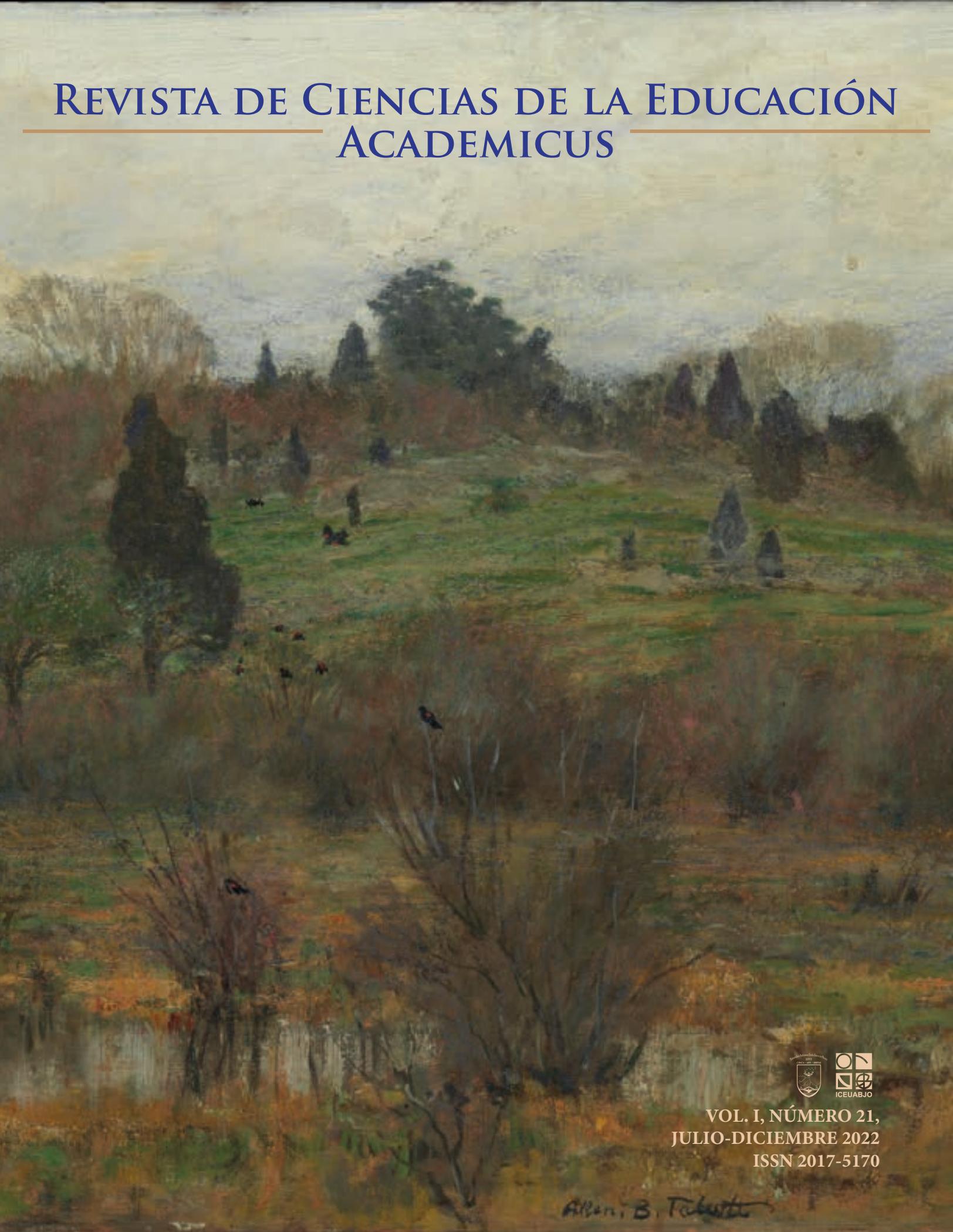


REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS



VOL. I, NÚMERO 21,
JULIO-DICIEMBRE 2022
ISSN 2017-5170

Albert Bierstadt



DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO

Cristian Eder Carreño López

DIRECTORA DEL ICEUABJO

María Leticia Briseño Maas

EDITOR RESPONSABLE

Carlos Alberto Martínez Ramírez

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Juan Angeles Robles ·
José Luís Aragón Melchor ·
Eduardo Carlos Bautista Martínez ·
Daniel Barrera Fernández ·
Hugo Benítez Matías ·
Alba Cerna López ·
Lorena Córdova Hernández ·
Justo Díaz Ortiz ·
Lilly Patricia Ducoing Watty ·
Leonor García Quezada ·
Olga Grijalva Martínez ·
Olga González Miguel ·
Benito Gerardo Guillén Niemeyer ·
Magaly Hernández Aragón ·
Marco Antonio Hernández Escampa-Abarca ·
Jaime Martínez Luna ·
Cindy Deyanira Martínez Ramírez ·
José Israel Mayorga Hernández ·
Imelda Erendida Méndez Canseco ·
Vilma Méndez Barriga ·
María Isabel Ocampo Tallavas ·
Pedro Ojeda Garrido ·
Abraham Jair Ortiz Nahón ·
David Pérez Arenas ·
María Anaïd Rangel Condado ·
Francisco José Ruíz Cervantes ·
Juan Carlos Sánchez Antonio ·
Fidel Torres González ·
Profesoras y profesores del Instituto de
Ciencias de la Educación de la Universidad
Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

· Mayte Jiménez Rivero
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

· Johannes Kniffiki
Universidad Alice Salomón de Berlín

· Luz Dávalos Murillo
· Nancy Picazo Villaseñor
Universidad Anáhuac, México Norte

· Salvador Ponce Ceballos
· Joaquín Vásquez García
Universidad Autónoma de Baja California

· Rogelio Martínez Flores
Universidad Autónoma Metropolitana

· Felipe Abundis de León
Universidad Autónoma de Nuevo León

· Humberto Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de Tamaulipas

· Margarita Galicia Gálvez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

· María Elena Barrera Bustillos
· Nora Verónica Druet Domínguez
· Gladys Julieta Guerrero Walker
Universidad Autónoma de Yucatán

· José María Ruiz Ruiz
Universidad Complutense

· Alfonso Ortiz Quezada
Universidad Cristóbal Colón

· Pablo Gómez Jiménez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

· Héctor Magaña Vargas
· Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Universidad Nacional Autónoma de México

Diseño editorial y diseño de cubierta
Ines Yanet Nieves Carreto

LA REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, AÑO 22, No.21, julio- diciembre 2022, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 951 516 3710/11, www.ice.uabjo.mx/revista-academicus, academicus-revista@hotmail.com, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, ISSN: 2017-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por la Dirección de Servicios Editoriales de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Avenida Universidad S/N, Colonia Cinco Señores, Interior de Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México, C.P. 68120, Tel. 951 502 0700. Este número se terminó de imprimir el 10 de febrero de 2024, con un tiraje de 100 ejemplares.

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org). Los artículos de esta Revista, fueron arbitrados y dictami-

nados bajo el Sistema de Revisión por Pares Académicos Doble Ciego, conforme a los criterios académicos vigentes.

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación, a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por las autoras y los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) o de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO).

La publicación de esta Revista se financió con recursos propios del ICEUABJO.



CRÉDITOS DE PORTADA:

Título de las obras: *Return of the Redwing*

Técnica: Óleo.

Autor: Allen B. Talcott (1867–1908)

Año: ca. 1900 (?)

Recurso de imágenes: www.metmuseum.org

Fotografías al interior: ICEUABJO

ÍNDICE

4

Editorial

6

La percepción de las tareas por los alumnos de bachillerato desde un enfoque significativo.

Acebo Choy Fabian Hubert.

18

Aproximaciones al estado de conocimiento sobre la evaluación institucional de la educación superior, en la república mexicana.

Martínez Ramírez Carlos Alberto.

27

Política y evaluación docente en México en el marco del nuevo orden-desorden social.

Casillas Gutiérrez Celerino.

43

La Educación Especial desde la formación general de profesoras y profesores. Una experiencia para compartir.

Jorge Camilo Tomás.

50

Educación indígena en Oaxaca: Políticas, retos y perspectivas.

García Rodríguez Judith Leticia, Martínez Ramírez Cristina Andrea y Santaella Cahuich Karen Pamela.

64

Criterios editoriales para publicar en la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

EDITORIAL



En el número 21 de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, proyecto editorial del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), se incluyen cinco interesantes artículos, que constituyen sólidos aportes de académicas y académicos de distintas instituciones.

El primer artículo, titulado “La percepción de las tareas por los alumnos de bachillerato desde un enfoque significativo”, Fabian Hubert Acebo Choy, Maestro en Educación perteneciente a la Academia de Humanidades del CBTis No. 92 de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, presenta la relación entre las estrategias didácticas que favorecen los aprendizajes y el aprendizaje significativo en los alumnos, a través de las tareas.

Enseguida, Carlos Alberto Martínez Ramírez, presenta el artículo “Aproximaciones al estado de conocimiento sobre la evaluación institucional de la educación superior, en la república mexicana”, en donde muestra estudios de fuentes diversas, que dan cuenta de los mecanismos para incorporar la política de evaluación institucional en las Instituciones de Educación Superior.

A su vez, se continúa con el artículo, escrito por Celerino Casillas Gutiérrez, Doctor adscrito a la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM, denominado “Política y evaluación docente en México en el marco del nuevo orden-desorden social”, en donde se analizan los efectos que tienen las políticas educativas operadas y diseñadas por el Estado mexicano, a partir de las sugerencias de los organismos internacionales centradas en la evaluación sobre el desempeño, práctica y trabajo académico del docente universitario y sus consecuencias en procesos en su condición académica, profesional, laboral y humana.

El cuarto artículo “La Educación Especial desde la formación general de profesoras y profesores. Una experiencia para compartir”, Tomás Jorge Camilo, presenta un artículo sobre reflexiones el diseño e implementación de estrategias y políticas sobre la Educación Especial, con énfasis en la formación de las y los docentes, basada su experiencia en la Escuela Histórica-Cultural de Vigotsky.

“La Educación indígena en Oaxaca: Políticas, retos y perspectivas”, es un artículo escrito por las académicas Judith Leticia García Rodríguez, Cristina Andrea Martínez Ramírez y Karen Pamela Santaella Cahuich, en donde se da cuenta del contexto contemporáneo de la educación indígena en la entidad oaxaqueña de México, encaminados a la articulación de las necesidades, retos y proyecciones que la propia modalidad educativa demanda.

Para concluir con esta editorial, se agradece a las autoras y autores de los diversos artículos del número 21 de esta Revista, por sus importantes propuestas, reflexiones, estudios y análisis que contribuyen a las Ciencias de la Educación, en los ámbitos locales, regionales, estatales, de la República Mexicana y a nivel internacional.

Atentamente

“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

©Dr. Carlos Alberto Martínez Ramírez
Editor Responsable de la

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

La percepción de las tareas por los alumnos de bachillerato desde un enfoque significativo

Acebo Choy Fabián Hubert ¹

RESUMEN

Con el fin de que el alumno obtenga un aprendizaje significativo en las tareas, el docente debe definir estrategias didácticas que favorezcan esos aprendizajes de manera puntual, de modo que al aprendiz construya retomando el medio social, valores, habilidades, aptitudes y actitudes para crear conocimientos significativos. El diseño de la investigación es descriptivo. La encuesta se diseñó por medio de cuestionario tipo Escala Likert, dirigido a 368 alumnos inscritos, que pertenecen a las 6 especialidades del sexto semestre que se ofertan en el plantel. Entre las principales conclusiones se vislumbran pocos saberes sobre la práctica de aprendizajes significativos, como resultado en la falta de valorización autocrítica y desde la óptica del trabajo colaborativo la propia práctica docente.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje Significativo. Tareas. Academia. Trabajo Colaborativo. Trabajo Colegiado. Enseñanza Aprendizaje.

ABSTRACT

For the student to create meaningful learning in the tasks, he expects the teacher to define didactic strategies that favor this learning in a timely manner, so that the learner builds by retaking the social environment, values, skills, aptitudes and attitudes to create meaningful knowledge. Descriptive and retrospective research design. The survey was designed by means of a Likert Scale questionnaire, addressed to 368 registered students, who belong to the 6 specialties of the sixth semester that are offered in the campus. Among the main conclusions, little knowledge is glimpsed about the practice of meaningful learning, as a

result of the lack of self-critical appreciation and, from the perspective of collaborative work, the teaching practice itself. Descriptors: Meaningful learning, homework, academia, collaborative work, collegiate work, teaching-learning.

KEYWORDS

Significant Learning. Tasks. Academies. Collaborative Work. Collegiate work. Teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

Las tareas son aquellas actividades académicas que el docente organiza, planea y asigna a los estudiantes, que realizan fuera del horario escolar, con la intención de abordar ciertos contenidos o reforzar aquellos revisados en el aula. Estas tareas serán significativas cuando los jóvenes al realizarlas logran interactuarlas con su entorno, con la finalidad de dar sentido a todo lo que percibe. Serán aprendizajes cuando esas representaciones personales, con sentido de objeto, puedan representar a la realidad. Las experiencias académicas que ofrecen las tareas no se deben exagerar en detrimento de la humanidad del aprendizaje del alumno. Se debe substituir la idea de arrebató y toma de venganza del docente hacia el alumno por cuestiones subjetivas que ponen en juego el aprendizaje; y se convierta en una experiencia tediosa que calcinan la motivación para aprender. Por el contrario, se deben significar el aprendizaje de cada alumno para que le dé sentido a su ser.

Los docentes al implementar las tareas le permitirán identificar que no todos los alumnos son iguales en pensar, sentir, expresarse, de la manera en que comprenden, se alleguen y apropian del conocimiento. Desde la individualidad se reconocen los estilos de aprendizajes de cada uno de los alumnos, es decir, comprender el modo en el que el estudiante se interrelaciona y aprende.

¹ Maestro en Educación. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 92, Academia de Humanidades. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Esto lo retoma Carol Tominson (2005):

“para pensar los recorridos establecidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje como un complejo entramado de relaciones humanas en el cual confluyen diferentes sujetos con diferentes necesidades vinculadas a los deseos propios de cada alumno, es que se considerarían a las diferencias individuales como una característica favorable para la conformación de un grupo, proponiendo así un aula que aprecie la pluralidad de voces y que rescatando los aportes personales, genere intervenciones colectiva entre pares”.

Las tareas deben ser dinámicas, es decir, evitar situaciones en las que el alumno destaque un papel pasivo como es el caso de las clases expositivas por parte del docente. Subrayar el interés en la organización y búsqueda de información relevantes que permita usarla a través de diálogos argumentativos. Para la realización de las tareas en el proceso de enseñanza aprendizaje la motivación es una parte central. Nada puede aprenderse eficientemente o, más aún, nada en absoluto puede aprenderse... Salvo aquello que se satisface una necesidad, un deseo, una curiosidad o una fantasía (Goodman, 1968).

Se ha presentado un fenómeno cíclico en torno al trabajo que se realiza en el aula y fuera de ella. Existen profesores que manifiestan su inconformidad con los alumnos que no desean trabajar con las actividades de su asignatura, porque existen profesores que los saturan de muchas tareas. De igual manera los alumnos manifiestan su inconformidad por tener tantas tareas que los obliga a dejar de hacer unas por otras, sienten la presión del deber de hacer de las tareas.

Los reclamos de los alumnos versan que las tareas en demasía van acompañadas de escasa calidad académica de una manera tan rudimentaria o mecánica; obligándolas a realizarla a mano (de puño y letra), descartando el uso de la tecnología para facilitar el proceso de ejecución. Aunado al uso de las competencias de las tecnologías, que consideran es necesario aprender.

Los alumnos perciben que se ha normalizado aquello que el profesor solicita como tarea, con o sin algunas exigencias de evaluación como es el caso de las rúbricas, sin que esa actividad pase por algún filtro de revisión y de retroalimentación. Dada esas circunstancias, se hace fácil copiarla de otro compañero o de internet. Con ello, se evita el esfuerzo de pensar. De la Borbolla (2020) al referirse al

pensar menciona:

“...La escuela ayuda a pensar no por los contenidos que ofrece, sino por los análisis que suele hacerse en el aula”.

Derivado de esta problemática, en el proceso de ejecución de las tareas aparecen elementos de estrés generando ansiedad y problema de sueños. Este fenómeno se presenta a partir del segundo semestre, que es cuando los alumnos están en contacto con materias de especialidad. Agravándose esto en el sexto semestre al elegir la universidad para continuar con sus estudios profesionales.

La falta de criterios académicos en los profesores al exigir una actividad o tarea para que le permita al alumno su comprensión del contenido del tema y este a la vez poder ser evaluada, es uno de los tópicos que genera tensión en el aula para ambas partes: profesores y alumnos. La cimentación de lo anterior, se encuentra en el hacer y no hacer del funcionamiento del trabajo colegiado. Desde esta concepción Acebo (2016) define lo siguiente:

“El trabajo colegiado en el plantel [Cbtis 92] se encuentra sometido a una cultura institucional; tiene consecuencias en el trabajo colegiado y éste en el proceso de enseñanza. Las condiciones que se dan en el plantel difieren de un centro a otro, dada la singularidad e idiosincrasia de cada uno de ellos, generando que el saber sea peculiar en el plantel, está configurado e integrado por una comunidad de profesionales con planteamientos, creencias e ideologías diferentes, en un contexto concreto en la que las posesiones materiales y económicas de cada docente juega un papel importante en las relaciones y de intercambios que condicionan la participación, la toma de decisiones, los modos de gestión, las metodologías en las clases y los roles”.

La comprensión de las tareas recae en parte por la falta de precisión en la comunicación de los actores que forman parte en el aula, dando lugar a que se entienda y comprenda por el alumno todo lo contrario de lo que solicita el docente. Al cuestionar al profesor acerca de “cómo quiera que se haga”. -Este entrecomillado pone de relieve la importancia de objetivos, contenidos, competencia y rúbricas para la evaluación de ese aprendizaje-. Este no solamente no responde a sus dudas, sino que además el profesor se molesta. Para el alumno no le queda más que quedarse callado y realizar la tarea de acuerdo a lo que

le convenga al profesor de acuerdo a sus subjetividades e instrucciones dadas, que nada tienen que ver con lo académico.

Ante las quejas de los alumnos por la cantidad de tareas que se les deja para hacerlas en casa, consideraron que no aprenden contenidos relativos a su materia por la escasa motivación, pertinencia, falta de establecimiento de objetivos, desconocimiento del producto final y estrategias de evaluación. En ocasiones para descalificar o menospreciar a algún alumno o tomar represalias en contra de un grupo completo. Originando el rechazo de los alumnos de esta herramienta que permitan entender y darle significado con lo que conoce en la escuela y cómo lo aplica en su dimensión real. Consideran que el aprendizaje en ocasiones se ha convertido en una actividad tan mecanizada.

Para el caso de los profesores, se ha normalizado en los alumnos el entregar tareas para un valor numérico que se refleje en su calificación de cada unidad, sin importarles la revisión de los contenidos. Muchos docentes los han acostumbrados a pedir tareas sin retroalimentarlas y validarlas como buenas.

La presente investigación surge de la necesidad de investigar el papel de las tareas en las diferentes especialidades que atiende el CBTIS 92. El objetivo principal de esta investigación es analizar las características que tienen las tareas bajo el modelo de aprendizaje significativo en el CBTIS 92 y cómo las perciben los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La investigación busca proporcionar información que será útil a todos los profesores como sujeto histórico-pedagógico para deconstruir el concepto de las tareas. Resignificarla bajo el aprendizaje individualista y significativo de cada uno de los alumnos, rescatando lo autónomo, motivante, dinámicas, desafiantes y que atiendan a una situación que se apegue a una realidad que viva el alumnado.

El presente trabajo, permitirá a cada uno de los docentes ampliar el conocimiento respecto a los factores didácticos a tomar en cuenta al momento de desplegar la utilización de las tareas en las aulas. En palabras de Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999):

“...si nunca nos dedicamos a constatar si el significado que para nosotros tiene una determinada tarea es el mismo (o al menos parecido) que el que tiene para el estudiante, nunca sabremos si la realización inadecuada de ella se debe a una selección errónea de los procedimientos necesarios para resolverla (lo que supondría que no utiliza estrategias) o puede explicarse por una interpretación inadecuada de la demanda, con lo que estaríamos ante un correcto uso estratégico de procedimientos, pero utilizados al servicio de un objetivo inadecuado. Como es de suponer, la atención que el profesor debe prestar a ambas situaciones no es la misma (creemos que no entender la demanda es más preocupante), ni tampoco son iguales las posibles vías de solución y mejora”.

El trabajo tiene una utilidad metodológica para el cuerpo colegiado, ya que podrían realizarse futuras investigaciones, permitiendo confeccionar análisis conjuntos o comparativo del trabajo que realiza cada academia por asignatura, por especialidad y semestre del plantel, de sus intervenciones diversificadas en el tema de las tareas.

Desde el enfoque individual, considerar la presente investigación como una mejora continua en la práctica docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se trata de un estudio descriptivo. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2003), los estudios descriptivos permiten especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis, en nuestro



caso nos va a permitir profundizar en las percepciones y valoraciones sobre las tareas.

La unidad de análisis y observación fue el estudiante de cada una de las especialidades que se ofertan en el 6to. Semestre del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 92 (CBTIS 92), del ciclo escolar 2020-2021 en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, siendo las especialidades de: a) Ofimática; b) Mecánica Industrial; c) Laboratorista Clínico; c) Preparación de Alimentos y Bebidas; d) Servicio de Hospedaje; y, e) Programación. A los estudiantes se les administró una encuesta estructurada que incluyó 16 preguntas. El método que se empleó fue el descriptivo interpretativo, educativo. En la técnica se empleó cuestionarios de tipo Escala de Likert en la que se midieron tipos de respuesta basada en frecuencia y acuerdo del encuestado en relación a diferentes temáticas que giran en torno al fenómeno de las tareas. Asimismo, se emplearon preguntas de opción múltiple para elegir Buena, Regular y Deficiente; y, la de ubicar ciertas materias a partir de las que cursa en el semestre en un desplegado de opción múltiple.

La muestra considerada en la investigación abordó a 368 alumnos inscritos en el sexto semestre que forman parte de las diferentes especialidades que se ofertan en el plantel. El tamaño muestral fue calculado según la estimación de parámetros, aceptando un nivel de confianza del 95%, un error del 5%. El ajuste muestral se realizó con una población inicial de 1,500 estudiantes (tamaño mínimo muestral para lograr la representatividad de 307 estudiantes). La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo aleatorizado simple utilizando como marco muestral la de los alumnos inscritos.

Dentro de las principales variables presentes en el cuestionario se incluyó lo referente a la tarea en diferentes enfoques: a) Las materias y el aprendizaje en las tareas; b) Aspecto tecnológico; c) La planificación; d) Las estrategias didácticas y las tareas; e) Trabajo colaborativo; f) Comunicación; g) Evaluación; h) Motivación; i) Relación profesor - alumno; j); y, k) Aprendizaje significativo.

Por medio de Formulario de Google Forms se estructuraron preguntas y los encuestadores solo respondieron consultas con la tipología y forma del cuestionario; se abstuvieron de sesgar los resultados con opiniones o respuestas a las preguntas. El análisis de datos fue realizado con el paquete estadístico IBM SPSS Statics V.1.0. Fueron utilizadas tablas de frecuencia y gráficas de distribución para el análisis de

cada variable cualitativa.

RESULTADOS

Fueron encuestados 368 alumnos, de los cuales 28 alumnos pertenecen a la especialidad de Ofimática, Grupo "A"; 55 para la especialidad de Mecánica Industrial, Grupos "A" y "B"; 117 en la especialidad de Laboratorista Clínico, Grupos "A", "B" y "C"; 61 para Preparación de Alimentos y Bebidas, Grupos "A" y "B"; 30 de Servicios de Hospedaje, Grupo "A"; y, 77 en la especialidad de Programación.

Para hacer el análisis en la presente investigación, esta se dividió en diferentes apartados lo que permitió medir sus variables.

A. TECNOLOGÍA

Tabla 1. Porcentaje de tareas con eluso de alguna aplicación.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	16	8	-	4	-	28
	%	57,12	28,56	-	14,28	-	100
Mecánica industrial	N	21	30	4	-	-	55
	%	38,01	54,3	7,24	-	-	100
Laboratorista Clínico	N	45	50	12	10	-	117
	%	38,25	42,5	10,2	8,5	-	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	18	39	-	4	-	61
	%	29,34	63,57	-	6,52	-	100
Servicio de Hospedaje	N	15	13	1	1	-	30
	%	49,95	43,29	3,33	3,33	-	100
Programación	N	31	31	10	5	-	77
	%	40,25	40,25	12,98	6,49	-	100

1=Muy Frecuente 2=Frecuentemente
3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se destaca el uso de software y aplicaciones en la computadora principalmente en las especialidades de Ofimática y Servicios de Hospedaje, quienes la consideran *Muy Frecuente*: del 57,12% y 49,95% respectivamente. Seguido de las especialidades de Mecánica Industrial con 54,3%; Laboratoristas Clínicos 42,5%; y, Preparación de Alimentos y Bebidas con el 63,57% que consideran que *Frecuentemente* hacen uso de la tecnología. Llama la atención el caso de la especialidad de Programación que se encuentra dividido los criterios por ser una especialidad que se debe explotar el uso de las habilidades y competencia en la tecnología, aunque se encuentra dentro de una sumatoria porcentual dentro del aspecto positivo.

Tabla 2. Porcentaje que considera el uso de la tecnología en las tareas.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	1	-	7	20	-	28
	%	3,57	-	24,99	71,4	-	100
Mecánica industrial	N	6	-	6	34	9	55
	%	10,86	-	10,86	63,24	16,29	100
Laboratorista Clínico	N	7	2	13	66	29	117
	%	5,95	1,7	14,45	56,1	24,65	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	10	13	25	13	61
	%	-	16,3	21,19	40,75	21,19	100
Servicio de Hospedaje	N	-	1	2	15	12	30
	%	-	3,33	6,66	49,95	39,96	100
Programación	N	2	2	8	40	25	77
	%	2,58	2,58	10,32	51,6	32,25	100

1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4=De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo

Como se aprecia la mayoría de las especialidades consideran estar De acuerdo en el uso o diversificación de la tecnología en las tareas.

B. PLANIFICACIÓN

Tabla 3. Porcentaje que considera que los contenidos son organizados con secuencia lógica apropiada.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	2	5	7	14	-	28
	%	7,14	17,85	24,99	49,98	-	100
Mecánica industrial	N	4	4	18	26	3	55
	%	7,3	7,3	32,7	47,3	5,5	100
Laboratorista Clínico	N	4	2	46	45	20	117
	%	3,4	1,7	39,1	38,25	17	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	5	5	23	28	-	61
	%	8,15	8,15	37,95	45,64	-	100
Servicio de Hospedaje	N	3	1	12	14	-	30
	%	9,99	3,33	39,96	46,62	-	100
Programación	N	6	6	40	25	-	77
	%	7,74	7,74	51,6	32,25	-	100

1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4=De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo

Se observa que los alumnos de las especialidades de Ofimática 49,98%, Mecánica Industrial 47,3%, Preparación de Alimentos y Bebidas 45,64%, Servicios de Hospedaje 46,62% están De acuerdo que los contenidos se encuentran organizados. Para el caso de Laboratorista Clínico y de Programación se encuentran en una posición neutral con el 39,1% y Programación el 51,6% *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Tabla 4. Porcentaje de tareas organizadas en grupo.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	-	16	4	8	-	28
	%	-	57,12	14,28	28,56	-	100
Mecánica industrial	N	-	9	16	20	10	55
	%	-	16,29	28,96	36,2	18,1	100
Laboratorista Clínico	N	25	-	60	32	-	117
	%	21,25	-	51	27,2	-	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	23	23	7	8	61
	%	-	37,49	37,49	11,41	13,04	100
Servicio de Hospedaje	N	-	7	7	16	-	30
	%	-	23,31	23,31	53,28	-	100
Programación	N	1	3	28	34	11	77
	%	1,29	3,87	36,12	43,86	14,19	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

De acuerdo a los datos arrojados en las especialidades que *Raramente* se apoyan del trabajo colaborativo son las especialidades de Mecánica Industrial 36,2%, Servicio de Hospedaje 53,28%; y, Programación con el 43,86%. Seguido de las especialidades que *Ocasionalmente* consideran al trabajo colaborativo son la de Laboratorista Clínico con el 51%, y Preparación de Alimentos y Bebidas la postura se encuentra dividida entre *Frecuentemente* y *Ocasionalmente* con un 37,49%; y, para Ofimática el trabajo colaborativo la sitúa en un 57,12% catalogándola como *Frecuentemente*.

c. LAS ESTRATEGIAS Y LAS TAREAS

Tabla 5. Porcentaje de retroalimentación de los profesores de las tareas de los alumnos.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	-	4	16	4	4	28
	%	-	14,28	57,12	14,28	14,28	100
Mecánica industrial	N	2	13	15	17	8	55
	%	3,62	23,53	27,15	30,77	14,48	100
Laboratorista Clínico	N	32	25	26	12	22	117
	%	27,2	21,25	22,1	10,2	18,7	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	8	28	17	8	61
	%	-	13,2	45,64	27,71	13,04	100
Servicio de Hospedaje	N	-	12	7	7	4	30
	%	-	39,96	23,31	23,31	13,32	100
Programación	N	-	3	25	33	16	77
	%	-	3,87	32,25	42,57	20,64	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que las especialidad de Laboratorista Clínico con el 27,2% *Muy Frecuentemente* existe retroalimentación en las tareas. La especialidad de Servicio de Hospedaje con el 39,96% *Frecuentemente* retroalimenta, Ofimática y Preparación de Alimentos y Bebidas *Ocasionalmente* retroalimentan con 57,12% y 45,64% respectivamente. Para el caso de Mecánica Industrial y Programación son las que *Raramente* retroalimenta con el 30,77% y 42,57% respectivamente.

Tabla 6. Porcentaje en donde los alumnos consideran que existen muchas tareas con poco aprendizaje.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	4	6	9	9	-	28
	%	14,28	21,42	32,13	32,13	-	100
Mecánica industrial	N	1	4	14	26	10	55
	%	1,8	7,3	25,5	47,3	18,2	100
Laboratorista Clínico	N	1	7	43	62	4	117
	%	0,85	5,95	36,55	52,7	3,4	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	2	2	49	8	61
	%	-	3,26	3,26	79,87	13,04	100
Servicio de Hospedaje	N	-	2	14	8	6	30
	%	-	6,66	46,62	26,64	19,98	100
Programación	N	2	5	18	38	14	77
	%	2,58	6,45	23,22	49,02	18,06	100

1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4=De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo

Se observa que los alumnos están *De acuerdo* en que existen muchas tareas con poco aprendizaje en las especialidades de Mecánica Industrial con el 47,3%, Laboratorista Clínico el 52,7%, Preparación de Alimentos y Bebidas el 79,87%; y, Programación con el 49,02%. Para el caso de Servicio de Hospedaje mantiene una postura neutral con el 46,62%. Para Ofimática su postura se encuentra dividida en *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* frente a la postura *De acuerdo*, para ambas con un 32,13%.



Tabla 7. Porcentaje de aprendizajes en las materias de especialidad.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	-	16	8	2	2	28
	%	-	57,12	28,56	7,14	7,14	100
Mecánica industrial	N	4	15	21	14	1	55
	%	7,3	27,3	38,2	25,5	1,8	100
Laboratorista Clínico	N	10	26	40	28	12	117
	%	8,5	22,1	34	23,8	10,2	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	7	50	4	-	61
	%	-	11,41	81,5	6,52	-	100
Servicio de Hospedaje	N	-	15	14	1	-	30
	%	-	49,95	46,62	3,33	-	100
Programación	N	5	12	40	15	5	77
	%	6,45	15,48	51,6	19,35	6,49	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que en las especialidades de Ofimática con el 57,12% y Servicio de Hospedaje 49,95% existen aprendizajes *Frecuentemente* en el desarrollo de las tareas. Para el caso de las especialidades de Mecánica Industrial 38,2%, Laboratorista Clínico con el 34% -aunque se destaca que existe una sumatoria del 34,4% [parte negativa] que superan el 34% [parte positiva]-, Preparación de Alimentos y Bebidas con el 81,5% y Programación con el 51,6%, los aprendizajes en las tareas son *Ocasionalmente*.

D. TRABAJO COLABORATIVO

Se observa que en las especialidades de Laboratorista Clínico con el 34% y Programación el 49% consideran estar *Frecuentemente* de mantener aprendizajes al realizarlas por equipo. Se aprecian que en las especialidades de Ofimática 42,84%, Mecánica Industrial 41,8% y, Servicio de Hospedaje con el 49,95% *Ocasionalmente* aprenden el fondo del tema. Para el caso de Preparación de Alimentos y Bebidas 37,49% considera *Frecuentemente* de obtener aprendizajes trabajando por equipos.

Tabla 8. Porcentaje de las tareas por equipo que consideran aprendizajes

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	3	1	12	3	9	28
	%	10,71	3,57	42,84	10,71	32,13	100
Mecánica industrial	N	5	10	23	14	3	55
	%	9,1	18,2	41,8	25,5	5,5	100
Laboratorista Clínico	N	17	40	30	24	6	117
	%	14,45	34	25,5	20,4	5,1	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	9	9	20	23	-	61
	%	14,67	14,67	32,6	37,49	-	100
Servicio de Hospedaje	N	1	1	15	3	10	30
	%	3,33	3,33	49,95	9,99	33,3	100
Programación	N	6	38	20	8	5	77
	%	7,74	49,02	25,8	10,32	6,45	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

E. COMUNICACIÓN

Tabla 9. Porcentaje de instrucciones claras en el desarrollo de las tareas..

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	4	9	9	4	2	28
	%	14,28	32,13	32,13	14,28	7,14	100
Mecánica industrial	N	7	27	17	4	-	55
	%	12,7	49,1	30,9	7,3	-	100
Laboratorista Clínico	N	12	32	44	22	7	117
	%	10,2	27,2	37,4	18,7	5,95	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	23	15	15	8	-	61
	%	37,49	24,45	24,45	13,04	-	100
Servicio de Hospedaje	N	-	6	16	6	2	30
	%	-	19,98	53,28	19,98	6,66	100
Programación	N	4	30	40	3	-	77
	%	5,16	38,7	51,6	3,87	-	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que la especialidad de Preparación de Alimentos y Bebidas con el 37,49% *Muy Frecuentemente* son las claras las instrucciones para realizar las tareas. Para el caso de Mecánica Industrial 49,1% son *Frecuentemente* claras las instrucciones. Las especialidades de Laboratorista Clínico con el 37,4%, Servicio de Hospedaje 53,28% *Ocasionalmente* se comprenden las instrucciones en las tareas. En el caso de Ofimática mantiene una posición dividida, aunque se aprecia una posición positiva en su sumatoria del 26,41% al ser claras en sus instrucciones.

Tabla 10. Porcentaje de las materias que dan a conocer el objetivo central del tema nuevo.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	2	7	9	7	3	28
	%	7,14	24,99	32,13	24,99	10,71	100
Mecánica industrial	N	4	11	16	20	4	55
	%	7,3	20	29,1	36,4	7,3	100
Laboratorista Clínico	N	24	55	25	13	-	117
	%	20,4	46,75	21,25	11,05	-	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	3	24	24	5	5	61
	%	4,89	39,12	39,12	8,15	8,15	100
Servicio de Hospedaje	N	7	13	5	5	-	30
	%	23,31	43,29	16,65	16,65	-	100
Programación	N	10	15	34	11	7	77
	%	12,9	19,35	43,86	14,19	9,03	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que en las especialidades de Laboratoristas Clínicos 46,75%, Servicio de Hospedaje 43,29% es *Muy Frecuente* dar a conocer el objetivo central del aprendizaje. Para las especialidades de Programación 43,86% y Ofimática 32,13% consideran que ocasionalmente se dan a conocer los objetivos del aprendizaje. Para la especialidad de Mecánica Industrial 36,4% consideran que *Raramente* se dan a conocer los objetivos de aprendizaje; y, para el caso de Preparación de Alimentos y Bebidas mantiene una posición dividida, aunque en la sumatoria de porcentajes se inclina hacia la parte positiva con el 83,14%.

F. EVALUACIÓN

Tabla 11. Porcentaje de criterios para elaborar tareas.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	3	11	8	6	-	28
	%	10,71	39,27	28,56	21,42	-	100
Mecánica industrial	N	5	14	15	17	4	55
	%	9,1	25,5	27,3	30,9	7,3	100
Laboratorista Clínico	N	9	29	31	24	24	117
	%	7,65	24,65	26,35	20,4	20,4	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	11	25	9	15	-	61
	%	17,93	40,75	14,67	24,45	-	100
Servicio de Hospedaje	N	7	12	4	7	-	30
	%	23,31	39,96	13,32	23,31	-	100
Programación	N	13	25	18	12	9	77
	%	16,77	32,25	23,22	15,48	11,61	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que las especialidades de Ofimática 39,27%, Preparación de Alimentos y Bebidas 40,75%, Servicio de Hospedaje 39,96% y Programación con el 32,25% *Frecuentemente* diseñan criterios para la elaboración de las tareas por parte de los alumnos. Para la especialidad de Laboratorista Clínico 26,35% *Ocasionalmente* existen criterios para su elaboración, y en el caso de la especialidad de Mecánica Industrial con el 30,9%. *Raramente* consideran que existen criterios que tomen en cuenta los alumnos para realizar sus tareas.

G. MOTIVACIÓN

Tabla 12. Porcentaje si es motivante los aprendizajes al momento de realizar las tareas.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	5	5	8	10	-	28
	%	17,85	17,85	28,56	35,7	-	100
Mecánica industrial	N	4	5	25	20	1	100
	%	7,3	9,1	45,5	36,4	1,8	100
Laboratorista Clínico	N	31	50	25	11	-	117
	%	26,35	42,5	21,25	9,35	-	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	22	-	26	13	-	61
	%	35,86	-	42,38	21,19	-	100
Servicio de Hospedaje	N	4	3	8	1	-	30
	%	13,32	9,99	26,64	3,33	-	100
Programación	N	12	15	27	20	3	77
	%	15,48	19,35	34,83	25,8	3,87	100

1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4=De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo

Se aprecia que las tareas en la especialidad de Laboratorista Clínico el 42,5% consideran estar *En desacuerdo* que se genere motivación al adquirir aprendizajes en las tareas. Para el caso de Ofimática 35,7% consideran estar *De acuerdo* de ser motivante las tareas para generar aprendizajes. Sin embargo, en las especialidades Mecánica Industrial, Preparación de Alimentos y Bebidas, Servicio de Hospedaje y Programación, mantienen una postura neutral, aunque para la especialidad de Mecánica Industrial en su sumatoria porcentual mantiene una posición positiva con el 38,2%. Para el resto de las especialidades mantienen una postura negativa en su sumatoria porcentual con el 35,86% para Preparación de Alimentos y Bebidas, 23,3% le corresponde a Servicio de Hospedaje y para Programación el 24,83%.

H. RELACIÓN PROFESOR – ALUMNO

Tabla 13. Porcentaje de disposición profesor – alumno en la aclaración de dudas en las tareas.

Especialidad		1	2	3	Total
Ofimática	N	2	26	-	28
	%	7,14	92,82	-	100
Mecánica industrial	N	27	27	1	55
	%	49,1	49,1	1,8	100
Laboratorista Clínico	N	11	22	84	117
	%	9,35	18,7	71,4	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	18	40	3	61
	%	29,34	65,2	4,89	100
Servicio de Hospedaje	N	13	15	2	30
	%	43,29	49,95	6,66	100
Programación	N	21	54	2	77
	%	27,09	69,66	2,58	100

1=Buena 2=Regular 3=Deficiente

Se observa que en las especialidades de Ofimática con el 92,82%, Preparación de Alimentos y Bebidas el 65,2%, Servicio de Hospedaje 49,95%, y Programación con el 69,66% consideran que la relación profesor – alumno para aclarar las dudas es considerada *Regular*. Para el caso de la especialidad de Laboratorio Clínico 71,4% consideran que la relación entre los profesores – alumnos es *Deficiente* al momento de aclarar las dudas en la realización de las tareas.

Tabla 14. Porcentaje análisis personal en las tareas valoradas por el profesor.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	2	15	9	2	-	28
	%	7,14	53,55	32,13	7,14	-	100
Mecánica industrial	N	8	14	27	5	1	55
	%	14,5	25,5	49,1	9,1	1,8	100
Laboratorista Clínico	N	9	31	54	20	3	117
	%	7,65	26,35	45,9	17	2,55	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	26	23	12	-	61
	%	-	42,38	37,49	19,56	-	100
Servicio de Hospedaje	N	3	17	9	1	1	30
	%	9,99	56,61	29,97	3,33	-	100
Programación	N	2	26	27	21	1	77
	%	2,58	33,54	34,83	27,09	1,29	100

1=Muy Frecuente 2=Frecuentemente
3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa en las especialidades de Ofimática 53,55%, Preparación de Alimentos y Bebidas 42,38% y Servicio de Hospedaje con el 56,61% se valora *Frecuentemente* la postura personal de los alumnos. En las especialidades de Mecánica Industrial 49,1%, Laboratorista Clínico 45,9% y, Programación *Ocasionalmente* se valora la postura personal de los alumnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la categoría de *Tecnología* la mayoría de las especialidades tienen presente la inclusión de la tecnología en las estrategias de enseñanza, así como los alumnos consideran importante su uso al momento de realizar las tareas.

En el apartado de planeación los alumnos perciben que no existe una planeación adecuada en las especialidades de Laboratorista Clínico 39,1% y Programación con el 51,6%, con esto genera conflictos en los ritmos de aprendizaje de los alumnos que no incide en procesos autónomos del alumno favoreciendo estrategias sumamente dependientes del profesor.

Con respecto a la *retroalimentación* de las tareas se encontró que la mayoría de las especialidades a excepción de Laboratorista Clínico 27,2% (*Muy Frecuente*), no retroalimentan las tareas. Desde esta perspectiva se

desprenden varias consideraciones:

Al alumno no se le informa sobre lo correcto o incorrecto del resultado de lo que realizó en las tareas, con ello, no se activa la curiosidad e interés de los alumnos de buscar o indagar el tema o el contenido de las tareas, invisibilizando la parte significativa de ella.

Al dejar de ser significativas se pierden en cúmulo de experiencia que potencia el aprendizaje, por ejemplo, se deja de cuestionar los conocimientos previos, los problemas ya no se traducen en retos, rescatar los contenidos de las tareas abordarlas desde su experiencia, ubicar los contenidos de las tareas desde contexto y valores del aprendiz.

Se marca una tendencia de muchas tareas con poco aprendizajes en todas las especialidades excepto la de Ofimática con el 57,12 % y Servicio de Hospedaje con 49,95%.

Con lo anterior se destaca que en las actividades diseñadas por los profesores no se valoriza los ritmos de aprendizaje de los alumnos mucho menos las circunstancias intrínsecas de las tareas: el tipo, extensión y complejidad de los contenidos, lo que se traduce en desvalorización personal y académica para los alumnos.

Para el apartado de *Trabajo Colaborativo* al cuestionar a los alumnos si aprenden al realizar las tareas por equipo, estos respondieron que, en las especialidades de Ofimática 42,84%, Mecánica Industrial 41,8% y Servicio de Hospedaje con el 49,95% se consideran que *ocasionalmente* aprenden. Esta situación pone de relieve la falta de manejo del trabajo colaborativo y cooperativo en el aula, perdiendo de vista las necesidades personales de los alumnos. Desplazando en este apartado la apertura al diálogo, desarrollo de la argumentación, tolerancia a las diferencias, responsabilidad compartida y sobre todo reducir la competencia destructiva entre alumnos.

En la cuestión de la *Motivación*, en este apartado las especialidades en que las tareas *no son motivantes* para aprender son las de Laboratorista Clínico con el 42,5%, Preparación de Alimentos y Bebidas 35,86%, Servicio de Hospedaje 23,3% y Programación el 24,83%.

En palabras de Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1999) al respecto nos ilustra:

“Para estar motivado hacia metas de aprendizaje es necesario conocer la forma de resolver la tarea o problema que se plantea, ya que, en caso contrario, llegará un momento en que el interés quedará inevitablemente reducido por la falta de éxito”.

Así pues, en las tareas es necesario dar a conocer los objetivos del tema, las estrategias de aprendizaje, ser claras en las instrucciones de lo que se desea se hagan y cómo hacerlas, encontrarles significados, que conlleve generar una forma de resignificación el papel de las tareas con enfoque motivacional.

Desde la perspectiva de la *Relación Profesor - Alumno*, para las especialidades de Ofimática 92,82%, Preparación de Alimentos y Bebidas 65,2%, Servicio de Hospedaje 49,95% y Programación 69,66%, las disposiciones de los profesores para aclarar dudas en las tareas son *Regular*. Para la especialidad de laboratorista Clínico es totalmente *Deficiente*.

Para generar un cambio en la relación profesor – alumno, es necesario que cada docente cuestione las creencias y expectativas que los define como profesor, a la vez aquellos que define a los alumnos, así como el contenido de mensajes que envían para resignificar la interacción y generar autoestima positiva en los alumnos.

Lo anterior, al no existir relaciones adecuadas entre profesor – alumno, no se valora el análisis de los alumnos en sus tareas dando paso a tareas diseñadas a modo del profesor, omitiendo la parte creativa de los alumnos, como es el caso en las especialidades de Mecánica Industrial 49,1%, Laboratorista Clínico 45,9% y Programación 34,83%. Se entiende que forman parte de un modelo tradicional con tintes autoritarios que no permiten dejar expresar su creatividad y emociones de los alumnos. Dentro del apartado de *Comunicación*, en las especialidades de Ofimática 32,13%, Laboratorista Clínico 37,4%, Servicio de Hospedaje 53,28% y Programación 51,6%, las instrucciones son *Ocasionalmente* claras.

Con lo anterior, el adecuado funcionamiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje se pone en riesgo. La guía del docente es fundamental para que los jóvenes no se pierdan en el universo del aprendizaje, como también lo es el uso del lenguaje de manera adecuada, ya que impacta en su comprensión de las instrucciones y esta genera autonomía al estudiante al aprender.

Con respecto si los profesores dan a conocer el objetivo al iniciar un tema nuevo, se destaca las especialidades de Mecánica Industrial 36,4% (*Raramente*) y Ofimática 32,13% y Programación con el 43,86% (*Frecuentemente*), con ello, se favorece programación lineal de temáticas sin contenidos transversales, aparecen contextos didácticos rígidos que no permiten enriquecerse desde otras disciplinas o asignaturas, destacándose que los alumnos no progresan de acuerdo a su propio ritmo.

En la cuestión de la *Evaluación*, con respecto a la existencia de criterios para elaborar las tareas son las especialidades de Mecánica Industrial con el 30,9% y Laboratorista Clínico el 26,35% *Ocasionalmente* generan criterios para su elaboración.

Se traduce lo anterior al no existir significado de las tareas para el alumno, llevarlas a cabo con metodologías que no son las adecuadas. Dando origen a desconocer si el resultado es correcto o erróneo ante la falta de identificación de procesos o guías de ciertas estrategias. Lo que denota estos resultados es que no hay estrategias adecuadas a la vez omisiones de objetivos que se traducen en estrés en los alumnos en la que únicamente sirve para el docente enfatizar sólo una evaluación formal en donde el reconocimiento del profesor es importante. Trivializando recompensas al premiar a los alumnos por cualquier cosa.

Es necesario reconocer el tipo de aprendizaje que se desea en las tareas: conceptual, procedimental y actitudinal. El trabajo colegiado y de las academias es fundamental, para que a partir de los presentes resultados los integrantes de las mismas puedan dialogar, exponer, analizar, conocer, y evaluar el trabajo que realiza cada docente en su praxis educativa. De modo que les permita deconstruir la idea de la práctica docente que se tiene, dando paso a la resignificación el planteamiento que hacen los alumnos en esta investigación. Pudiendo ser una herramienta la investigación – acción. Es necesario de empaparse de elementos que ayuden a comprender la práctica docente para que sea un referente de cambio personal y profesional.

Concluyo que el contenido y finalidad de las tareas en las especialidades que se ofertan en el sexto semestre del Cbtis 92, no se apega al tipo de aprendizajes significativos deseados, dadas por la metodología que se plantea con ausencia de trabajo colaborativo en las academias en la que se tensiona la práctica docente.

A manera de recomendación es necesario generar estrategias de los directivos y docentes de común acuerdo para favorecer trabajos colegiados en las diferentes academias de los diferentes campos disciplinares en donde se dialogue y se dé contestación desde la práctica docente frente a los aprendizajes significativos y cómo estos se adquieren y profundizan.

FUENTES DE CONSULTA

Acebo Choy, F. H. (2016). *Elementos del trabajo colegiado en las academias dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el CBTIS 92 (Maestría)*. Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas.

Borbolla, O. (2020). *La rebeldía de pensar*. México. FCE.

Goodman, P. (1968). Freedom and Learning: The Need for Choice, Saturday Review. (1998) Citado en: Fenstermacher, Gary, Soltis, Jonas. *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires. Amourortu Editores.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill. México.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. Y Pérez, María (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.

Tominson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires. Paidós.

Aproximaciones al estado de conocimiento sobre la evaluación institucional de la educación superior en la república mexicana

Martínez Ramírez Carlos Alberto¹

RESUMEN

En este artículo, se exponen los principales hallazgos que se investigaron, para la conformación de un Estado de Conocimiento que diera cuenta de cómo la evaluación institucional ha permeado las principales acciones de carácter académico, administrativo, normativo e institucional en la educación superior mexicana. Son más de 30 años en los que la propia evaluación ha incidido en ámbitos curriculares, de planeación institucional, de formación docente, en el diseño de acciones tendientes a la formación integral de las y los estudiantes y en la conformación de infraestructura, mobiliario, equipos y materiales necesarios para el óptimo desarrollo de funciones importantes como la docencia, la investigación, la gestión administrativa y financiera y la difusión de la cultura y extensión universitaria, entre otras.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación Institucional. Estado de Conocimiento. Política Educativa. Educación Superior.

ABSTRACT

This article presents the main findings that were investigated for the conformation of a State of Knowledge that shows how institutional evaluation has gone through the main academic, administrative, regulatory and institutional actions in Mexican higher education. For

more than 30 years, evaluation itself has contributed to curricular fields, institutional planning, teacher training, design of actions aimed at the comprehensive training of the students and the creation of infrastructure, furniture, equipment and required materials for the optimal development of important functions such as teaching, research, administrative and financial management, the dissemination of culture and university extension, among others.

KEYWORDS

Institutional evaluation. State of knowledge. Educational policy. Higher education.

INTRODUCCIÓN

Como parte de las políticas educativas, la Evaluación Institucional, ha estado presente en las diversas acciones académicas, administrativas, normativas e institucionales de la mayor parte de Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, desde la década de los noventa y con mayor énfasis en el inicio del nuevo milenio, hasta nuestros días.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de analizar el Estado de Conocimiento, relacionado con la “Evaluación Institucional de la Educación Superior”, temática de mucha actualidad y relevancia, sobre todo al ser la Educación Superior una directriz primordial en el sector educativo, sobre todo en lo relacionado con la excelencia y cobertura.

En ese sentido, para este Artículo, se conformó un Estado del Conocimiento que recuperó: 12 ponencias de diversas ediciones del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de las cuales 3 corresponden a la edición 2013 celebrada en Guanajuato, 4 de la edición 2015

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Maestro en Educación en el Campo de la Planeación y Administración de la Educación y Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente, Profesor en programas educativos de Licenciatura y Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Línea de Investigación: Evaluación Educativa. Correo electrónico: carlosmartineziceuabjo@gmail.com

verificada en Chihuahua y 5 de la edición 2017 efectuada en San Luís Potosí.

Del mismo modo, se consultaron 13 artículos en algunas revistas impresas y digitales a nivel nacional e internacional: 4 de la Revista Perfiles Educativos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1 artículo en cada una de las siguientes 4 revistas; Reencuentro, Revista Educación, Revista Habanera de Ciencias Médicas y Revista Gestao Universitaria na América Latina, 3 de la Revista Electrónica de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y 2 de la Revista Mexicana de Investigación Educativa del COMIE.

Se recuperaron 5 Tesis editadas por la UNAM, relacionadas con la Evaluación Institucional en la Educación Superior, 2 correspondientes a nivel Licenciatura, 2 a Maestría y 1 de Doctorado, todas seleccionadas en el periodo 2004 a 2014.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO POLÍTICA EDUCATIVA, EN EL MARCO NORMATIVO NACIONAL

Dimensionar a la Educación Superior en nuestro país, implica acercarse a la complejidad del mismo subsistema, considerando las opciones educativas existentes, poniendo el acento en las Universidades Autónomas Estatales, ante ello, Pérez y Buendía (2017), presentan un panorama amplio sobre la conformación de la Educación Superior mexicana, con énfasis en el subsistema de Universidades Autónomas del País, mismo que se complementa con los indicadores más relevantes que conforman a la Educación Superior en el estado de Oaxaca (Quiroz, 2015), pasando por su estructura, condiciones de equidad, financiamiento, cobertura y calidad.

Ahora bien, la “Ley General de Educación”, caracteriza a la Educación Superior de la siguiente forma:

(...) último esquema de la prestación de servicios educativos para la cobertura universal (...). Está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende también la educación normal en todos sus niveles y especialidades (Honorable Congreso de la Unión, 2019: 14).

En ese sentido, Franco, ha hecho un análisis conceptual para delimitar los alcances de las políticas públicas,

políticas de estado y políticas de gobierno, definiciones que permiten comprender como la Evaluación Institucional, hoy por hoy, constituye una política de estado, concebida como:

acciones plasmadas en la Constitución con preceptos claros que trascienden periodos de gestión de gobierno. Son implementadas únicamente por el ejecutivo federal y son de alcance general, su aplicación es nacional y atienden materias de tipo estratégico. Dos ejemplos de políticas de estado con la política, monetaria y la política exterior (2017: 87).

Y ubicarla como una política de gobierno, legitimada en diversos periodos sexenales, debido a que son:

...acciones cotidianas y permanentes que se instrumentan por ramos y competencias administrativas por parte de las dependencias y entidades públicas. Presentan características tales como: 1) estar en los planes nacionales, estatales y municipales de desarrollo; 2) tener un sello distintivo de la administración en turno; y 3) en la práctica administrativa, en algunos casos suelen identificarse como acciones discrecionales en las que no hay un respaldo técnico de la decisión y que no son parte de una estrategia específica de gobierno como actos protocolarios, gastos de representación, construcción de obras con objetivos electorales y programas temporales que se utilizan para promover candidatos, por mencionar algunos (2017: 88).

La evaluación institucional, como se dijo líneas arriba, es una política impulsada por diversos gobiernos mexicanos, desde el Presidente Miguel de la Madrid Hurtado, pasando por Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quezada, Felipe Calderón Hinojosa y Enrique Peña Nieto, es decir en las últimas 4 décadas. Cada periodo presidencial ha tenido un sello en sus directrices, en cuanto a la política de evaluación institucional (Rosas, 2013), con un origen relacionado con las políticas internacionales (Buendía, 2013), y un hilo conductor caracterizado por criterios de calidad, pertinencia, equidad (De la Garza, 2013) y prácticas exitosas que han permitido mejor continuamente los procesos y proyectos académicos, normativos, administrativos e institucionales en la educación superior mexicana.

Con base en palabras de la actual administración

gubernamental, encabezada por Andrés Manuel López Obrador. a nivel federal, en materia de educación superior se ha estipulado que:

Durante el periodo neoliberal el sistema de educación pública fue devastado por los gobiernos oligárquicos; se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior, se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes (...) (Presidencia de la República, 2019: 42).

Ahora bien, las reformas del artículo tercero constitucional, nos llevan a repensar sobre el devenir de las políticas de estado, en materia de Educación Superior, sin duda estamos viviendo un periodo de definiciones nacionales, para algunos un periodo de incertidumbre y para otros un periodo esperanzador, que conlleva a reflexionar sobre la Educación Superior del siglo XXI y sobre su papel estratégico en lo que el actual gobierno mexicano denomina la Cuarta Transformación.

En ese sentido, un logro que me parece muy valioso en el texto del artículo tercero constitucional, es el referido a la responsabilidad del gobierno mexicano de garantizar la obligatoriedad de la educación básica y media superior, así como la educación superior, ya que “ las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad (...) la obligatoriedad de la misma corresponde al Estado” ” (Honorable Congreso de la Unión, 2019a: 9), sin embargo garantizar que se tenga un acceso equitativo a las Licenciaturas, no sólo se trata de “buenas intenciones”, sino de generar acciones que permitan que el gobierno invierta en la educación superior, toda vez que finalmente, si no hay inversión en ese sector, las Universidades, Tecnológicos, Normales, Institutos, Centros, Departamentos de Educación Superior no podrán recibir más jóvenes y adultos que serán los futuros profesionales del país.

Definitivamente, el futuro de las políticas educativas en la educación superior, se está reconfigurando en el presente, de ahí que el propio estado de conocimiento de la evaluación institucional, se irá actualizando con la visión prospectiva de académicas, académicos, politólogos y politólogos que recuperarán las realidades que en el sistema educativo nacional se construyen y deconstruyen.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, EXPERIENCIAS DESDE LO INTERNACIONAL Y LO NACIONAL

Las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), son la docencia, investigación y extensión de la cultura, mismas que se orientan a formar los futuros profesionales del país, en distintas áreas del conocimiento. Actualmente la evaluación de las mismas, constituye un elemento importante para garantizar la mejora continua de sus procesos que se desarrollan en un contexto en particular, además constituye un insumo importante para producir conocimiento educativo referido a experiencias internacionales, nacionales, institucionales y los procesos y modelos evaluativos.

La perspectiva de concebir a la evaluación como beneficios para la propia escuela, forma parte del discurso dominante en el Sistema Educativo Mexicano, desde las esferas de mayor jerarquía en los gobiernos y sus autoridades educativas, hasta los altos niveles organizacionales particulares en cada centro de trabajo escolar, la idea “ ... está vinculada tanto a una decisión política en la gerencia de las organizaciones, como también a los procesos de asignación de sentido que van construyendo los actores involucrados” (Rutty, 2003: 6).

En ese tenor, Valenzuela, Ramírez y Alfaro, aportan que la evaluación institucional será “entendida... como aquella en la cual se determina la efectividad y eficiencia de una institución educativa, como centro de trabajo y como prestadora de servicios a la sociedad” (2011: 45), esta noción, es congruente a los “beneficios” que se acotan a distintas creencias y convicciones básicas, generadas y enlazadas por las personas que integran una comunidad educativa, respecto a ámbitos curriculares, didácticos, administrativos, sociales y evidentemente financieros, en



el propio desarrollo y día a día de lo institucional.

De ahí que, la evaluación institucional como proceso que se ha impulsado en diversos periodos históricos “es una condición necesaria, no suficiente, para mejorar la calidad de nuestras instituciones educativas...es una actividad que involucra a personas...con sus miedos, sus expectativas, sus motivaciones” (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011: 61). Por ello, las y “los evaluadores deben preocuparse por lo que las personas creen tras reflexionar. Este es el sentido más importante de lo que las personas creen realmente frente a las iniciativas de políticas y programas (House y Howe, 2001: 39)”, sin duda, quienes integran las instituciones tienen un papel protagónico en el análisis e implementación de estos procesos, al interior de los espacios educativos.

Ahora bien, en el estudio de esta temática, es importante considerar el plano internacional, para comprender cómo se ha diseñado e instrumentado el proceso para incorporarla en diversos Sistemas Educativos. En este tenor Martínez Romo, Sergio (2007), presenta un análisis comparativo de los aspectos más relevantes a considerar en una evaluación institucional, en países de América Latina y el Caribe, tales como: México, Chile, Argentina, Colombia, Costa Rica, Centro América, Paraguay y Brasil.

A su vez, Miranda y otros (2017) establecen que en el caso de América Latina, funcionan tres esquemas de evaluaciones institucionales: la primera con organismos centralizados pertenecientes a la organización de la autoridad educativa central: Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela, Guatemala y República Dominicana; órganos descentralizados y dependientes de las autoridades educativas nacionales, Bolivia y Brasil; y agencias autónomas, constituidas como asociaciones civiles destacando países como Chile, México y Uruguay, todos estos esquemas destinados al fortalecimiento de las IES.

Cada experiencia en el ámbito internacional representa una posibilidad para reflexionar los casos exitosos y otros con diversas áreas de oportunidad, ya sea mediante la crítica, como el artículo “Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora” (Rodríguez y otros 2003), que resalta aspectos de mejora en evaluaciones de Instituciones de Educación Superior Españolas, o ya sea mediante la legitimación de sus mismos procesos y

mecanismos evaluativos, como en el artículo “Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. Implantación en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana” (Suárez y otros 2007), que enfatiza logros institucionales importantes en una IES.

En el universo de IES mexicanas, en definitiva, existen un sin número de experiencias de cómo han afrontado los procesos de evaluación en sus espacios y la forma en cómo se han apropiado de lineamientos, formas, mecanismos, medios referidos a la evaluación, por ello se revisaron cuatro casos que describen igual número de procesos en programas educativos e IES nacionales: carreras del ámbito educativo del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (Meza 2015), evaluación de estudiantes al egreso de la licenciatura, mediante el Examen General de Egreso (EGEL) en la UABC (Jiménez y Gutiérrez, 2017), el caso de la evaluación diagnóstica de Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, en la UNAM, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (Trejo, 2014) y la evaluación para la acreditación de la carrera de Médico Cirujano en la UABJO, a cargo del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Medicina (COMAEM), organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (Quiroz y otros 2012).

De cada descripción, análisis y comparación presentada en los cuatro casos anteriores, se pueden rescatar aspectos en común como: el nivel de participación de la comunidad educativa en dichos procesos, la relación de la evaluación con el financiamiento y la apropiación de dichos procesos en escenarios diversos, por mencionar algunos. Es así como, cada institución de forma particular construye sus propias vivencias, retos, desafíos y aciertos al incorporar a la evaluación institucional en sus acciones emprendidas, de ahí que particularizar y situar cada experiencia es recomendable en el análisis de sus alcances.

La propia evaluación institucional, ha sido un componente importante en el diseño de las políticas en las IES, por ello mejora, calidad y evaluación durante décadas han sido el parteaguas para el desarrollo, cambios, retrocesos y evolución en la educación superior mexicana. Al respecto, Pérez, Acosta y Buendía (2021), destacan una importante revisión sobre como la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), ha promovido el cambio institucional, apoyándose fuertemente en la evaluación institucional, incluso impactando directamente su legislación,

infraestructura y forma de organización académica y administrativa, por mencionar algunos aspectos, ahí enunciados.

En ese sentido, para apoyar al análisis anterior, se retoman las siguientes palabras de Ángel Díaz Barriga:

“los diversos programas de evaluación aplicados en el país han contribuido al establecimiento de un sistema de información sobre la educación superior. Se han generado diversos indicadores que son comunes a todas las instituciones de educación superior, con lo cual existen mayores elementos de comparabilidad entre ellas e incluso una mayor información sobre el funcionamiento de cada institución o programa en particular” (2008: 35).

Lo que resalta, en el contexto actual, es pensar en el futuro inmediato y a largo plazo de la propia evaluación institucional, vista como una parte de lo que habría que impulsar como política educativa, toda vez que desde los 80s del siglo pasado, se empezó a promover, en los 90s a impulsar y en los 2000s, hasta el 2018, se difundió en la mayor parte de los ámbitos universitarios. Sin embargo, en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, se han atestiguado diversas acciones sobre la reconfiguración de instituciones como CONACYT, desaparición de otras como el INEE (Educación Básica) y la moneda en el aire, sobre el futuro de organismos como CIEES y COPAES. Al respecto De Vries y Grijalva, exponen que:

Se avecina un sistema donde las instituciones públicas verán reducido sus ingresos al subsidio regular, que se destinará por completo al pago de la nómina. No hay recursos para nuevas contrataciones o para jubilaciones. Tampoco habrá para inversión en infraestructura o para el mantenimiento. La inmensa mayoría de los académicos no tendrá ingresos adicionales al salario y no se vislumbran apoyos para la investigación... el actual gobierno no ha trazado metas claras a alcanzar, al mismo tiempo que optó por desestimar cualquier colaboración. Transformar el sistema por la vía del desestímulo parece una estrategia condenada a fracasar (2021: 7-8).

Todas estas nuevas directrices, construirán el referente más estratégico a considerar en la conformación del estado de conocimiento sobre la evaluación institucional de la educación superior: procesos, instancias, reglamentos, disposiciones, organismos verán en esta etapa una reconfiguración a nivel nacional.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS Y MODELOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Los organismos evaluadores y acreditadores tienen un papel protagónico en la evaluación institucional de la educación superior, pues son las instancias que se encargan de realizar los propios procesos evaluativos, con base en esquemas que son determinados por quienes los integran, de acuerdo a lógicas que se conciben globales y con la incorporación de perspectivas teóricas, metodológicas y técnicas que se acuerdan en los colectivos y grupos de trabajo que se integran para tales fines. En ese sentido, establecen marcos de referencia que constituyen referentes importantes para la institución que se evalúa y para quienes realizan las actividades valorativas, toda vez que:

Los criterios de evaluación aplican a todos los programas y servicios de la institución, independientemente de dónde estén localizados o de cómo se ofrezcan, por lo que se encuentran diseñados para seguir a la institución en las etapas del proceso y, particularmente, para mejorar los estándares. El cumplimiento de los criterios busca ayudar a las instituciones a mejorar su efectividad institucional y a garantizar la calidad de sus programas educativos (Orozco, en Rosario, et.al., 2006: 26-27).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, son el principal organismo evaluador de programas educativos de nivel licenciatura, son 9 cuerpos colegiados, constituidos en comités de pares académicos, es decir profesores e investigadores de diversas Instituciones de Educación Superior. Su misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento, contenidas en los informes de evaluación, que se entregan a los directivos de las instituciones.

Por otro lado, la instancia que se encarga de coordinar a los organismos acreditadores de programas educativos de nivel licenciatura, es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Es una Asociación creada en el año 2000, “para conferir reconocimiento formal a las organizaciones que, a juicio del consejo, cuentan con plena capacidad organizativa, técnica y operativa para la acreditación de programas académicos” (Rodríguez, 2004: 209). La acreditación es realizada por los denominados organismos acreditadores, que vienen a desempeñar un papel de intermediación técnica entre

el gobierno federal y las universidades, en tanto que emiten juicios de valor y recomendaciones sobre distintos aspectos del quehacer universitario que influirán en la negociación de financiamientos extraordinarios.

Diversos estudios, investigaciones, artículos, ponencias y/o tesis nos aportan una riqueza de metodologías, métodos, enfoques y variables que han dado forma y sentido a la manera de comprender al mismo proceso complejo de la evaluación. De esta forma, Valenzuela (2011), presenta en un artículo la forma en como la evaluación misma se ha incorporado a la cultura institucional, además que con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) se orienta a la comprensión de los mismos indicadores evaluativos, las competencias y valores subyacentes de quienes se evalúan y quien los evalúan.

Otra forma de analizar a los procesos y modelos de evaluación, es mediante la valoración del impacto previo y posterior en la cultura institucional, desde una perspectiva más cuantitativa, como el estudio de caso descrito por Rosa Elsa González (2013). Topete y Cuéllar (2013) y Arias (2017), describen por separado los efectos de la evaluación institucional, los primeros en la articulación de la capacidad institucional con la gestión misma de procesos y proyectos, y el segundo, los efectos en las condiciones académico-administrativas, en un caso de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Una alternativa importante para comprender la forma en que la evaluación institucional ha incidido en los imaginarios de quienes han participado en dichos procesos: autoridades, docentes, estudiantes, administrativos, personal de servicios, egresados, entre otros actores, es mediante la Teoría de las Representaciones Sociales, enfoque metodológico detallado en la ponencia de Jiménez (2013), en donde se les da voz a los estudiantes de una Licenciatura en Pedagogía.

La perspectiva crítica a los mismos procesos de evaluación institucional son también una forma de comprender los efectos y construcciones académicas en las mismas IES, incluso desde un enfoque economista (Jacques y Boisier, 2019) y una mirada crítica desde el propio institucionalismo.

El estado del arte relacionado con la Evaluación Institucional se complementa con el análisis de las diversas metodologías, categorías e indicadores,

que diseñan los diversos organismos acreditadores y organismos evaluadores de Instituciones de Educación Superior y Programas Educativos de Licenciatura y Posgrado, por ello tres Tesis editadas por la UNAM, nos aproximan a estos elementos: “Evaluación y acreditación de la Educación Superior. Los organismos acreditadores en México” (Montañez, 2011), “Análisis de los indicadores en los procesos de evaluación de instituciones de educación superior y acreditación de los programas académicos” (Alvarado 2011) y “Análisis de la metodología como instrumento para el proceso de autoevaluación y evaluación de Instituciones de Educación Superior para la acreditación de programas del CACECA A.C., periodo 2005-2009” (Mayo, 2010).

En el estudio de experiencias institucionales sobre cómo se evalúan IES mexicanas, han sido divergentes y variadas las formas y medios sobre cómo se ha operativizado dicho proceso, a partir de esas experiencias, mecanismos y metodologías para intervenir en la mejora de diversos ámbitos, se plantean trabajos en revistas y ponencias que proponen modelos de evaluación que son marcos de referencia particularizados en un caso, pero que pudieran generalizarse a otras IES.

A partir de lo anterior, Acosta y Acosta (2016), proponen un modelo de evaluación de carreras en el contexto de la República del Ecuador, Cuellar (2015) expone un modelo institucional para la evaluación de la educación superior, articulado a la misma gestión de las IES y Cámara (2015), enuncia una propuesta metodológica para la autoevaluación institucional en escuelas normales públicas de Yucatán.

Por su parte, Luna y otros (2018), proponen un interesante marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea, dado que esta modalidad necesita de particularidades que la hacen muy distinta a la modalidad presencial, generalmente en un contexto rodeado por amplios recursos tecnológicos, equipamiento e infraestructura que se facilita en zonas urbanas, mientras que para el caso de contextos no urbanos, se propone “un modelo para la evaluación de las escuelas rurales de países en desarrollo” (Sánchez, 2017), aplicable a diversos escenarios en contextos menos favorecidos por el crecimiento económico.

Lo anterior, ayudará a dimensionar la forma en que en el Sistema Educativo en general, y en la Educación Superior en lo particular, los procesos de evaluación se han ido

interiorizando en quienes forman parte de las estructuras organizacionales ya sea como docentes, administrativas, administrativos, directivas y directivos y en quienes reciben los beneficios de los servicios de las IES, de forma directa como las y los estudiantes, egresadas y egresados y de forma indirecta como las y los empleadores, las y los aspirantes, madres y padres de familia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las reformas del artículo tercero constitucional, nos llevan a repensar sobre el devenir de las políticas de estado, en materia de educación superior, sin duda estamos viviendo un periodo de definiciones nacionales, para algunos un periodo de incertidumbre y para otros un periodo esperanzador, que conlleva a reflexionar sobre la educación superior del siglo XXI (Rodríguez, 2018) y sobre su papel estratégico en lo que el actual gobierno mexicano denomina la Cuarta Transformación.

Buendía (2019), hace una serie de propuestas, reflexiones y plantea diversos retos y problemáticas en su artículo “A debate la Educación Superior y la Ciencia en México: recuperar preguntas clave”, mismas que son grandes detonantes para definir rutas de cooperación académica e investigativa.

Este análisis del Estado del Conocimiento sobre la evaluación institucional en la educación superior, abrió el panorama para entender cómo este proceso ha formado parte de las políticas educativas que se implementaron en varias décadas, con representaciones en ámbitos macro, meso y micro. También, permitió que se ubicaran varias aristas sobre lo que se ha sistematizado y escrito, enfatizando el plano nacional y a partir de esto, seguramente abonar para que el propio Estado del Conocimiento integre otras experiencias y directrices que se configurarán en el presente e incidirán en el futuro próximo.

Finalmente, la manera en cómo el gobierno federal que encabeza Andrés Manuel López Obrador, diseñará las políticas educativas para todo el Sistema Educativo Mexicano, va a incidir en los referentes nacionales y estatales que abonen en las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura en las IES, de ahí que en este momento muchos docentes universitarios, me incluyo, estemos pendientes y a la expectativa hacia el rumbo de la educación superior en los próximos treinta años, toda vez que de las directrices que se planteen, podremos hacer un nuevo análisis del destino de la misma

evaluación institucional, sus efectos, sus procesos y sus áreas de mejora.



FUENTES DE CONSULTA

- Acosta Byron y Acosta Miguel (2016). "Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. Análisis de su composición y una propuesta para las carreras de Ecuador". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, No. 71, 2016, p.p. 1249-1274.
- Alvarado Tovar, Patricia (2011). "Análisis de los indicadores en los procesos de evaluación de instituciones de educación superior y acreditación de los programas académicos". En *Tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía*, México: UNAM, p.p. 1-342.
- Arias López, José Luis (2017). "Efectos de la evaluación diagnóstica en las condiciones académico-administrativas de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)". En *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, p.p. 1-12.
- Buendía Espinosa, Angélica. (2013). "Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXXV, No. especial, 2013, p.p. 17-32.
- Buendía, Angélica, et.al. (2019). "A debate la Educación Superior y la Ciencias en México: recuperar preguntas clave". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 21, No. 2, 2019, p.p. 1-4. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2916> Consultado el 20 de octubre de 2019.
- Cámara Cortés, Amira (2015). "Propuesta metodológica para la autoevaluación institucional en escuelas normales públicas de Yucatán". En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, Chihuahua, México, p.p. 1-10.
- Cuéllar Orozco, Maricela (2015). "Modelo de evaluación institucional para la educación superior, desarrollo de la capacidad de evaluación e implicaciones para la gestión institucional". En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, Chihuahua, México, p.p. 1-10.
- De la Garza Aguilar, Javier. (2013). "La evaluación de programas educativos del nivel superior en México". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXXV, No. especial, 2013, p.p. 33-45.
- De Vries, Wietse y Grijalva Martínez, Olga (2021). "Una Transformación Desestimulada: Políticas de Educación Superior Mexicanas desde 2019". En *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Puebla, Puebla, México, p.p. 1-9.
- Díaz Barriga, Ángel (Coord.) (2008). *Impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana. Un Estudio en las Universidades Públicas Estatales*. México: UNAM-ANUIES-Plaza y Valdés.
- Franco Corzo, Julio (2017). *Diseño de Políticas Públicas*. México: IEXE Editorial.
- García Escorza, Héctor (2004). "La evaluación institucional de la educación superior en México: un nuevo mecanismo de corresponsabilidad estado-sociedad; el caso de la Arquitectura", en *Tesis para obtener el grado de Maestro en Enseñanza Superior*. México: UNAM, p.p. 1-150.
- González Ramírez, Rosa Elsa (2013). "El impacto de la evaluación de un programa de educación superior en México. Un estudio de caso". En *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, Guanajuato, México, p.p. 1-10.
- Honorable Congreso de la Unión (2019a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Honorable Congreso de la Unión (2019b). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- House, Ernest y Howe Kenneth (2001). *Valores en Evaluación e Investigación Social*. Madrid: Morata.
- Jacques Víctor y Boisier Guy (2019). "La calidad en las instituciones de educación superior. Una mirada crítica desde el institucionalismo". En *Revista Educación*, Vol. 43, No. 1, 2019, p.p. 1-18.
- Jiménez Moreno, José Alfonso y Gutiérrez Zavala, Ana Patricia (2017). "La calidad educativa en educación superior: la importancia de su definición por parte de las IES y la evaluación de sus estudiantes al egreso de la licenciatura". En *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, p.p. 1-12.
- Jiménez Zaldívar, María Elena (2013). "Representaciones sociales sobre la formación que posibilita el currículum de Pedagogía: La voz de los estudiantes de la Licenciatura". En *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, Guanajuato, México, p.p. 1-11.
- Luna Serrano, Edna, et. Al. (2018). "Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 20, No. 2, 2018, p.p. 1-14. Disponible en: <http://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072> Consultado el 20 de octubre de 2019.
- Martínez Romo, Sergio (2007). "Gestión, evaluación y calidad en la diversificación de la educación superior en América Latina". En *Revista Gestao Universitaria en América Latina*, Vol. 1, No. 1, 2007, p.p. 1-14.
- Mayo Ortiz, Pedro Pastor (2010). "Análisis de la metodología como instrumento para el proceso de autoevaluación y evaluación de Instituciones de Educación Superior para la acreditación de programas del CACECA A.C., periodo 2005-2009". En *Tesis para obtener el grado*

- de Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública. México: UNAM, p.p. 1-95.
- Meza Cabrera, Rocío Estela, et. al. (2015). "Acreditación de los PE para mejorar la calidad de la formación y actualización docente en el BINE". En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, Chihuahua, México, p.p. 1-11.
- Miranda López, Francisco, et.al. (2017). "El Sistema Nacional de Evaluación Educativa en México: un análisis en perspectiva comparada". En *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, p.p. 1-11.
- Montañez López, Rocío del Carmen (2011). "Evaluación y acreditación de la Educación Superior. Los organismos acreditadores en México". En *Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía*. México: UNAM, p.p. 1-113.
- Pérez Díaz, Ana Beatriz y Buendía Espinosa, Angélica (2017). "Elementos para el análisis de la diversidad del Sistema Universitario Mexicano". En *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, p.p. 1-15.
- Presidencia de la República (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno de México.
- Orozco Valerio, María de Jesús (2006). "La Evaluación de la Educación Superior en México: ¿Ejercicio Permanente para el Aseguramiento de la Calidad Educativa?". En Rosario Muñoz, Víctor Manuel et. al. (Coord.). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Experiencias, Realidades y Retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
- Quiroz Lima, María Elena y Ochoa Jiménez, Manuel Jesús (2015). "Equidad y condiciones estructurales del Sistema de Educación Superior de Oaxaca". En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, Chihuahua, México, p.p. 1-11.
- Quiroz, Elena et.al. (2012). "Organización institucional en la autoevaluación para la acreditación de la UABJO. El caso de Medicina". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, No. 137, 2012, p.p. 68-78.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2004). "Acreditación, ¿ave fénix de la educación superior?". En Ordorika, Imanol (Coord.). *La Academia en Jaque. Perspectivas Políticas sobre la Evaluación de la Educación Superior en México*. México: UNAM-Porrúa.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2018). "La educación superior del siglo XXI". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23, No. 79, 2018, p.p. 1015-1022.
- Rodríguez Saboite, Clemente y Gutiérrez Pérez, José (2003). "Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 1, 2003, p.p. 1-26. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-sabiote.html> Consultado el 20 de octubre de 2019.
- Rosas Huerta, Angélica (2013). "La evaluación institucional y la educación superior". En *Reencuentro*, No. 68, diciembre-2013, p.p. 1-10.
- Rutty, María Gabriela (2003). "La Cultura de la Evaluación y las Prácticas de Evaluación de Impacto en Capacitación, en la Administración Pública y Privada". En *Memorias del III Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Buenos Aires, p.p. 1-8.
- Sánchez Escobedo, Pedro y Hollingwort, Liz (2017). "Un modelo para la evaluación de las escuelas rurales de países en desarrollo". En *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México, p.p. 1-11.
- Suárez Rosas, Luis, et. al. (2007). "Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. Implantación en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana". En *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, Vol. 6, No. 3, julio-septiembre 2007, p.p. 1-11.
- Topete Barrera, Carlos y Cuéllar Orozco, Maricela (2013). "Desarrollo de las capacidades de evaluación institucional y sus efectos en la gestión de dos instituciones de educación superior mexicanas". En *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, Guanajuato, México, p.p. 1-15.
- Trejo Arizaga, Regina (2014). "Evaluación y calidad en la Educación Superior: la pertinencia de los CIEES y su responsabilidad social". En *Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía*, México: UNAM, p.p. 1-174.
- Valenzuela González, Jaime Ricardo et.al. (2011). "Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, No. 131, 2011, p.p. 42-63.
- Valenzuela González, Jaime Ricardo, Ramírez Montoya María Soledad y Alfaro Rivera, Jorge Antonio (2011). "Cultura de Evaluación en Instituciones Educativas. Comprensión de Indicadores, Competencias y Valores Subyacentes". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, No. 131, p.p. 42-63.

Política y evaluación docente en México en el marco del nuevo orden-desorden social

Casillas Gutiérrez Celerino¹

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar los efectos que tienen las políticas educativas operadas y diseñadas por el Estado mexicano a partir de las sugerencias de los organismos internacionales centradas en la evaluación sobre el desempeño, práctica y trabajo académico del docente universitario y cómo afectan estos procesos en su condición académica, profesional, laboral y humana. Hoy día, en el contexto de la globalización, neoliberalismo y desarrollo tecnológico, los organismos internacionales han jugado un papel importante en el diseño y operación de las políticas educativas modernizadoras las cuáles han surgido como sugerencias para la reestructuración de los sistemas educativos nacionales y, por ende, el impulso de Reformas educativas que han estado centradas en las últimas décadas en el discurso del aseguramiento de la calidad educativa. Para ello, se han creado dispositivos y mecanismos de evaluación centradas en la rendición de cuentas y la fiscalización del trabajo académico. En las conclusiones, se discute la posibilidad de pasar de una evaluación de control y fiscalización a una evaluación de corte comprensiva y dialógica que debe estar presente en las políticas educativas de Estado, más humana y concientizadora, ante los problemas educativos.

PALABRAS CLAVE

Política Educativa. Evaluación Docente. Docente Universitario. Organismos Internacionales. Reforma Educativa.

ABSTRACT

This article aims to analyze the effects of educational policies operated and designed by the Mexican State based on the suggestions of international organizations focused on the evaluation of the performance, practice and academic work of university teachers and how these processes affect their academic, professional, work and human condition. Today, in the context of globalization, neoliberalism and technological development, international organizations have played an important role in the design and operation of modernizing educational policies, which have emerged as suggestions for the restructuring of national educational systems and, therefore, hence, the impulse of educational reforms that have been centered in the last decades in the discourse of the assurance of educational quality. To this end, evaluation devices and mechanisms have been created focused on the rendering of accounts and the supervision of academic work. In the conclusions, the possibility of moving from an evaluation of control and supervision to a comprehensive and dialogic evaluation that should be present in the State's educational policies, more humane and conscientious, is discussed in the face of educational problems.

KEYWORDS

Educational Policy. Teacher Evaluation. University Teachers. International Organizations. Educational Reform.

INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy es muy diferente como no los habían presentado hasta hace algunas décadas, ante la caída del Estado Benefactor en la década de los setenta del siglo pasado y su inminente descomposición y adelgazamiento en lo económico y en lo social, trajo consigo otra forma de repensar el mundo. Ante un desajuste estructural de esta naturaleza, y las condiciones económicas que fueron determinantes en la reconfiguración surgió el nuevo tipo de Estado, el neoliberal, que dio apertura económica no

¹ Grado: Doctor, Unidad de Adscripción: Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM, Área disciplinar: Pedagogía, línea de investigación: Políticas y evaluación educativa en educación superior. Otros datos de investigación: Miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIIE).

sólo a la nacional sino a la global.

Ahora el control económico quedó en manos de los privados y las trasnacionales, y con ello, un nuevo modelo económico, el neoliberal. No conforme con este desajuste que impacto en lo social al mundo, apareció la globalización económica y, con ella, los procesos políticos, culturales, educativos, sociales cambiaron, sumados al avance vertiginoso del desarrollo científico-tecnológico en una nueva era llamada del conocimiento.

Es en este contexto, donde la relación Estado-universidad también se reestructuró, al implementar, diseñar políticas educativas centradas en la evaluación, sugeridas por los organismos internacionales², se convirtió en la única instancia legitimadora de procesos para asegurar la "calidad educativa". Por tanto, pasó a ser un Estado evaluador, vigilante, de control. Mientras, en las instituciones penetraba la descomposición de la función social por las cuales fueron creadas, la académica, la concientización, el bien común, el desarrollo del espíritu y humano, y se canjeó por una lógica mercantil empresarial, la escuela vista como empresa, el mundo de una educación como mercancía y la productividad constante, de la cual el docente lo ha visto reflejado a través de la rendición de cuentas.

En ese terreno, el Estado se ha convertido en el operador y diseñador de políticas educativas que se centran en la evaluación y han perjudicado al docente universitario, pues están pensadas para que sea controlado, vigilado y a través de programas compensatorios o de estímulos recrean los juegos del poder y de la hegemonía.

Lo que se pretende en este trabajo es analizar los efectos que tienen las políticas educativas operadas y diseñadas por el Estado mexicano a partir de las sugerencias de los organismos internacionales centradas en la evaluación sobre el desempeño, práctica y trabajo académico del docente universitario y cómo afectan estos procesos en su condición académica, profesional, laboral y humana.

Para ello, en un primer momento se coloca la relación

² Aboites (2012:39-76), hace un recorrido histórico que arranca a inicios de la década de los ochenta y nos presenta cómo la evaluación en nuestro país se gesta a partir de las sugerencias dadas en torno a las políticas educativas que emanaron de los diversos organismos internacionales: Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) por mencionar algunos, y que incidieron de manera directa junto con el sector empresarial para que estos ampliaran su papel en la educación.

Estado y Universidad con respecto a los procesos evaluativos derivados del contexto social actual. Una evaluación social que cobró tintes diferentes con el paso del tiempo, y que en las últimas décadas con el desplazamiento del estado benefactor y la llegada del estado neoliberal se dispusieron de mecanismos y dispositivos centrado en una evaluación punitiva y de fiscalización. Estas lógicas dentro de un contexto de crisis derivado de la globalización y neoliberalismo y condicionados por los organismos internacionales.

En un segundo momento se da cuenta de las relaciones que tienen los organismos internacionales en el diseño de las políticas educativas de evaluación en México y cómo a través de las sugerencias se coloca el discurso del aseguramiento de la calidad educativa pero que hasta hoy, no han logrado evidenciar de manera clara los resultados, lo que si han generado son mecanismos de rendición de cuentas que atentan contra el sentido mismo de la evaluación y de los diversos actores educativos.

En un último momento se presentan la operación de las políticas de evaluación en México que emergen a partir de la década de los noventa en la cual se empieza a instituir procesos de evaluación dentro de la educación. El mismo sistema educativo mexicano coloca a la evaluación como una premisa fundamental para asegurar la calidad educativa y para ello crea programas para lograr dicho objetivo, lo cual trae como consecuencia la intensificación del trabajo docente y la rendición de cuentas como parte de su quehacer académico.

ESTADO-UNIVERSIDAD Y EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL.

En pleno siglo XXI, entre las diversas esferas educativas, se siguen escuchando voces que la evaluación educativa es imprescindible para asegurar y controlar el proceso educativo dentro las instituciones de educación superior y, por lo tanto, facilitar una nueva reconfiguración de hombre. A veces se olvida que la evaluación no siempre existió y si lo hizo no tuvo un carácter fiscalizador, ni vigilante para validar y legitimar el acto educativo.

De hecho, la existencia de la evaluación en los albores del siglo XIX se circunscribía sólo a los exámenes y pruebas de comprensión, de aprendizaje, de posesión de conocimientos y habilidades para el desempeño profesional (Dávila, 2011), era una forma muy particular y sutil de objetivar los procesos educativos. La relación entre Estado y Educación Superior siempre ha tenido matices

de relaciones de poder y, por consiguiente, de control que muchas veces ha servido para legitimar y reorganizar a la clase dominante.

A principios del siglo XX, la idea de un Estado Neoliberal, corporativo, evaluador, administrador de servicios, no estaba presente, la conformación de éste se vino tejiendo poco a poco, de tal suerte que, para la llegada de la década de los ochenta, estas premisas ya se habían impregnado para dar paso a la acomodación de sus funciones.

Hasta antes de esa década, prevalecía “la idea” de un Estado Benefactor que tenía entre otras particularidades y otras funciones, la intervención y regulación directa e indirecta en la economía nacional, asimismo, consideraba que el juego del libre mercado podía conducir a catástrofes severas para la sociedad; la implementación de una serie de programas encaminados a paliar los grandes problemas económicos y sociales de la población trabajadora, pero al mismo tiempo para mantener y fortalecer la mano de obra que necesita la producción, aumentando la demanda de productos y un sistema de representación de intereses de grupos que se expresa, sobre todo, en un sistema competitivo de partidos políticos, los cuales avanzan o retroceden en posiciones de poder dentro del Estado, tanto mediante la presión política como por la democracia electoral representativa (Medina, 1998).

Por otro lado, el surgimiento del Estado Neoliberal fue producto de la descomposición del sistema económico, político y social a principios de la década de los ochenta, dando paso a una nueva forma de producción económica, de regulación de mercados y apertura de las fronteras del mundo con los tratados de libre comercio que no hicieron más que distanciar las desigualdades sociales en todo el mundo.

La crisis financiera del Estado Benefactor aunado a los miedos de los capitalistas de establecer nuevas formas de mercado, el descontrol por mantener su carácter social determinó su desaparición para dar paso al Neoliberal, que pugna por evitar el intervencionismo estatal y dejar al libre mercado no solo los procesos económicos, sino todo lo concerniente a la vida social, dando lugar a lo que De la Torre (2004) llama “ideología de la sociedad competitiva” y, por consiguiente, una disminución de su participación en diferentes áreas como la social, educativa, salud, seguridad, etc. que ahora estaría manejada prácticamente por las fuerzas y leyes del mercado, “convirtiendo el carácter social de un Estado como una fuente de lucro y

negocio de una pequeña oligarquía, en detrimento del grueso de la población beneficiarias que se convierten en grupos excluidos dentro de su misma sociedad” (Portilla, 2005:101).

El nuevo orden, (o desorden) social³ caracterizado por el neoliberalismo, la globalización y el desarrollo científico-tecnológico trajeron consigo una nueva dinámica social que ha permeado la vida de las sociedades y de los Estados. En el ámbito educativo, el Estado se ha convertido en un regulador y promotor de políticas que han dado un giro distinto a la vida social, académica de las instituciones y de sus diversos actores.

El Estado interviene en el mercado de la ES de diferentes formas con sus medios de autoridad, inspección y control y mediante la selección de información. Cuando requiere información o cuando analiza escenarios y efectúa proyecciones que operan como señales en el mercado, realiza auditorías, usa indicadores de desempeño y diversas medidas para definir políticas y la asignación de recursos (Hernández, 2013: 203).

Son muchos los cambios que vienen gestándose en la actualidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), uno de tantos, las nuevas relaciones y dinámicas de control, persuasión y financiamiento por parte del Estado hacia con las instituciones, lo que ha provocado conflictos de intereses entre diversos grupos económicos, sociales y políticos.

Sumado a lo anterior, están las constantes transformaciones de las múltiples y complejas relaciones con el Estado Mexicano derivados de un contexto mundial que son el producto del reacomodo de las fuerzas económicas, ideológicas y políticas (Schugurenky, 1998). De las cuales podemos enunciar las siguientes:

- El paso de un Estado benefactor y su desplazamiento a un Estado neoliberal, que disminuye su función social y regulación de la vida económica, así como su paternalismo hacia la sociedad.

³ A decir de De Alba (2006:49), la globalización, por ejemplo, tiene un papel significant que sistematiza el desorden-orden actual, en la tarea de repensar la complejidad del mundo de hoy y que desde la posicionalidad del sujeto que enuncia, esta globalización da cuenta del nuevo orden social, privilegiando la necesidad humana de vivir en un horizonte de sistematicidad y organización y no en un contexto caótico y de desestructuración.

- El fenómeno de la globalización que refiere a los procesos del rompimiento de fronteras y la aceleración de las economías con fuertes cambios en la esfera no sólo económica sino también social y cultural lo que viene a intensificar los flujos transnacionales de información, mercancía y capital en todo el mundo (un resquebrajamiento de las fronteras políticas y límites nacionales que son cada vez más tenues), así como la conformación de bloques comerciales, la aparición de organismos económicos internacionales que sugieren una forma de gobernar, los nuevos procesos productivos basados en la ciencia y la tecnología, y la acelerada sociedad del conocimiento que genera nuevos intercambios de normas, valores, formas culturales que se dirimen por todo el planeta.

- La lógica de mercado insta una ideología mercantil que se traslada al ámbito de la cultura y de la educación, la cual tiene implicaciones en la manera de ubicarla, el tránsito entre un bien común y un servicio mercantil; genera la impresión que las universidades más que ser centros de bienestar intelectual y de una responsabilidad del Estado, cada vez más se convierten en fábricas de producción, donde los intercambios se regulan por la oferta y la demanda, y donde el conocimiento, los bienes culturales y el capital humano pasan a convertirse en mera mercancía que se vende al mejor postor.

- A partir del desarrollo científico-tecnológico entramos a un mundo de la sociedad del conocimiento con un incremento sustancial en las relaciones productivas, la demanda por parte del Estado supedita el establecimiento de un nuevo currículo en las IES que tenga una estrecha vinculación con las necesidades del mercado; se requiere de nuevas formas de hacer educación, nuevos perfiles del tipo de hombre que egresa de las universidades y por lo tanto nuevos docentes con capacidades y habilidades que sólo pueden ser revisadas y certificadas a través de procesos evaluativos que den cuenta de su trabajo.

- La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación y el desarrollo científico-tecnológico han venido a favorecer el desarrollo social y económico en los países desarrollados que se convierten en productores del conocimiento aprovechando todo recurso en pro de la productividad, la eficacia y la eficiencia, más ha venido a debilitar a los

países emergentes como el caso de México y en general América Latina que tienen que consumir conocimientos y reproducir lo ya dado, más que producir conocimientos que los lleven a desarrollar y transformar sus comunidades.

Ante la sociedad del conocimiento el papel de las IES mexicanas se ha reconfigurado, pues son bastiones de las nuevas formas de producción y reproducción social basadas en la ciencia y la tecnología, y a su vez, ha formado nuevos tipos profesionales que poseen habilidades, destrezas que los coloca como técnicos que pueden aplicar el conocimiento a la resolución de problemas y actuar ante las demandas que la sociedad productiva solicite.

Los diversos cambios en los sistemas educativos y las IES son producto de la reestructuración de este nuevo Estado cuyas funciones se han reducido a un carácter meramente administrativo y gestor, aunado a la expansión del sector privado, la diversificación institucional, la descentralización administrativa del sistema, la estrecha vinculación de la educación con las dinámicas del mercado y el uso de procedimientos y patrones organizacionales similares (homogéneos y estandarizados) para gobernar a la universidad.

Estas nuevas dinámicas han provocado nuevas formas de reestructuración en la universidades, lo que implica reorganizar las estructuras curriculares, establecer nuevas formas de gobierno y organización de las instituciones, desarrollar proyectos conjuntos, intercambiar académicos y estudiantes, la movilidad laboral, la venta de servicios educativos, la evaluación de las instituciones, los docentes y los estudiantes, así como exigencias de calidad, productividad, eficiencia y pertinencia hacia las universidades, ponderadas de acuerdo a los parámetros internacionales (Torres, 2007).

Desde esta perspectiva, la relación de las IES con el Estado no ha sido estable ni mucho menos ajenas a la gran complejidad del sistema educativo y el contexto del nuevo orden social en el cual están insertas. Por lo menos, en las últimas décadas esta relación ha transitado del estrechamiento de los lazos vía el consenso y la dependencia mutua sostenida por un Estado benefactor-educador, hasta la supervisión a la distancia fomentada por un Estado evaluador, fiscalizador, auditor y que a decir de Ibarra (2002: 81-82)

- Opera a través de mecanismos de vigilancia

a la distancia centrados en la evaluación de los resultados, mientras que la conducción de los procesos es realizada por las propias instituciones.

- Fomenta nuevas formas de financiamiento apoyadas en una vinculación más clara de la universidad con la economía y la sociedad, para enfrentar los recortes presupuestales derivadas de la crisis fiscal del Estado y los crecientes costos de la educación y la ciencia; aquí se incluyen la diversificación de las fuentes y la operación de programas de financiamiento extraordinario a concurso basado en desempeño de indicadores.

- La modernización administrativa de las instituciones, que deben orientarse cada vez más por criterios claros de eficiencia, dejando de lado el “modelo político” de conducción usado en el pasado. No referimos, en otros términos, al surgimiento de la universidad emprendedora, el capitalismo académico o a la consolidación de la empresarización de la universidad.

- La operación de programas extraordinarios de remuneración basados en la evaluación del desempeño académico individual a partir de indicadores de productividad. Entre tales programas se destacan el pago por méritos y por desempeño, apoyados en el diseño de tabuladores cuantitativos y encuestas de opinión que favorecen el trabajo individual y la orientación hacia ciertas actividades consideradas como prioritarias (pp. 81-82).

Desde esta visión la vinculación Estado-universidad está impregnada de una instrumentalización y racionalidad en los procesos que se demandan a fin de generar sujetos que rindan cuentas desde su propio trabajo, la perspectiva humana se encuentra alejada, el proceso formativo olvidado, y en consecuencia, las condiciones que prevalecen en el terreno institucional obedece a una lógica discursiva de la rendición de cuentas y la vinculación evaluación-financiamiento para el logro de objetivos, más productivos, más eficaces para asegurar la calidad educativa.

Como se puede apreciar la lógica del mercado, se ha venido a instaurar en los diversos sistemas educativos del mundo y también en el sistema educativo mexicano que a través de diversos programas económicos implementados desde los lineamientos de los organismos internacionales han puesto en marcha nuevos desafíos de organización, gestión y control de las instituciones de educación

superior y donde el eje articulador para generar dichos programas es la evaluación y la acreditación.

Con la intervención del Estado capitalista y burocrático, las políticas educativas son generadas, diseñadas, implementadas, dirigidas por organismos externos, o más formalmente, organismos internacionales que marcan la pauta de lo que debe ser el camino y el rumbo que ha de tomar la educación en todos los países del mundo, los ejes de las políticas siguen centrados en la evaluación y acreditación de instituciones, programas, docentes, alumnos, etc. El Estado mismo ha sido sujeto de los embates de estas políticas educativas internacionales, por lo cual, ha modificado sustancialmente a través de reformas educativas el contenido de la educación, sus procesos, y sus mecanismos de manera lineal y autoritaria, quitándole voces a los actores involucrados: docentes, alumnos, sociedad.

Las reformas educativas implementadas en las últimas décadas en México han colocado a las instituciones y a sus actores como responsables de la mejora educativa, se han reestructurado con la idea, a mayor presión, vigilancia y control, mayor aseguramiento de hacia dónde van los recursos y de la mejora de la educación. Los juegos lingüísticos a los que Wittgenstein (1988) daba cuenta dentro del lenguaje se encuentra precisamente en los discursos de dichas políticas educativa que no hacen más que reivindicar la lógica neoliberal y la escasez de un proyecto educativo de nación que dé cuenta de las condiciones reales de nuestro contexto nacional.

Una reforma que quiera, en principio, asegurar un relativo éxito, además de seguir todo un ritual indicado para su fase de lanzamiento y aprobación, debe contar con un amplio apoyo social (más bien societario), debe intentar situarse al margen de los vaivenes políticos, plantearse objetivos a largo plazo y basarse sobre todo en la formación de docentes identificados y acordes con su espíritu e ideas y en su difusión gradual conforme se cuente con profesores formados y dispuestos a llevarla a práctica. (Viñao, 2006:58).

En la mayoría de los casos, la reestructuración de las IES no surge de una deliberación democrática entre los distintos actores, sino por presiones externas que emanan de procesos socioeconómicos y políticos, como la globalización económica, el desmantelamiento del estado benefactor y la cada vez mayor comercialización del conocimiento. La reestructuración que con frecuencia

se ha realizado a pesar de la considerable oposición de la comunidad académica refleja el poder creciente de las fuerzas políticas y económicas internacionales y locales para influir en las políticas de educación superior. (Schugurensky, 1998:120). En el caso de la educación superior mexicana el financiamiento va dirigido a las instituciones de que mejor cuentas entreguen en torno a sus procesos educativos –los resultados se miden y evalúan bajo enfoques estandarizados, parcializados y fragmentados– (Hernández, 2013, Silva, 2012) y de ello, dependerá el acceso a recursos económicos⁴, aunque hay que decirlo, hay una medición y evaluación desigual entre las instituciones de educación superior, pues no se toma en cuenta el contexto y la ubicación geográfica de éstas.

No olvidemos, que desde el mismo Estado se elaboran discursos que pregonan el bienestar institucional a través del logro de resultados y la entrega oportuna de productos, dejando de lado, los procesos de retroalimentación y de diagnóstico que permitan mejores condiciones para las instituciones, y para sus actores en la búsqueda subyacente de una mejora continua individual e institucional en beneficio de una formación humana consciente y crítica.

El fenómeno de la evaluación en las IES mexicanas se ha venido a constituir como una forma de establecer criterios de calidad, eficiencia y eficacia en todos sus procesos. Para ello, han surgido como parte de la vigilancia y el control, los organismos evaluadores y acreditadores tanto externos como internos que han supeditado a las IES para que se rijan o se adapten a los nuevos tiempos en función de la lógica neoliberal, donde todo tiene que ser evidenciado, pues muchos de los resultados de esa evaluación servirá como elementos de financiamiento y “*aseguramiento de la calidad educativa*”⁵, una calidad que dentro de los mismos círculos del Estado no se ha podido

⁴ De hecho, esta vinculación evaluación-financiamiento por parte del Estado hacia con las IES se encuentra regulado en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en Capítulo I. Artículo 11. Cfr. Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 2016.

⁵ Villaseñor (2003:24) comenta que ese aseguramiento de la calidad educativa en las instituciones de educación superior está supeditada por tres categorías; evaluación, financiamiento y acreditación, aunque este aseguramiento no constituye la parte sustancial de la reforma académica como se propone desde la Sociedad de Conocimiento, ya que está centrado más en la instauración de mecanismos conductuales de eficiencia operativa, que en la determinación y fomento de criterios de calidad académica o en la determinación de contenidos y programas de estudio.

definir con claridad. El negocio mercantil está presente entre estos organismos evaluadores y acreditadores que han comercializado y lucrado con la educación y que hasta la fecha se han convertido sólo en dispositivos de control y burocracia gubernamental, pero que han dejado una percepción de crecimiento educativo ante los ojos de la sociedad.

Los dispositivos de evaluación y de acreditación están bajo la responsabilidad de asociaciones civiles, las cuales operan servicios retribuidos según fórmulas diversas para calcular los costos de consumo. Ocupan y estimulan la consolidación de un mercado privado (o de participación mixta) del aseguramiento de calidad, a escala nacional o incluso internacional. En sus dos vertientes, ese mercado funciona mediante la puesta en competición de las instituciones de educación superior, convencionales y comerciales, públicas y privadas, nacionales e internacionales: otorga en forma selectiva certificados de calidad que garantizan a los establecimientos beneficiados una atraktividad mayor a las del resto del sector (Dideu, 2005:123).

En sí mismo, el Estado legitima sus procesos educativos y evaluativos en nombre de una ideología globalizadora y neoliberal que reconceptualiza el saber, la ciencia y la técnica, a una nueva idea de relaciones sociales y de la pertenencia a la sociedad. Los diversos dispositivos que el Estado ha encontrado para fiscalizar, castigar y vigilar (Foucault, 2002) al proceso educativo a través de las prácticas de evaluación dentro y fuera de las instituciones, han sido sin duda alguna, instrumentos marginales para los actores educativos. Las políticas de evaluación no traen más que una lógica racional, instrumental y objetivada de los procesos dejando de lado la consideración de la posibilidad de crear alternativas de evaluación pensando en una evaluación más crítica, social, ética y axiológica que permita a los actores educativos involucrados –como lo es el docente– a reflexionar sobre su propia práctica y su trabajo académico.

El olvido de los actores en la reestructuración de las universidades y su vínculo con el Estado, en particular, la voz de los docentes ha quedado marginada y olvidada, si bien es cierto, hay voces que delatan estos cambios que atentan contra la dignidad y la condición humana, también, hay aquellas que ven en estos cambios una forma muy particular de asumirse como actores de poder y ven en la propia universidad espacios para legitimarse y seguir alimentándose de las críticas que

sobre ellas mismas hacen. “La función de la evaluación en el ámbito social es acreditar o desacreditar programas públicos, según normas o criterios decididos por agencias gubernamentales, para mantenerlos o eliminarlos (Silva, 2012:43). Dicho de otra forma, la función de la evaluación desde sus diversos discursos en nuestro país está apegada más a la rendición de cuentas y a las demandas de la promoción de ciertos valores como la eficiencia, eficacia, productividad, individualismo, consumismo que son útiles para una forma muy particular de segmentar la demanda productiva, valores que siempre han existido, pero que hoy se ven más claramente definidos hacia una visión económica más no humana.

¿Acaso la condición del sujeto sólo puede entenderse desde la lógica de su trabajo académico evaluado? Ante este mundo globalizado y neoliberal da la impresión que el hombre, el docente, el sujeto, el actor educativo se sumerge cada vez más en una sombra borrosa que sigue al pendiente de los nuevos trazos y caminos que desde el Estado se gesta, pero que en el mundo de las sobredeterminaciones, espera con atención el momento preciso para alzar la voz y repensarse como sujeto autónomo, histórico y con posibilidades de ver en la educación un forma de resignificar su condición humana, profesional y personal.

DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES A LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE EVALUACIÓN EN MÉXICO.

En las últimas décadas en todos los países del orbe ha transitado la idea de que nos encontramos ante un mundo globalizado, que implica una reestructuración en las diferentes dinámicas sociales, económicas, políticas y nuevas lógicas educativas, que van permeando el reacomodo de las nuevas formas de acciones e implementación de políticas gubernamentales que inciden directamente en una nueva configuración de sociedad.

Esto aunado a la aparición de un modelo económico neoliberal que trae consigo una nueva forma de relación mercantil, distribución de la riqueza, de bienes, recursos y servicios que no sólo han impactado en la configuración de un nuevo pensamiento social, sino también político y educativo.

Los diversos organismos internacionales⁶ como Banco Mundial (BM), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Mundial de Comercio (OMC), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han tenido un impacto directo con la educación dando sugerencias y lineamientos muy específicos en el contexto de la globalización y neoliberalismo, y es a través, de programas de financiamiento como han tenido injerencia en las políticas educativas de todos los países del orbe, en particular con los llamados “periféricos”, que aunados, a su necesidad de apoyo económico por las condiciones sociales que atraviesa su población se han visto desmantelados ante la posible participación real en la configuración de tales políticas.

Este escenario no es privativo de unos cuantos países sino de muchos, incluyendo a México, el cual se ha infiltrado con políticas evaluativas ligadas al financiamiento que han impactado la vida de las IES y todas sus estructuras y sus formas organizacionales. Para ello, se le ha dado un nuevo sentido y una nueva lógica de los fines a los cuales hay que acatar, es decir, una lógica con un sentido más mercantil dejando de lado la función social del hombre humanizado y comprometido socialmente.

La influencia que tienen estos organismos internacionales en la educación superior al implementar políticas educativas que rigen el panorama global, son indicios de una educación mercantil y productiva, que se ciñe

6 Díaz (2004:241) comenta que estos organismos internacionales constituyen uno de los principales difusores de la necesidad de realizar evaluación de la educación. El que sean los organismos internacionales los que hayan difundido la necesidad de realizar la evaluación de las instituciones de educación superior, genera un conflicto político a los sistemas nacionales de educación superior, porque, la sociedad y muchos actores de la educación consideran que los proyectos de evaluación institucional y de acreditación institucional guardan una estrecha relación; en opinión de algunos "son mandatos que se cumplen al pie de la letra" por quienes definen la política educativa y quienes realizan la gestión institucional.



a los lineamientos neoliberales y de la globalización como parte de una estrategia donde sólo se involucra al campo educativo en relación con el mercado productivo y el desarrollo económico, dejando de lado, la formación humanista y del desarrollo del pensamiento que posibilite una transformación social que garantice una mirada de igualdad, justicia, equidad, tolerancia ante los retos sociales, económicos, políticos, educativos que se están generando hoy día en el contexto internacional.

La universidad como institución social estratégica para fines de un nuevo desarrollo, debe asumir que los tiempos que vive ella misma, el Estado, el país y el mundo son tiempos de cambio. Es este un paradigma en el que se mueven las instituciones de educación superior y un imperativo que aparece vinculado a los grandes desafíos y retos de la transición política y económica, de la globalización, de la ciencia, la tecnología y la producción de conocimientos (Didriksson, 2005:127).

Desde la UNESCO (1997), la educación es vista como un tesoro, algo valioso para cualquier sociedad y ser humano para lograr un desarrollo social y económico que genere nuevas expectativas de vida. Para ello, deben implementar reformas en los sistemas educativos de los diferentes países que permitan la apertura para todos, la inclusión a la escuela no sólo de los niños, sino de los jóvenes y adultos que estén en un analfabetismo educativo y tecnológico. Estamos ante una sociedad del conocimiento, donde la información es pieza clave para mantener cohesionada a la sociedad.

La existencia de un analfabetismo tecnológico es una preocupación también por parte de este organismo. Ante tal situación, el papel de la escuela debe ser de vital importancia, no es responsabilidad propiamente de un nivel educativo, como lo puede ser el básico, sino también, del nivel superior donde se configure un nuevo tipo de hombre que responda a la nueva lógica del mercado y del mundo empresarial, un hombre competente, productivo, consumista, individualista, eficiente, eficaz.

La inercia de la globalización en la educación superior ha modificado pautas de conductas gubernamentales, institucionales, administrativas y de orden social. Cada vez más hay un crecimiento de jóvenes que piden oportunidades para acceder al nivel superior y que las universidades públicas no pueden otorgar, por lo que las universidades privadas han venido en aumento sin ponerlas a prueba si cumplen los requisitos mínimos para

satisfacer una educación de "calidad". Esta tendencia educativa se viene gestando en toda América Latina ya desde la década de los noventa a decir de Herrera et al (2005:38).

De manera general, durante la década de los noventa, y a raíz del nuevo escenario que impuso la globalización de la economía, en América Latina y el Caribe se observaron tres tendencias que matizaron el perfil de las universidades públicas: Un crecimiento de la matrícula inferior al que presentaron los países altamente desarrollados, la privatización de la educación universitaria y la creciente aceptación de los modelos de financiamiento diseñados por organismos internacionales especializados en asuntos crediticios, financieros y comerciales.

Ante la exigencia de los organismos internacionales por dictaminar el curso y las nuevas funciones de las universidades en la era de la globalización, han dictaminado en diversos foros los nuevos lineamientos que debe regular y normar la educación con tintes evaluativos y de acreditación y han propuesto una vía de desarrollo social desde una visión de mercado, con la finalidad de reestructurar con nuevas reformas el sustento y sentido al quehacer educativo. Esta idea maquillada que sólo a través de sus programas con sus diversas recomendaciones en el rubro de la educación, un país puede reducir la pobreza, queda de manifiesto en lo dicho por el BM (2003). "Promover reformas para crear un ambiente macroeconómico estable, así como para encauzar estrategias de inversión y de planeación a largo plazo (Rodríguez, 2001: 60).

Son muchos los retos que tienen que asumir las universidades mexicanas y de otras partes del mundo desde el discurso del BM, algunos son; la incorporación de esquemas democráticos que permitan garantizar el correcto funcionamiento de las instituciones, garantizar la función social, la empresa al servicio de la universidad y no la universidad al servicio de la empresa, la reestructuración de planes y programas de estudio ligadas a la configuración de un hombre que se piense así mismo y para con la sociedad buscando los caminos y rumbos más adecuados para su propio desarrollo en su propio contexto, más que sólo trazar la visión de un hombre técnico-productivo.

La injerencia de los organismos internacionales en las políticas de desarrollo y educativas deben ser miradas con

cierta cautela, pues detrás de ellas, se esconden falacias, y promesas que sólo benefician a ciertos sectores de la sociedad (empresarial) que garantizan el correcto orden neoliberal y regulan la excesiva pobreza de la cual la gran mayoría de los seres humanos viven.

Desde el BM se han implementado políticas educativas que han incidido en la conformación de procesos y mecanismos de evaluación y acreditación en las instituciones educativas⁷ que vienen a regular e incidir en la vida institucional y académica. Hay una estrategia mundial, conducida por este organismo, para reducir toda educación, pero especialmente la universidad, a un lugar de producción de “capital humano”, que es considerado un medio altamente especializado.

Para ello, el financiamiento sobre la educación superior se convierte en un eje importante para lograr el impulso y desarrollo de los países periféricos y se convierte en bastión importante para no sólo incluir al sector público sino también privado. “Para lograr una mayor relevancia y pertinencia de los planes y programas de estudio en relación con el mercado laboral, el Banco recomienda incluir representantes del sector privado /empresarial en los organismos de gobierno de las instituciones universitarias, tanto públicas como privadas” (Tunnermann, 2002:195).

La cooperación internacional y el financiamiento por parte de los organismos internacionales a las IES, ha generado una nueva forma de entendimiento educativo. La gran diversidad de proyectos y programas educativos de financiamiento generados desde estos organismos ponen en jaque la autonomía de muchas universidades no sólo en México sino en toda América Latina, como el Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades (UNITWIN) que va dirigido principalmente a los países en desarrollo, representan lazos de cooperación internacional en materia educativa, esto, con el fin de orientar las políticas educativas hacia el fortalecimiento de los sistemas e instituciones de educación.

⁷ Estos organismos han promovido un “Plan de Reforma” para la Educación Superior. Sus características son la privatización, desregulación, y mercantilización. Este Plan de Reforma está orientado hacia el mercado más que hacia la propiedad pública o hacia la planeación y regulación gubernamental. Subyacente a la orientación de mercado de la educación superior está la supremacía, casi mundial, del capitalismo de mercado y de los principios económicos neoliberales.

La nueva configuración de escenarios en torno a la educación superior no solo en México sino en toda América Latina ha traído consigo nuevos dispositivos de entendimiento sobre el rol de las IES en torno al desarrollo social y económico. La relación directa entre educación-mercado en el contexto del mundo globalizado y neoliberal ha suscitado a decir de Brunner (2002:101) nuevos desafíos para la educación superior como son “acceso a la información, acervo de conocimientos, mercado laboral, disponibilidad de las Nuevas TIC para la educación superior y mundo de vida.”

En el caso mexicano, es a partir de la década de los noventa en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari donde se concibe una Política Educativa Modernizadora donde el eje central son los procesos de evaluación y acreditación que tiene como intención asegurar la calidad educativa, donde conceptos como calidad, eficiencia, cobertura innovación toman fuerza y se convierten en pilares o materia prima para la reestructuración del sistema educativo mexicano. Lo que trajo consigo, fue una descentralización que permitió transferir de manera llana la responsabilidad federal a la estatal sobre las regulaciones administrativas y de aplicación de la educación, ante ello, se facultó atender la necesidad de reducir la fuerza central y el poder federal.

También, dio pausa para que los dispositivos, mecanismos y procesos de evaluación se convirtieran en elementos claves para configurar y matizar el trabajo del docente dentro de las IES, para ello, se echó mano de evaluaciones internas y externas que han condicionado al docente en su trabajo académico y, debido a lo cual, lo han colocado como principal agente y promotor de dichas políticas neoliberales.

En ese ámbito, bajo la exigencia de criterios gerenciales y empresariales de evaluación y acreditación de calidad se ponen en entredicho los valores que le otorgan el sentido al trabajo académico y lo ubican como más que un segmento que integra el mercado de trabajo: la libertad de cátedra, el respeto al amplio espectro de procesos generadores de cultura, la necesaria autonomía para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el sentido de largo plazo de la investigación básica, teórica, no inmediatamente aplicable en el corto o mediano plazo, ni cuantificable en los exclusivos términos de su aplicación en las industrias (Casillas, 2013: 43).

En ese sentido, la evaluación educativa cobró el carácter

de un orden instrumental. Díaz (2003) hace alusión a esta idea, cuando comenta que en las instituciones educativas hay una predominancia tecnicista e interviene el poder y se convierte en una manera de dominación racional para justificar la exclusión o negar oportunidades. La evaluación pasa a ser un triunfo de las leyes del mercado; la exacerbación de la competencia en detrimento de la colaboración de un darwinismo social en el que se beneficiarán los mejores.

Las universidades han tomado un rumbo hacia la burocratización (Ordorika, 2004, Díaz, 2004, Silva, 2012) y se han visto sujetas a los procesos de evaluación y acreditación para gestionar fondos del Estado y para asegurar que no serán víctimas de la competencia. En el sistema de educación superior mexicano las instancias que dan cuenta de los procesos evaluativos y de acreditación son instituciones u organismos de carácter público y privado, que muchas veces, sólo lucran con la educación convirtiéndola en un negocio.

Las diversas evaluaciones dentro de las IES han generado nuevas dinámicas institucionales que se ven reflejadas en la constante reestructuración en sus procesos de administración y gestión y, por consiguiente, el desplazamiento del trabajo del docente con una inercia neoliberal. El fenómeno de la evaluación en las IES en los programas, y en los sujetos de la evaluación (como lo es el docente) se ha convertido en estrategias directas de las políticas neoliberales para racionalizar la educación superior.

La idea original en términos del diagnóstico y la verificación de los aprendizajes y del fundamento retroalimentador para las decisiones de superación institucional y académica se desvirtúa y se convierte en un proceso de fiscalización con criterios imprecisos y ambiguos.

Los procesos evaluativos y de acreditación se han convertido en parte de la política gubernamental desde hace varias décadas, aunque éstas, aseguraban desde el discurso que privilegiarían la calidad educativa y mejoraría los esquemas con respecto a los procesos educativos, los programas institucionales y la profesionalización de la docencia, lo cierto es que, sólo generaron estrategias que sirven para descalificar, justificar y conformar grupos hegemónicos representados por las élites académicas, administrativas o políticas, o por los propios evaluadores profesionales que, a partir de cierto momento de la

historia educativa, dedican sus energías a mantener su condición privilegiada.

Las IES se han visto sujetas a las demandas gubernamentales, por ende, no pueden desligarse tan fácilmente de estos procesos de evaluación y acreditación, la idea es mejorar el proceso educativo, garantizar la calidad, aunque en la práctica, esté muy alejado de la realidad que viven las instituciones educativas y los actores. El Estado ha utilizado este discurso como una forma para mitigar el asunto del financiamiento hacia las instituciones educativas, a mayor calidad educativa, mayores ingresos económicos. Una idea muy perversa si se toma en cuenta que cada institución tiene contextos y estructuras diferentes.

El centro de la política educativa de la educación superior está centrado en el eje evaluación-financiamiento, (Díaz, 2004, Ordorika, 2004) lo que ha provocado grandes desigualdades entre las propias IES, pues el asignar recursos dependerá de los resultados y productos obtenidos en dichas instituciones. Por su parte, el docente se verá rebasado en sus condiciones profesionales para dar paso a procesos de evaluación que regulen su trabajo académico, denotando con esto, indicadores que favorezcan la calidad educativa dentro de la institución.

De alguna forma la evaluación se constituye en el instrumento que proporcionará información que justifique las decisiones que se tomarán por parte del Estado con relación a los estímulos económicos.⁸ Por ello, los incentivos económicos, vinculados a los resultados de la evaluación, han cumplido un papel clave en el posicionamiento institucional y, por lo cual, el docente se ha convertido en pieza clave y medular para el logro de los fines educativos.

⁸ El Estado propuso consolidar un aparato de evaluación-intervención-regulación sobre el sistema educativo nacional; con esta política respondió a la necesidad de sostener el recorte al gasto público, y a la vez hacer más eficiente su aplicación, mediante la selección de instituciones educativas, programas, docentes y alumnos. De esta forma concentró el financiamiento en los trabajos y programas que dieran mejores resultados y mayor rendimiento. Todo ello bajo el discurso de la modernización y la calidad educativa, así como de la introducción de una cultura de evaluación. Estos estímulos pretendieron resolver efectos como los bajos salarios y los apoyos decrecientes para la educación superior, y así reordenar el sistema educativo superior y devolver el atractivo de la carrera académica. (Coma y Rivera, 2011:45-46).

La política global sobre la evaluación y el financiamiento de las IES ha bajado a políticas nacionales, regionales, de suerte que, varios recursos económicos para mejorar el funcionamiento de la educación superior -financiamiento a proyectos de investigación, estímulos económicos al rendimiento de los académicos, diversos apoyos a la infraestructura vinculados a la evaluación institucional- sólo se conceden cuando existe una acción de evaluación.

Las políticas educativas en México centradas en la evaluación y acreditación, si bien es cierto, obedecen a una lógica racional donde se privilegia la cuantificación, el resultado y el producto, así como la rendición de cuentas con un carácter fiscalizador y arbitrario, han tornado el escenario universitario en un espacio de debate entre sus propios actores que nos obliga a replantear el papel que deben tener los docentes en la búsqueda de otras opciones de evaluar a la educación desde una mirada más comprensiva, ética y retroalimentadora que tome en cuenta la voz del actor que vive y experimenta en carne propia estos procesos evaluativos.

La educación de hoy tiene grandes retos, y no sólo, lograr la configuración de un hombre individualista, consumidor, eficaz, eficiente, competitivo que se integre a la vida social con fines mercantiles, sino, tiene que contemplar el desarrollo de un pensamiento emancipador que ofrezca posibilidades de crecimiento intelectual, personal, profesional y de vida para generar espacios realmente igualitarios y justos, en una sociedad donde se denota todo lo contrario.

EL PAPEL DEL ESTADO MEXICANO EN EL DISEÑO Y OPERACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DOCENTE.

En nuestro país el proceso de modernización iniciado durante el periodo de Miguel de la Madrid y seguido por el de Carlos Salinas de Gortari se caracterizó en gran medida por el adelgazamiento del Estado en el que se desincorpora

una parte importante del sistema productivo; por la apertura a la economía global, redimensionando la empresa maquiladora, promoviendo las exportaciones y exponiendo a las empresas nacionales a la competencia internacional sin contar con la preparación adecuada; la reconversión industrial con la incorporación de la tecnología de la informática; nuevos esquemas de organización de trabajo, formas de relación laboral y la búsqueda por conectar las actividades universitarias a los procesos productivos, entre otros.

Ante la existencia de un espacio abandonado por el Estado en la actividad económica y en la asistencia social provocó el surgimiento de nuevas formas de organización y nuevas dinámicas que no hicieron más que alterar el orden establecido en la búsqueda de nuevas estructuras reguladoras en pro de garantizar una estabilidad económica. Por otro lado, el Estado incorporó en su propio aparato los conceptos de eficiencia, eficacia, calidad, productividad, generándose un proceso de modernización en la administración pública. Además de incrementar las demandas para imprimir en la educación las categorías de calidad y pertinencia en el uso eficiente de los recursos, aunado a la vinculación financiamiento-evaluación-calidad en las instituciones educativas.

La educación superior cobró mayor importancia bajo la tesis de la competitividad basada en la productividad de la mano de obra altamente calificada, la generación y utilización de conocimientos como bases para la productividad y competitividad, políticas de orden neoliberal implementadas desde los organismos internacionales. Dichos parámetros se convirtieron en ejes indispensables para incentivar el desarrollo económico de los países.

Bajo las premisas neoliberales, el mismo sistema educativo mexicano se reestructuró, en consecuencia, los



diferentes niveles educativos debían sujetarse a ciertas demandas de corte mundial. En el caso de la educación superior este modelo neoliberal cobra relevancia con la implementación de políticas de evaluación que conlleva a una exigencia a las instituciones educativas por regular sus procesos, personas, en pro de garantizar la excelencia y calidad educativa.

En las últimas dos décadas del siglo XX, las universidades mexicanas de carácter público sufrieron modificaciones en sus estructuras; uno de estos cambios es el proceso de evaluación, pieza fundamental en esta nueva reorganización. Entre los objetivos que persiguen están; mejorar la calidad, diversificar la oferta, aumentar la cobertura, agilizar la coordinación y administración, incrementar la eficiencia, pertinencia y eficacia (Soriano Ramírez, 2008).

En la década de los noventa con la política de Modernización educativa⁹, generada por el nuevo orden-desorden social, esto es, proceso de globalización, neoliberalismo y desarrollo científico tecnológico, las instituciones de educación superior vieron modificadas sus dinámicas, sus estructuras y sus formas de organización al interior. En este sentido, lo más importante para el Estado, es mejorar la calidad educativa, a través de la reorganización de las instituciones existentes, más que aumentar la cobertura.

A partir de la Publicación del Programa para la Modernización Educativa 1988-1994, que el sistema educativo mexicano se reestructuró de tal forma que se demandaba: mayor actualización de los docentes, una mayor capacitación formal para el trabajo, incremento de instituciones de educación superior de corte privado en detrimento de las públicas, sistemas abiertos de educación y la evaluación como elemento central a través de cinco líneas: 1) Evaluación del desempeño escolar, 2) Evaluación del proceso educativo 3) Evaluación administrativa, 4) Evaluación de la Política Educativa y 5) Evaluación del impacto social de los egresados del sistema educativo (Programa para la Modernización Educativa, 1988-1994).

⁹ Si la modernización es parte de una transición de las sociedades hacia sistemas más racionales y eficientes, la modernización educativa superior emprendió una serie de medidas y un cambio estructural, cuyo fin era aumentar la productividad y mejorar la calidad de la educación, con el propósito de ordenar la educación a las exigencias del cambio económico (una economía neoliberal que promovía que la racionalidad, la competencia, la eficiencia y la productividad deben ser tanto objetivos como fines de cualquier propuesta de transformación) (Coma y Rivera, 2011:46).

Estas nuevas reformas educativas vinieron a privilegiar fuertes tendencias neoliberales, lo que dio pie a nuevas formas de organización en las IES, y sus actores: docentes, administrativos y alumnos, así como a una forma de financiamiento de la educación a través de la evaluación en pro de la calidad-eficiencia. La evaluación pasó a formar parte de una cultura en nuestro país. Esta cultura se fomentó desde el discurso de la calidad educativa, pues se pregonaba que toda institución educativa debía ser evaluada para fines de verificar su eficiencia y calidad en todos sus procesos tanto administrativos como académicos, lo que garantizaría su otorgamiento al financiamiento por parte del Estado

A decir de Rueda (2006), es a partir de esta década donde comenzaron a aplicar políticas de evaluación en todos los niveles, y se asoció de manera directa la evaluación con programas de compensación salarial (*merit pay*), para la evaluación de individuos o apoyos financieros complementarios para el caso de la evaluación institucional.

En un primer momento la evaluación institucional se instrumentó a partir de criterios e indicadores marcados por un organismo creado ex profeso; la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) (Soriano, 2008:25).

Una segunda estrategia de evaluación se dirigió hacia los programas de formación profesional por medio de organismos como el Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMED), que intentaron darles seguimiento a los docentes de educación superior del trabajo realizado. Desde ese momento, el docente se convirtió en objeto de procesos evaluativos que intentaron modificar su desempeño académico.

Además de los organismos ya mencionados que surgieron en esta década, podemos sumar otros más, que en los últimos tiempos se encargan de regular los procesos y mecanismos de evaluación en nuestro país como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior (CIEES), el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES). Además de la evaluación de programas institucionales a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), o el Programa Integral de Fomento

al Posgrado (PIFOP) (Aréchiga, 2003, Ordorika, 2004, Barrón y Díaz, 2008).

Un tercer tipo de evaluación se diseñó para valorar las actividades de los docentes dentro de las universidades, en este caso con, por lo menos, una doble intención: compensar el deterioro salarial y establecer un nuevo modelo de académico-universitario, al condicionar el acceso a las primas económicas a la obtención de grados académicos, publicaciones y participación en actividades de primer nivel.

La vida del docente dentro de las instituciones se modificó drásticamente de tal forma que su trabajo académico, su condición laboral se vieron sujetas a procesos evaluativos que incidieron en su quehacer. El docente paso a ser un sujeto evaluativo, vigilado y sometido a diversas reglas establecidas por las propias instituciones, pero también objeto de control para ingresar, permanecer y promocionarse dentro de ellas.

A su vez, se dejó de escuchar la voz del docente, su quehacer se transformó en una forma de insumo educativo, su actuar, su sentir, su experiencia, quedó relegado, marginado, de los procesos evaluativos, para dar paso a la operación e instrumentalización del acto educativo a través de mecanismos evaluatorios. Sus narrativas, relatos y trayectorias fueron olvidados; su individualidad y subjetividad quedaron al margen de los procesos y mecanismos de evaluación generados desde las propias instituciones y el Estado mismo.

Ante los procesos de evaluación y acreditación por parte de organismos externos, las IES han incursionado en nuevas dinámicas institucionales donde el carácter administrativo se regula constantemente y el desempeño de los docentes queda entre dicho. La vigilancia y el control se han convertido en parte cotidiana de los procesos académicos de los docentes.

La vida profesional, laboral y académica del docente se ha visto sujeta y desplazada por el carácter fiscalizador que ha traído la evaluación en los últimos años, la producción a corto plazo (entrega de planeaciones, asistencias a clases, a foros, coloquios, publicación de artículos) se han convertido en sólo algunos indicadores que son tomados en cuenta por las IES como insumos para calificar y descalificar al docente en su trabajo académico. Se han desprestigiado los saberes del docente, bastante devaluado a decir de Tardif (2009), sus conocimientos

parecen ser descalificados ante los diversos discursos institucionales que emanan de los diferentes organismos e instituciones. Hay una preocupación porque el docente incorpore saberes técnicos, científicos, que pueda ser útil y práctico hacia su quehacer y trabajo académico.

El docente ha modificado, regulado sus prácticas y su quehacer educativo dentro del entorno institucional, pero también, ha provocado un estilo de vida diferente; la ansiedad, el stress, la incertidumbre, la desesperanza se han sumado a ellos como parte de su vida académica. Poco a poco los procesos de los que debiera dar cuenta la evaluación han dejado de ser menos importante en la vida de las instituciones y el resultado inmediato es lo que puede garantizar –por lo menos en un corto tiempo– que un docente tenga permanencia o salga de la institución. Cada vez más, hay una exigencia al docente sobre su trabajo académico, la producción, el cumplimiento, la disciplina, el orden. Dejando de lado, sus saberes cotidianos, objetivándose, para proveerse de saberes técnicos y científicos que le permita ser competente ante los otros, lo que lo lleva a mecanizar y repetir sin cuestionar el trabajo que se le encomienda, pero, sobre todo, minimizando su quehacer.

Por ello, en los últimos tiempos ante la necesidad de evaluar a los docentes universitarios, se han buscado mecanismos, instancias, programas, que pongan énfasis en el quehacer diario del docente, con miras a regular sus propios procesos y dejado de lado, el carácter retroalimentador, ético-político y emancipador que se puede generar desde la propia evaluación.

CONCLUSIONES

Desde la década de los noventa y hasta nuestros días el tema de la evaluación educativa impregnados en el proceso educativo en nuestro país se ha convertido en un elemento sustancial que ha pretendido que se mejore y asegure una calidad en la educación, cosa que no han tenido los resultados deseados. Las nuevas lógicas de evaluación fueron concebidas desde un primer momento para que el docente rinda cuenta y se fiscalice su trabajo académico, más no para retroalimentar el trabajo académico de los profesores. La fiscalización y la rendición del trabajo siguen presente en la vida cotidiana escolar del profesor, lo que a su vez pone de manifiesto diversas prácticas educativas que vulneran su dignidad.

El nuevo orden-desorden social ha traído consigo nuevas dinámicas en las instituciones de educación superior;

los procesos evaluativos, todo se evalúa, todo cuenta, lo que ha permeado la condición de los actores educativos, particularmente al docente universitario, que se ha visto en la necesidad de ver su trabajo condicionado a la rendición de cuentas, olvidando por completo la parte valorativa y axiológica de la evaluación.

La evaluación como una práctica social y política tiene que ser comprensiva, de diálogo, donde ante las políticas educativas de evaluación de Estado se consideren las voces de los actores educativos. Si bien es cierto que la globalización a obligado a los Estados a reestructurar sus sistemas educativos, también es cierto, que éstos no han sido capaces de recuperar sus contextos particulares para crear mecanismos y dispositivos que aseguren que a través de la evaluación no se deshumanice al docente. Por otro lado, si bien el neoliberalismo ha perpetrado la idea de una educación vista como mercancía, anclada a los procesos productivos, no por ello, debemos de pensar que las IES están obligadas a recuperar la función social de la educación y por ende al generar dispositivos, estos deben recuperar el sentido ético y axiológico de la evaluación. Ante la toma de decisiones verticales en materia de políticas educativas, se debe tomar en cuenta la voz del docente en el diálogo y desde ahí construir en colectivos mecanismos y dispositivos que aboguen por una condición laboral digna, así como políticas de ingreso y permanencia que beneficien al docente no que lo deshumanicen.

México debe ajustarse a un contexto educativo particular y de ahí diseñar y operar políticas evaluativas cercanas a la realidad que viven los diversos actores, principalmente el docente, y repensar que, si estos procesos son los más adecuado e idóneos para favorecer lo que en los últimos tiempos no hemos logrado, qué es pensar en una educación que pueda permitir generar conciencia y transformación social en nuestra sociedad. El docente no tiene porque resistirse a la evaluación, pero si apostarle a un proceso más justo donde se recupere su dignidad como sujeto, por lo menos puede ser un buen inicio.

FUENTES DE CONSULTA

Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. México: UAM Xochimilco.

Alcántara, Armando (2008). "Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006". En *Revista Iberoamericana*. Número 48: septiembre-diciembre, México. Disponible en: www.rieoei.org/rie48a07.htm Consultado el 22 de octubre de 2019.

Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la Educación Superior en México*. México: IESALC-UNESCO. COPAES.

Banco Mundial (2003). *Informe del Banco Mundial. Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*. Colombia: Banco Mundial-Alfa Omega.

Barrón Tirado, Concepción y Díaz Barriga, Ángel (2008). Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. En Díaz Barriga, Ángel. (Coord.). Et al. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés.

Brunner, Jerome (2002). "Peligro y promesa: Educación Superior en América Latina". En López Segura, Francisco y Maldonado Maldonado, Alma (Coords). *Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales*. Un Análisis Crítico. Colombia: Universidad de San Buenaventura

Casillas Gutiérrez, Celerino. (2013). *Las tensiones generadas en los docentes de la licenciatura en pedagogía de la FES Acatlán: entre lo institucional y lo académico*. Tesis de maestría. México: UNAM-FES Acatlán.

Comas Rodríguez, Oscar y Rivera Morales, Alicia. (2011). "La docencia universitaria frente a los estímulos económicos". En *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n° 32, 2011, 41-54. Disponible en: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Comas-RodRiguez.pdf Consultado el 16 de marzo 2019.

Dávila, Francisco. (2011). "Ciencia, innovación tecnológica y evaluación educativa". En Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez, Teresa (Comps.). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós Educador.

De Alba, Alicia. (2006). "Currículum complejo. Reconstruyendo la crisis: La complejidad de pensar y actuar en su contexto". En Angulo, Rita y Orozco Bertha. *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: IISUE-Plaza y Valdés.

De la Torre, Miguel (2004). *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: UNAM-UANL

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Francia: UNESCO

Díaz Barriga, Ángel. (2003). "Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos". En Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel. *Evaluación académica*. México: CESU-FCE. PP. 11-31

Díaz Barriga Ángel. (2004). "La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera". En Ordorika Sacristán, Imanol (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM

Dideu, Silvie. (2005). "La educación Superior en América Latina: ¿entre el comercio de servicios educativos y el bien público". En Dideu, Silvie. *Internacionalización y proveedores externos de la educación superior en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES/UNESCO.

Didriksson, Axel (2005). "La universidad innovadora: Una propuesta global". En Didriksson, Axel. *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México: UNAM/CESU-Plaza y Valdés.

Didriksson, Axel., et al (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. México: IISUE.

Foucault, Michel (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI

Hernández Mondragón, Alma Rosa (2013). *Intersecciones de la evaluación educativa: calidad, mercados universitarios y competencia posicional*. México: De la Salle Ediciones

Ibarra, Eduardo (2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, Núm, 14. Enero-abril. México. pp. 75-105.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior 2016. México

Medina Núñez, Ignacio. (1998). Estado benefactor y reforma del Estado. *Espiral*, Vol. IV, núm. 11, enero-abril. México: Universidad de Guadalajara. pp. 23-45.

Ordorika, Imanol. (2004). Ajedrez político de la Academia. En Ordorika Sacristán, Imanol. (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM.

Portilla Marcial, Octavio Carlos (2005). Política social: del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal, las fallas recurrentes en su aplicación. *Espacios Públicos*, vol. 8, núm. 16, agosto. México: UAEM. pp. 100-116

Programa de Modernización Educativa (1989-1994). México.

Rodríguez Gómez, Roberto (2001). "El debate internacional sobre la reforma de la Educación Superior. Perspectivas

nacionales”. *Revista de Educación Comparada*, Madrid, año 2001, núm. 7.

Rueda Beltrán, Mario. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM: CESU.

Schugurensky, Daniel (1998). “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?” En Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Torres, Carlos A. (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI

Silva, Cesar. (2012). *Evaluación y dialogo. Una senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Soriano, Rosa María (2008). Los colectivos, una nueva identidad en la organización académica. *Matices*. Revista de Posgrado. Año 3/cuatrimestre 3/ septiembre-diciembre, 2008/No. 7. México: Fes Aragón-UNAM.

Tardif, Maurice (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tunnerman, Carlos. (2002). “La educación Superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO”. En López Segura, Francisco y Maldonado, Alma (Coords). *Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un Análisis Crítico*, Cali, Colombia. Universidad de San Buenaventura.

Villaseñor, Guillermo (2003). La evaluación de la educación superior: su función social. *Reencuentro*, núm. 36, abril. México: UAM Xochimilco. Pp. 20-29.

Villaseñor, Guillermo (2004). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: UAM-CESU-Universidad de Veracruz.

Viñao, Antonio (2006). “El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones y posibilidades”. En Sacristán, Gimeno. *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata.

La Educación Especial desde la formación general de profesoras y profesoras. Una experiencia para compartir

Jorge Camilo Tomás¹

RESUMEN

Las reflexiones que se comparten en este trabajo se basan en una particular concepción sobre el tratamiento de la Educación Especial en la formación inicial de los docentes, basada en la experiencia de la Escuela Histórico-cultural Vigotskyana, que es digna de valorar en la perspectiva de aplicación de una pedagogía optimista y de la diversidad, que podría ser compartida con la experiencia de México, en los esfuerzos permanentes por una educación de excelencia.

Para asumir una concepción integrativa de la Educación Especial y un enfoque hacia la diversidad se requiere de un currículo abierto a la comunidad escolar y no hermetizada sólo en escuelas especializadas, que conciben una formación unitaria basada en los fundamentos de Pedagogía General y los de la Educación Especial en particular. La formación de los maestros (as), para el tratamiento de las personas con discapacidades o diferentes, deberá asumir el enfoque integral desde la Educación General.

PALABRAS CLAVE:

Educación Especial. Integración. Personas con Discapacidad. Diversidad. Inclusión.

ABSTRACT

The reflections shared in this paper are based on a particular conception regarding the treatment of Special Education in the initial training of teachers. This approach is grounded in the experience of the Vygotskian Historical-Cultural School, which is worth considering

in the perspective of applying an optimistic pedagogy and embracing diversity. This experience could be shared with Mexico, contributing to ongoing efforts for excellent education.

To adopt an integrative approach to Special Education and a focus on diversity, it is necessary to have a curriculum open to the school community, not confined solely to specialized schools. Such a curriculum should embrace a unified training based on the principles of General Pedagogy and those of Special Education in particular. The training of teachers, for addressing individuals with disabilities or differences, should embrace a comprehensive approach within General Education.

KEYWORDS

Special Education. Integration. People with Disabilities. Diversity. Inclusion.

INTRODUCCIÓN

Con las siguientes reflexiones compartimos una experiencia mexicana, que es una, de una parte los resultados de un esfuerzo cubano, en la línea de la Escuela Histórico-Cultural priorizada en el camino de transformación y perfeccionamiento continuo de la educación y con ello, la Educación Especial, y de otra parte, el reconocimiento de las experiencias históricas educativas mexicanas, en la conducción de esta educación especial y particular, de donde se revelan potencialidades educativas, sociales y culturales, en una diversidad poco igualable, que podrían integrarse en contextos que promuevan también, enormes esfuerzos por alcanzar una excelencia educativa. Nuestras motivaciones tienen su caldo de cultivo en encuentros e intercambios de experiencias con la Escuela Normal Especial de Oaxaca, desde su estatus de gestión, compartida con excelentes educadores que día a día hacen lo propio y mucho más, por transitar hacia estadios

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Correo electrónico: tomsjor_ca@yahoo.com.mx

superiores de desarrollo.

UNA VISIÓN REFLEXIVA SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el concepto de Educación Especial, lo primero por tener en cuenta, es el significado de *Educación*, como concepto general, que suele ocurrir siempre en el discurso ontológico, hay muchas definiciones, pero no todas contienen igual aproximación a la verdad del objeto. Un modo de evaluar esa distancia de aproximación y es un principio metodológico de la ciencia, sería partir de la etimología de la palabra, pues soporta su significado original, digamos como la *Raíz del Árbol*, que por mucha frondosidad que alcance, la raíz se puede modificar en ella misma, pero no cambiar por otra, porque perdería su identidad histórico-conceptual.

Esa raíz crece siguiendo una evolución ontogenética, los conceptos en el tiempo siguen la evolución filogenética. Quiero decir, encontramos muchos conceptos modernos, pero aquel que mantenga como invariante la esencialidad del objeto, la naturaleza esencialmente humana de la Educación, es más científicamente verdadero. Otra premisa es que nunca tendremos una definición acabada. Engels, nos enseñó sobre eso que todas las definiciones son científicamente inexactas, porque ninguna agota la esencia humana. Pero más que el concepto moderno de educación y especialmente especial, quiero presentarles un razonamiento que mucho tendría que ver con el significado que queremos destacar, si como ocurre en este caso, asumimos la experiencia en Educación Especial que tiene su fundamento primordial en la Escuela Histórico Cultural, fundada por Lev S. Vigotsky. Tal vez no sea enteramente conocida la concepción de este eminente teórico, en el campo de la defectología, más se conoce por sus concepciones psicológicas sobre aprendizaje.

Esta relación que encierra el modo de ver dos significados importantes, ver a Piaget y Vygotsky en una unidad y no en posiciones dicotómicas opuestas, como suele presentarse muchas veces, y segundo, el propio significado de Educación en su génesis. Pero aún más, nos sitúa en la posición de observar que el defecto o la anomalía en todas sus especificidades y manifestaciones tienen doble condicionamiento, el Biológico y el Social. Esto resulta importante particularmente en la época y contexto actual, en que la lucha por diversos enfoques invade a la práctica y la cotidianidad de la Educación, sin advertir el trasfondo epistemológico que ello encierra.

Si queremos dar tratamiento a una capacidad humana

diferente, en cualquier sea el daño orgánico o de otra naturaleza, es decir, de la amplia clasificación de la diversidad de las diferencias, la ley vigotskyana nos enseña que, la discapacidad es social, pues le llega desde lo externo psicológico. Es ilustrativo el ejemplo del invidente, si es congénita la ceguera, solo el sujeto sabrá el significado de su anomalía con el efecto de mediador de lo social, que hace o no que ese sujeto lo aprecie como un defecto; si es accidental, lo externo, que se erige como situación social de desarrollo, se encargará de como ese sujeto asuma su defecto; si la influencia social y especialmente educativa es positiva, compensatoria y correctiva, donde se refuerce el valor de las potencialidades máximas y se minimice el significado negativo del defecto y se super compense con un desarrollo alto, el conocimiento de sí mismo, su valía humana y eleve la autoestima con la ayuda, la orientación y guía de la mediación (nada mejor que la del maestro especializado), ese sujeto adquiere cualidades hasta superiores al llamado normal o sin defecto.

Compartimos la tesis de que tal vez por los mecanismos de equilibrio compensatorio, que funcionan biológicamente de modo maravilloso, los diferentes o diferentes especiales, para llamar a personas con discapacidad, desarrollan la capacidad de conocerse a sí mismos (nosce te ipsum) como no pueden los normales. Esa máxima clásica que Aristóteles interpretó como el mayor desafío a la racionalidad humana. Las personas con discapacidad bien compensadas espiritualmente llegan a ser ejemplos casi insuperables de cualidades humanas que los “normales” dramáticamente son incapaces de alcanzar.

La integración de este concepto en la educación especial es la primera cuestión, que resulta de las exigencias de una Pedagogía de la diversidad, se establece una relación entre las demandas diferenciales de los educandos y las posibilidades reales de los docentes para poder atender esa diversidad, con sus conocimientos, métodos medios y procedimientos. Según esta posición, la premisa principal



ante la pedagogía de la diversidad es la que se refiere a la *Preparación de los Docentes*.

La Educación Especial es importante tomarla en cuenta en el diseño curricular. Para ello es importante comprender el significado ontológico del concepto de integración. La idea inicial que nos sugiere el término y del que hacemos uso común en el argot pedagógico, es reunir partes organizadamente, no de modo caótico, porque debe ser un sistema y la integración es propiedad de los sistemas.

En una identidad sistémica, hay propiedades esenciales o invariantes. Por tanto, sería conveniente analizar algunas en el caso que nos ocupa. La educación especial bajo esta visión es un todo, debe ser un sistema. En este la preparación del Maestro (a) debe ser un elemento básico. Significa que el maestro tenga las herramientas teóricas y metodológicas capaces de satisfacer las exigencias de la educación especial, desde su desempeño en cualquier nivel o tipo del sistema educativo.

Toda educación es especial por su naturaleza ante todo compleja, en la perspectiva de atender la diversidad. Si partimos de reconocer la educación especial con una identidad muy propia, tendíamos que decir que cualquier educación especial es también general. De esto resulta que un maestro (a) de cualquier tipo de enseñanza o educación, tendrá a su cargo aspectos de educación general y de educación especial. En un aula cualquiera que sea, tendrá retos que tienen que ver con un tratamiento especial, porque lo común es esa diversidad que tenemos que atender, y si estamos en aula meramente especial, habría que enfrentar rasgos generales de la educación, porque aun cuando cada discapacidad o defecto tiene sus especificidades y requerimientos especializados no pueden operar sin los principios que han conformado las Ciencias Pedagógicas, de la que forma parte la Psicología Educativa y otras. Equivale a decir que todo maestro debe saber los aspectos por lo menos fundamentales de una educación en su acepción más general, es decir, los de Pedagogía.

La Integración curricular significa que deben integrarse en la concepción de la Licenciatura en Educación, las especialidades de Preescolar, Primaria y Especial. Esta integración parte de considerar tres enfoques comunes, a saber.

El *componente académico* en las especialidades de Preescolar y Primaria se desarrollan elementos de

Educación Especial, con lo cual se asegura una preparación básica para comprender y enfrentar las diferencias en la Educación General y con ello la diversidad. Sin que esos educandos tengan que matricular en centros especializados para escolares de Educación Especial.

Con el *componente investigativo* se asegura esta competencia, la de investigar, estudiar, crear y transformar ante la realidad diversa que habrá que comprenderla, tratarla y modificarla, es tan compleja la realidad normal, que es la diversa, que impone una preparación más integral del docente y plantearse la solución investigativa de sus problemas, es decir la de sus estudiantes.

El *componente laboral* es rector en el contexto de la Educación, lo cual responde al Principio General de Vinculación del Estudio con el trabajo. La vinculación se inicia desde los primeros años de la carrera, inicialmente con prácticas de Familiarización y después con un *Programa de Prácticas Responsables*.

Particular importancia encierra el trabajo en equipo en las tres carreras mencionadas, y la unidad de trabajo entre las instituciones o facultades, con los equipos de dirección técnico – metodológica, lo cual asegura la selección de las escuelas para inserción de los practicantes, el aseguramiento de su atención y la selección de tutores idóneos. Este sistema, por su magnitud se ha dado en llamar universalización, donde no es la escuela la que se acerca a la Universidad, sino al contrario, la universidad se despliega en las propias escuelas. De modo que, la idea es establecer un modelo de tronco común en los dos primeros años en las carreras de Preescolar, Primaria y Especial y reforzar una especialización en los últimos tres años de la carrera.

Esta aspiración ha puesto al sistema educativo, en su totalidad, desde la plataforma de la Pedagogía de la Diversidad, en un acercamiento para asumir el informe de Warnock (1978), referido a la inclusión en todas las modalidades de Educación, un componente de Educación Especial.

Otro importante aspecto no menos importante referido al currículo se refiere a las adaptaciones curriculares, lo cual es una expresión del necesario carácter de apertura y flexibilidad. Desde el punto de vista de la formación del docente especializado en Educación Especial y preparado para enfrentar los retos de la diversidad, se requiere que

esté preparado para introducir y ejercer este instrumento de tratamiento adaptativo y diferencial, acompañando al currículo institucional oficial u ordinario.

Un momento decisivo en la planeación escolar, y es un elemento clave para la atención a la diversidad, en atención a la utilización de las adaptaciones curriculares, es la etapa de Diagnóstico Integral del Educando, lo cual constituye pieza clave en cualquier concepción o enfoque que aborde el tratamiento de la diversidad y especialmente la de índole Histórico Cultural. Este aspecto viene a constituir uno de los principios Teóricos Metodológico de la Educación Especial.

Las adaptaciones curriculares entendidas como estrategias de planificación y actuación docente que incorpore modificaciones en los elementos del currículo, para que el alumnado con necesidades educativas alcance los objetivos del currículo que corresponde en función de la edad y momentos del desarrollo, de modo que pueda adecuarse a la atención de sus capacidades, intereses y motivaciones. (Gayle 2002). Este autor nos presenta un esquema secuencial que fija la relación de los elementos esenciales que figuran en un proceso de adaptación curricular desde la perspectiva de atención a las diferencias individuales en la labor docente institucional.

POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

Los breves puntos que aquí se asumen, están encausados de nuestra experiencia, sobre lo cual tal vez no abundan apuntes teóricos señalados en iguales términos y o apreciaciones. El mundo en globalización y Posmodernidad va imponiendo tendencias dominantes bajo criterios científicos que desplazan los conceptos centrales de la estructura disciplinar de algunas ciencias y sus consistencias, en lo cual no se exceptúa la Educación Especial. La Escuela Normal Especial no puede convertirse en una Escuela de Medicina Pública, sus profesores deben ser educadores de formación, con la misión de formar profesores-educadores con conocimientos especiales para abordar las diferencias educativas y no como médicos especialistas para tratamientos clínicos alopáticos o curativos hacia el interior de esas instituciones educativas especializadas, para formar profesores clínicos. Tal observación no niega la integración de ambas ciencias, la integración curricular y la interdisciplinariedad en las materias.

Por otra parte, la Normal General y otras instituciones formadoras de maestros (as), debieran incluir materias

para la educación especial, y aún ciertos conocimientos sobre medicina clásica hipocrática, en aras de una formación más integral del espectro educativo. En el mundo de hoy hay universidades con algunas facultades que incluyen fundamentos generales de la pedagogía. Muchas de las situaciones regulares, que se dan en la educación básica, son de carácter especial o diferencial, pues responden a la realidad diversa, que es verdaderamente lo normal. En la medicina no habría un médico mejor que un médico pedagogo, pues la verdadera educación es la que precave. Ocurre que en las Ciencias Médicas también amenazados por el desplazamiento poderoso de la tecnología ha sufrido la pérdida del enfoque Clínico Hipocrático, por el tecnológico, maquinizado, el médico diagnostica a distancia, porque la tecnología se encarga de lo demás. Nuestro laboratorio es el aula y nuestra medicina es el método pedagógico diferenciado, personalizado y diversificado. No hacemos diagnóstico clínico, pero si psicopedagógico, que es tan humano y por lo tanto certero.

Crear firmemente en posiciones teóricas plenamente confirmada y establecidas como Ciencias Educativas, y la Educación Especial debe tener una Teoría Psicopedagógica fortalecida que la sustente y nos oriente en la Práctica. Los fenómenos modernos de globalización como los supermercados, los medios de comunicación comercializados, la tecnología y otros fenómenos son enemigos de todo lo que no le propicie sustentación, la ciencia lamentablemente es una víctima. En la Educación especial la medicina ha desarrollado tanto espacio que corremos el riesgo de desaparecer como rama, para formar como especie de una Medicina educativa o Educación clínica. Las explicaciones de la Educación Especial no pueden ser médicas, han tomado todo el espacio que le hemos permitido, en detrimento de la teoría y práctica educativa especializada. Se cree demasiado en el diagnóstico clínico más que en el diagnóstico psicopedagógico. Tal vez su mérito es que investigan con mucho recurso y amparos y nosotros tan solo disponemos de nuestros recursos humanos, pero no investigamos lo suficiente. El reto es hacer crecer la teoría nuclear de la epistemología de la Educación Especial, nutrida de los aportes de nuestras investigaciones, empleemos nuestras aulas como laboratorios y no les prestemos demasiado a la medicina. Son muchos los ejemplos que se observan, como la de los niños hiperactivos que por prescripciones médicas que invaden nuestras aulas, son literalmente drogados para tranquilizarlos. ¿Puede ser ese el recurso pedagógico ante la diversidad?

Vale aclarar, que paradójicamente la Medicina en sus especialidades como la Psiquiatría, Neurología, la Terapéutica, la Medicina Clínica y otras, son las mejores aliadas de la Educación Especial en sus modalidades específicas. La fórmula es el equilibrio utilizando la interdisciplinariedad como recurso científico – metodológico.

LA EXCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDADES Resulta pertinente destacar algunos presupuestos históricos de la exclusión social con discapacidades, su contextualización actual y las perspectivas del ser incluyente ante las personas diferentes. Uno de los grandes problemas del tratamiento de las personas con discapacidades, es de carácter social, no sólo en el ángulo de su aceptación, sino en la comprensión de que sus diferencias son de naturaleza social.

El siguiente modelo esquemático expresa algunas importantes dimensiones de análisis de tales presupuestos.

Esquema 1. Dimensiones de Análisis en la Exclusión Social de Personad con Discapacidades.



Fuente: Elaboración propia.

En el plano histórico de la exclusión de las personas con discapacidades como fenómeno social, hay que situar el papel de la educación, en la formación de una cultura general ciudadana, pero no en el sentido de del conocimiento informativo, sino, ante todo, es de carácter axiológico, pues se trata del comportamiento conductual de valores humanos universales. En la formación de una cultura general ciudadana hay un condicionamiento histórico de la exclusión, conducido por una complejidad de factores subyacentes, donde pueden destacarse a

la educación, la cultura y los medios de comunicación masiva.

El comportamiento externo del ser humano es una expresión de la interioridad de su personalidad: sentimientos, emociones, conocimientos, intereses, actitudes, voluntad, habilidades, capacidades, etc. La práctica de la exclusión, manifestado a través de la conducta, es muestra de una personalidad carente, limitada e insuficiente, en el orden de la racionalidad y los sentimientos humanos. Es el hecho histórico de que los enfoques educativos no han jerarquizado suficientemente el desarrollo de los sentimientos (valores), pues han predominado enfoques como el psicogenético, el cognitivismo y el conductismo, que, si bien condicionan el desarrollo de la personalidad desde la biología y encauzan los procesos de formación hacia lo utilitarista, sin ser integrados a procesos formativos donde se dimensione lo social y cultural. Sólo bastaría observar un aula diversa, que es decir normal, para advertir cómo se comportan los niños (as) en la dinámica del grupo de clase, ante la necesidad de respeto mutuo, el compañerismo y la ayuda. Lamentablemente son elementos tan incipientes y “poco significativos” que resultan casi inadvertidos por los maestros (as). En el plano de lo actual en la exclusión de las personas con discapacidades el panorama social actual oaxaqueño, reclama de revertir los indicadores de un comportamiento excluyente marcado, hacia las personas con discapacidad en los ámbitos de la familia, la sociedad y el contexto laboral. Tener una visión más crítica de esa realidad, requiere de una preocupación y ocupación más consciente por todos los ciudadanos, especialmente por los contribuyentes y decisores: dirigentes administrativos, políticos, educadores, activistas sociales, empresarios, artistas, escritores, periodistas y en general, la ciudadanía, pero especialmente lo que llamaríamos comunidad educativa, que engloba a la totalidad de educandos y educadores del sector, con independencia del tipo y nivel educativo. Solo así, podría avanzarse hacia una sociedad verdaderamente incluyente.

La exclusión se expresa a través de las múltiples formas del comportamiento conductual y el lenguaje: una palabra, una mirada, un gesto, una acción, una indiferencia. Estas formas generales del comportamiento, que son externas, expresan la interioridad del sujeto, su personalidad. Es manifiesto el no reconocimiento de que las personas con discapacidades son personas normales con ciertas limitaciones, según la naturaleza de tales limitaciones, por lo que no deben ser objetos de la exclusión. Hay que

reconocer que todos somos iguales y a la vez diferentes, lo cual constituye la normalidad. La dimensión perspectiva en el alcance del ser incluyente requiere de educar en la diversidad con enfoques psicopedagógicos más integrativos, donde se dimensionen en su justo alcance el constructivismo social.

Incorporar el constructivismo Histórico Cultural, que presupone la formación integral de la personalidad desde la actividad que dimensiona la mediación no solo de la psiquis, como condición biológica y genética, sino la formación de los sentimientos desde la actividad escolar positiva como situación social del desarrollo, con énfasis en los períodos más sensitivos (primeras edades), para desarrollar las actividades escolares que propendan la formación de los valores humanos universales, que no admiten ser discriminatorios ni excluyentes.

En el sentido social, que aplica desde su propia base formativa, en el fenómeno de la educación, incluso, desde las primeras edades, figura los hábitos de lectura ¿cómo aspirar a formar esos valores sin hábitos de lectura?

Los valores se forman en la actividad, en situaciones conductuales, cuando se asume una psicología educativa que considere el desarrollo de la psiquis a partir de lo externo, de la actividad: sí preparo y dirijo bien la actividad, así será la psiquis que formo. La inclusión es ante todo actitud, conciencia, valor, sentimiento y conducta. Son estos atributos esenciales de la misión de todas las escuelas. Más allá de ésta, hay que pasar a un plano superior en la cobertura de difusión por los medios de comunicación masiva para orientar a los sectores poblacionales, en el tratamiento inclusivo de las personas con discapacidades, como parte de la educación cívica y formal.

La perspectiva en la elevación de la calidad del desempeño del maestro, deberá ser su competencia para formar en valores y para desarrollar una cultura general e integral, donde los hábitos de lectura en los niños, adolescentes y jóvenes constituyan el principal modo de la vida escolar y primera fuente de la riqueza espiritual. Entonces, no habrá que educar en la inclusión de las personas con discapacidades. Ningún ser humano es totalmente conocedor y capaz, ningún ser humano depende totalmente de sí mismo, porque vive dependiente de los otros. Cuando preceptos éticos como esos, sean parte de las materias escolares, podrá hablarse entonces de la formación de un ser incluyente. En la sociedad podrá

haber prácticas y manifestaciones de exclusión, a las personas con discapacidades, que no se justifican, pero donde, en ninguna circunstancia deben existir, es en el escenario educativo escolar.

Otra vertiente social es la vida en el mundo laboral, donde no solo aumente la inserción de las personas con discapacidades, sino la educación en población, para una ética ciudadana decorosa y sana, con las buenas prácticas de las conductas sociales en el ámbito del trabajo.

Experiencias desarrolladas en Oaxaca en proyectos como "DISLUVI" A.C. "Discapacitados luchando por la vida" Organización de acción social para el bienestar de las Personas con Discapacidad, han evidenciado, el enorme potencial de las personas con discapacidades en múltiples esferas de mundo laboral, desde la actuación productiva, de servicios, educativa y cultural. Si bien reflejan la aceptación e integración social, no dejan de presentarse numerosos obstáculos para la ubicación laboral, el tratamiento diferencial, prioritario y la estabilidad ocupacional de las personas con discapacidades.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con las líneas expuestas en el presente trabajo se sintetizan importantes ideas referidas a la Educación Especial, desde una perspectiva de integración con la formación de Maestros (as) de la Educación Básica General. Se abordan dos ejes de reflexión. Por una parte, la necesidad de asumir el tratamiento de las personas con discapacidad con un sentido social y de la diversidad, con sus diferentes dimensiones de análisis y connotación en la práctica docente y en la actividad social cotidiana, y por otra, la necesidad de dimensionar e integrar a las concepciones de los modelos psicopedagógicos que han prevalecido en el contexto histórico de México, el enfoque Histórico Cultural de Vygotsky y sus seguidores, para poder formar con un verdadero sentido social y cultural a los que habrán de formar formadores en las aulas, donde lo especial se traduce en lo diverso como lo normal.

La integración de las instituciones a través de la preparación y actuación de los maestros (as) y el trabajo de adaptación curricular en la gestión educativa institucional, podrían crear las condiciones favorables para su concreción. La acogida reflexiva que pueda tomarse de estas consideraciones podrá servir de mucho para promover y proyectar acciones futuras para lograr una teoría y práctica educativa más unitaria, diversa y humana.

FUENTES DE CONSULTA

Bell Rodríguez, Rafael., Ramón López Machín (2002). *Convocados por la Diversidad 1ra. Edición*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bell, Rodríguez, Rafael (1996). *Educación Especial: Sublime profesión de amor*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, Eligio; De la Puente, María Teresa y Guillermo Áreas Beatón (2003). *Psicología Especial. Tomo I*. Ciudad de la Habana: Editorial Félix Varela.

Molina, Nora (2003). *Integración Escolar de Niños con Necesidades Especiales Guía para Padres y Maestros*. México: Trillas.

Vigotsky Lev Seminovich (1989). *Obras Completas, Tomo 5, 1era. Edición*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación



Educación indígena en Oaxaca: Políticas, retos y perspectivas

García Rodríguez Judith Leticia¹
Martínez Ramírez Cristina Andrea²
Santaella Cahuich Karen Pamela³

RESUMEN

LEl presente artículo da cuenta del contexto actual de la educación indígena en Oaxaca, mediante un breve recorrido histórico y resaltando aspectos que a nuestro juicio consideramos relevantes, para atender las demandas educativas de la población indígena; aspectos que en su proceso de desarrollo van encaminados a integrar un proyecto educativo acorde a las necesidades del contexto local, regional, cultural y social. Cabe resaltar que esta investigación es de carácter teórico, basada en una revisión bibliográfica de los principales estudios sobre educación indígena que se han realizado.

PALABRAS CLAVE:

Educación Indígena. Diversidad. Intercultural. Políticas. Planes.

ABSTRACT

This article describes the current context of indigenous education in Oaxaca by means of a brief historical overview highlighting aspects that we consider relevant in order to address the educational demands of the

indigenous population of the state of Oaxaca; aspects that in their process of development are geared towards integrating an educational project in accordance with the needs of the local, regional, cultural, and social context. It should be noted that this research is of a theoretical nature, based on a literature review of the primary studies on indigenous education that have been carried out.

KEYWORDS

Indigenous Education. Diversity. Intercultural. Policies. Plans.

INTRODUCCIÓN

Oaxaca, ocupa un lugar especial en México, al poseer una amplia riqueza en recursos naturales, diversidad cultural y biológica. En el territorio oaxaqueño confluyen e interactúan 16 grupos étnicos: amuzgo, chatino, chinanteco, chocholteco, chontal, cuicateco, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, popoloca, triqui, zapoteco y zoque, y así mismo el afroamericano (INALI, 2010); cuya riqueza cultural y lingüística los hacen reconocedores de su identidad.

Dicha diversidad cultural provoca que “el número de personas de 5 años y más que habla alguna lengua indígena [...] en 2015, estime un incremento de 6.7 mil hablantes de lengua indígena” (INEGI, 2015: 43).

En cuanto a su división política, Oaxaca está constituido por 570 municipios, distribuidos en ocho regiones. Este colorido mosaico de diversidad étnica y lingüística representa un reto en la educación de los pueblos indígenas que incluye la política educativa, el sistema educativo nacional, la formación de maestras y maestros, los modelos académicos, planes y programas educativos, las prácticas escolares cotidianas; donde confluyen una diversidad de problemáticas que tienen que ver con la

¹ Licenciada en Químico Agrónomo (UABJO), Licenciada en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CSC, UNAM), Maestrante en Educación en el Campo de Formación Docente (ICEUABJO). Adscripción: Departamento de Supervisión y Profesionalización Pedagógica del Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO). Correo electrónico: julegaro@hotmail.com

² Licenciada en Psicología, Maestrante en Educación en el Campo de Formación Docente (ICEUABJO). Profesora de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: cristina.martinez1604@gmail.com

³ Licenciada en Pedagogía, Maestrante en Educación en el Campo de Formación Docente (ICEUABJO). Profesora en diversos institutos. Correo electrónico: santaella_cahuich@hotmail.com

formación, metodologías de enseñanza y aprendizaje, diferentes niveles de bilingüismo en los alumnos, uso del lenguaje en el aula, relación maestro y alumno, entre otros.

El presente artículo está constituido por cuatro apartados: en el primero se presenta de manera breve los antecedentes históricos y políticos más significativos de la educación indígena en México; el siguiente apartado presenta el contexto poblacional y lingüístico de la población indígena del estado de Oaxaca; en el tercer apartado se aborda lo correspondiente a las políticas educativas y principales organismos e instituciones que han contribuido a la educación indígena en el Estado; en el último apartado se dan a conocer algunos de los avances en torno a los planes y programas en materia de educación indígena, así como las conclusiones finales.

UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

La identidad indígena surge en la época de la conquista, cuando los españoles navegando se encuentran con el continente americano, al cual nombran como Nueva España. Para el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2020), indígena proviene del latín *indígēna*, que significa “originario del país que se trata”. Durante 300 años, del período de 1521 a 1810; México estuvo sometido y a merced de los españoles, quienes con sus ideales católicos instruyeron poco a poco a los indios nativos para que aprendieran la nueva lengua denominada español, y asimilaran una nueva religión, con dioses, reliquias, rituales e imágenes. Mariñez (2001), refiere que:

Los pueblos de la época se referían a los indios en las escuelas como “niños pupilos”, “niños indios”, “indizuelos escolares”, “indizuelitos”, “niños hijos de este pueblo”, “inditos”, “niños párvulos que cada hija en su casa tenga”, “discípulos”, “infantes naturalistas”, “criaturas”, “niños del común”, “niños pobres de leer y escribir”, “criaturas en primeras letras que corresponden al común de naturales” (2001: 395).

La manera despectiva de referirse a los nativos de América, aunado a otros abusos por parte de los enviados de España, como; la sobreexplotación, violencia, discriminación, robo, entre otras, logró que para el año de 1810 surgiera el período de independencia de México, en donde el grupo liberal y conservador coincidieron en que la educación era fundamental, pero sus diferencias imposibilitaron el ideal de un estado de derecho junto con la creación de políticas educativas.

Por ello, surge un nuevo período (1910–1917) de revolución mexicana, en el cual la educación pasó a segundo término porque la lucha se convirtió en territorial, y la mayoría de los mexicanos se levantó en armas influenciados por Emiliano Zapata para derrocar a Porfirio Díaz.

Años más tarde, con un México mejor estructurado y liberado de luchas sociales, el Congreso constituye en el año de 1921 la reconocida Secretaría de Educación Pública (SEP)⁴ dirigida en ese entonces por José Vasconcelos, dentro de sus proyectos se encontraba la recuperación de los indígenas para poder configurar una identidad nacional. “Las primeras acciones desplegadas por las escuelas normales rurales, las escuelas rurales o casas del pueblo y las misiones culturales, asumieron un carácter fuertemente influido por su humanismo literario” (Bertely en Latapí, 1998: 76).

Un personaje que figuró por el rescate de la educación indígena a través de las misiones culturales y casas del pueblo fue Rafael Ramírez, normalista veracruzano, con una historia familiar llena de carencias gracias a el porfiriato y el caciquismo que se estaba superando en México.

Ramírez, fue el precursor de la Escuela Rural Mexicana y fundador de la “Casa del Pueblo” en donde las mexicanas y mexicanos, “asistían a ella con el fin de aprender cosas útiles para mejorar sus condiciones de vida” (Cisneros, 2014: 125). No solo se veían temas referentes a lo educativo, sino que se llevaban a cabo las asambleas en donde se discutían y tomaban decisiones importantes de la propia comunidad. Otro aporte importante de Rafael Ramírez fue la creación de las Misiones Culturales, experimentando así una educación adaptada al contexto indígena, lleno en esa época de carencias y analfabetismo. El Maestro Ramírez (1968) creía fielmente que:

Se educa uno también por el ambiente, porque el ambiente tiene una gran influencia formadora. Parte de la educación social y de la educación política [...] pugnamos nosotros por una escuela igualitaria que ha de tratar a toda costa de formar

⁴ A través de la publicación del decreto Artículo 1 y Artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos de México, en el Diario Oficial de la Federación, se crea la Secretaría de Educación Pública el 3 de octubre de 1921. El 12 de octubre del mismo año, José Vasconcelos asumió la titularidad de la naciente Secretaría (SEP, 2015).

una mentalidad colectivista y una actitud colectivista también (1968: 151).

Ramírez y su Escuela Rural Mexicana, tenían conocimiento de lo importante que era involucrarse con la comunidad indígena, ganarse la confianza de ésta para poder ser tomado en cuenta y formar parte de ella, con su trabajo reivindicó la identidad indígena. Para Kramer (2014):

Con el inicio del cardenismo en 1934, se impulsa la educación socialista, racional, antirreligiosa y agraria, con formadores en las Escuelas Regionales Campesinas y las Escuelas Normales Rurales, que consideraron la enseñanza de actividades agropecuarias, para la formación del trabajo solidario en las comunidades; ello llevó a que muchos maestros se involucraran en la organización campesina y la lucha agraria (2014: 15).

Otra de las figuras mexicanas más importantes y que influyó en la lucha a los derechos por la educación de los pueblos indígenas, fue Abraham Castellanos quien en su Primer Discurso de la Educación de la Raza Indígena (1908), mencionó lo siguiente:

Creo, señores, que es en la raza indígena donde está cifrada la futura grandeza del pueblo mexicano. La raza indígena será una raza poderosa y fuerte, si el factor de la educación, como ciencia que salva, penetra a los espíritus racionalmente [...] en las falanges de indios que recorren nuestras selvas, se pierden muchos Altamiranos y muchos Juárez. Tócanos a nosotros dar la voz de atención, como el clarín en el campo de batalla (1908: 21-24).

Por su parte, Castellanos creía fielmente que la educación a la raza indígena haría de México un país fuerte y poderoso, no solo por representar gran parte de la población sino por las grandes capacidades que demostraron y como sobrevivieron a la conquista de España. Así mismo rescató a personajes importantes en la política del país que nunca negaron sus raíces.

Para el año 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en un contexto marcado de reivindicaciones sociales y educativas promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas. Desde entonces es el organismo encargado de normar, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural (DGEI, 1990: 7) y para el sexenio del presidente Miguel de la Madrid en 1983, se formulan

los planteamientos teóricos de la educación indígena y surge el modelo llamado “Educación Indígena Bilingüe Bicultural”. Otros sucesos históricos que se dieron fueron:

En 1925 se establece en la ciudad de México la primera Casa del Estudiante Indígena con el objetivo de incorporar al indígena al sistema educativo, pero el proyecto fracasa porque los jóvenes que se suponían podían funcionar como agentes de cambio en sus comunidades ya no regresaron a ella. En 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. En 1939, surge el Proyecto Tarasco al frente del cual estaban otros lingüistas, entre ellos Mauricio Swadesh, quienes constatan la eficacia del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas. El gobierno cardenista, por primera vez, reconoció al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura (Martínez, 2008: 2).

En 1993, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas. Cuando la población indígena comenzó a visibilizarse en las políticas públicas, se pudo adaptar el Sistema Educativo Nacional, en los próximos apartados se aportarán más elementos.

OAXACA, ESTADO INDÍGENA

México es un país especial por toda su diversidad cultural y étnica, con base en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, en México hay 7,382,785 personas de tres años y más que hablan alguna lengua indígena⁵, y Oaxaca ocupa un lugar relevante en dicha estadística. En Oaxaca existe una población total de 3,967,889 habitantes, que se encuentran distribuidos en 570 municipios, 8 regiones, y 10,496 localidades (INEGI, 2015). Por ello, su diversidad cultural y étnica permiten ubicarlo como el Estado con el que mayor número de hablantes de lenguas indígenas; 1,205,886, 16.3% de acuerdo al total nacional de población indígena. Aproximadamente 1.2 millones de personas de 3 años y más hablan alguna lengua indígena, de los cuales 637,196 (52.8%) son mujeres y 568,960 (47.2%) son hombres (DIGEPO, 2018: 8).

Con todo lo anterior, se puede destacar que tres de cada diez oaxaqueños de tres años y más habla alguna lengua

⁵ Es importante resaltar que la identificación de la población indígena de acuerdo al INEGI (2015), se realiza a través de la condición de hablante de lengua indígena.

Tabla 1. Principales lenguas indígenas habladas en el estado de Oaxaca, 2015.

Lengua indígena	Número de hablantes	Porcentaje de población
Zapoteco	405,583	33.60%
Mixteco	266,767	22.10%
Mazateco	179,856	14.90%
Mixe	114,673	9.50%
Chinanteco	107,431	8.90%
Chatino	50,697	4.20%
Triqui	18,106	1.50%
Huave	16,899	1.40%
Náhuatl	13,278	1.10%
Cuicateco	10,863	0.90%
Otras lenguas	21,727	1.80%

Fuente: DIGEPO, estimación con base en INEGI, Encuesta Intercensal, 2015.

En cuanto al ámbito educativo en el Estado de Oaxaca, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2015), refiere que la población indígena con educación primaria y secundaria es de 747,750; lo que representa el 62.6% del total. Por ello seis de cada diez adultos mayores (principalmente personas de 65 años) indígenas son analfabetas y dos de cada diez indígenas no cuenta con instrucción educativa.

El porcentaje de analfabetismo a nivel estatal es de 13.3%, en contraste con la población indígena de 15 años y más que es del 25.1%. Por otro lado, de acuerdo con el INEGI (2015), el grado promedio de escolaridad en la población indígena es de 5.4 años, lo que significa que la mayoría no concluye la educación primaria.

LUCHA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La educación indígena en Latinoamérica ha atravesado diversas transformaciones a lo largo de los años. Con el proceso de la conquista surge el devenir de un sincretismo cultural mismo que generó una dinámica social encaminada a homogeneizar la población en función de los ideales europeos. Desde esta óptica, las culturas aborígenes (Mc Laren, 1994) e indígenas contrastaban con el ideal civilizatorio que tenía el pensamiento europeo,

por lo que durante mucho tiempo los saberes (De Sousa, 2012) de los habitantes originarios de la así llamada Nueva España fueron negados como educacionales y delegados a rastros culturales primitivos destinados a ser desechados.

El antagonismo entre estas dos civilizaciones tuvo su punto de quiebre con la guerra de independencia ocurrida en 1810, la cual marcó una pauta importante para la reconstrucción del país en los ámbitos económico, político, educativo y social hacia una visión que unificara los ideales de una nación consolidada en su base por criollos, mestizos e indígenas. La visión unitaria de una nación que estuviese alejada del dogma de la corona española, fungió como catalizador para el desarrollo de diversas leyes y postulados que debía sustentar el nuevo gobierno, sin embargo, en este nuevo marco constitucional tampoco figuraban los derechos hacia la comunidad indígena, pues si bien se hacía mención de los principios de libertad e igualdad en los nuevos decretos, también se proponía la derogación de las categorías indio, mestizo y casta así mismo se sientan las bases para abolir las leyes que amparaban a los indios (Ramírez, 2006). La condición socio-política de los pueblos indígenas no pareció mejorar durante la primera mitad del siglo XIX, y llegado Porfirio Díaz al poder el panorama parece tornarse más oscuro.

La constitución de 1857, reforzada por la Ley de Educación de 1867, no fueron aplicadas hasta 1888, durante el porfiriato, cuando se consideraba que el lastre indígena debe ser eliminado y el desarrollo de los indios debe alcanzar el grado evolutivo del resto del país. El progreso de la nación depende de la concurrencia de todos sus miembros: los indios deben ser auxiliado para alcanzar el grado de civilización de los demás ciudadanos (Ramírez, 2006: 12).

Fue hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), que el indigenismo constituyó uno de los pilares fundamentales para el Estado, surgió la preocupación de manera particular por los grupos indígenas del país, “el sentido de incorporar al indio al país” (Delgado, 2007: 236), bajo una visión que se contraponía a la concepción porfirista de incorporar a los indígenas a la vida nacional desarraigándolos de sus tradiciones y costumbres. Esta labor no sería sencilla debido a que las disparidades sociales y educativas ampliaban la brecha entre los pueblos indígenas y el resto de la población, por lo que se desplegaron una serie de acciones encaminadas a la disminuir estas evidentes disparidades. En consecuencia,

fue creado el Departamento de Asuntos Indígenas y, con la fundación del Instituto Nacional de Antropología e Historia en diciembre de 1938, se dio impulso a la investigación etnológica (Ibídem) con lo que nuevamente realizó énfasis en dar un impulso al indigenismo oficial, es decir; la instauración de organismos formales dirigidos a minimizar las carencias de los indígenas. Los ideales de Cárdenas sobre el indigenismo abrieron la posibilidad de repensar la situación de las comunidades indígenas en el país y reivindicar su rumbo hacia una vía de igualdad y progreso.

El 4 de diciembre de 1948 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley que creó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Esta institución surgió como filial del Instituto Indigenista Interamericano y tuvo personalidad jurídica propia (INI, 2012: 5). Fue en esta instancia que se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1964 (Caballero, 2005: 51), que reclutó a personas hablantes de lenguas indígenas de las propias comunidades que estuvieran interesadas y que tuvieran como experiencia mínima el saber leer y escribir, lo cual permitió que ingresaran desde profesores con título de normalista que eran una minoría, hasta personal que únicamente había cursado algunos años de educación primaria.

A finales de esa misma década el Instituto de Investigación para la Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) con su plan piloto aportó al servicio 232 promotores que había preparado durante un año en la población de Nazareno, Xoxocotlán, Oaxaca (Ibídem). El IIISEO constituyó un papel significativo en los procesos de formación docente con identidad cultural indígena y fue la cuna de una generación de intelectuales promotores a favor de los derechos de los pueblos originarios.

[...] cuyos objetivos se concentraron en la investigación de las lenguas y culturas indígenas y en la docencia. En sólo cinco años se preparó a más de 500 indígenas: 400 promotores, 50 técnicas en educación bilingüe, 4° maestros bilingües y 30 licenciados en educación y desarrollo indígena (Nolasco, 1997, visto en Paré, 1999: 83).

El IIISEO desapareció a principios de 1980 pero posicionó a Oaxaca a nivel nacional como una referente clave en el debate sobre educación bilingüe e identidad étnica. El IIISEO no fue el único intento del Estado por atender las necesidades educativas de la comunidad indígena, en

materia de educación indígena Oaxaca formó numerosos proyectos, entre los cuales es posible situar la constitución de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) en 1974, integrada por profesores indígenas que estaban siendo formados en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) (Maldonado, 2015) fue la primera organización magisterial de corte político conformada por docentes con formación indígena, y aunque en una primera instancia sus demandas se asociaban con peticiones laborales, pronto se alzaron en contra de las políticas de Estado que no respondían a la realidad de sus comunidades.

[...] fue la primera organización magisterial etno-política en Oaxaca integrada por 350 docentes bilingües, hablantes de 12 lenguas indígenas de la entidad, muchos egresados del IIISEO. Inicialmente se organizaron por demandas laborales, y muy pronto se organizaron para impulsar lo que llamaron una educación liberadora en sus comunidades (Maldonado, en Coronado, 2016: 19).

Las peticiones de la CMPIO influyeron en la creación de proyectos que buscaban reorientar los contenidos curriculares hacia un modelo que concordara con la vida de las comunidades indígenas. A nivel nacional, cuatro años después de la creación de la CMPIO se constituyó en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) cuyo objetivo se encontraba orientado a “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial” (DGEI, en COMIE, 2011: 2). Tiempo después Carlos Salinas impulsó la descentralización educativa, ésta inicia formalmente en la fecha del:

18 de mayo de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con la ratificación de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobernadores de los Estados de la República (Guerrero, 2004: 277).

Producto de este acuerdo, mismo que se autoriza y ratifica por la Legislatura Local en decreto publicado en el Periódico Oficial No. 22 de fecha 22 de mayo de ese año, un día después se publica en el Periódico Oficial del Decreto número dos, dictado por el Ejecutivo del Estado, a través del cual creó el Instituto Estatal de Educación

Pública de Oaxaca (IEEPO), como organismo público descentralizado, con personalidad y patrimonio propios, dependiente del Ejecutivo Estatal⁷. La creación del IEEPO fue un acontecimiento importante en el ámbito educativo oaxaqueño ya que no sólo se creaba un organismo formal para la regulación de la educación, sino que además se esperaba que respondiera a las necesidades del contexto local en favor de la diversidad étnica del Estado. Durante este periodo se dieron cambios importantes en Sistema Educativo Nacional:

Se renueva currículo, producen nuevos materiales, implanta programas compensatorios, descentraliza el Sistema Educativo Nacional, ingresa la evaluación, hace obligatoria la secundaria y amplía el calendario escolar. A pesar de los cambios estructurales promovidos, las políticas educativas para los Pueblos Originarios, seguían siendo de incorporación y de desplazamiento de las lenguas originarias (DEI, 2011: 19-20).

Tras todos estos cambios la deuda con la población indígena seguía siendo evidente, por lo que se emprendieron una serie de acciones como respuesta a las políticas nacionales; la Dirección de Educación Indígena, realiza la Marcha de las Identidades Étnicas en donde se ejecutan acciones como la investigación, recopilación y tratamiento de los saberes comunitarios más representativos de los Pueblos Originarios (DEI, 2011), de igual forma se realizan una serie de conferencias educativas cuyo propósito es analizar e intercambiar experiencias y establecer fundamentos que sirvieran como base para orientar las acciones pedagógicas en la educación indígena.

El contexto en el Estado de Oaxaca reclamaba una educación para sus pueblos originarios con pertinencia curricular y lingüística, nuevamente surge el interés por desarrollar propuestas educativas que atiendan las necesidades de las comunidades indígenas incorporando el contexto emergente que los acoge, así como los saberes emanados de sus culturas, sin embargo; este ideal educativo resulta complejo de concretar en la práctica “ya que el planteamiento oficial de educación indígena aún es limitado en relación a la presencia de contenidos culturales de los pueblos indígenas como potencial

pedagógico” (Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, 2009), es decir; trabajar con los saberes comunitarios implica la indagación, análisis y sistematización de los mismos, tarea que puede resultar titánica considerando la multiplicidad étnica que habita en el Estado de Oaxaca. Aunado a ello el ejercicio de la profesión magisterial tiene lugar en un contexto lleno de contradicciones, por una parte, Oaxaca es uno de los estados con mayor porcentaje de población indígena en el país, en tanto que también posee los porcentajes más altos en cuanto a marginación y pobreza se refiere, mismos cuyo índice porcentual se eleva entre la población indígena. La lucha por el derecho a la educación indígena implica reconfigurar la práctica pedagógica y en consecuencia también la práctica docente. La necesidad de formar docentes preparados profesionalmente para:

La atención a la demanda de una formación académica profesional para docentes para la educación indígena se concretó hasta 1982, mediante un acuerdo interinstitucional entre la DGEI y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Ajusco, D.F, a través del cual ambas dependencias acordaron impulsar un programa de Licenciatura en Educación Indígena (LEI), para proporcionar educación superior escolarizada al magisterio indígena en servicio del subsistema de educación indígena a nivel nacional (Coronado, 2016: 22).

En el Estado de Oaxaca, la formación profesional del docente para desempeñar su labor en un contexto indígena se retomó con la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO):

La ENBIO empezó a operar en el año 2000 en la población de Tlacoahuaya, Tlacolula en los Valles Centrales de Oaxaca. Fue fundada con el decreto del gobierno del estado emitido en 1999, a iniciativa del magisterio de educación indígena y la Sección 22 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), (Coronado, 2016: 24).

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) tiene como objetivo formar docentes para el medio indígena capaces de proporcionar una educación cercana al contexto del educando, tomando como base la educación bilingüe e intercultural. Esta escuela normal ofrece un panorama pedagógico situado en las especificidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios que conforman el estado de Oaxaca. La ENBIO marcó una pauta importante en el proceso de construcción

⁷ Publicación del Extra Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Oaxaca, que reforma el decreto No. 02, de fecha mayo 23 de 1992. Se crea el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

curricular, pero no fue la única institución en abordar la temática del contenido en educación indígena. En 2011 la Dirección de Educación Indígena, diseñó el documento base de la educación de los pueblos originarios, resultado del esfuerzo conjunto del magisterio bilingüe de Oaxaca⁸, el cual plantea entre otros tópicos; la educación desde la filosofía de vida comunitaria, la importancia de los conocimientos de los pueblos originarios, la investigación participativa y el aprendizaje situado, la oralidad dialógica en la construcción del conocimiento y el desarrollo lingüístico en contextos diversos.

En este breve recorrido histórico es posible apreciar los antecedentes que conforman a la educación indígena en Oaxaca y la lucha que a nivel local se ha ejercido con la finalidad de responder a la problemática y la demanda de educación de la misma población. Resulta imperativo abatir la situación de desigualdad y asimetría económica, social y educativa, es aquí donde la escuela debería fungir como institución niveladora de desigualdades. Los pueblos originarios y la cultura que emana de ellos, forman parte también de nuestra identidad cultural y mucho puede aportar su cosmovisión a la sociedad y educación actual, ya que como lo expresa Latapí:

Mucho pueden hacer los profesores para que los alumnos comprendan y aprecien rasgos valiosos de la organización social que subsiste hasta nuestros días: su sentido comunitario, expresado en los servicios gratuitos a la comunidad (cargos, mayordomías, tequios, faenas, etc.), el respeto a los ancianos o la valoración de la tierra que puede fundamentar maravillosamente la urgente cultura ecológica; que aprecien el sentido del símbolo y de la ceremonia, la importancia ritual del obsequio, y ponderen otros elementos de la cosmovisión indígena, por ejemplo la concepción de la divinidad que en sus religiones introduce el contrapeso femenino (Dios es “Nuestro Padre-Nuestra Madre”) (Latapí, en De La Peña, 2002: 51).

Es así que, hoy en día, es importante reafirmar el compromiso colectivo en las diferentes esferas sociales, con las comunidades indígenas, para que la condición de indígena no sea sinónimo de marginación y falta de oportunidades, pues como lo mencionarían los habitantes zapotecas: *Ni chiqueeda guixhí ne huidxe láninga' cayunidu' nagasi* (Toledo, 2015), traducción; “el futuro es lo que hacemos de él hoy”.

⁸ Documento base de la educación de los pueblos originarios.

HACIA UN NUEVO PROYECTO EDUCATIVO EN EL ESTADO DE OAXACA

El creciente interés por salvaguardar la diversidad de culturas ha resultado en el diseño y concreción de varios acuerdos, normas y leyes, que buscan proteger la integridad y autonomía de los pueblos indígenas. En el plano internacional se emprendieron acciones inspiradas en organismos que buscaron promover los derechos indígenas, un claro ejemplo de ello es el Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.

El día 27 de junio de 1989, la Asamblea General de la Organización Internacional del Trabajo aprobó el convenio 169, conocido como “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”, primer instrumento jurídico internacional relativo a los derechos de los pueblos indígenas. En septiembre de 1990 México ratificó el convenio 169 de la OIT, y conforme a lo dispuesto entraría en vigor en septiembre de 1991 (Salinas, 2000: 22).

En este convenio, se aborda entre otras cuestiones, el reconocimiento a los derechos de los pueblos indígenas y la importancia de salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados; de igual forma, compromete a los gobiernos a asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad (Convenio No. 169, 1990). Continuando en el contexto legislativo internacional en el año 2005 se celebró la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, llevado a cabo en la ciudad de París en el marco de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. dicho convenio; fue ratificado por el gobierno de México en 2006, (UNESCO, 2005). En este convenio se afirma que la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, que prospera en un marco de democracia, tolerancia, justicia social y respeto; de igual forma compromete a las partes interesadas a crear las condiciones para producir, difundir y distribuir sus expresiones culturales.

La incidencia de los organismos internacionales en la promoción de los derechos indígenas ha sido una constante en esta temática, y adicionalmente a los derechos civiles

se adjuntan los relativos a la educación, pues ésta, es el reflejo del tipo de sociedad que se desea construir. De ahí también se ha considerado este aspecto como elemento importante en la constitución de un panorama que abogue por el bienestar de los pueblos indígenas, prueba de ello es Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, adoptada en Nueva York el 13 de septiembre de 2007 durante la sesión 61 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta declaración en su artículo 14 menciona que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (ONU, 2007).

En el contexto nacional, derivado de las necesidades surgidas de un panorama diverso y pluricultural como lo es México, se han desarrollado varias acciones en materia jurídica y educativa con la finalidad de responder a los desafíos que imperan en nuestra sociedad. La situación normativa en el ámbito educativo nacional, es regulada por la Ley General de Educación, ésta señala en su título tercero, capítulo VI, las disposiciones legales que han de llevarse a cabo para atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas y compromete al Estado a garantizar el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas puntualizando que la educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades con pertinencia cultural y lingüística. En concordancia con lo anterior también se señaló especial énfasis en la importancia de la lengua como vehículo de cultura, por lo que se realizó una reforma en el artículo 7° con la finalidad de atender estas necesidades.

[...] Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, se realiza una reforma a la fracción IV, del artículo 7° de la Ley General de Educación que indica que se debe promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español (Lang, 2006: 115).

Por otra parte, Oaxaca al ser uno de los Estados que alberga un porcentaje elevado de agrupaciones indígenas, se han aprobado numerosas leyes que confieren a estos grupos facultades normativas para su debida protección

y desarrollo. Un ejemplo de ello se puede encontrar en las modificaciones realizadas a la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca en materia indígena, antes de que se aprobara el Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo, de igual forma; los planes y programas en el ámbito educativo se han ido modificando para adecuarse al contexto multiétnico y pluricultural, propios del Estado. Uno de los aspectos a destacar es la incorporación de los Bachilleratos Integrales Comunitarios, que operan desde 2001 y en los cuales se ha planteado la búsqueda de un desarrollo integral macrorregional a partir de los mismos (CSEIIO, S/A). Al respecto, se menciona en su manual de organización lo siguiente:

El Bachillerato Integral Comunitario, (BIC) es un modelo alternativo, abierto, flexible, que integra la cosmovisión indígena con la visión global, a través de un plan de estudios que se caracteriza por la inclusión de los conocimientos y saberes comunitarios con los conocimientos universales, que busca atender desde la escuela las diferencias interculturales a través de la metodología del sistema modular. Intenta recuperar las formas de Educación familiar de las comunidades indígenas, así mismo se centra en la comunidad, realidad que pretende transformar, a través de los procesos educativos que contextualizan e investigan las formas comunitarias de vida (CSEIIO, S/A: 4).

Este modelo educativo surge en virtud del convenio de coordinación para la creación, operación y apoyo financiero del Colegio Superior para la Educación Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), el cual permitió la estructuración del citado Colegio y junto con ello el Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Los esfuerzos para hacer de la escuela un vínculo que integre la sociedad con los pueblos indígenas han culminado en la consumación de diversas leyes, y adecuaciones en los planes y programas de estudio, que a su vez buscan tomar en cuenta las múltiples aristas de un contexto pluricultural y multiétnico como pueden ser costumbres, tradiciones o lengua.

Aproximadamente el 70% de las y los alumnos de educación básica en el medio indígena es hablante de alguna lengua originaria, por lo que se ha realizado especial énfasis en promover la educación intercultural bilingüe como medio para solventar las necesidades surgidas de los educandos pertenecientes a un grupo étnico:

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso (UNESCO, 2015: 3).

Estas necesidades lingüísticas se han atendido en el estado de Oaxaca mediante el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), en el cual se han desarrollado diversas acciones entre las cuales destacan los cursos, talleres y capacitaciones dirigidas a los docentes que no hablan una lengua originaria y ejercen su profesión en comunidades indígenas o medios rurales; con la finalidad de proporcionarles herramientas para atender a los estudiantes bilingües y monolingües. Aunado a lo anterior se ha procurado la adecuación de algunas producciones literarias en concordancia al contexto regional, tal como se menciona en la página del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO):

En publicaciones de libros, en el lapso de 2018 y 2019, fueron editadas obras entre las que se pueden encontrar diferentes informaciones sobre historias, educación, lenguas, culturas, creaciones literarias como: Los pueblos Bene xhon, Bène xidza, Bene xan y Bini yetzi keriu (Zapotecos de la Sierra Norte), El pueblo Kytcheë cha' tnió (Chantino), El pueblo Ayuuk (Mixe), Álbum de recreación literaria bilingüe, Cantos en chinanteco y español, Zona escolar 112 de Santiago Jocotepec y Estructura de la Oración en el mixe de Tamazulapam, Oaxaca (IEEPO, 2020).

De esta manera la lengua como sentido de identidad sociocultural se ha instaurado como prioridad en los aspectos normativos del Estado, así como en las acciones educativas destinadas a la promoción y el fortalecimiento de los pueblos indígenas. Es importante señalar que a lo largo de los años, el Estado de Oaxaca ha atravesado por múltiples luchas y procesos educativos, como fruto de estas luchas han surgido diferentes conceptos que buscan articular un modelo educativo que responda a las necesidades del Estado; es así como surge la noción de Educación comunitaria, mencionada en la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, la cual define la educación comunitaria como un estadio de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales de la comunidad y la existencia de

conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la entidad (CIILCEO, 2016). Esta noción se vincula con la concepción de educación indígena y se reconoce como modelo pedagógico de educación significativo y pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios, de igual forma se contempla la creación de la modalidad de secundaria comunitaria de educación indígena dentro del sistema educativo estatal.

Cabe destacar que en materia educativa se han impulsado diversos planes y programas a nivel nacional que han aportado elementos para el desarrollo de la educación indígena, tal como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 2. Programas, acciones y estrategias que incluyen la atención educativa de la niñas, niños y adolescentes indígenas en educación básica.

Ámbito de acción	Programas, acciones y estrategias	Institución/instancia responsable
Infraestructura	Programas Escuelas al Cien	INIFED
	Programa de la Reforma Educativa	
	Programa de Apoyo a la Educación Indígena	CDI
	Presentación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria	CONAFE
Perfil y formación docente	Programa para la inclusión y Equidad Educativa	SEP
	Estrategia integral para la profesionalización de Docentes de Educación Indígena	
	Formación inicial para docentes en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe	
	Programa de Desarrollo Profesional Docente	CNSPD
	Licenciaturas en Educación Indígena en educación preescolar y Educación Primaria en el Medio Indígena	UPN
	Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria	CONAFE



Currículo, Enseñanza de la Lengua y Materiales Educativos	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa	SEP
	Programa de fortalecimiento de la calidad en Instituciones educativas	
	Programa Escuelas de Tiempo Completo	
	Marcos curriculares para la educación indígena	
Gestión escolar y participación de la comunidad.	Parámetros curriculares para la educación indígena	
	Libros Cartoneros para la educación indígena	
	Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria	CONAFE
	Programa Especial de Educación Intercultural	CGEIB-SEP
	Programa de Apoyo a la educación indígena	CDI
	Política pública intercultural del Lenguaje	INALI
Gestión escolar y participación de la comunidad.	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa	SEP
	Programa de la Reforma Educativa	
	Programa Escuelas de Tiempo Completo	
	Programa Escuelas al Cien	
	Consejos de Participación Social	
	Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria	CONAFE
Programa de Apoyo a la Educación Indígena	CDI	

Fuente: INEE, 2016.

CONCLUSIONES

La educación indígena en Oaxaca lleva un amplio camino y en este recorrido histórico se ha podido apreciar los antecedentes y diversos aspectos históricos, sociales, magisteriales, pedagógicos y docentes, principalmente, que la conforman y que han incidido en iniciativas o proyectos educativos alternativos para abordar la demanda educativa en la población pluriétnica de nuestro Estado.

Nuestro país y la sociedad tienen un reto: es un hecho que es necesario reconocer la pluralidad étnica y lingüística que existe en nuestro país, especialmente en Oaxaca, y con ello sentar las bases para rediseñar el modelo político y social que se ajuste a esta diversidad, principalmente en los campos de la educación, de la justicia, del desarrollo económico, de la distribución de la riqueza, de la seguridad social y de la cultura; los cuales son esenciales para transformar la sociedad.

En la conformación de todo proyecto nacional debe ser considerada como base la inclusión de nuestros

pueblos indígenas respetando su libre determinación o autonomía, y aceptando la pluralidad cultural existente en todo el país y el estado. Las políticas anteriores deben servir de ejemplo para no repetir los mismos errores, y forjar políticas frescas acorde a la realidad nacional. Hay un estigma por erradicar, les debemos a nuestros pueblos y comunidades indígenas el revalorizar su cultura, que también es nuestra, su conocimiento ancestral, mediante el respeto a su forma de vida, sus creencias, sus cosmovisiones, e integrarlos y hacerlos partícipes a sus proyectos de educación.

Así mismo, es importante vincular a estas políticas educativas proyectos integrales de desarrollo, acordes al contexto local de los pueblos indígenas, con carácter inclusivo donde se respeten su identidad cultural, representadas por su lengua, cosmovisión y por su forma de gobierno (Régimen de sistemas normativos indígenas, "Usos y Costumbres"), con la finalidad de comenzar a disminuir el grado de marginación en que la mayoría de los pueblos indígenas se encuentran, y enfrentar también el rezago educativo existente.

En Oaxaca, la lucha por la educación indígena se ha realizado por sus mismos actores, lo cual ha permitido que a nivel social y político tomen un lugar en el Sistema Educativo Nacional, aunque aún no es suficiente, los recursos destinados a la educación indígena, la formación y apoyo para impulsar el uso de la lengua indígena, la infraestructura, la poca o nula participación de la sociedad han imposibilitado un progreso visible ante los ojos de cualquier espectador.

Oaxaca por ser un Estado diverso, en cuanto al porcentaje de población indígena que habita en él, podría promulgar leyes y programas que permitan un alcance mayor de educación a pueblos indígenas. Aunado a esto, Oaxaca cuenta con elementos ancestrales valiosos a nivel cultural y comunitario que favorecen, tanto la capacidad organizativa como la cohesión social, lo que les ha permitido históricamente mantener su identidad. Esto en su conjunto representa un área de oportunidad a ser optimizado por los actores sociales –pueblos indígenas– y gobierno.

En este sentido, para que una política educativa fructifique, es necesario darle continuidad, bajo un esquema de experiencias de éxito, y pueda tomarse como ejemplo el "Plan de once años para la expansión y mejoramiento de la educación", del Maestro Jaime Torres Bodet; al igual

que las experiencias en Oaxaca del IIISEO (Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca) y la CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca). Así mismo, continuar creando e impulsando a las instituciones educativas formadoras de docentes en educación indígena (ENBIO, UPN) creadas con la finalidad de responder al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los pueblos originarios; establecer plazas suficientes para los docentes egresados de estas instituciones; e importante también incrementar el presupuesto al sistema de educación pública; de suma importancia también optimizar el valioso capital humano presente en la vida y organización comunitaria, en la cultura comunitaria de los pueblos indígenas. Es por ello que es importante que para que las políticas educativas fructifiquen deben de ir de la mano con las políticas sociales y económicas, que así mismo garanticen el acceso, la permanencia y el egreso a todos los niveles escolares de nuestra población indígena.

Cabe citar, al final de estas conclusiones y reflexiones, al ilustre educador Jaime Torres Bodet, con la siguiente frase: “Construyamos la democracia, afirmemos la justicia social y preparemos la paz, señores, desde la escuela” (2005: 440).



FUENTES DE CONSULTA

- Abarca Cariman, Geraldine (2015). "Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad". En *Apuntes, Educación y Desarrollo Post-2015* (UNESCO), Vol. 9. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf> Consultado el 06 de julio de 2020.
- Bertely, María (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En Latapí Sarre, Pablo (Coord.). *Un siglo de Educación en México. T. II*. México: CONACULTA, FCE, pp. 74 -110.
- Caballero, Julián (2005). *Educación y cultura, Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec*, Oaxaca. México: CIESAS.
- Canós, Laura., Sanvicente, Ricard., y Bozéna, Zaboklicka (2006). *Traducción e interculturalidad: Actas de la Conferencia Internacional. Traducción e intercambio cultural en la época de la globalización*. Madrid: Peter Lang.
- Castellanos, Abraham (1990). *Discursos a la Nación Mexicana sobre la Educación Nacional*. Oaxaca: SNTE.
- Centro de Información e Investigaciones Legislativas (CIILCEO) Unidad de Investigaciones Legislativas, (2016). *Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca*, Oaxaca: CIILCEO. Disponible en: <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/oaxaca.pdf> Consultado el 06 de julio de 2020.
- Cisneros, L. M (2014). "Rafael Ramírez Castañeda". En Chávez-Campos, M. (Coordinador). *Grandes Pensadores Latinoamericanos*. México: Editorial Barandal, pp. 121-144.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2015). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. México: CDI, INPI. Disponible en: http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=7225 Consultado el 06 de julio de 2020.
- Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1990). Disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/convenio_169_pi.pdf
- Coronado, Marcela (2016). *La Cultura Etnomagisterial en Oaxaca*. Oaxaca: UPN.
- Delgado, Gloria (2007). *Historia de México, Volumen II. De la Era Revolucionaria al Sexenio del Cambio*. México: Pearson.
- De Sousa, Boaventura (2012). *Una Epistemología del Sur*. México: CLACVSO/Siglo XXI.
- Dirección de Educación Indígena (2014). Documento *Base de la Educación de los Pueblos Originarios*. Oaxaca: DEI IEEPO.
- Dirección General de Educación Indígena. (1990). *Quiénes Somos y Objetivo*. México: SEP. Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/6> Consultado el 05 de julio de 2020.
- Dirección General de Población de Oaxaca (2018). "Población Indígena". En Oaxaca *Población XXI*, Año 2018, Número 41, pp. 7-20.
- Guerrero, Omar (2004). *Gerencia Pública: una Aproximación Plural*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Principales Resultados de la Encuesta Intercensal*. México: INEGI. Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf Consultado el 05 de julio 2020.
- Instituto Nacional Indigenista (2012). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948 - 2012*. México: CDI. Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/ini-cdi-1948-2012.pdf> Consultado el 06 de julio de 2020.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010). *Las Lenguas Nacionales. Diversidad Lingüística*. México: SEP-INALI.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2015). *Indicadores Socioeconómicos de Pueblos Indígenas de México*, México: INPI. Disponible en: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128> Consultado el 05 de julio 2020.
- Kramer, Gabriela (2014). "Cultura Política Indígena y Movimiento Magisterial en Oaxaca". En *Alterirades*, Volumen 14, Número 027.
- Latapí, Pablo. "Multiculturalidad: ¿qué es eso?". En *Proceso*, 25 de agosto de 2001.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2015). "Hacia un País Plural: Educación Comunitaria en Oaxaca frente a la Política de Interculturalidad Cero", En *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, Volumen XIV, Número 1. Manual de Organización, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (S/A), México: CSEIIO. Disponible en: http://www.cseiio.edu.mx/transparencia/documentos/funciones_lengua_mazateca.pdf Consultado el 07 de julio de 2020.
- Mariñez, María del Rosario (2001). "La Investigación Histórica sobre Temas de Educación en la Época Colonial en México", En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Volumen X, Número 3.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2008). "La Educación Indígena e Intercultural en México y sus Implicaciones en la Construcción de Ciudadanías". En *Estado del*

Conocimiento COMIE, Número 12, Multiculturalismo y Educación.

Mc Laren, Peter (2003). *La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. México: Siglo XXI/UNAM.

Nahmad Sittón, S. (2017). "La Pluralidad Étnica y la Nación Mexicana". En J. Baeza, G. Gómez, y N. Ramón (Coords.). *Pueblos Indígenas: Debates y Perspectivas* México: UNAM/ Facultad de Derecho/Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial/ Programa Universitario México Nación Multicultural, pp. 81-104.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: UNESCO. Disponible en: <https://www.segib.org/?document=convencion-de-unesco-para-la-proteccion-y-promocion-de-la-diversidad-de-las-expresiones-culturales>.

Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York: ONU. Disponible en: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Paré, Luisa, y Lazos Chavero, Elena (1999). *Escuela Rural y Organización Comunitaria, Instituciones Locales para el Desarrollo y el Manejo Ambiental*. México: Plaza y Valdés.

Peter, L (2006). *Traducción e Interculturalidad: Actas de la Conferencia Internacional, Traducción e Intercambio Cultural en la Época de la Globalización*. Frankfurt: Universidad de Barcelona.

Ramírez Castañeda, Elisa (2014). *La Educación Indígena en México*. México: UNAM/Coordinación de Humanidades/ Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial/ Programa Universitario México Nación Multicultural.

Ramírez, Rafael (1968). *La Escuela Rural Mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Miguel Ángel (2009). *La Educación Básica como Derecho Social Fundamental: Estudiantes, Recursos y Escuelas Indígenas 2000-2005*. México: FLAPE.

Ruíz, Arturo. (2014). *Interacciones y Habla del Docente en el Aula Multigrado. Una Escuela de Educación Indígena en la Sierra Juárez, Oaxaca*. Oaxaca: IISUABJO-UABJO.

Salinas de Gortari, Carlos (2000). *México, un Paso Difícil a la Modernidad*. México: Plaza y Janés.

Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (2009). *Memoria*. México.

Senado (1986). *Convenio Número 169, Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo*. México: OIT. Disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/

convenio_169_pi.pdf Consultado el 05 de julio de 2020.

Toledo, Óscar y familia (2015). *Diadaxagola, Proverbios, Adagios, Refranes y Dichos en Diidxazá*.

Torres Bodet, Jaime. (2005). *Textos Sobre Educación*. México: CONACULTA.

Criterios Editoriales para publicar en la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS del ICEUABJO

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo; Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 12 pts. y el cuerpo del texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del(a) o los(as) autores(as) (máximo tres) ordenados alfabéticamente por su primer apellido, utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, con la síntesis de los principales puntos tratados en el artículo, no incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras Clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de 8, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será congruente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberán ser consistentes a lo largo del artículo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de

los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; y no aceptados. Una vez obtenido el resultado del dictamen se procederá a su publicación, en uno de los siguientes números. Los artículos se publicarán de acuerdo a la antigüedad en que fueron dictaminados como aceptados. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al/a(os/as) Autor/a(es/as) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice primeramente con un problema que, inicie la discusión, después se desarrolle el mismo y finalmente exista un cierre que sirva para reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor o Autora, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán contener la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en *Times New Roman*, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo *jpg*, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas es para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que la Autora o el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas o subrayado a este

efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que la Autora o el Autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto y seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos, los nombres de los días de la semana y los meses del año.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado.

La sección de Fuentes de Consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias, entre otros, citados, mismos que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua. Si se tratara de dos o más obras del mismo autor o autora, en un mismo año, se agregarán en minúsculas, letras del alfabeto que ayuden a distinguir cada fuente, ejemplo: (2021a), (2021b), (2021c) y (2021d).

EJEMPLOS:

Para libros:

Díaz Barriga, Ángel (1998). *Didáctica y Currículum*. México: Paidós.

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio (2013). "Acoso escolar, transición de víctima a agresor". En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. X. No. 24, p.p. 97-113.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Anuario Estadístico 2015*. México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm>. Consultado el 04 de abril de 2023.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función en el procesador de texto.

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

Los artículos deberán enviarse al correo electrónico: academicus-revista@hotmail.com

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales, enunciados con antelación.

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción, tengan faltas ortográficas y no atiendan todos los aspectos de forma y fondo, especificados.

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del/a(os/as) autor/a(es/as).



www.ice.uabjo.mx
e-mail: direccion@iceoaxaca.edu.mx
Tel. 01(951) 51 637 10/11
Avenida Universidad s/n, Col. Cinco Señores, C.P. 68120
Oaxaca, Oax. México



Alberto B. Tovar