de análisis son los maestros o docentes de la asignatura de Inglés del CBTIS 9, quienes fueron encuestados para conocer su postura sobre la RIEMS y el enfoque de competencias en los docentes.

Discusión

Una vez elaborada la encuesta que consta de 16 preguntas con respuestas abiertas y cerradas,

resultado de la relación entre variables dependientes e independientes, las cuales sirven de base para la prueba descriptiva de la hipótesis, se consultó con los docentes de la asignatura de Inglés para obtener su consentimiento y toda vez que accedieron, se les aplicó una encuesta por docente, dando un total de 8 docentes de ambos turnos que son los que conforman la plantilla de la asignatura de Inglés en el plantel; ya que se obtuvieron las respuestas se analizó la información resultante con el apoyo del software Statiscal Product and Service (SPSS), y se ordenó para poder así realizar las gráficas mediante el uso del programa excel, determinando así los porcentajes según las respuestas que los maestros iban proporcionando.

Desglose de datos obtenidos del instrumento administrado a los docentes.

Respecto a la variable 1: "Antigüedad" y la variable 2: "Experiencia Laboral", se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

1. ¿Cuántos años tiene ejerciendo la docencia?

De las 8 personas que fueron encuestadas, todas ellas imparten la asignatura de Inglés; cuando se les preguntó sobre su antigüedad ejerciendo docencia, 3 encuestados, que equivalen a un 38%, argumentaron estar entre un rango de 0 a 10 años pues llevan 5, 6 y 9 años trabajando como docentes; otros tres encuestados argumentaron que tienen de 11 a 20 años, siendo 15, 19 y 20 los años que llevan ejerciendo. Esto equivale a un 38% también.

Por otro lado, se observa que en el rango de 21-30 años de antigüedad, sólo una persona afirmó tener 25 años como docente, esto es un 12% y el 12% restante tiene 40 años de docente, entrando en el rango

años.

Respecto a la variable 3: “Familiaridad y conocimiento sobre el tema a tratar, se planteó la siguiente pregunta:

2. ¿Está usted familiarizado con el concepto de competencia?

Respecto a esta pregunta el 100% equivalente a las 8 personas encuestadas, afirmaron que estaban familiarizados con el concepto de competencia, esto es que tienen idea del tema que abarca la presente tesis.

Respecto a la variable 4: “Conocimiento de contenidos” y la variable 5: “Percepción ante la problemática a tratar”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

3. ¿Está usted enterado del contenido de la Reforma Integral Educativa del Nivel Medio Superior? ¿Qué opina?

De las 8 personas que fueron encuestadas, todas imparten la asignatura de Inglés, cuando se les preguntó si conocían el contenido de la RIEMS, 7 personas argumentaron que sí, lo que significa un 88%, y una persona dijo que no, y que no le interesaba, esto es un 12%. Los 7 docentes expresaron diversas opiniones, pero todas positivas entre las cuales figuraron: “Es un sistema que se ha tomado de otros países más desarrollados para erradicar la falta de cobertura, calidad y equidad en el nivel medio superior; este sistema permite tomar en consideración aspectos importantes para un futuro desarrollo profesional y laboral de los educandos, como son habilidades, actitudes y valores y no solamente conocimientos como se llevaba a cabo tradicionalmente”; “Es un contenido que invita a la mejor disposición de los docentes frente

al grupo, busca un cambio de actitud pedagógica encaminada a los valores del alumno”; “Dado que los tiempos cambian es necesario un cambio de mentalidad en la forma de enseñar”.

El docente que expresó no estar interesado en la RIEMS, afirmó que este método ha decaído en sus formas de evaluar y contenidos.

Respecto a la variable 6: “Apertura o Resistencia al cambio” y la variable 7: “Perspectiva sobre las aportaciones que brinda este enfoque”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

4. ¿Qué opina usted del Enfoque de Competencias? ¿Está usted de acuerdo con esta innovación?

De las 8 personas encuestadas, el 88%, 7 personas, argumentaron sí estar de acuerdo y una persona afirmó no estar de acuerdo, esto es un 12%. Los 7 docentes expresaron diversas opiniones, pero todas positivas entre las cuales figuraron: “Que este enfoque aporta beneficios al estudiante y al profesor, pues el alumno se responsabiliza de su enseñanza”; “Este método hace que los alumnos sean activos en vez de pasivos y motiva a los alumnos”; “Permite conocer fortalezas maximizarlas con actividades adecuadas para el desarrollo de destrezas y habilidades y beneficia a identificar debilidades y potenciarlas”; “Este enfoque es maravilloso, pues se centra en habilidades que se adquieren gracias a estas competencias”.

El docente que expresó no estar interesado en este enfoque afirma que ya se ha implementado antes y no funciona.

Respecto a la variable 8: “Conocimiento sobre el tema” y la variable 9: “Dominio del tema”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente



pregunta:

5. ¿Conoce usted las competencias que debe poseer un docente en su impartición de clases? Mencione algunas:

De las 8 personas encuestadas, el 88%, 7 personas, argumentaron que sí conocían las competencias y una persona afirmó que no, esta última representa un 12%. Los 7 docentes cuando se les pidió mencionar algunas, se detectó que sí dicen conocerlas pero realmente no tienen idea de cuáles son, ya que no mencionaron específicamente la clasificación de las competencias, sin embargo de sus respuestas se infiere que tienen claro que las competencias abarcan la planeación y la motivación y demuestran tener disposición para ello.

El docente que expresó no estar interesado en este enfoque afirma que no tiene conocimiento ninguno.

Respecto a la variable 10: "Cuantificación por número de alumnos a los que les imparte las competencias el docente", se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

6. ¿A cuántos alumnos les imparte usted clase?

De las 8 personas encuestadas, dos de ellas, equivalentes a un 25%, manifestaron impartir clases a un rango de 30 a 50 alumnos, un docente expresó de 60 a 80 alumnos, otro docente imparte clases a un rango de 90 a 110 alumnos, esto es 12.5%. Un docente da clases a un rango de 120 a 140 alumnos, dos docentes están en el rango de 150 a 170 y por último, un 12.5% afirma impartir clases a entre 180 y 200 jóvenes.

Respecto a la variable 11: "Habilidades del docente para motivar a los alumnos al aprendizaje", se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

7. ¿Qué acciones lleva a cabo usted para motivar a sus alumnos a que aprendan y se interesen en clases? Mencione 3.

Docente 1. Enseñanza de forma significativa, ejemplificar con escenarios y ciudades de turismo y que los alumnos practiquen inglés con los turistas.

Docente 2. Brindar explicaciones sobre la importancia de la materia.

Docente 3. Preparación cuidadosa de contenidos, estimular alumnos con puntos extras y de acuerdo a sus inquietudes se hace la planeación.

Docente 4. Trabajar con temas de actualidad, otorgar puntos por participaciones y asistencias, motivar al uso de recursos modernos y prácticas con materiales reales.

Docente 5. Escoger temas de interés y temas de actualidad para introducir contenidos temáticos de la asignatura, interés en las inquietudes de los jóvenes y cantar, bailar y demás actividades que les gustan a los alumnos.

Docente 6. Incluir temas de actualidad, conversación con los alumnos sobre su proyecto de vida y respetar acuerdos con los alumnos.

Docente 7. Interés en los problemas de los alumnos, facilitar conocimiento mediante estrategias divertidas y de interés para ellos y uso de nuevas tecnologías y tareas en computadora para que hagan más interesantes sus actividades.

Docente 8. No mencionó estrategias.

Respecto a la variable 12: "Habilidades del docente para trabajar en equipo", se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

8. ¿Trabaja usted en equipo con sus compañeros docentes de la misma materia?

De las 8 personas encuestadas, el 100% afirmó que sí, pues consideran entre otras razones que el trabajo en equipo: ayuda a la retroalimentación, es necesaria la planeación en equipo permite escuchar experiencias ajenas y enriquecer las propias, porque el programa establecido está hecho para hacerlo en equipo, porque se comparten ideas, se trabaja mejor en el intercambio de ideas y se consolida la mejor idea.

Respecto a la variable 13: “Recursos y habilidades del docente para establecer comunicación interpersonal con sus compañeros”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

9.¿Cómo considera que es la comunicación interpersonal entre el personal docente del Plantel?

De las 8 personas encuestadas, 3 personas, equivalente a 38%, afirman que es excelente, otros 3 docentes consideran que la comunicación es buena, esto es otro 38%; por último dos docentes afirman que la comunicación es regular, ningún docente consideró mala la comunicación.

Respecto a la variable 14: “Recursos y habilidades del docente para establecer comunicación con los alumnos”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

10.¿Cómo considera que es la comunicación de usted hacia sus alumnos?

Cuando se encuestó a los 8 docentes, 6 de ellos, que equivalen al 75% de la población, afirmaron que su comunicación con los alumnos es excelente; un docente, que es un 13% afirmó es muy buena; el último docente entrevistado, equivalente a un 13%, afirmó que es solo buena.

Respecto a la variable 15: “Sensibilidad del docente para reconocer la efectividad de sus

capacidades de enseñanza”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

11.¿Considera usted que los alumnos aprecian y se sienten motivados en su clase?

De las 8 personas encuestadas, 7 personas, que es el 88%, argumentaron que sí y sólo una persona afirmó que no; esta última representa a un 12%.

Los 7 docentes afirmaron, entre otras cosas, que sus alumnos participan continuamente, demuestran afecto y respeto por los maestros, son puntuales, realizan la tareas, preguntan sus dudas sin miedo, demuestran interés en la clase que se les imparte, aportan nuevas ideas.

El docente que expresó que no se sienten motivados, afirma que considera sus alumnos han perdido algunos conocimientos y conciencia acerca de lo que deben estudiar, este docente imparte clases a 32 alumnos en ese plantel.

Respecto a la variable 16: “Capacidad de autoanálisis del docente respecto a su impartición de las competencias por prioridad”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

12.Marque del 1 al 6 los elementos que considera usted lleva a cabo principalmente en el salón de clases con sus alumnos, siendo 1 el que más pone en práctica y 6 el que menos pone en práctica:

De las 8 personas encuestadas, según el orden de importancia, la opción “diagnóstico” fue la número 1, “manejo de grupos” en segundo lugar, “solución de problemas” tercer lugar, en el cuarto lugar por orden de importancia está “la toma de decisiones”, el 5 es “visión de aprendizaje” y el sexto es “tecnología del aprendizaje”.

Respecto a la variable 17: “Capacidad de



autocrítica del docente respecto la realización de tareas administrativas que lleva a cabo el plantel”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

13. Marque del 1 al 4 las tareas que usted desarrolla como parte de la administración de la Institución donde labora, tomando como 1 la más frecuente y 4 la menos frecuente según sea:

De las 8 personas encuestadas, según el orden de importancia respecto a las tareas que el docente desarrolla como parte de la administración se tiene como número 1 a la “planeación”, según lo que la mayoría expresó; en segundo lugar está “la coordinación de acciones”, en tercer lugar está “la creatividad” y por último “el pensamiento estratégico”.

Respecto a la variable 18: “Capacidad de autoanálisis del docente a nivel personal y laboral”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

14. Marque del 1 al 5 las habilidades que usted considera posee a nivel personal siendo la 1 la que más afianzada tiene y la 5 la que menos desarrollada tiene en su forma de actuar para con entorno personal y laboral:

De las 8 personas encuestadas, según el orden de importancia respecto a las habilidades que posee el docente a nivel personal, el número uno, por mayoría de opiniones, es “desarrollo personal”, siguiendo “liderazgo”, la tercera habilidad sería “la motivación”, siguiendo “el trabajo en equipo” y por último, “la negociación”.

Respecto a la variable 19: “Percepción del docente sobre la eficacia y pertinencia del enfoque de competencias en su entorno”, se les planteó a los

docentes encuestados la siguiente pregunta:

15. ¿Considera usted relevante impartir el enfoque de competencias educativas en los alumnos?

De las 8 personas encuestadas, 2 personas, que son el 25%, no consideran importante la impartición de estas competencias.

Un 75%, que son 6 personas, si consideran importante impartir este enfoque a sus alumnos.

Respecto a la variable 20: “Capacidad de creación e innovación del docente para la mejora del enfoque de competencias”, se les planteó a los docentes encuestados la siguiente pregunta:

16. Si tuviera que recomendar alguna medida para que sea aún más eficiente el desempeño de los docentes en su Plantel, ¿qué sería?

Docente 1. Poner toda la disposición para participar activamente en la actualización y preparación continua del personal docente. 2. Trabajar con honestidad y vocación de servicio. 3. Actualización y capacitación para que sean efectiva la impartición de conocimientos. 4. Capacitación constante. 5. Trabajar de forma unida todos los docentes en nuevas propuestas que sean integrales. 6. Uso de las TIC. 7. Uso de las TIC y 8. Capacitación y uso de las TIC.

Conclusiones.

De este trabajo podemos concluir que los conocimientos de los docentes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 9 “General Manuel Castilla Brito”, respecto a las competencias docentes establecidas en la RIEMS, no son del todo de conceptos, como se puede apreciar en el análisis de resultados respecto a la pregunta 5,



generada a partir de las variables 8 y 9, ya que se aprecia una familiaridad, más no un conocimiento pleno respecto a la clasificación de las 8 competencias docentes que establece el acuerdo No. 447 de la Federación.

Respecto a lo anterior sería de gran beneficio que los docentes de éste plantel se informaran y experimentaran a detalle las propuestas que engloban una de las 8 competencias docentes a través de su respectiva capacitación en el Diplomado en Competencias Docentes (PROFORDEMS), lo que brindaría mayores beneficios en el aprendizaje significativo de los estudiantes y fundamentalmente en los procesos didácticos, pedagógicos y de evaluación de los académicos, debido a que las competencias que generan en los estudiantes dependen de las suyas.

En cuanto al aspecto de conocimientos en lo concerniente a capacidades y habilidades de los docentes, puede decirse que la mayoría de ellos cuentan con esa competencia, como puede apreciarse en el análisis de resultados respecto a las preguntas 7, 8, 10, 11 y 12, generadas a partir de las variables 11, 12, 14, 15 y 20; mas es importante resaltar la concientización expresada por los docentes, respecto a ésta última variable en cuanto a la importancia de la capacitación constante y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación; elementos que sin duda juegan un papel importante en esta Reforma y que pueden ser objeto para plantear trabajos de investigación posteriores, ya que la apreciación de los docentes como sujetos encargados de las prácticas educativas y con su percepción objetiva como involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 9 "General Manuel Castilla Brito", permitió generar información relevante y resultados

satisfactorios y de carácter propositivo de mejora, que sustentan los elementos necesarios en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan elevar la calidad de la educación en la institución.

Por último, en lo que concierne al conocimiento, en cuanto a las actitudes de los docentes, lo que sin duda alguna es imprescindible para el mejor desarrollo de la práctica de los docentes, la existencia de trabajo colaborativo y buena comunicación que permitan el adecuado desempeño docente, puede decirse que la comunicación que existe entre los docentes es favorable, como puede apreciarse en los resultados obtenidos de la pregunta 9, generada a partir de la variable 13, lo que sin duda alguna repercute positivamente y a su vez influye en la calidad de la educación en la institución.

Finalmente, como se pudo determinar en el análisis de los aspectos evaluados, la mayoría de los docentes reconocen la existencia de elementos de la práctica docente y la formación que reciben, que justifican que sus conocimientos respecto a las competencias docentes son de capacidades, habilidades y actitudes y que respecto a los conceptos, se llega a la conclusión que representa un área de oportunidad a reforzar.

Recomendaciones.

Como resultado de la experiencia obtenida en la realización de este trabajo y de los resultados obtenidos, es importante hacer hincapié en la ventaja que representa utilizar como instrumento, para este tipo de investigaciones, a la encuesta; porque además de ser un medio rápido y eficaz en cuanto a la obtención de resultados, considero que genera un ambiente de confianza al brindar una apertura para que los



encuestados puedan contestar sin límites de tiempo, y de una manera menos intimidante.

Sugerencias.

Asimismo, es importante sugerir que a partir de los datos recabados en este trabajo de investigación, sería importante realizar trabajos de investigación posteriores, en los que se abarcara la importancia de implementar diversas estrategias enfocadas a la evaluación de las competencias docentes. De esta manera, en la medida en que se realicen evaluaciones sobre la multitud de factores: como el desempeño cognitivo y formativo de los estudiantes, la calidad de las clases, el desempeño de los docentes y de los directivos de las instituciones escolares, los aseguramientos de los recursos humanos, materiales y financieros, el papel educativo de las familias y las comunidades, el impacto de los servicios y la gestión del sistema educacional, entre otros, con un verdadero carácter sistemático, consiente, objetivo y científico, y aprovechen los valiosos aportes teóricos y prácticos de las distintas ciencias pedagógicas y de la educación, se estarán realizando investigaciones educativas que para cada uno de estos factores encontrarán respuestas inmediatas, a corto, mediano o largo plazos que contribuyen a la mejora educativa y por tanto, a elevar la calidad de la educación.

Referencias.

Documental:

•Aldape, T. (2008). Desarrollo de las competencias del Docente: Demanda de la aldea global siglo XXI. México: Librosenred.

•Argudín, Y. (2007). Educación basada en competencias: Nociones y Antecedentes. México: Trillas.

•Camacho, R. (2008). Mucho que ganar, nada que perder, competencias: formación integral de individuos. México: ST Editorial. Castañón, R., Seco, R. y Fortes, M. (2000). La educación Media Superior en México: Una invitación a la Reflexión. México: Editorial Limusa

•Colom, A. y Domínguez, E. (2005). Teoría e Instituciones contemporáneas de la Educación. México: Editorial Ariel

•Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.

•Martínez, J. (1998): Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Davila editores.

•Méndez, S. (1990). La Real y Pontificia Universidad de México: Antecedentes, tramitación y despacho de las reales cédulas de erección. México: UNAM.

•Resendiz, D. (2000). Futuros de la educación superior en México. México: Siglo Veintiuno Editores SA de CV.

•Ruiz Olabuenaga, J. Elspizua, M. (1989), La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Universidad de Deusto, Bilbao.

•Sánchez, R. (1998). Derecho y Educación. México DF: Editorial Porrúa.

•Tobón, S. Rial, A. Carretero, M y García, F. (2006). Competencias, Calidad y Educación Superior. Colección Alma Mater. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Documental en línea:

•Acuerdo Secretarial número 444 del Diario Oficial de la Federación (SEGOB, 21 de Octubre de 2008). México, DF. En Diario Oficial de la Federación. (En línea). Recuperado el 25 de abril de 2012, en <http://148.207.17.4/work/sites/riems/resources/LocalContent/77/1/acuerdo444.pdf>

•Acuerdo Secretarial número 442 del Diario Oficial de la Federación (SEGOB, 2006). México, DF. En Diario Oficial de la Federación. (En línea). Recuperado el 10 de marzo de 2012 en http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod1/pdf/acuerdos/acuerdo_442SNB.pdf

•Acuerdo Secretarial número 447 del Diario Oficial de la Federación (SEGOB, 2008). México, DF. En Diario Oficial de la Federación (en línea). Recuperado el 10 de marzo de 2012 en <http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/24/3/acuerdo447.pdf>

•Acuerdo Secretarial número 480 del Diario Oficial de la Federación (SEGOB, 2009). México, DF. En Diario Oficial de la Federación (en línea). Recuperado el 17 de marzo de 2013 en <http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/24/3/acuerdo447.pdf>

•Alcántara, A. y Zorrilla, J. (2010). Globalización y

educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. Perfiles Educativos. México. Recuperado el 10 de marzo de 2012 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100003&script=sci_arttext

•Alfonso, M. (2010). Hacia el enfrentamiento crítico del enfoque de educación basada en competencias: mito y realidad. (Artículo en línea). Recuperado el 30 de abril de 2012 en http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/hacia_el_enfrentamiento_critico.htm

http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/hacia_el_enfrentamiento_critico.htm

•Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. Revista Ide@s CONCYTEG. México. Consultado el 26 de abril de 2012 http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf

•Alvarado, V. y Manjarrez, M. (2010). Problemas y retos de la investigación en el siglo XXI (El caso de la RIEMS y La conformación de la antropoética). México. Recuperado el 25 de abril de 2012 en <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a06v15n2.pdf>

•Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2012, última reforma 25 de Junio de 2012). Recuperada el 20 de julio de 2012 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

•Díaz Barriga (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Revista Perfiles. México. Recuperado el 28 de marzo



d e 2 0 1 2 e n
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

Fernández, J. (2010). "Matriz de competencias del docente de educación básica". Revista Iberoamericana de educación. Sucre, Bolivia. Recuperado el 28 de marzo de 2012 en <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>

•García, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). "Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior". Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. México. Recuperado el 28 de marzo de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789115>

•Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la Educación Media Superior. El caso estado de México. Revista tiempo de educar. México. Recuperado el 29 de Marzo de 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164007>

•Hernández, G. (2009). Calidad de la Educación Media Superior en México. México, DF. Consultado el 8 de marzo de 2012 en <http://www.eumed.net/rev/ced/05/ghs.htm>

•Ley general de Educación (1993, 13 de julio). Leyes de México. En el Diario Oficial de la Federación. (En línea). Recuperado el 25 de abril de 2012, de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf>

•López, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Recuperado el 28 de

a b r i l d e 2 0 1 2 , d e
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011808009#>

•Macías, A. (2009). La RIEMS un fracaso anunciado. Odiseo (Revista electrónica de pedagogía). México. Recuperado el 25 de abril de 2012 en <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>

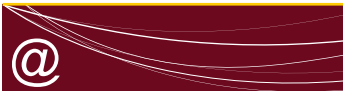
•Moreno, G. (2008). Investigación educativa en Educación Media Superior: Un doble reto para los profesores. ETHOS Educativo. Recuperado el 28 de marzo de 2012 en <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/30/30-7.pdf>

•Sitio Oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior (2012) México, DF. Consultado el 10 de marzo de 2012 en <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>

•Sitio Oficial de la Secretaría de Educación Pública: Subsecretaría de Educación Media Superior (julio, 2012). Recuperado el 18 de marzo de 2012 en http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/qu_es_la_reforma

•Sitio oficial de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (julio, 2012). Recuperado el 31 de julio de 2012 en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

•Silva, M. (2002). La práctica del discurso curricular. Santiago de Chile: Ediciones Cerro Manquehue



Te recomendamos



**“DIAGNÓSTICO POR COMPARACIÓN (BENCHMARKING) APLICADO A INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO”.
IPN, ENRIQUE VILLA ET AL.**

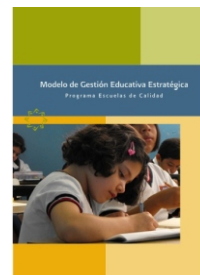
En esta obra, inscrita en el campo de la Investigación Educativa se presenta la interrelación e interdependencia que imponen los cambios en el entorno, hacen que las instituciones de educación superior, como instituciones formadoras, necesiten identificar las principales tendencias de estos cambios para incorporarlos de manera anticipada en sus programas de desarrollo, y para enfrentarlos con éxito. También se requiere conocer el posicionamiento estratégico que la institución guarda en el sistema nacional de educación superior y en el ámbito internacional, a fin de identificar las mejores prácticas y las instituciones que están alcanzando los mejores resultados. Ello, con el propósito de contar con un marco de referencia más amplio para la toma de decisiones estratégicas, para mejorar el funcionamiento institucional y asegurar el cumplimiento de la misión con la calidad que actualmente demanda la sociedad. Los estudios o diagnósticos por comparación (*benchmarking*) proveen esta información y son un instrumento que permite observar, de manera panorámica, la situación de una institución en relación con las principales instituciones que pudieran ser comparables con ella. Además, la información que del *benchmarking* se deriva, proporciona datos adicionales para identificar metas no contempladas o insuficientemente consideradas, y que pudieran ser complementarias a las previamente identificadas, a fin de contar con mayores posibilidades de acción para la transformación de la educación superior de México.

Referencia: Villa, E., Parada, E., et al. (2001). **Diagnóstico Por Comparación (Benchmarking) Aplicado A Instituciones De Educación Superior De México.** Materiales para la Reforma (3). México: Instituto Politécnico Nacional (IPN)

MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA: PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

SEP

En esta edición de la Secretaría de Educación Público se confirma que la



escuela pública mexicana enfrenta retos que la llevan a asumirse como promotora del cambio y la transformación social, reorientando su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad a la que se debe. Transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica tiene varios significados e implicaciones; se trata de un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares (directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo) y conlleva a crear y consolidar formas de hacer distintas, que permitan mejorar la eficacia y la eficiencia, lograr la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.

Desde el ciclo escolar 2001-2002, el propósito fundamental del Programa Escuelas de Calidad (PEC) ha sido lograr una mayor calidad de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida, un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos y una gestión basada en la evaluación para la mejora continua y la planeación estratégica, impulsando la innovación educativa.

Referencia: Escalante, C., Mejía, J., et al. (2009) **Modelo De Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuelas De Calidad.** México: Secretaría de Educación Pública.



“LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR”.

MARGARITA POGGI.

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING.

Esta publicación tiene por propósito central analizar una serie de aspectos vinculados con el diseño de propuestas de formación de directores y equipos directivos de instituciones educativas y ofrecer aportes para la discusión en torno a dicha formación. En las últimas décadas del siglo XX, particularmente en nuestro país pero también en otros contextos geográficos, los temas vinculados con la gestión de las instituciones educativas han tomado un lugar central en relación con los procesos de reformas así como con las innovaciones que se han desplegado en las instituciones que integran los diferentes niveles del sistema educativo. En ellas, aquellos actores que toman a su cargo la conducción (ya sea individual o colectivamente) han ocupado también un primer plano en el escenario educativo. De forma simultánea al hecho de que nuevas investigaciones y propuestas destacan la importancia de este rol, se configura y toma cuerpo la necesidad de diseñar y organizar propuestas de formación particularmente orientadas a mejorar y fortalecer las capacidades y saberes que estos actores clave tienen en cada institución educativa.

En este contexto, el presente documento pretende sistematizar un conjunto de aportes conceptuales en relación con la formación de directivos; en otros términos, su intención es elaborar un marco de referencia para comprender esa formación. Sin embargo, es necesario señalar que ésta se encuentra en parte determinada por las diferentes condiciones institucionales presentes actualmente en los distintos sistemas educativos, así como en la escala y los tiempos que se pretendan para esta formación.

Referencia:

Poggi, M. (2001) **La formación de directivos de Instituciones de Educación Superior**. International Institute for Educational Planning. UNESCO: Buenos Aires.



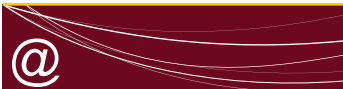
FORMACIÓN DOCENTE, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

MARÍA FERNANDA BALMA

En esta obra se indagan las percepciones, valoraciones y prácticas de ciudadanía de estudiantes de Educación Primaria, analizando sus tomas de posición en relación con la posición social que ocupan y los modos en que proyectan la formación ciudadana para las jóvenes generaciones. La ciudadanía es representada principalmente como una forma de estatus legal, caracterizada por la posesión de un conjunto de deberes y derechos formalmente adquiridos. En menor medida aparecen concepciones que priorizan el componente comunitario, aunque siempre combinado con planteamientos de corte liberal. En su proyección como docentes, consideran que su función como educadores es básicamente la transmisión de esos deberes y derechos para que los alumnos sean conscientes de ellos y puedan desenvolverse como ciudadanos. Estos posicionamientos movilizan interrogantes acerca de la posibilidad real de compromiso y participación en la vida pública o la factibilidad de constituirse como ciudadanos con igualdad de derechos en una sociedad caracterizada por la desigualdad y la exclusión social.



Referencia: Balma, María Fernanda. (2013) **Formación Docente, ciudadanía y educación**. México: Editorial Universitaria Villa María.



Análisis de Políticas Educativas en Ciencia y Tecnología para el Nivel Superior.

Mtro. Joaquín Mateo Gutiérrez Sanguino.

Personal adscrito a la Dirección de Investigación Educativa del I. C.

RESUMEN

El presente trabajo analiza las políticas educativas relacionadas con la educación para la ciencia y la tecnología con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND), Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Campeche 2009-2015 (PED-Campeche) y sus referentes sectoriales, así como los referentes establecidos en los objetivos, metas, misión, visión, leyes y reglamentos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) relacionadas con la inclusión, difusión y formación en materia de conocimiento científico y tecnológico. Cabe aclarar que la educación para la ciencia, la divulgación científica y tecnológica, la comunicación pública de la ciencia, son denominaciones comunes para la comprensión del papel de la ciencia en los currículos de los diversos niveles educativos: básico, medio básico, medio superior y superior, es decir, de una valoración sobre su importancia y pertinencia social y cultural.

Palabras clave: Política educativa, ciencia, tecnología, innovación.

ABSTRACT

This paper analyzes educational policies related to education for science and technology based on the National Development Plan 2007-2012 (NDP), National Development Plan of the State of Campeche 2009-2015 (PED-Campeche) and their referents sector as well as the benchmarks established in the objectives, goals, mission, vision, laws and regulations of the National Council of Science and Technology (CONACYT) related to the inclusion, dissemination and training of scientific and technological knowledge. It is clear that science education, scientific and technological dissemination, public communication of science, are common names for the understanding of the role of science in the curricula of all educational levels: basic, basic medium, upper medium and top, ie an assessment of its importance and social and cultural relevance.



INTRODUCCIÓN.

La ciencia en nuestro tiempo se enfrenta a su posibilidad más intensa: pasar de ser un cúmulo de conocimientos y saberes instalados, a convertirse en articuladora de procesos de comunicación científica que vinculen a sus actores con sus públicos. La actividad científica transita hoy por el umbral de la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento. Actualmente, se muestra como objetivo fundamental el hacer partícipe a la Sociedad del Conocimiento Científico, de sus beneficios y de sus riesgos y de promover un diálogo razonable entre quienes tienen a su cargo la actividad científica, y el resto de los ciudadanos. Calvo (1999) señala que “la ciencia y la tecnología influyen en las estrategias industriales y las transforman, modifican las economías nacionales, facilitan la vida y promueven el turismo”. Hoy, la ciencia no es un producto acabado, es un proceso en constante reconstrucción y replanteamiento. (Calvo, 1999). Con base en lo anterior, el propósito de este trabajo es analizar las políticas que los gobiernos han implementado a través de sus órganos legislativos en los planes nacionales, estatales y sectoriales, para el fortalecimiento de estas actividades que, sin duda, influyen en las economías nacionales, modifican la calidad de vida y generan individuos con más y mejores herramientas para enfrentar los retos de una sociedad y un mundo en transferencia.

Hasta hace unas décadas se creía que todas las actividades humanas transformadas por la actividad científica y tecnológica, provocaban por sí mismas beneficios para el individuo y la sociedad y que aun sin

saberlos, los públicos confiaban en la bonomía de la ciencia y de sus agentes. Actualmente esta percepción de la ciencia se ha modificado. Como lo muestran varios estudios al respecto (Ursúa, 2004; Elías, 2003) la sociedad exige saber sobre todo aquellas implicaciones de ciencia que podrían provocar riesgos altos en el sentido de tomar decisiones informadas. La visibilidad que ha adquirido la ciencia como agente de riesgo conlleva una necesidad urgente de su difusión y comunicación. Los sistemas educativos, a nivel global, han iniciado una revolución epistémica en torno a la importancia de la ciencia como parte en los planes y programas de estudios, los ejemplos de Chile y Argentina en el contexto latinoamericano, sugieren un papel protagónico de la ciencia en el currículo de todos los niveles educativos.¹

FUNDAMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO NACIONAL.

Enseñar la ciencia y sus aplicaciones desde los niveles básicos ha sido una necesidad para la integración de profesionistas comprometidos y conscientes de la realidad que se vive en el país. Esta alerta internacional ha permeado a los sistemas educativos nacionales a través del desarrollo de competencias que tienen que ver con acercar a la ciencia a sus públicos, hacerla pública y sobretodo que los usuarios (la sociedad en general) conozcan sus beneficios. La ciencia había permanecido ajena a la vida del sujeto común y este criterio, llevado a escenarios institucionales, políticos y estructurales que destinan presupuesto para estos fines. Como propone el CONACYT: “el reto de México consiste en estructurar un modelo económico que posibilite a su población la producción de bienes de alto valor agregado a partir del conocimiento científico y

tecnológico”. Disponible en: <http://2006-2012.conacyt.gob.mx/Acerca/Paginas/default.aspx>

a) Marco Legal y Jurídico.

Con fundamento en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el eje 3.3 denominado “Transformación educativa” (PND 2007-2012 p. 176), del que deriva el objetivo 12: “promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”, la estrategia 12.6, expone que se debe “promover la educación de la ciencia desde la educación básica” (PND 2007-2012, p. 193).

Al respecto, el PND menciona en sus indicadores que:

La matriculación en opciones educativas orientadas a la ciencia y la tecnología ha tenido un crecimiento mínimo en los últimos años. Se trata de campos prioritarios del conocimiento, con amplio potencial para apoyar el crecimiento económico, generar mejores empleos y elevar la participación exitosa de México en un mundo altamente competitivo como el que se prefigura en el siglo XXI. Por eso el Gobierno Federal pondrá especial énfasis en el estímulo a la enseñanza, difusión y divulgación de la ciencia y la tecnología en todos los niveles educativos, empezando con la educación preescolar, primaria y secundaria, desde luego sin hacer a un lado la formación humanista, que da sentido a la aplicación de lo aprendido. (PND 2007-2012, p. 193).

Por su parte, el Plan Estatal de Desarrollo del estado de Campeche 2009-2015 (PED-Campeche) se enuncia como parte del Eje 1, denominado “Educación para el Progreso”, en su apartado 1.3 “Innovación, Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico”,

plantea como línea de acción “modernizar los métodos, herramientas y condiciones en que se desarrolla el proceso educativo para formar generaciones que impulsen el progreso de la entidad y fomentar la investigación científica”... y de “promover servicios educativos que impulsen la formación de estudiantes con interés en el conocimiento científico y desarrollo de sus habilidades por la tecnología...”.

Asimismo, los **planes sectoriales de educación** apuntalan las políticas de los planes nacionales y estatales de desarrollo al fomentar el desarrollo de competencias para transitar hacia la sociedad del conocimiento. El objetivo 3 expone “impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. **Se fortalecerá la formación científica y tecnológica desde la educación básica**, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos”.

Las estrategias y líneas de acción que corresponden al **objetivo número 3** se refieren, de acuerdo con el programa sectorial de educación a los niveles básico, medio superior y superior.

Educación Básica*	Educación Media Superior*	Educación Superior*
Consolidar programas de investigación e innovación para el desarrollo y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, que faciliten el aprendizaje y dominio de alumnos y maestros de competencias de lecto-escritura, razonamiento logicomatemático y de los principios básicos de las ciencias exactas, naturales y sociales, en la vida diaria	Emplear de manera sistemática en los ambientes escolares dichas tecnologías, para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida, incluyendo la educación y capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática.	Crear y fortalecer, con el apoyo de las instituciones de educación superior, las academias de ciencias y las asociaciones de profesionistas, la introducción al uso y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, con miras a formar futuros diseñadores del hardware y software educativo y tecnológico.

* Programa Sectorial de 2007-2012,2007



b) Entorno Histórico.

Hasta este momento, se han ubicado las políticas educativas que impactan en ciencia y tecnología desde el nivel macro: el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, los Programas Sectoriales en Educación (nacional y estatal) hasta lograr un “aterrizaje” en el CONACYT y la Ley de Ciencia y Tecnología como máximo ordenamiento en materia de políticas y lineamientos en materia de Ciencia y Tecnología. La ubicación del CONACYT como entidad emanada en sus orígenes de la Secretaría de Educación, permite visualizar a la ciencia y la tecnología, su nivel de importancia, recursos asignados, potencialidades así como preparar el terreno para un análisis de fondo sobre su pertinencia.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología fue creado por disposición del H. Congreso de la Unión el 29 de diciembre de 1970, como un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, integrante del Sector Educativo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. También es responsable de elaborar las políticas de ciencia y tecnología en México. Desde su creación hasta 1999 se presentaron dos reformas y una ley para coordinar y promover el desarrollo científico y tecnológico y el 5 de junio del 2002 se promulgó una nueva Ley de Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://2006-2012.conacyt.gob.mx/Acerca/Paginas/default.aspx>

La tarea de divulgación científica o comunicación de la ciencia se explicita también en la misión del CONACYT: “impulsar y fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica de México, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel, la promoción y el sostenimiento de proyectos específicos

de investigación y la difusión de la información científica y tecnológica”. La visión del Conacyt al 2006 expone claramente que “habrá aumentado considerablemente la cultura científica y tecnológica de los mexicanos, y se concretará un mayor número de casos de éxito en investigación y desarrollo tecnológico”. Disponible en: <http://2006-2012.conacyt.gob.mx/Acerca/Paginas/default.aspx>

El origen del CONACYT surge en los extintos Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica, en 1935; la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica, en 1942; y el Instituto Nacional de la Investigación Científica, en 1950, reformado en 1961. Como esboza líneas abajo, la evolución de las políticas en materia de Ciencia y Tecnología datan de la construcción del modelo de estado mexicano surgido después de la revolución y que ancló a la ciencia y la tecnología como parte del discurso político, pero sin orientación clara ni procedimientos estratégicos, amén de la carencia de recursos. Su declive se expone en el documento de Política Nacional en Ciencia y Tecnología de 1970:

...los escasos recursos financieros que se les han asignado; la falta de autoridad para poder cumplir realmente con sus funciones de manera unificada; la ausencia de facultades para intervenir con amplitud en la investigación aplicada; la carencia en el país en épocas anteriores de una "masa crítica" de científicos y tecnólogos, de la cual hoy se dispone, que pudiese respaldar su acción; y, por último, la falta de una política gubernamental en ciencia y tecnología ligada al desarrollo económico y social, han determinado que la actuación de esos



órganos en beneficio del país, si bien imbuida por los mejores y más altos propósitos, haya sido muy limitada. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/ProgramaNacionaldeCyt1970-2006/documentos/PoliticaNacionalyProgramasEnCienciayTecnologia1970/PRIMERA%20PARTE.pdf>

A más de 40 años de existencia, el CONACYT ha actualizado sus leyes y reglamentos, pasando de su ley de creación, de 1970, su reforma de 1999 hasta llegar a la Ley de Ciencia y Tecnología promulgada en 2002 y reformada en 2008 y 2009. Esta ley fundamenta las acciones en la materia: “apoyar la capacidad y el fortalecimiento de los grupos de investigación científica y tecnológica que lleven a cabo las instituciones públicas de educación superior, las que realizarán sus fines de acuerdo a los principios, planes, programas y normas internas que dispongan sus ordenamientos específicos (Capítulo I artículo 1, fracción VI). En el rubro que compete al presente trabajo, el artículo 2, fracción II precisa acciones concretas en materia de comunicación de la ciencia en el sentido que se ha definido hasta este momento: “promover el desarrollo y la vinculación de la ciencia básica, el desarrollo tecnológico y la innovación asociados a la actualización y mejoramiento de la calidad de la educación y la expansión de las fronteras del conocimiento, así como convertir a la ciencia, la tecnología y la innovación en un elemento fundamental de la cultura general de la sociedad”. Los principios integradores de dicha ley estipulan en su capítulo III, artículo 12 fracción III que la educación en ciencia y tecnología debe orientarse a la mejora de la vida social del sujeto, a cargo de las instancias de educación:

*“...la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación deberán buscar el mayor efecto benéfico de estas actividades, **en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y la tecnología**, en la calidad de la educación, particularmente de la educación superior...”.*

c) Entorno Político y Social.

Pero ¿de dónde surge la necesidad de incluir dentro de las políticas educativas, aspectos relacionados con la ciencia y la tecnología? Este análisis, que supone una crítica puntual sobre el grave rezago en materia de desarrollo científico y tecnológico que registra nuestro país, quedará como telón de fondo para otro, más cercano a lo que nos ocupa: la educación para la ciencia y la tecnología o divulgación científica y tecnológica. Es ampliamente conocido el hecho de que México es de las economías que menos invierte recursos públicos en el desarrollo de científicos y tecnólogos, lo que ha acarreado un impresionante desapego de la sociedad a dichos temas, que son parte fundamental de las agendas nacionales actuales. Como sostiene Calderón (2005) “resulta inadmisibles y suicida la escasa importancia que la sociedad mexicana y de manera especial el gobierno le han dado al tema. La actividad es similar a la de muchos hombres y mujeres que conocen y aceptan la importancia que el ejercicio tiene para la salud individual y la calidad de vida, pero que nada hacen al respecto”. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2005/10/29/025a1pol.php> En lo personal considero que el problema es muy serio, porque a diferencia de otras naciones no contamos con cultura tecnológica, ni con una historia de desarrollos científicos y tecnológicos propia. Los libros de texto de la escuela primaria plantean el desarrollo de la ciencia y la



tecnología como una serie de hechos fortuitos e inconexos, ignorando los enormes esfuerzos que los hicieron posibles y las consecuencias brutales que de ellos se derivan. Mientras esta realidad se siga ignorando, México estará condenado a seguir en el subdesarrollo (Calderón, 2005).

La escuela, siendo el escenario idóneo para desarrollar en los discentes actitudes hacia la ciencia, ha sido convertido en un espacio para el desarrollo de lo que Levy-Leblond (2002) llama nuestros saberes "troceados", con una "una falta de adecuación cada vez más profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios". El riesgo de no informar sobre el quehacer científico a públicos no especialistas genera un sentido de exclusión para aquellos que no participan en estas actividades relacionadas con la construcción y aplicación de conocimiento científico en la satisfacción de sus necesidades. La pérdida de rumbo de los países pobres, la marginación de los excluidos del progreso -que cada vez son más- la fragmentación de las naciones-estado, el peligro de destrucción del planeta, son una realidad vigente y latente en muchos grupos sociales alrededor del orbe.

Pareciera que la generación de conocimiento científico y tecnológico existen en una esfera aparte, dentro de lo sociocultural pero encerrada en sus linderos, sin comunicación con los demás elementos que le dan sentido. El conocimiento científico en el paradigma de la modernidad se erige como un conocimiento compartido, de "usos sociales" como señala Bourdieu: "el campo científico es un mundo social y por lo tanto, ejerce restricciones y solicitudes,

Las "dos culturas" de las que hablaba Snow (1977) que identificaban a de dos grupos de intelectuales con actitudes, aspiraciones y estrategias diferentes y aun polarmente opuestas: los "científicos naturales" y los "intelectuales literarios" que, además, "daban por llamarse a sí mismos intelectuales, como si no hubiera otros", requieren del "segundo enfoque" al interior de las escuelas: aquel que difunda, con la misma intensidad a la ciencia; que genere, trace una "cultura científica" que aún está desdibujada en el imaginario social de los estudiantes mexicanos.

En el mundo moderno, la ciencia y la tecnología no son territorios separados del resto del continente del conocimiento; al contrario, se encuentran vinculadas por razones fundadas en la cultura, lo que las hacen proveer a otras áreas de la actividad humana de los beneficios colectivos que la ciencia promueve al transformarse en atributos de la vida moderna. La ciencia en nuestro tiempo, es una aliada, una benefactora para la vida social que debe conocerse en sus alcances y dimensiones y por supuesto, sus riesgos.

Históricamente, la política educativa en México ha estado dirigida hacia el abatimiento del rezago educativo el nivel básico, ya que es parte de una exigencia "social y política" anunciada desde las curules de las cámaras y sostenida en el discurso político nacional. En el régimen de partido único experimentado por muchos años en el sistema político mexicano, la Secretaría de Educación ha permanecido a ciegas en temas como la enseñanza y la difusión o divulgación del conocimiento científico. Es por ello que no se conocen en el imaginario colectivo expresiones como "comunicar la ciencia", "hacer ciencia en público" o lo que en otros países se conoce como "popularizar el conocimiento científico". El caso de México es alarmante en material

de "ignorancia" o lo que en otros países se conoce como "illiteracy" (iletrado o iletraje, si se permite el término) de contenidos básicos de la ciencia en la vida cotidiana, sus aplicaciones y hasta sus consecuencias, no a veces del todo positivas. Las políticas educativas ancladas en la enseñanza de la ciencia buscan abate la iliteracidad (illiteracy) científica y tecnológica

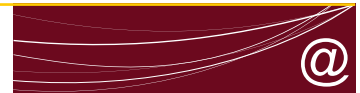
Se refiere, por un lado, al desconocimiento de los conceptos y temáticas básicas en materias de ciencias, considerados como referentes mínimos, tales como matemáticas, química y física, esencialmente esta última, y por otro, se refiere a la incapacidad para utilizar las nuevas tecnologías tanto en la vida diaria como en el mundo laboral y no está reñido con la educación académica en otras materias. Esto significa, ni más ni menos, que cualquiera puede ser un "analfabeto tecnológico", independientemente de su nivel de educación e incluso de su clase social y poder adquisitivo. En términos prácticos, el analfabetismo científico-tecnológico sale a relucir con más evidencia en temas de punta o de última generación a los que se les debería hacer gran despliegue, generalmente de manera coyuntural, en los medios masivos de comunicación: asuntos medio ambientales (Protocolo de Kyoto, calentamiento global), exploración espacial y temas relacionados (astrofísica, fenómenos astronómicos), biotecnología (alimentos transgénicos, clonación humana y animal, genoma humano, biología molecular), salud (enfermedades virales, medicamentos), TIC's (tecnologías de las telecomunicaciones y la información) y ETI (electrónica,

telecomunicaciones, informática), última tecnología y últimos avances científicos (nano electrónica, nano tecnología, inteligencia artificial, algoritmos genéticos, sistemas expertos, superconductividad, fractales), energía (alternativa, tecnologías limpias), entre muchos otros.

En el panorama internacional y el contexto latinoamericano los cuadros académicos han volteado la mirada hacia la ciencia y sus públicos. Han reconocido que durante muchos años, la ciencia ha permanecido en las bibliotecas medievales, en línea con Eco (2002): guardada en los arcones de los vetustos andamios, apollada y dormida. La ciencia es ahora divulgada, difundida y comunicada. Se ha profesionalizado el ejercicio de comunicar los contenidos de la ciencia como saberes prioritarios. Es lo que ahora conocemos como Comunicación Pública de la Ciencia (CPC), divulgación científica, difusión de la ciencia o educación para la ciencia (Gregory, J. y Miller, S., 1998).

d) Entorno Económico.

Como se ha advertido en líneas arriba, factores político estructurales han limitado el desarrollo de una cultura de la ciencia en todos los niveles educativos, hecho que ha permeado el desarrollo educativo del país y ha traído nefastas consecuencias **económicas**: La inversión en ciencia y tecnología de México es mucho menor a la de otros países de América Latina con un nivel de desarrollo similar, lo que provoca un rezago en la materia, pues mientras en Brasil se destina 1 por ciento del producto interno bruto para esos rubros, en el país la asignación en el pasado año fue menor a 0.4 por ciento.



Los referentes latinoamericanos hacen ver un panorama que se perfila hacia la transformación del paradigma de la divulgación y enseñanza de las ciencias. Los casos de Brasil, Argentina y Chile, en el contexto americano dan muestra de la intencionalidad de sus gobiernos de proveer a la sociedad de una renovada visión de la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas, aunque la constante en todas estas naciones es la baja asignación de recursos para financiar proyectos de investigación en ciencia y tecnología y más para fomentar la educación en estos temas.

Las estadísticas disponibles señalan que, en comparación con economías avanzadas y con las economías asiáticas de industrialización reciente, la región muestra un importante rezago en I+D. En la región, Brasil exhibe los mayores niveles de inversión en I+D, a considerable distancia de los países que le siguen: Chile, Argentina y México. A nivel global, son considerables los esfuerzos por incrementar la inversión en I+D que han desplegado China e India. En los países avanzados, un promedio superior al 60% de la inversión en I+D es realizado por empresas privadas. En los países latinoamericanos para los cuales se cuenta con información, la mayor parte de la inversión en I+D es realizada por el gobierno o financiado por este, por las universidades y, en menor grado, por las empresas (ocde, 2007).¹ Esto es indicativo de que las empresas de estos países han recurrido poco a estrategias de innovación para ganar competitividad frente al resto del mundo, y también que en ellos la estructura económica es menos compleja que en las economías avanzadas. Disponible en: <http://cienciaeconomica.blogspot.com/2009/02/inversion-en-ciencia-e-innovacion-de-la.html>

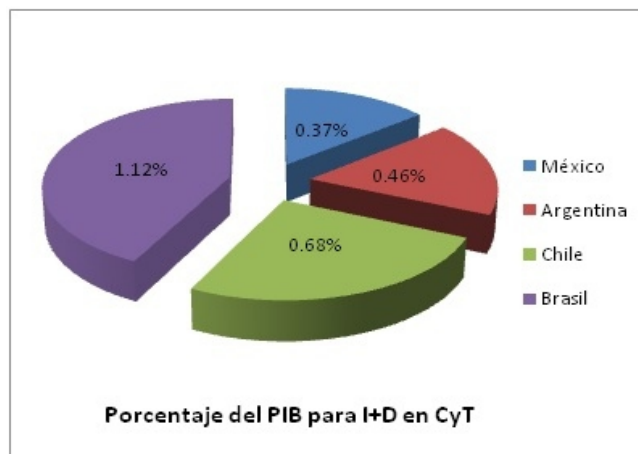
¹ Se refiere al término "investigación de desarrollo".

De acuerdo con el blog de *ciencia de la economía*, el analista Jorge Pareja expone cifras interesantes en materia de inversiones en ciencia y tecnología: "para la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT), los países de América Latina representan aproximadamente el 2% de la inversión mundial en I+D, África (0,3%), Norteamérica (39%), Europa (31%) y Asia (26%)". Disponible en: <http://cienciaeconomica.blogspot.com/2009/02/inversion-en-ciencia-e-innovacion-de-la.html>

Inversión en ciencia y tecnología	Indicadores
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> •Actividades científicas y tecnológicas US\$ 964,275 millones •Investigación y desarrollo (I+D) US\$ 845,172 millones •Porcentaje del PIB destinado a CyT² para I+D 0,46% •Actividades científicas y tecnológicas 0,53%
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> •Actividades científicas y tecnológicas US\$ 9.932,4 millones •Investigación y desarrollo (I+D) US\$ 7.290,2 millones •Porcentaje del PIB destinado a CyT para actividades científicas y tecnológicas 1,12% •Porcentaje del PIB destinado a CyT para I+D 0,82%
Chile	<ul style="list-style-type: none"> •Investigación y desarrollo (I+D) US\$ 633,656 millones •Porcentaje del PIB destinado a C y T para I+D 0,68%
México	<ul style="list-style-type: none"> •Inversión en ciencia y tecnología para actividades científicas y tecnológicas US\$ 2.875,1 millones •Investigación y desarrollo (I+D) US\$ 3.531 millones de dólares •Porcentaje del PIB destinado a CyT para Actividades científicas y tecnológicas 0,37% •I+D 0,46%

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de (Pareja, 2011).

² Se refiere a la abreviatura de ciencia y tecnología.



La alarmante situación financiera del sector ciencia y tecnología pone de manifiesto la poca capacidad de México para hacer frente al desarrollo e innovación de naciones como Corea y el propio Brasil, que en Sudamérica se erige como el gigante en desarrollo científico y tecnológico para los próximos diez a veinte años. En el rubro de actividades científicas recaen los presupuestos destinados a comunicación de la ciencia, mismos que por la falta de una cultura y educación para la ciencia, se diluyen o no llegan a la masa crítica de receptores. Para la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) México es el país más rezagado en materia de inversiones en I+D: “por su tamaño, la de México es la decimotercera economía del mundo. Medida por el ingreso de sus habitantes es la número 74, según el Banco Mundial. En cuanto al gasto en investigación y desarrollo (I+D) es el país más rezagado entre las naciones que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de acuerdo con un reporte de este organismo”. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2009/05/10/economia/028n1eco>

De acuerdo con un despacho de La Jornada, la OCDE, bloque de 30 países al que pertenece México desde 1994, define la investigación y el desarrollo

como: el trabajo creativo realizado de manera sistemática con el fin de incrementar el acervo de conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, y la utilización de ese acervo de conocimiento para desarrollar nuevas aplicaciones. Una mayor inversión en investigación y desarrollo básicos generará más aplicaciones científicas y tecnológicas. Esta percepción lineal de la forma en que se desarrolla el proceso de innovación, ubica a la inversión en I+D como un factor fundamental detrás del progreso tecnológico y, eventualmente, del crecimiento económico.

Personal que labora en I+D

País	2005
México	1.98
Turquía	4.32
Portugal	8.70
Polonia	8.71
República Eslovaca	10.05
Italia	12.29
Hungría	12.75
Canadá	13.18
OCDE 26	13.52
República Checa	13.72
Holanda	13.94
Grecia	14.05
Irlanda	14.58
Corea	14.68
España	14.90
Francia	15.95
Luxemburgo	16.32
Japón	17.66
Nueva Zelanda	17.93
Bélgica	18.39
Alemania	18.62
Austria	19.82
Suiza	20.02
Noruega	23.74
Dinamarca	24.62
Suecia	27.62
Finlandia	31.92

Personas empleadas en I+D por cada mil empleados en el país

Fuente: OCDE, 2009

LA JORNADA

En la sección destinada al replanteamiento de la política educativa en ciencia y tecnología y especialmente en las propuestas para dar sentido a lo que, como se ha demostrado, está expresado de manera clara dentro de los marcos legales y jurídicos, se harán puntualizaciones y aclaraciones pertinentes para significar lo que debería ser una política prioritaria para el desarrollo de México.



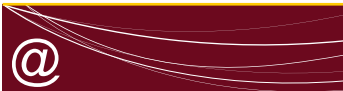
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y MODELO EDUCATIVO NACIONAL.

La Carta Magna de México señala que “el Constituyente de 1917 estableció en el artículo tercero...el derecho de todos los mexicanos a recibir educación por parte del Estado. La educación pública en México, además de ser gratuita y laica, ha tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas. Entonces, como ahora, corresponde al Estado, junto con la sociedad, trabajar para que se cumpla esa meta”. (PND 2007-2012 p. 176). En 1993 se crea la Ley General de Educación, la cual fue reformada en 2002, 2004 y 2006, conjuntamente con el derecho constitucional fundamentan las políticas educativas y sus proyecciones inscritas en los Planes Nacionales de Desarrollo generados cada 6 años. También regulan la educación la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en su artículo 38 y las reglamentaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Abonan a este marco legal, los planes sectoriales en materia de educación que son congruentes con los objetivos, estrategias y metas de las políticas nacionales y estatales. De acuerdo con datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Ley General de Educación sustituyó a la anterior Ley Federal de Educación y ha sido reformada entre 2000 y 2008.

Con relación al Modelo Educativo de México, tras un largo proceso de transformación que ha pasado de la luz a los claroscuros, la educación en México ha implementado diversos modelos que lo han llevado a estar en la lupa de la opinión pública por sus

características clientelares y la amalgama corrosiva Secretaría de Educación-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Hablar de un modelo educativo nacional significa sumirse en un crisol de políticas dependientes del funcionario en el cargo, de las visiones del presidente en turno y de ciertas “modas” sobre modelos que han funcionado en otras partes del mundo. Como opina Edgar Alejandro Medina Torres, académico del Instituto Politécnico Nacional en su crítica al sistema educativo mexicano, la “pérdida del rumbo” en políticas educativas contemporáneas “deja ver el sistema clientelar para la asignación de plazas docentes, los malos salarios de profesores, el establecer la eficiencia terminal como un parámetro de éxito del trabajo educativo sin importar el aprovechamiento de los alumnos, la disminución constante en inversión del gobierno federal en educación e infraestructura educativa (para incremento y mantenimiento de la misma)” (Medina, 2011). Disponible en : http://www.astromonos.org/public/1/astrociencia/0_0/el_sistemaeducativomexicano.jsf

...la falta de calidad en contenido de libros de texto, la supresión o disminución de horas clase de algunas materias de algunos grados de los niveles de educación básica (temporalmente o actualmente vigentes) como civismo, física, matemáticas, biología, química, la intervención de organismos calificadoros particulares con cuestionados criterios de evaluación de la educación (CENEVAL), la constantes campañas de desprestigio en contra de la educación pública de nivel medio superior y superior y la existencia de un modelo económico administrativo que se encarga de otorgar los apoyos económicos y dádivas salariales a los



investigadores del país y a sus proyectos (y sin mencionar a sus estudiantes de posgrado) han terminado sofocar la confianza y desarrollo no solo de los rubros educativos del país y también la generación de conocimiento.

Actualmente, el Modelo Educativo de México se caracteriza por su fragmentación en niveles educativos y por la imitación de modelos extranjeros que responden a las necesidades de otros países. Esta problemática permea todos los niveles y genera islotes separados del resto del continente educativo. Asimismo, el centralismo de la SEP a nivel federal hace que las dependencias estatales en la materia se encuentren subordinadas a las decisiones de la planeación central: “lo que inició con una desconcentración administrativa finalmente concluyó en una descentralización operativa concretada con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) tendiendo como consecuencia reformas al artículo tercero constitucional y expidiendo una nueva ley federal de educación en 1993. Los esfuerzos descentralizadores nunca tocaron realmente la sustancia política educativa, ni del modelo educativo de México”. “Los libros de texto de la escuela primaria plantean el desarrollo de la ciencia y la tecnología como una serie de hechos fortuitos e inconexos, ignorando los enormes esfuerzos que los hicieron posibles y las consecuencias brutales que de ellos se derivan. Mientras esta realidad se siga ignorando, México estará condenado a seguir en el subdesarrollo”.

Ante intentos fallidos por desarrollar un modelo educativo acorde a la realidad nacional, la Secretaría de Educación apuesta desde hace un par de años en el

modelo de competencias para la vida, basado en modelos europeos de éxito, como el proyecto *Tuning*, implementado a principios de la década del 2000 por la Unión Europea. El modelo por competencias integra saberes, habilidades y actitudes, en la búsqueda de discentes más acordes a su entorno, con conocimientos sobre su disciplina pero con herramientas para construir y transformar así como con actitudes positivas y colaborativas. “Este modelo educativo, considera que todo ser humano tiene un gran potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender; por lo que se sustenta en los cuatro pilares para la educación de este milenio que propone Delors (UNESCO, 1997): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Algunos de los valores constitutivos que los estudiantes desarrollan en este modelo son: responsabilidad, honestidad, compromiso, creatividad, innovación, cooperación, pluralismo, liderazgo y humanismo entre otros”. La actitud centralista, que se ha expresado líneas arriba, la intromisión del SNTE en las decisiones troncales en materia de educación y la corrupción que todavía aqueja a algunos sectores del sistema educativo impiden comprender la realidad de un país que de región a región presenta diferencias notables y contrastes marcados. Lo que puede operar para una zona puede ser improcedente para otra, aun cuando el factor económico sea una salvedad. La falta de experimentación y la premura por implementar programas bajo el argumento de la “innovación educativa” dan al traste con los verdaderos objetivos educativos de un país de grandes contrastes. Dentro del enfoque en competencias cabe perfectamente el modelo educativo para la ciencia, que sería un subnivel de competencias para la comprensión del hecho



científico y su impacto en la vida cotidiana, desde los niveles básicos. De ello se abundará más adelante.

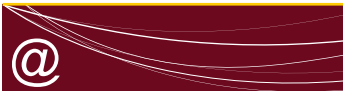
TABLA DE POLÍTICAS E INDICADORES.

Con base en los marcos legislativos revisados, PND 2006-2012; PED Campeche 2009-2015; Programa Sectorial de Educación 2007-2012; Programa Sectorial de Educación de Campeche 2010-2015 y Ley de Ciencia y Tecnología 2008 del CONACYT, se puede observar en materia de indicadores de impacto, medición cuantitativa o verificable, que en el caso de la legislación en Ciencia y Tecnología para la educación de la ciencia, formación de audiencias, públicos o sujetos críticos, comunicación del avance científico y tecnológico, comprensión pública de la ciencia y denominaciones afines que se han expresado en esta investigación, que las mediciones refieren el equipamiento de aulas con recursos informáticos y de tecnología educativa, aulas de medios y conectividad a internet. En el caso del CONACYT, el subprograma de divulgación y difusión científica expone que dentro de sus metas por alcanzar está “la búsqueda de la definición de indicadores internacionales confiables y comparativos en esta materia”. Este subprograma, que establece claramente los fines de la divulgación con el propósito de ampliar y fortalecer la cultura científica dentro de la sociedad. Fundamenta en lo general dichas actividades, pero carece de medios de verificación y de indicadores claros. Reitera que la difusión del conocimiento científico es una prioridad amalgamada a la asignación de recursos para la investigación, formación de científicos y tecnólogos, fortalecimiento del posgrado, etc., ya que sin este importante instrumento, la ciencia permanece ajena a los sujetos sociales que le dan sentido.

Política	Unidad de medida	Indicadores
PND 2007-2012 Eje 3.3 “Transformación educativa” . Objetivo 12: “promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”, la estrategia 12.6, expone que se debe “promover la educación de la ciencia desde la educación básica”.	<ul style="list-style-type: none"> Aulas de medios Alumnos por computadora con acceso a internet IES con acceso a internet Docentes capacitados en el uso de TIC's 	156,596 18 85% 24.2%
PED 2009-2015- Campeche Eje 1, “Educación para el Progreso”, Apartado 1.3 “Innovación, Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico”. Línea de acción: “modernizar los métodos, herramientas y condiciones en que se desarrolla el proceso educativo para formar generaciones que impulsen el progreso de la entidad y fomentar la investigación científica”. “Promover servicios educativos que impulsen la formación de estudiantes con interés en el conocimiento científico y desarrollo de sus habilidades por la tecnología”.	<ul style="list-style-type: none"> Porcentaje ⁴ de escuelas que tienen al menos una computadora para uso educativo según nivel en educación básica (2008/2009) De escuelas que tienen al menos una computadora para uso educativo según nivel en educación básica (2008/2009) Porcentaje de escuelas que tienen al menos una computadora conectada a Internet para uso educativo según nivel en educación básica (2007/2008) Gasto federal descentralizado ejercido en la educación: Fondo de aportaciones para la educación básica y normal (2008) 	Primaria: 43.7% Secundaria: 55.1% Primaria: 55.4% Secundaria: 41.7% \$ 2 241.4 (millones de pesos)

³Datos al 2006. Niveles primaria y secundarias generales y técnicas. Fuente: Programa sectorial de educación 2007-2012.

⁴ Fuente: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2009/PanoramaEducativoDeMexico/EF/CP/2009_EF__CP.pdf



Políticas	Unidad de medida	Indicadores
Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Objetivo 3: "impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. Se fortalecerá la formación científica y tecnológica desde la educación básica, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos".	<ul style="list-style-type: none"> •Aulas de medios •Alumnos por computadora con acceso a internet •IES con acceso a internet •Docentes capacitados en el uso de TIC's 	<p>156,596</p> <p>18</p> <p>85%</p> <p>24.2%</p>
Programa sectorial de educación Campeche 2010-2015 Estrategia III.2 Fomentar la investigación científica y el desarrollo tecnológico. "Será también un factor importante para el establecimiento de una cultura científica y tecnológica en la sociedad, que las IES participen en actividades de divulgación y enseñanza científica y tecnológica".	<ul style="list-style-type: none"> •Porcentaje de escuelas que tienen al menos una computadora para uso educativo según nivel en educación básica (2008/2009) •Porcentaje de escuelas que tienen al menos una computadora conectada a Internet para uso educativo según nivel en educación básica (2007/2008) •Gasto federal descentralizado ejercido en la educación: Fondo de aportaciones para la educación básica y normal (2008) 	<p>Primaria: 43.7%</p> <p>Secundaria: 55.1%</p> <p>Primaria: 55.4%</p> <p>Secundaria: 41.7%</p> <p>\$ 2 241.4 (millones de pesos)</p>
Ley de Ciencia y Tecnología 2008 Artículo 2, fracción II "Promover el desarrollo y la vinculación de la ciencia básica, el desarrollo tecnológico y la innovación asociados a la actualización y mejoramiento de la calidad de la educación y la expansión de las fronteras del conocimiento, así como convertir a la ciencia, la tecnología y la innovación en un elemento fundamental de la cultura general de la sociedad".	Los indicadores de desempeño de los programas aprobados en el presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2010 no refieren ningún indicador que exprese claramente el cumplimiento de metas en materia de divulgación y difusión científica ⁵ . El tercer informe de ejecución 2009, del CONACYT refiere como indicador de acciones en la materia la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCYT) Este programa maneja estrategias y líneas de acción, que se tomarán como equivalentes a unidades de medida.	En las ediciones XIV, XV y XVI, de octubre 2007, 2008 y 2009 se logró una audiencia acumulada de 17.1 millones de estudiantes de educación primaria y secundaria. 38% de la audiencia se alcanzó en la última edición ⁶ .

⁵ Fuente:

http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2009/PanoramaEducativoDeMexico/EF/CP/2009_EF_CP.pdf

⁶ Fuente: Indicadores de desempeño de los programas aprobados en el presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2010. Disponible en :

http://www.conacyt.gob.mx/InformacionCienciaTecnologia/Documents/Resultados_Trimestrales-2010%28jul_sep%29.pdf

⁷Fuente: tercer informe de ejecución 2009 del PND.

Subprograma especial en Ciencia y Tecnología 2003 Objetivo general: Difundir, promover, diseñar, integrar, coordinar y evaluar de manera anual, las actividades del Conacyt, relacionadas con ciencia e innovación, con el propósito de ampliar y fortalecer la cultura científica y tecnológica en la sociedad, abarcando la educación básica, media y superior, mediante la utilización de los medios de comunicación existentes, fortaleciendo las publicaciones de medios impresos que contribuyan a la divulgación y difusión de la ciencia y tecnología a nivel nacional e internacional.	En la XVI SNCYT se contó con el apoyo de los gobiernos estatales a través de la Secretaría de Educación y los consejos estatales de CyT.
Programa especial en Ciencia y Tecnología 2008-2012 (PECiTE) ⁸ Objetivo 1: Establecer políticas de Estado a corto, mediano y largo plazo que permitan fortalecer la cadena educación, ciencia básica y aplicada, tecnología e innovación, buscando generar condiciones para un desarrollo constante y una mejora en las condiciones de vida de los mexicanos. Un componente esencial es la articulación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, estableciendo un vínculo más estrecho entre los centros educativos y de investigación con el sector productivo, de forma que los recursos tengan el mayor impacto posible sobre la competitividad de la economía. Estrategia 1.4 Fomentar una cultura que contribuya a la mejor divulgación, percepción, apropiación y reconocimiento social de la ciencia, la tecnología y la innovación en la sociedad mexicana.	Este programa maneja estrategias y líneas de acción, que se tomarán como equivalentes a unidades de medida. Líneas de acción: 1.4.1. Promover la cultura científica, tecnológica y de innovación a través de los medios de comunicación electrónicos e impresos, difundiendo los resultados de las investigaciones exitosas y el impacto social en la solución de problemas nacionales. 1.4.2. Fomentar que las instituciones de educación superior, centros e instituciones de investigación públicos y privados, consejos estatales de ciencia y tecnología o sus equivalentes y sector empresarial, establezcan a través de programas, una mayor comunicación y divulgación de la ciencia y la tecnología. 1.4.3. Promover esquemas de apoyo a museos, casas de ciencia y organizaciones sociales que realizan actividades de divulgación científica.

El subprograma especial en CyT es claro en la necesidad de fortalecer la imagen de la ciencia en la sociedad, por conducto de la promoción de la investigación científica y tecnológica. De acuerdo con este subprograma, la ciencia y la tecnología son herramientas indispensables para la construcción de sociedades modernas e incluyentes en un mundo dominado por el conocimiento y la información. Sin embargo, aunque los propósitos explicitan la necesidad de una ciencia "incluyente" y "socialmente responsable", en el ejercicio real de la divulgación, el CONACYT desarrolla productos de buena calidad para estas tareas, pero su accesibilidad a los diversos niveles

⁸ Fuente: PECiTE. Disponible en: <http://www.sicyt.gob.mx/sicyt/docs/contenido/PECiTI.pdf>



educativos, aunado a otros factores que se expondrán en el siguiente apartado, dificultan su propósito educativo.

ANÁLISIS Y PROPUESTAS SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. VISIONES LATINOAMERICANAS.

El presente análisis de las políticas esbozadas a lo largo del presente trabajo se hará bajo tres vertientes: modelos exitosos, que analiza los casos de éxito de otras naciones latinoamericanas que han sumado esfuerzos para revertir su rezago en la materia; propuestas desde la trinchera, que pretende dar pistas sobre posibles acercamientos a la ciencia a partir de los articuladores del proceso enseñanza-aprendizaje, la necesidad de la vinculación con otros actores, espacios e instituciones; y por último, una visión crítica que expone algunas inconsistencias del subprograma especial de Ciencia y Tecnología del CONACYT, específicamente en cuanto a su visibilidad en los escenarios educativos y la falta de concordancia de los indicadores del PND con las metas del CONACYT.

A) MODELOS EXITOSOS.

Brasil, Argentina y Chile son referentes obligados para analizar el avance de las políticas educativas en materia de ciencia y tecnología. Ha quedado claro que hablar de ciencia y tecnología reviste importantes reflexiones que tienen que ver con presupuestos destinados a innovación, desarrollo, fortalecimiento del posgrado, formación de científicos y tecnólogos, desarrollo de centros de investigación y por supuesto, difusión y comunicación de la ciencia. La ciencia y la tecnología en

Argentina constituyen un conjunto de políticas, planes y programas llevados a cabo por el gobierno, las universidades e institutos nacionales, las empresas, y otros organismos y asociaciones nacionales e internacionales orientadas a la investigación, desarrollo e innovación (I+D+I).

Sin embargo, a pesar de contar con recursos humanos suficientes, capacitados y la ejecución de políticas con metas establecidas, los principales problemas que afrontan la ciencia y la tecnología en el país son, en primer lugar: la baja inversión en ellas con respecto al nivel internacional. Según datos del 2005, la ciencia y la tecnología verifican una fuerte dependencia del financiamiento público que aporta el 65% de la inversión distribuido en un 43% en el sector gobierno y un 22% las universidades públicas. Con relación al PBI, el sector público aporta el 0.30% mientras que el privado aporta el 0.16%(2002), aunque la participación del sector privado en las actividades científicas y tecnológicas se viene incrementando desde el año 2002. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Ciencia_y_tecnolog%C3%ADa_de_Argentina#FONTAR_y_FONCyT

Desde 1997 hasta el presente se ha ejecutado una política de estado que, con independencia del gobierno, ha aumentado el número de recursos destinados a la implementación de proyectos científicos, la incorporación de nuevos investigadores, la repatriación de científicos argentinos radicados en el extranjero y la mejora del salario de los investigadores. Hasta 2007, el área administrativa dedicada a la ciencia y la tecnología estuvo incluida dentro del

Ministerio de Educación, con la jerarquía secretaria ministerial, del que a su vez dependía el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Ciencia_y_tecnolog%C3%ADa_de_Argentina#FONTAR_y_FONCyT

Para dar independencia financiera y de ejecución de políticas, se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, del que depende desde entonces el CONICET. La descentralización de la CyT, como el caso del modelo mexicano ha dado a Argentina la posibilidad de registrar un crecimiento sostenido en la materia a partir del año 2007 bajo tres acciones: mayores recursos, mejores salarios para investigadores y la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

El caso de **Chile** es también interesante, pues tiene pocas políticas explícitas en ciencia, tecnología e innovación.

No obstante, de forma creciente ha empezado a definir las, principalmente a partir de la experiencia ganada en la gestión de los fondos concursables.

La investigación estuvo durante muchos años poco vinculada a la actividad productiva y empresarial, lo cual es característico de muchos países insuficientemente desarrollados. No obstante, en los noventa se produjo un punto de inflexión. Por un lado, las empresas empezaron a invertir en I+D y las universidades crearon capacidades para realizar

“proyectos de I+D con las empresas. A esto se unió la inversión estatal que fomenta el vínculo entre empresas y universidades, catalizando el proceso. Esto está dando lugar, en el Chile de hoy, a una renovación y profundización de los fenómenos de I+D”.

Uno de los programas que ha probado su éxito en difusión y valoración de la ciencia y tecnología es el programa EXPLORA: El programa EXPLORA, dependiente del Consejo Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (CONACYT). Este programa financia actividades de divulgación y valoración de la ciencia y la tecnología, principalmente en la comunidad educativa.

El modelo brasileño es el que más inversión pública y privada ha destinado al desarrollo de la ciencia y la tecnología, como es el caso del Programa de Apoyo para el desarrollo en Ciencia y Tecnología (PADCT), creado en 1984 para impulsar el desarrollo de áreas consideradas prioritarias. El programa cuenta con recursos del Banco Mundial (BM) y una contrapartida con recursos del gobierno federal. El apoyo es a fondo perdido sólo para las instituciones públicas. El PADCT es dividido en clases de proyectos que son ejecutados por las agencias, conforme la vocación institucional de cada una. Entre las áreas apoyadas están: geociencias y tecnología mineral; educación para la ciencia; información en C&T; biotecnología; instrumentación; tecnología industrial básica; planificación y gestión en C&T; química e ingeniería química; y ciencias ambientales. Disponible en: <http://www.ciencia.cl/CienciaAIDia/volumen4/numero1/articulos/articulo5.html>



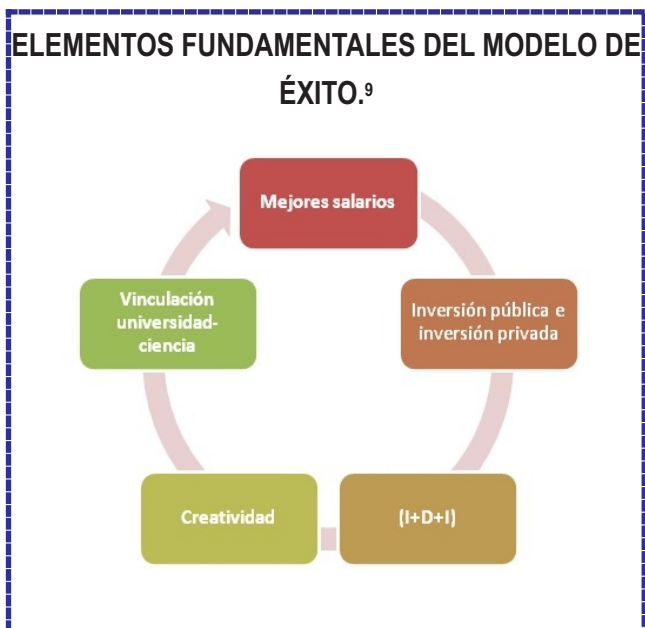
A pesar de las críticas al modelo brasileño, que durante muchos años permaneció como consumidor de CyT mas que como productor o desarrollador de proyectos, emerge un modelo innovador que ha logrado elevar en dos décadas la inversión, capacidad y desarrollo de áreas prioritarias como la petroquímica:

El sistema público de investigación científica, educación superior y postgrados fue montado en Brasil a lo largo de décadas. Hubo una comprensión generalizada de que la investigación científica trascendía los intereses locales para transformarse en una de las grandes cuestiones nacionales. Actualmente el país posee una organización institucional en C&T bien diversificada junto con una capacidad científica importante en términos latinoamericanos. La producción científica brasileña es vista por algunos como desarticulada de las necesidades de desarrollo económico y social del país. Aunque la producción científica nacional se haya multiplicado por cuatro en 20 años, la producción tecnológica nacional, medida por el número de patentes que el país registra en los EUA, es muy pequeña. La política científica recientemente delineada por el gobierno federal busca cambiar este cuadro, estimulando las empresas a invertir más en investigación. Este nivel excepcional en latitud del cuerpo docente de las universidades públicas brasileñas se debe, en gran parte, a una política de largo plazo de formación de recursos humanos. Hace más de 20 años que las agencias federales, el

Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico, dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgano del Ministerio de Educación, y algunas agencias estatales, como la Fundação de Amparo da Pesquisa do Estado de São Paulo, financian becas de posgrado.

Con base en los tres modelos se puede considerar que factores como: **mejores salarios** (que eviten la fuga de talentos y el subempleo por falta de recursos para un buen nivel de vida); **inversión pública** (que desregule y otorgue capacidades reales a los organismos dedicados a la CyT) e **inversión privada** (política fiscal que incentive a los particulares a invertir en desarrollo científico como base para desarrollar su propia planta productiva); **aplicación de la tríada Investigación más Desarrollo más Innovación (I+D+I)** como fórmula de éxito para lograr catapultar el desarrollo en CyT; **creatividad** (como capacidad para generar proyectos que puedan impulsar la educación para la ciencia en los diversos niveles educativos); **vinculación universidad-ciencia** (que permita una visibilidad continua entre la ciencia y la educación, su importancia y la observancia de las necesidades de los sectores productivos, una auténtica cadena de valor); formación de capital humano (continuar apoyando la formación de científicos y tecnólogos así como docentes-divulgadores, maestros y doctores con vocación para compartir la ciencia, formar maestros de niveles básicos con visión científica para desarrollar nuevos talentos en el área. La revisión de estos modelos permite generar una panorámica para todo el escenario latinoamericano, que tanta necesidad tiene

de proyectos integradores.



B) PROPUESTAS DESDE LA TRINCHERA.

La trinchera del docente siempre ha sido el aula. Es desde este espacio micro (en términos geográficos) desde donde se dimensiona el proceso enseñanza-aprendizaje y se logra convertir en un macro espacio donde las ideas se fomentan y fructifican. Es por ello que las políticas en ciencia y tecnología deberán iniciar desde el docente, el articulador del proceso enseñanza-aprendizaje quien se erige como líder de una comunidad escolar durante su unidad de aprendizaje. Es por ello que urge rescatar la figura del docente, facilitador o profesor de aula pues es ahí donde se inicia la transformación cualitativa. Dentro de las acciones y estrategias que se requieren se encuentra la capacitación en divulgación científica y en el manejo de tecnologías de información y comunicación (TIC's). La visión de la ciencia como protagonista del cambio en el modelo de país, de consumidor a generador de CyT requiere un cambio de paradigma desde el docente, que

⁹ Fuente: elaboración propia.

inicia con una nueva mirada a la actividad científica. Se insiste en que el conocimiento no puede continuar fragmentado, separado del resto de mapa conceptual del sujeto que le da sentido en su vida.

Dadas las implicaciones tanto cualitativas como cuantitativas y los nuevos escenarios internacionales y sobretodo globales, el nuevo perfil del docente-divulgador requiere articularse con los medios informativos y de opinión que en la cotidianidad de la sociedad alcance y difusión dan sentido a la información. Esto debido a su naturaleza dual tanto como medios de difusión y de fuentes de información. Las habilidades personales básicas, adquieren especificidad en el sentido de la apertura y capacidad de análisis para ponderar los cambios en las maneras representar las informaciones y la corta temporalidad del impacto de las mismas. Es indispensable su experiencia TIC's, hipertextos, multimedia, acceso a internet; manejo óptimo de los motores de búsqueda, sumando a todas estas habilidades un desarrollo óptimo de la creatividad y las soluciones lúdicas y entretenidas, acordes al nivel en el que imparta su unidad de aprendizaje (Rogoff, 1997, Mejía, 2005).

El diseño de estrategias didácticas, la nueva visibilidad de espacios de aprendizaje no formal como el museo, que combinen eficientemente estas habilidades será la clave para que en cada nivel educativo, los discentes puedan despertar su interés en temas de Ciencia y Tecnología. (CyT). Podríamos profundizar en el diseño y propuesta de las mismas, proponiendo en lo concreto líneas de acción y programas especializados en la materia, lo que definiría otro trabajo de investigación (Garza, J. y Orozco, C.E., 2005).



C) VISIÓN CRÍTICA, A MODO DE CONCLUSIÓN.

La exposición crítica sobre las políticas educativas en ciencia y tecnología en México pudiera ser maniquea y parcial si observamos el panorama general y nos remitimos a cifras, la falta de indicadores claros y la fragmentación en la materia. La visión crítica que se expone en estas líneas se aborda tratando de ver dentro del panorama establecido, las posibilidades de transformación en la materia.

I. No es necesario plantear nuevas políticas, ya existen y son buenas. A lo largo de este análisis hemos observado que sí existe una política clara en materia de ciencia y tecnología, que aun la baja inversión pública y la carencia de los factores de éxito presentados anteriormente, diluyen un tanto el panorama, pero las políticas están establecidas. Se considera que no es necesario replantear las políticas educativas en materia de ciencia y tecnología.

II. Aplicación más que creación. Como apuntalamiento del punto anterior, baste decir que las políticas no se han aplicado correctamente o tal vez sus indicadores no han sido lo suficientemente claros para hacer ver a la sociedad la presencia de la ciencia en la vida productiva, social y personal del sujeto.

III. En enseñanza de las ciencias, divulgación y comunicación los marcos legales están establecidos, pero no se conocen (o no se clarifican) sus indicadores e impactos en los contextos educativos. Solo hacen referencia a la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología como evento anual para acercar la ciencia a los estudiantes y otros públicos.

IV. El subprograma especial en CyTen sus versiones 2003 y 2008 exponen claramente el importante papel de la enseñanza de las ciencias, divulgación y comunicación científica: Estrategia 1.4 Fomentar una cultura que contribuya a la mejor divulgación, percepción, apropiación y reconocimiento social de la ciencia, la tecnología y la innovación en la sociedad mexicana. Sus líneas de acción son claras y concisas:

1.4.1. Promover la cultura científica, tecnológica y de innovación a través de los **medios de comunicación electrónicos e impresos, difundiendo los resultados de las investigaciones exitosas** y el impacto social en la solución de problemas nacionales.

1.4.2. Fomentar que las **instituciones de educación superior**, centros e instituciones de investigación públicos y privados, consejos estatales de ciencia y tecnología o sus equivalentes y sector empresarial, **establezcan a través de programas, una mayor comunicación y divulgación de la ciencia y la tecnología.**

1.4.3. Promover esquemas de apoyo a **museos, casas de ciencia y organizaciones sociales que realizan actividades de divulgación científica.**

V. Se insiste en señalar que la inconsistencia de estos programas estriba, de acuerdo con los documentos consultados, en que los indicadores no están clarificados. Por ejemplo, las publicaciones, programas de televisión, materiales impresos, sitios web, museos de ciencia, actividades afines de divulgación en

sectores públicos y privados, etc., no están visibles en los informes de ejecución del PND. Incluso al revisar exhaustivamente la página web del CONACYT y la documentación que ofrece, detalla la ejecución de recursos en centros de investigación, fomento a redes, laboratorios, posgrado y afines, pero no ofrece información sobre el impacto en términos cuantitativos de los productos de divulgación.

- VI. Una enseñanza de la ciencia desdibujada. A pesar de los recursos (económicos y de infraestructura) asignados a la educación para la ciencia y que se traducen en productos de óptima calidad como la revista *Ciencia y Desarrollo*, con amplia trayectoria en la materia, su presencia en los centros educativos parece no visible. Los demás productos, como programas, recursos multimedia y demás, producidos por el CONACYT tampoco están accesibles a dichos sectores, al menos en lo cercano al autor.

La emergencia de investigaciones en la materia deja la puerta abierta para indagar sobre la percepción de la ciencia a partir de la definición de indicadores, basándose en los productos y servicios vigentes en el CONACYT que arrojen información cuantitativa sobre el particular, especialmente para saber si los facilitadores los conocen, los emplean o han empleado, así como sus usos, aplicaciones, ventajas y desventajas, en su caso. La revisión de las políticas educativas en la materia ha permeado a un campo vasto, amplio y fascinante, que va más allá de lo que para el gobierno federal y el CONACYT han encasillado en la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología, un

evento que a juicio del autor es más mediático que educativo, pues pareciera responder solamente a una justificación sobre la enseñanza de la ciencia cuando esta tarea debería ser diaria, emprendida desde el aula por el docente y que exponencialmente desarrollaría sujetos críticos y conscientes de la importancia del tema.

REFERENCIAS.

1. Acosta, H. P. (abril de 2006). Recuperado el 20 de julio de 2011, de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf
2. Andere, E. (2006). *El modelo educativo de México. En México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México: Editorial Planeta
3. Bourdieu, P. (1997). *México: Siglo XXI. Capital cultural, escuela y espacio social*.
4. Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. París: INRA.
5. *Breve Historia del Conacyt*. (26 de abril de 2011). Recuperado el 20 de julio de 2011, de <http://www.conacyt.mx/Acerca/Paginas/default.aspx>
6. Calderón, E. (2005). *La ciencia y la tecnología en México*. Recuperado el 20 de julio de 2011, de <http://www.jornada.unam.mx/2005/10/29/025a1pol.php>



7. Calvo, M. (1999). El nuevo periodismo de ciencia. Quito: CIESPAL.

8. Cardona. (2005). "Responsabilidad social de la ciencia y la tecnología. Diálogos con los profesores León Olivé y Nicanor Ursúa". Memoria ITM-Medellín .

9. Chan, J. (12 de julio de 2008). El modelo educativo de México. Recuperado el 17 de julio de 2011, de <http://www.monografias.com/trabajos62/modelo-educativo-mexico/modelo-educativo-mexico2.shtml>

10. Elías, C. (2003). La ciencia a través del periodismo. Ciencia Abierta 8 .

11. Estrada, L. (2002). La divulgación de la ciencia. En Antología de la divulgación de la ciencia en México. DGDC- UNAM, pp. 138-151.

12. Garza, J. y Orozco, C.E., (2005). Algunas cifras del aprendizaje informal en México. Sinéctica Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO. No. 26. Febrero- Julio. 130-132.

13. Giddens, A. (1990). The consequences of modernity. Polito Press. Cambridge.

14. Gregory, J. y Miller, S. (1998). Science in Public. Communication, Culture and Credibility. Plenum Trade, New York and London

15. Guerrero, R. Internet como medio de divulgación: de Eolo a Pandora. Disponible en: www.imim.es/quark/28-29/028112.htm

16. Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1991). La mediación pedagógica. Rafael Saldivar, San José.

17. La Jornada. (9 de mayo de 2009). Recuperado el 27 de julio de 2011, de <http://www.jornada.unam.mx/2009/05/10/economia/028n1eco>

18. Lévy-Leblond, J. (Invierno 2002). Ciencia, cultura y público: falsos problemas y cuestiones relevantes. Quaderni No. 46 .

19. (2008). Ley de Ciencia y Tecnología. México: Diario Oficial de la Federación.

20. Medina, E. (17 de julio de 2011). El sistema educativo mexicano. Recuperado el 17 de julio de 2011, de http://www.astromonos.org/public/1/astrociencia/0_0/elsistemaeducativomexicano.jsf

21. Mejía, R. (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. Sinéctica, Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO, No. 26 Febrero- Julio. 4-11.

22. Pareja, J. (27 de julio de 2011). Ciencia de la Economía. Recuperado el 27 de julio de 2011, de <http://cienciaeconomica.blogspot.com/2009/02/inversion-en-ciencia-e-innovacion-de-la.html>

23. Snow, Ch. (1977). Las dos culturas y un segundo enfoque. Madrid: Alianza.

24. (2011). Plan Estatal de Desarrollo 2009-2015. San Francisco de Campeche: Gobierno del Estado de Campeche .

25.(2011). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012. Mexico, DF: Gobierno Federal.

26. (1969). Política Nacional en Ciencia y Tecnología de 1970. México, DF: Conacyt.

27.(2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México, DF: Secretaría de Educación.

28. (2010). Programa Sectorial de Educación 2010-2015. Campeche: Gobierno del Estado de Campeche.

29. Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J.V. Wertsch, P. Del Río, y A. Alvarez (Eds.), La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas (pp. 118- 128). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

30. Ursúa, N. (2002). Divulgación de la ciencia: la ciencia y el público. Algunos Problemas teóricos. En A. Andoni, La tecnociencia y su divulgación: un enfoque transdisciplinar. Madrid: Antrophos



IMÁGENES CON HISTORIA



Foto.- Florinda Batista Espínola

Titulada en 1893 como
Profesora de Enseñanza Primaria.

Precursora de la Educación Preescolar en Campeche.



Foto.- María del Rosario Rivas Hernández

Titulada en 1893 como
Profesora de Enseñanza Primara.

Precursora de la Educación Preescolar en Campeche.



Educación gratuita y de calidad: aspiración mexicana.

Mtra. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar

Directora de la Gaceta I.C.

La educación es un proceso que permite al individuo obtener aprendizajes que aplicará en su vida y en su relación con la sociedad. La adquisición de conocimientos universales y específicos en aulas, complementan la educación que recibe en casa y que aplica cotidianamente en su proceso de crecimiento y maduración.

En nuestro país, la educación impartida por el Estado es un derecho consagrado en el artículo 3° de la Constitución (2013):

Todo individuo tiene derecho a recibir educación... La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

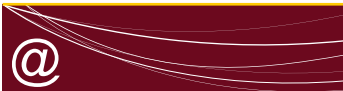
IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita.

En el devenir histórico, este artículo ha sufrido nueve modificaciones (1857, 1917, 1934, 1946, 1980, 1992, 1993, 2002 y 2013); la más reciente, la del 2013, añade elementos de "calidad" en métodos y materiales educativos, infraestructura e idoneidad de los docentes y directivos. La modificación causó controversia y descontento en el país, ya que, aunado a la reforma del artículo 3°, se adicionaron tres leyes:

1. Ley General de Educación
2. Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa
3. Ley de Servicio Profesional Docente

• La primera de ellas, la Ley General de Educación, aborda los lineamientos generales de la impartición de la educación en México. Su modificación más reciente (11 de septiembre del 2013) se puede resumir de la siguiente forma:

- Artículo 3°.- Se agrega a la educación media superior a las modalidades que la Federación está obligada a proporcionar.
- Artículo 4°.- Se establece, como obligación del tutor, vigilar que su hijo (a) asista a la escuela (educación básica y media superior).



- Artículo 9°.- La Federación debe garantizar, además de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, la educación inicial, especial y superior.
- Artículo 12, Frac. IX Bis.- Es facultad de las autoridades federales la coordinación de la educación media superior y la creación de un marco curricular común.
- Artículo 13, Frac. VI Bis.- Es facultad de las autoridades educativas locales participar en la participación del marco curricular común de la educación media superior.
- Artículo 37.- se entiende por educación media superior los niveles bachilleratos y profesionales que no requieran estudios superiores.
- Artículo 65.- Es derecho del tutor obtener una inscripción para su hijo (a) en las escuelas públicas en los niveles preescolar, primaria, secundaria y media superior.
- Artículo 66.- Es obligación del tutor vigilar que sus hijos (as) asistan y reciban educación básica y media superior.

En lo que respecta a la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), publicada el 11 de septiembre del 2013:

- Implementará el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
- El Instituto tendrá la facultad de evaluar la calidad, desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior.

- Orientará la toma de decisiones basado en los resultados del SNEE.
- Efectuará el concurso de oposición.
- Aprobará, para la educación básica, los componentes de la evaluación para que el personal que realiza funciones de docencia, dirección o supervisión pueda obtener estímulos adicionales, permanentes o temporales, sin que ello implique un cambio de funciones.
- Será el encargado de hacer los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para evaluar el ingreso al servicio docente, la promoción, y la evaluación del desempeño docente y de quienes ejercen funciones de dirección y de supervisión

En el caso de la Ley de de Servicio Profesional Docente –la que ha generado más controversia- se exponen los lineamientos que tendrán que seguir los normalistas y profesionales para la obtención de una plaza, su permanencia en el sistema y las razones por las cuales podrían ser expulsados

- El ingreso a la educación básica y media superior será mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, públicos. Lo mismo aplica para los puestos directivos y de supervisión.
- El ingreso a una plaza docente dará lugar a un Nombramiento sujeto a un período de inducción de dos años. Si faltase al periodo de inducción o se demostrara su falta de capacidad en la docencia, se dará por terminado el Nombramiento sin responsabilidad para la Autoridad Educativa.



- Una plaza con funciones de dirección dará lugar a un Nombramiento sujeto a un período de inducción de dos años. Si el personal incumple el periodo de inducción o se demostrara su falta de habilidad, se dará por terminado el Nombramiento sin responsabilidad para la Autoridad Educativa.
- Los profesores que ya tengan el nombramiento definitivo, serán evaluados. Tienen tres intentos para pasarlo, de lo contrario, se les asignará a otra área o les pedirán que se jubilen.
- Se retirará del cargo al funcionario que falte a sus labores tres días consecutivos sin justificación, o tres veces al mes.
- La evaluación magisterial será obligatoria para todos los maestros; no pactable (en la última evaluación nacional reprobó el 75% de los maestros).
- La Evaluación para los Docentes no consiste en un “examen” de conocimientos al final de cada ciclo escolar, sino en distintas variables: asistencia al trabajo, méritos, desempeño, exámenes psicológicos y clínicos.
- Se amplía el perfil de aspirantes, ya que en los primeros dos años a partir que la ley sea vigente, los concursos de oposición serán exclusivamente para egresados de las escuelas normales. Pasado ese periodo, podrá concursar por una plaza cualquier persona que cumpla con el perfil que definan las autoridades educativas. [Los legisladores que votaron a favor de la propuesta afirman que esto fortalecerá el sistema educativo, porque permitirá que den clases los ciudadanos mejor calificados independientemente de si

estudiaron o no en una Escuela Normal. En cambio, la CNTE se declara en contra de la medida argumentando que disminuirá las posibilidades de que los normalistas encuentren trabajo].

- La Carrera Magisterial será eliminada, pero no los beneficios obtenidos hasta antes de entrar en vigor esta ley.
- Se terminará con la asignación discrecional de plazas, ya que éstas dependerán de las autoridades educativas federales.
- Los profesores que acepten un cargo o comisión en su sindicato deberán recibir su sueldo de parte de la agrupación gremial, no del Estado. El objetivo de esto es limitar el aumento de los comisionados sindicales, es decir, de los docentes que realizan tareas para su organización pero siguen cobrando como si dieran clases.
- Establece la entrada en vigor del Sistema de Información y Gestión Educativa en el que se contenga la información recabada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía sobre un censo de escuelas, maestros y alumnos con el fin de tener toda la información del sistema educativo.

Aunado a lo anterior, también se reformó el artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su fracción XXV, para garantizar el sostenimiento de todas las escuelas públicas:

Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de

investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo,

Lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma.

ENTONCÉS, ¿QUÉ ESTÁ PASANDO CON LAS REFORMAS?

La reciente aprobación del nuevo paquete educativo generó, en nuestro Estado, la protesta de maestros y padres de familia que exigen escuelas de calidad, educación y servicios gratuitos.

Cierres de escuelas y carreteras, enfrentamientos con policías antimotines, firmas obligadas de “acuerdos” de las autoridades educativas y más, han sido la respuesta a esta ley.

Los maestros aseguran que sus derechos están siendo vulnerados y que los derechos adquiridos en el proceso histórico del Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación están siendo quebrantados. Las tan ansiadas “plazas de maestros” ya no podrán ser heredadas ni vendidas y la seguridad de que, una vez adquirida ni “Dios padre” los podía remover; eso, se acabó.

El gran temor de los maestros, la evaluación, aún no queda claro qué medirá ni cómo lo medirá. Ese ejercicio rutinario que aplican con sus alumnos, ahora será aplicado a ellos. La idea de sanciones injustificadas, alteración de resultados, “maestros reprobados sospechosamente”, medición no acorde a la realidad de la escuela, alumnos y zona geográfica en la que se encuentre, son algunas de las principales denuncias de los docentes (en activo y en formación). Algo hay de verdad en ello.

Sin embargo, la evaluación no debe verse como un elemento de sanción, sino como una oportunidad de reconocer las áreas en las que se puede mejorar ya que, una evaluación sin acción sería un instrumento inútil.

Las protestas, por su parte, son un derecho inalienable al ser humano democrático, todos tenemos derechos a externar nuestras inconformidades; no obstante, el hecho de vulnerar el derecho de los demás



los posiciona como entes irresponsables, irrespetuosos e intolerantes con los sectores no involucrados en el cambio.

Además, la reforma educativa sólo pretende mejorar el sistema a través de la evaluación a los encargados de ella: supervisores, directores y docentes. Aún no quedan claros los elementos que se tomarán en el diseño de las evaluaciones y los patrones-perfiles que se solicitarán, pero esta reforma le imprime una imagen más profesional.

No detecto problemas, no veo repercusiones, siempre y cuando se aplique bajo los principios de equidad. Sólo se exige a los encargados de la educación mexicana estar en preparación constante y eso, es un requerimiento intrínseco de todo ser humano globalizado.

Asimismo, se responsabiliza a la sociedad y a los padres de familia del proceso educativo de sus hijos y participan en la toma de decisiones. Sólo habría que poner niveles y no permitir que los observadores dirijan el proceso.

Hoy, se hace necesario tener información estadística de cuántas escuelas hay en México, así como el número de estudiantes y docentes. El documental “De panzazo”, del periodista Carlos Loret de Mola, evidenció la ignorancia de la señora Elba Esther Gordillo, ex lideresa sindical del SNTE, al no tener estos datos –ya que no existen.

La única observación que le haría es que la “teoría” es buena; espero que la “práctica” también lo sea, ya que lo único que México desea es educación gratuita y de calidad.

REFERENCIAS.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>
- Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>



Un recorrido por el IC

Sala de Actos “Prof. Septimio Pérez Palacios”.

Espacio dedicado a la realización de actividades culturales y académicas. Inaugurado recientemente, se posiciona como una gran opción para la realización de eventos selectos (capacidad para 30 personas).

La sala lleva el nombre de un destacado educador campechano que contribuyó con sus esfuerzos a la apertura de nuevas escuelas de educación básica en el Estado.

La sala se encuentra en la segunda planta de nuestro benemérito colegio, ubicado en la calle 10 #357, Colonia Centro.





IC INVESTIG@CIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

