
¿QUÉ RELACIÓN TIENE EL MAESTRO CON LA CALIDAD Y LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN?¹

*Margarita Ma. Zorrilla Fierro²
Ayotzinapa, Guerrero, 13 de junio de 2002.*

No nací para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar al estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Paulo Freire

INTRODUCCIÓN.

Teniendo como marco la conmemoración del Setenta y Cinco Aniversario de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero (México), quiero proponerles con esta exposición una reflexión acerca de la función del maestro como profesional del conocimiento y el papel que tiene en la reforma de la escuela en orden a conseguir la calidad y la equidad en el Sistema Educativo.

Este ensayo está organizado de la siguiente manera: el centro de atención está colocado en la profesión de “ser maestro” por ello la primera parte y la última se refieren al maestro, por un lado se hace un recorrido histórico

¹ Conferencia dictada en el marco del Panel *Calidad y Equidad en Educación* en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, el 13 de junio de 2002.

² Profesora-Investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente es Presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

resaltando las concepciones que han prevalecido sobre la función del maestro y por otro, al final se retoma el tema de la profesión y sus posibilidades en la transformación de la escuela y del sistema educativo teniendo como propósitos la calidad y la equidad. En las partes de en medio, me refiero al tema de la escuela, del sistema educativo y de la calidad y la equidad en educación respectivamente; esto es así porque la acción del maestro como profesional del conocimiento se produce en un contexto institucional específico que es la escuela y ésta a su vez está inserta en un complejo de redes institucionales denominado Sistema Educativo. Además, la acción profesional del maestro se encuentra enmarcada en dos propósitos fundamentales para la educación que son: el aseguramiento de la calidad y la equidad. Dichos propósitos habrán de lograrse en cada alumno que nos haya sido encomendado.

Deseo con este modesto trabajo hacer un homenaje a los maestros y maestras de México, en especial a los de esta escuela en la que acontece su formación. Aspiro a ofrecer elementos de información y reflexión que contribuyan a valorar, desde dentro, la tarea de enseñar y la acción de aprender como fundamento de la acción docente.

1.- EL MAESTRO AYER Y HOY. REALIDADES Y ESPERANZAS.

El papel del maestro como ahora lo conocemos tiene apenas unos doscientos años, los mismos que la escuela moderna, la cual es un producto de la Revolución Industrial de 1750 y de la Revolución Francesa de 1789.

Sin embargo, maestros, preceptores, tutores o en la versión femenina las institutrices, han estado presentes en todas las sociedades a lo largo de los siglos.

La enseñanza ha sido el mecanismo por el cual un grupo social, generalmente el dominante, transmite a las nuevas generaciones sus conocimientos del mundo, su cosmovisión, sus valores y sus creencias religiosas principalmente.

Durante la antigüedad y la época medieval no existía ningún tipo de instrucción específica especializada en la pedagogía propiamente dicha, es decir, que formara en los principios y en la práctica de la enseñanza. Quienes deseaban ser profesores debían demostrar el conocimiento que poseían en la disciplina que sería objeto de enseñanza. Habrá que esperar a los siglos XVII y XVIII, momento en que se impuso la consideración de que el desarrollo político, social y económico de las naciones podría ser alcanzado a través de la educación de los ciudadanos y, en consecuencia, se promovieron las instituciones adecuadas para fomentar la formación de los profesores.

Entre las primeras instituciones educativas que ofrecían un programa sistemático de formación para el profesorado se encontraba el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, creado en 1685 en Reims (Francia) por el sacerdote Juan Bautista de la Salle. En el siglo XVIII otras instituciones se desarrollaron en Francia y Alemania. El más importante de los educadores que aplicó y desarrolló las teorías psicológicas de Rousseau fue el reformador pedagógico de nacionalidad suiza Johan Heinrich Pestalozzi.

Un avance importante se llevó a cabo en Prusia al inicio del siglo XIX, con la aplicación de las ideas del educador Johan Friedrich Herbart. Potenció el estudio de los procesos psicológicos del aprendizaje como un medio para desarrollar los programas educativos basados en las aptitudes, habilidades e

intereses de los estudiantes. El éxito de los métodos de Herbart provocó su adopción en los sistemas de formación del profesorado de numerosos países.

En nuestro país, el siglo XIX fue sin duda un reflejo de los cambios políticos, ideológicos, religiosos y también científicos, aunque éstos últimos de menor intensidad, que estaban ocurriendo en Europa y en Norteamérica. Nuestras escuelas normales datan de mediados del siglo XIX y fueron instalándose en todos los estados del país. A más de cien años de su fundación, hoy las conocemos como “la Benemérita Escuela Normal del estado de Zacatecas, de Aguascalientes, de Coahuila, de Veracruz y otros.

La concepción acerca del maestro respondía fundamentalmente al de una persona que se responsabilizaba de la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo que eran necesarios para la incorporación en la naciente industria.

Con la Revolución de 1910, la educación escolar se convirtió en un derecho inalienable de toda persona. En el México de esos años el 85% de la población era analfabeta. El desafío para la instrucción elemental era enorme. Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 por José Vasconcelos, se desarrolló la idea del “*maestro misionero*”. Esta idea tenía un origen religioso muy poderoso. Quizá por ello prosperaron las misiones culturales y se convirtieron en el mecanismo idóneo para llevar a todos los rincones posibles del país la “cultura”.

La gesta heroica derivada de la Revolución Mexicana duró varias décadas y la visión del maestro como “misionero”, “apóstol” continuó también. Quizás esta fuerza ideológica permitió en gran medida la expansión de la educación primaria, entonces la única obligatoria.

La concepción del quehacer del maestro como misionero y apóstol –visión religiosa-, se vio enriquecida y fortalecida por una visión laica, la cual definió al maestro como *líder social*.

Así, la Escuela Rural Mexicana le dio un amplio sentido social a su acción educadora a través de esta concepción del maestro como un líder social. El maestro en cada comunidad se convertía junto con el cura en el líder natural, en la persona ilustrada que todo lo podía resolver, en el gestor de innumerables trámites y acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades.

Esta visión laica de la profesión de “ser maestro” se vio reforzada y alimentada por la misma formación en las Escuelas Normales. Recordemos que hasta antes de 1984 ingresaban a las escuelas normales para formarse como maestros niños y niñas de apenas 14 o 15 años y a los 18 o 19 ya eran maestros y se dirigían al destino a donde fueran enviados, porque era ahí donde la Patria los requería.

La población creció, se trasladó de las comunidades rurales a las urbanas y el sistema educativo se desarrolló y diversificó mediante una importante expansión de su cobertura. Llegaron los años setenta con nuevas exigencias y a una velocidad que no nos habríamos podido imaginar antes. Distintas instituciones sociales fueron creándose en el área de salud, en las cuestiones agrarias, de vivienda, de impartición de justicia, para el comercio, entre las más importantes y éstas empezaron a ocuparse de tareas que antes realizaba el maestro.

Así, el maestro se quedó con la escuela y con la enseñanza. En estos años, los famosos setenta, se puso en cuestión la acción transformadora de la escuela y por ende la del maestro. Distintas investigaciones mostraron con preocupación los bajos resultados educacionales y la imposibilidad de la escuela de ser realmente un agente de igualación social e incluso de cambio social. El desaliento invadió a los gremios magisteriales de todo el mundo. Aunado a ello, en el caso de México y de muchos otros países en vías de desarrollo, las crisis económicas y políticas recurrentes eliminaron a la escuela y al maestro de la agenda nacional, o al menos perdieron el lugar prioritario que alguna vez tuvieron.

Con la idea de profesionalizar al magisterio se crea, en México a finales de los años setenta, la Universidad Pedagógica Nacional y con ella se impulsa una nueva concepción del maestro. Así, se empezó a hablar del *profesor-investigador*. Se buscó recuperar el prestigio de la profesión de enseñanza añadiéndole la actividad investigativa. Este nuevo planteamiento se expandió por todo el país y, desde mi punto de vista, frenó de manera significativa la posibilidad de desarrollar la profesión de ser maestro y no se supo como conseguir que fuera investigador. La enseñanza y la investigación son dos actividades profesionales igual de exigentes y que no es posible unir solamente a través de un discurso más o menos articulado, se requiere de formación y entrenamiento específicos para cada una de ellas.

En esta misma dirección de la profesionalización del maestro, por Decreto presidencial en 1984, se eleva a nivel de licenciatura la formación inicial de maestros de educación básica. No obstante estos cambios, la profesionalización del maestro no obtuvo los resultados que se anunciaban en el discurso.

En este ambiente de deterioro de la profesión de ser maestro, llegamos a la última década del siglo veinte. Una década en la cual se reaviva a nivel mundial, el interés por la educación. Se promovieron movimientos de Reforma de la educación y del sistema educativo en la mayoría de los países. Una sociedad globalizada que funda su desarrollo en el conocimiento, necesariamente exige un replanteamiento de sus centros de aprendizajes, en especial de la escuela. Democracia y conocimiento, ciudadanía y equidad son binomios inseparables.

En México se impulsa a partir de mayo de 1992 una Reforma educativa sin precedentes en la segunda mitad del siglo veinte, tal vez sólo equiparable a la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Su importancia radica en la decisión de descentralizar el sistema educativo y que sean ahora los estados de la República los responsables de conducir y operar los servicios de educación básica y de formación de maestros; además, se pone en marcha una reforma curricular y pedagógica sustentada en nuevas formas de organización del conocimiento y nuevos enfoques pedagógicos.

Los conceptos de calidad y equidad se incorporan al discurso público acerca de la naturaleza de la educación nacional, la cual había estado definida como democrática, laica, obligatoria y nacionalista. Así, se transita de un énfasis en la cobertura a otro caracterizado por la eficacia, la eficiencia y la rendición de cuentas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cambios culturales y científicos, que se dan en este momento en el mundo, exigen una renovación de la escuela, en su organización y sus prácticas, y por lo tanto precisa la actualización constante de los educadores. El perfil que se pide hoy al

profesor es el de ser un organizador de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento; debe de transmitir la tradición cultural y a la vez suscitar interrogantes sobre la actualización de los conocimientos históricos con el fin de que el alumnado llegue a establecer las conexiones entre pasado, presente e, incluso, futuro; debe analizar y saber en qué contexto geográfico, social y cultural se mueve con el fin de responder a la sociedad cambiante actual, debe dominar las habilidades básicas del conocimiento, la lectura, escritura y el cálculo.

Esta nueva demanda de la figura del enseñante que requiere la sociedad actual hace que, además de los cambios que se van operando en las universidades y escuelas normales, en las que se forman pedagogos y maestros, los profesores activos tengan que recibir una formación permanente, la cual consiguen por diversos medios. En primer lugar está la actualización constante de su labor como educador, bien centrado en la reflexión personal o grupal sobre su práctica educativa e intercambio de experiencias o bien ampliando permanentemente su currículo con apoyos externos. En segundo lugar está la actuación de la Administración educativa, encargada y responsable última de la formación y preparación de sus ciudadanos. Para ello, según las posibilidades económicas del país y la sensibilidad social que haya hacia la Enseñanza, el Estado favorece la colaboración de los centros educativos con equipos de psicólogos y sociólogos a su vez integrados en la comunidad escolar. Por otro, es la Administración quien crea instituciones especializadas en la formación permanente del profesorado, por medio de departamentos universitarios específicos, centros de profesores y

favoreciendo el funcionamiento de asociaciones profesionales, como movimientos de renovación pedagógica.

¿Qué maestro necesita ahora la educación? Estoy convencida, de que lo que se requiere es un maestro que se defina y caracterice por ser un profesional del conocimiento, capaz de ser, mediante la enseñanza, un *mediador* entre el conocer y el aprender entre el que enseña y el que aprende.

Algunos preguntarán ¿acaso el maestro no ha sido siempre un profesional del conocimiento?, afirmo que sí, que lo ha sido, sin embargo ¿qué factores han contribuido para enrarecer la función del maestro? En este sentido, están presentes factores externos a la propia acción del maestro que son de naturaleza socio cultural referidos a las prácticas, creencias y valoraciones de una sociedad respecto a la educación escolar. También están factores de tipo político en particular los asociados al posicionamiento en el poder del gremio magisterial organizado que generalmente responden a intereses ajenos a la educación misma. Por otro lado nos encontramos con factores internos referidos al ethos de la profesión y que se encuentran relacionados con las ideas que se tengan acerca de lo que significa formar profesionalmente al maestro. En esta dimensión, me atrevo a mencionar los factores de tipo personal, es decir, aquellos que se refieren a las motivaciones, actitudes y valores de las personas que eligen la profesión de ser maestro.

El maestro o maestra son ante todo personas con historias personales y familiares concretas, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, con una idea de la profesión y de cómo realizar su ejercicio. En esta urdimbre de significados personales y sociales que se han ido tejiendo en el

transcurso del tiempo, encuentro que está el poder educador del maestro. No obstante los tiempos actuales nos exigen re-inventar la profesión. Nos referiremos de nuevo a esto en la última parte de esta exposición.

2.- LA ESCUELA, LÍMITES Y POSIBILIDADES COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

Como señalaba al inicio, la escuela es la institución donde ocurre la acción profesional del maestro. Esta escuela que ahora conocemos tiene apenas unos doscientos años que se institucionalizó. La institución escolar es la célula básica del sistema educativo, como la familia lo es a la sociedad. Comprender su origen y gestación ayudará a identificar sus enormes potencialidades así como sus limitaciones frente a una sociedad definida hoy día por el conocimiento y el aprendizaje.

Retomando el trabajo de Cecilia Braslavsky,³ esta especialista señala que la construcción de las escuelas modernas y de los sistemas educativos nacionales fue posible gracias a dos paradigmas de gestión y política educativa.

El primero fue el paradigma "*comunal*" y el segundo fue el paradigma "*estatalizador*". Ambos estuvieron presentes en todo occidente, en ocasiones en pugna abierta y en otras en interacción más o menos productiva.

El paradigma "*comunal*" predominó en el mundo anglosajón. En Inglaterra y Holanda, por ejemplo, las escuelas fueron creadas por las iglesias parroquiales en estrecha relación con la vida local. Una vez en funcionamiento las municipalidades establecieron en las ciudades más prósperas del norte europeo y también en el norte de Italia o en la misma Francia del siglo XVI establecimientos laicos que compitieron con los establecimientos eclesiásticos. Este paradigma fue aún más relevante en la dinámica de creación y expansión de la educación norteamericana. Expresado en términos actuales, podría decirse que fue un modelo que supuso una construcción de "*abajo hacia arriba*".

El paradigma "*estatalizador*" predominó a partir del siglo XVIII en los grandes Estados nacionales que provenían del modelo feudal o los más tardíos que utilizaron al Estado para la modernización capitalista moderna e

³ Braslavsky Cecilia. (2001). La dinámica del cambio educativo para el siglo XXI. Acerca de la emergencia del paradigma en red. Mecnograma. Marzo. IIPE-Buenos Aires. 2pp.

industrial, tales como los Estados absolutistas de España y Francia. Este es un modelo del tipo “*de arriba hacia abajo*”.

En el paradigma “comunal” predominaba una lógica de toma de decisiones afín a lo que hoy se considera la “micropolítica”. Las escuelas tomaban una enorme cantidad de decisiones referidas a qué y a cómo enseñar. Decidían, por ejemplo, los planes y programas de estudio sin grandes sobredeterminaciones estatales o de poderes públicos superiores a los comunales. La propia ingerencia del poder comunal era muy relativa respecto del poder de cada escuela. Dado el gran poder de la escuela las interacciones entre sus actores eran – y siguen siendo – muy relevantes. Esto explica el tipo de escuela que existe en los Estados Unidos y en otros países del mismo origen sajón, es decir, una escuela con un alto grado de autonomía.

En el caso de los países latinoamericanos sus elites gobernantes intentaron crear sistemas educativos que combinaran aspectos considerados positivos de ambos modelos. Propusieron un fuerte dinamismo de los Estados nacionales centrales, pero también instancias de participación local que abrazaran a cada escuela poniéndola en interacción con la comunidad. Sin embargo los Estados nacionales fueron más fuertes que las sociedades, esto condujo a que la lógica piramidal, jerárquica de decisiones y de administración cotidiana de la educación se impusiera en prácticamente todo el siglo veinte. En esta lógica el Estado es quien manda a través del poder Ejecutivo de su gobierno, las escuelas cumplen (o no), sus directores y docentes son ejecutores.

En los países de modernización temprana y de una homogeneidad cultural relativamente más uniforme, este modelo de clara predominancia del Estado se asoció a logros impactantes desde el punto de vista de la velocidad y los alcances de la escolarización e incidió favorablemente en la posibilidad de transitar una etapa nada desdeñable de construcción de integración y cohesión social. Esta dinámica de expansión de la educación y desarrollo de las sociedades llegó a su límite hacia finales de la década de los sesenta. Las críticas a la escuela vinieron de distintos lados. Por las corrientes neoliberales al señalar su ineficiencia y las corrientes libertarias al denunciar su autoritarismo

Al llegar el tiempo de la última década del siglo veinte, la escuela es colocada en el centro de la discusión, el análisis y la propuesta para su transformación. En ese momento se planteó – por ausencia de alternativa – la necesidad de promover, primero, la autogestión; a la par que la participación de los actores en la conducción educativa y, luego, la autonomía escolar. Ambas propuestas estaban de uno u otro modo inspiradas en el modelo “comunitario”, única alternativa conocida. Ambas tuvieron impacto limitado o fueron rechazadas, quizá por factores más de tipo cultural asociados a las prácticas dominantes en el trabajo escolar, verticales y autoritarias de la dirección escolar, solitarias y aisladas de los maestros. Probablemente haya llegado el momento de salir de la trampa de dialogar o debatir entre un modelo de tipo “de arriba hacia abajo” y otro de tipo “de abajo hacia arriba”. Los medios técnicos para intentar construir un modelo en red, que utilice las oportunidades de las nuevas tecnologías están ahí. Su sentido sería poner diversos niveles de gestión en una mucho más intensa interacción y redefinirlos como cooperantes (no como mandatarios y servidores) de procesos en los que intervengan todas las instituciones existentes en forma articulada y productiva. La pregunta que surge es cuáles son las competencias necesarias para crearlo, si están o no en los actores y – si no lo están – cómo promoverlas.”

En este marco de análisis y reflexión sobre el origen de la escuela, lo que aparece hoy día con mucha claridad es el hecho de que esta institución requiere transformarse. No obstante los claro-oscuros existentes respecto a la reforma de la escuela y la exigencia de que ésta sea realmente un centro de aprendizaje y se reconozca como tal por los resultados que es capaz de producir, es decir, los alumnos aprenden aquello que es relevante para su vida presente y futura y son capaces de dar cuenta de ello, se requiere mirar otros elementos relacionados con el funcionamiento cotidiano de la escuelas. En este sentido nos referimos al complejo entramado de, actores, procesos y relaciones que se han ido construyendo en el sistema educativo en su conjunto y que no siempre están al servicio de la escuela singular.

En otro orden de planteamientos, como producto de las severas críticas que recibió la institución escolar, a finales de los años sesenta, se gestó un movimiento de investigación educativa orientado a identificar las mejores prácticas de escuelas que mostraban buenos resultados en sus estudiantes, independientemente del contexto social en el que estuvieran ubicadas. Este movimiento se conoce con el nombre de “eficacia escolar”. La pregunta generadora planteaba ¿por qué una escuelas sí obtienen buenos resultados y otras no? Con distintos marcos teóricos así como metodológicos, se ha ido produciendo un cuerpo importante de conocimientos del cual destacan una serie de factores que se han encontrado asociados a la eficacia escolar, entendida ésta en términos de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los factores aludidos son: Liderazgo profesional, firme y dirigido, participativo y ejercido por profesionales sobresalientes; Visión y objetivos compartidos que implica unidad

de propósito, consistencia en la práctica y colaboración y trabajo colegiado; Ambiente de aprendizaje traducido en una atmósfera ordenada y ambiente de trabajo atractivo; Enseñanza con propósito que supone una organización eficiente desde el punto de vista curricular y pedagógico, claridad en los propósitos, lecciones estructuradas y una práctica adaptada a las necesidades de los educandos; Expectativas elevadas, es decir, existe confianza en las posibilidades de los alumnos y los profesores, todos pueden conseguir los propósitos educativos y dichas expectativas se comunican; Reforzamiento positivo mediante una disciplina clara y justa y procesos de retroalimentación definidos; Seguimiento de los avances tanto del desempeño de cada alumno como del funcionamiento de la escuela en su conjunto; Derechos y responsabilidades definidos para los alumnos; Colaboración hogar-escuela mediante una participación ordenada y fecunda de los padres de familia respecto al aprendizaje de sus hijos y por último, la Escuela es una Organización para el aprendizaje concebida así para todos sus integrantes, alumnos, maestros, directivos, padres de familia.⁴

La investigación sobre la eficacia escolar dio lugar a otro movimiento ubicado en el ámbito de la práctica y de los prácticos de la educación, éste se conoce como el Movimiento sobre la Mejora de la Escuela.

Esta breve información muestra la escuela se encuentra en un lugar privilegiado del interés de los investigadores y de los prácticos de la educación cuyo propósito es comprender el funcionamiento de esta institución y diseñar propuestas para su transformación y mejoramiento.

⁴ Ver el trabajo de Sammons, Hillman y Mortimore. *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos-Biblioteca para la actualización del maestro. México, SEP. 1998.

Independientemente de cómo seamos capaces, en México, de definir y conducir la reforma de la escuela, ésta seguirá siendo un centro de aprendizaje, un lugar privilegiado para el tránsito del conocimiento hacia las nuevas generaciones. Y en este proceso el papel del maestro es insustituible. La escuela singular, por la acción de quienes la hacen posible habrá de recuperar su sentido formador de personas.

3.- EL SISTEMA EDUCATIVO CON SU COMPLEJO ENTRAMADO DE ELEMENTOS Y RELACIONES.⁵

La escuela en tanto institución, es la célula básica del sistema educativo. La acción del maestro si bien está ubicada en el aula y en la escuela no es ajena al contexto más amplio en el cual se sitúa, ni debe estarlo. Por ello es importante hablar acerca de la naturaleza y situación actual de nuestro sistema educativo.

Por sistema educativo entiendo el conjunto de políticas, instituciones, procesos, sujetos y actores cuyo propósito es ofrecer un servicio que garantice el derecho de toda persona a la educación;⁶ en términos actuales se trata de asegurar una educación de calidad con equidad para todos.

Las políticas educativas se refieren al conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo.⁷ El funcionamiento de un sistema educativo manifiesta un conjunto de políticas educativas que pueden ser explícitas o

⁵ Este apartado está tomado de un ensayo más amplio de Zorrilla, Margarita titulado *Dificultades del Diseño y Ejecución de las políticas educativas* que se encuentra en prensa.

⁶ Ver texto de Barba Bonifacio (1999) *Leyes para Educar*. Mecanograma, Aguascalientes, 13pp. Reflexiones para la presentación de la obra de Jesús Antonio de la Torre, *El derecho a la Educación en Aguascalientes*. Aguascalientes, UAA-IEA, 1999, 100pp.

⁷ Ver trabajo de Reimers, Fernando. "Participación ciudadana en Reformas de Políticas Educativas", *Pensamiento Educativo*, v.17, diciembre de 1995, pp.115-131.

implícitas. Las políticas explícitas son aquellas diseñadas para producir ciertos estados en el equilibrio del sistema; mientras que las implícitas son las que, por omisión, por no decidir atender o cambiar ciertos aspectos del sistema, equivalen a la decisión de mantener un estado presente de cosas. La reforma de las políticas educativas, hace referencia al conjunto de acciones deliberadas por cambiar el “equilibrio” de un sistema educativo, cambiando la configuración de insumos, procesos o productos.

Cambio, reforma e innovación, tres vértices de un triángulo cuya geometría aún no conseguimos descifrar plenamente. Pero valga una sencilla diferenciación. Por reforma educativa nos referiremos a las intervenciones de política propuestas y conducidas “desde arriba”, a nivel macrosistémico y son diseñadas o impulsadas desde los estados/gobiernos o los organismos internacionales. En tanto que la innovación se refiere a las intervenciones que tienen lugar “desde abajo”, en el ámbito local o lo estrictamente institucional de una escuela. El término “cambio” se referirá a los efectos observados como resultado de procesos de reforma, de innovación o de ambos.⁸

Otro concepto importante es el de “actor” del sistema educativo el cual se vincula con la noción de sujeto cuya comprensión es ineludible para entender el rumbo que adquieren las políticas educativas en un contexto y tiempo determinados.

Es posible encontrar a muchos actores [...] buscando un sentido a la educación y a la trama que en ella se teje entre políticas, instituciones,

⁸ Torres, Rosa María. “Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas”, en *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio “Andrés Bello” (CAB) para su discusión en el foro “Los docentes, protagonistas del cambio educativo” (Cartagena, 1-4 de diciembre de 1999).

procesos y actores. Para algunos la trama parece enmarañada, como si se tratase de una dramática comedia de enredo en la que se puede quedar prisionero o alienado. [...] la idea de cruce de caminos nos posiciona en una cartografía que permite una opción, una elección: podemos como actores, elegir. [...] La educación puede pensarse entonces como el territorio de lo posible, entendiendo que lo posible es aquello que incluye al deseo, a sabiendas de que no será totalmente realizable. Lo posible toma formas de pequeñas cosas concretas y cotidianas que podrían ofrecer, para todos, un futuro más digno. Lo posible se define en la reflexión y la acción –en términos arendtianos de los sujetos/actores.⁹

Cuando hablamos del “actor” nos referimos siempre a un sujeto que tiene márgenes de libertad para “desplegar prácticas y discursos en las instituciones, para dar cuenta de la posibilidad de crear, de inventar, de escapar a las contradicciones y a los determinismos. La noción de sujeto adquiere sus notas distintivas tanto desde el campo psíquico/subjetivo, como desde el objetivo/social. [...] El sujeto/actor atribuye a sus prácticas no sólo la posibilidad de reflejar el mundo, sino fundamentalmente la de transformarlo, aun cuando esta transformación pueda ser mínima o parcial”, a los ojos de otros sujetos/actores.¹⁰

El término “actor” requiere articular su significado con el de “ciudadano”, en el cual se fundamenta y sostiene la democracia. Así el término “actor” remite necesariamente a la pertenencia a una colectividad. Es importante recuperar el concepto de sujeto/actor, que se traduce en una realidad viva en el SEM y en las instituciones, en tanto que es el sujeto/actor, en lo individual pero también en lo colectivo, quien construye mediante distintas prácticas sentidos posibles de la política educativa y el accionar del sistema.

⁹ Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Mario Giannoni (comp.) 2ª ed. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Argentina, Ediciones Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios, 2000, pp.10-12.

¹⁰ Frigerio, Poggi y Giannoni (comp), op. cit., p. 12.

Finalmente, por obstáculos o dificultades políticos entiendo el conjunto de intereses de los diversos sujetos/actores que se encuentran animados por la aspiración de tener poder. Un poder que se traduce en el manejo de información privilegiada, en la disposición de fondos, en el manejo de personas y en algunos casos en el valor del servicio.¹¹ De cómo se vayan resolviendo los equilibrios entre los distintos intereses dependerá el grado de éxito de las políticas educativas, el cual deberá poder observarse en el funcionamiento eficaz de cada institución escolar, la cual se caracteriza por su singularidad.

Políticas, instituciones, procesos, sujetos/actores son elementos constitutivos de la compleja maquinaria de un sistema educativo. Comprenderlos a cada uno de ellos así como las interrelaciones que guardan entre sí es condición necesaria, aunque no suficiente, para orientar la transformación de la educación en un espacio y tiempo determinados.

Rasgos del Sistema Educativo Mexicano

Es posible sostener que de 1992 a la fecha el sistema educativo mexicano abrió un nuevo capítulo de su historia. Diversos elementos caracterizan su evolución más reciente y, al mismo tiempo las decisiones derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) son las que le han impreso un nuevo dinamismo, no exento de múltiples contradicciones.

Como ya se mencionó, el discurso acerca de la educación presenta un viraje importante, de la educación gratuita, laica, obligatoria y nacionalista que

¹¹ ¿Qué es hacer política? le pregunté a mi abuelo un día, y él me contestó. “Como decían los antiguos romanos, hacer política es tener el poder para hacer lo que quieras”. La pregunta siguiente es ¿qué quieres hacer, para qué, para quiénes? del contenido de la respuesta podemos averiguar el sentido de la ética de quien hace política.

garantice el derecho de todo individuo a ser educado, a uno que incorpora los conceptos de calidad, equidad, eficacia y rendición de cuentas. En este sentido hablar de la educación como un derecho inalienable de toda persona, adquiere una nueva perspectiva, es decir, se refiere no sólo a garantizar un mesabanco en un salón de clases, sino de asegurar el derecho a aprender, lo cual significa que toda persona cuente con oportunidades de desarrollo.

Estos elementos se impulsan por un movimiento mundial de reforma de los sistemas educativos. La Declaración Mundial de Educación para Todos, 1990, en Jomtién, Tailandia expresó la preocupación planetaria por las crecientes desigualdades sociales y estableció compromisos importantes tendientes a asegurar una educación básica de calidad para todos. El documento de la CEPAL-UNESCO, de 1992, titulado *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, aportó información y propuso un ambicioso programa de trabajo para la región de América Latina y el Caribe. En México, la respuesta a este movimiento de reforma de alcance mundial, fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992.

Lo más conocido de la reforma educativa mexicana es la descentralización, proceso mediante el cual el gobierno central (o federal) transfiere a los gobiernos locales (o estatales) la responsabilidad, facultades y recursos para operar los servicios de educación básica y formación de maestros. Sin embargo, el gobierno central se reservó importantes facultades normativas, de definición de planes y programas de estudio, de financiamiento y de administración de personal.¹²

¹² A pesar de que los servicios de educación básica y normal son responsabilidad de los estados, la asignación de plazas continua siendo federal para los servicios transferidos o federalizados;

Los estudiosos de la descentralización encuentran que la mexicana, al estar definida y regulada desde el centro, es una “descentralización centralizada”. Se argumentan razones para ello, como la de proteger los intereses nacionales, ejercer una función compensatoria entre regiones y estados o evitar problemas que podrían derivarse por la asimetría de información y la falta de competencias locales. Se considera que México avanzó de un *nivel central* a un *nivel intermedio* en la toma de decisiones.¹³

Los elementos anteriores adquirieron legalidad mediante la reforma del Artículo tercero constitucional, en el cual se estableció una educación básica obligatoria de nueve años, con las implicaciones derivadas de contar con un servicio educativo que atienda desde cuestiones de infraestructura, maestros y materiales educativos y que además esta educación se realice con calidad. En 1993 se promulgó la Ley General de Educación. En dicha Ley se definieron las funciones y facultades que en materia educativa tendrían ahora los tres órdenes de gobierno –federal, estatal y municipal– así como las funciones concurrentes; se incluyó un importante capítulo sobre la equidad en educación, así como de la responsabilidad del gobierno federal en materia de acción compensatoria. Además, se legisló sobre la participación social comprendida como un factor de mejoramiento de la escuela, se amplió el calendario escolar a 200 días de clases y se habla explícitamente de la función de la evaluación, entre los elementos más destacables.

y, las plazas estatales se otorgan mediante los mecanismos que utilicen los estados que cuentan con subsistemas propios.

¹³ Di Gropello, Emanuela. “Los Modelos de Descentralización Educativa en América Latina”, *Revista de la CEPAL*, Agosto 1999.

Los cambios en el sistema educativo incluyeron también una reforma curricular y pedagógica, inédita y de amplias dimensiones, tanto para la educación básica como para la formación inicial y en servicio de los maestros. Se organizó el currículo por asignaturas y se propone un trabajo pedagógico de enfoque constructivista, que coloca en el centro de atención al alumno y su aprendizaje. Además, se incorpora una visión institucional de la escuela como el lugar en el cual acontece el aprendizaje y que exige renovar los contenidos y formas de trabajo de la dirección y supervisión escolar.

La transformación de un sistema educativo no puede realizarse sin los maestros o al margen de ellos. Desde la visión de los reformadores, se formuló e implantó una política de revaloración de la función magisterial, la cual incluye aspectos referidos a la formación profesional del magisterio, inicial y en servicio; así como lo relativo al mejoramiento salarial y de condiciones de vida.¹⁴

La función compensatoria del gobierno federal encuentra un cauce para su acción en los llamados programas compensatorios, los cuáles combinan distintos componentes de intervención asociados a cuestiones como infraestructura, apoyo de materiales para maestros y alumnos, participación de los padres de familia, gestión escolar y una amplia capacitación de maestros, entre otros. Estos programas se dirigen a escuelas rurales y urbano marginales, iniciándose en las primarias y en los últimos años se incorporan los preescolares rurales, las primarias urbano marginales y las telesecundarias. Es importante destacar la

¹⁴ Ver en los informes de labores de la SEP la información relativa al Programa Nacional para la Actualización de los maestros y a la reforma de las escuelas normales a través del Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, ambos diseñados e implantados por el organismo central y operados en los estados.

presencia de agencias internacionales de financiamiento, las cuales a su vez han participado en proporcionar direccionalidad a estos programas.

La evaluación del sistema educativo, convertido hoy en un tema de mayor interés público y también de controversia, adquiere importancia en la década de los años noventa. Se han puesto en operación diferentes dispositivos y mecanismos de medición del desempeño profesional de los maestros y del logro académico de los estudiantes. Si bien el sistema educativo mexicano creció de manera significativa en la segunda mitad del siglo veinte, la matrícula en la educación básica para 1999 alcanzó los 24 millones de niños y niñas y se observa un mejoramiento en los indicadores de retención, aprobación y eficiencia terminal de la primaria y la secundaria, los resultados de aprendizaje están aún lejanos de sus objetivos.

Como señala Ornelas, “[...] uno de los rasgos distintivos del sistema educativo, en este fin de siglo es su movimiento. No sólo crecimiento y desarrollo, sino que es posible observar una transición de un estadio – aparentemente– agotado a otro que aún se alcanza a perfilar con nitidez, pero sobre el que actúan varias fuerzas que intentan determinar su futuro”.¹⁵ Efectivamente, el sistema educativo es un organismo vivo, es precisamente por este rasgo que podemos intentar explorar un camino para su análisis. La intervención en el sistema educativo requiere de comprender su dinamismo con el fin de valorar o advertir la eficacia de dicha intervención.

¹⁵ Ornelas, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México, CIDE-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica, 1995.

En la relación que se establezca entre la escuela con el sistema educativo, ¿le sucede algo a la escuela cuando se producen cambios a nivel macrosistémico? ¿qué cambios son necesarios a nivel del sistema educativo para que la escuela recupere su sentido formador? Es innegable que se requieren transformaciones estructurales en la gestión del sistema educativo sobre todo en las instancias intermedias como son la supervisión escolar y los equipos técnicos-pedagógicos de asesoramiento y apoyo, si se desea conseguir el propósito de una escuela con capacidad de gestión pedagógica y una organización escolar que se caracterice por su autonomía con responsabilidad. Por otro lado la escuela, o más bien las personas responsables de hacerla posible, director y colectivo de maestros, les corresponde hacer lo que tiene que hacer, enseñar, formar y garantizar el aprendizaje. Cada comunidad escolar ha de descubrir el poder de educar que como colectivo de educadores tiene una escuela.

¿Cambiar el sistema educativo o cambiar a la escuela?, la respuesta es obvia, a ambos de manera integral, paralela y armónica.

4.- LA CALIDAD Y LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN: ¿CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS O ACTITUDES?

La expansión de los sistemas educativos permitió ganar en cobertura del servicio, sin embargo desde los años setenta, como ya hemos dicho, se observó un franco deterioro de la calidad y una profundización de la desigualdad educativa entre la población que hace referencia a la poca atención que se le dio a la equidad.

Con las reformas educativas emprendidas en la década de los noventa, la calidad y la equidad en educación se han convertido en los ejes centrales del

debate educativo, de la definición de políticas educativas y de un esfuerzo por definir programas y acciones tendientes a su aseguramiento, a nivel de la acción del maestro, de la escuela y del sistema educativo en su conjunto.

Calidad y equidad son al mismo tiempo conceptos, modos de actuación y actitudes frente al trabajo educativo. Veremos algunas cuestiones al respecto.

Es inevitable hablar de la calidad y la equidad educativa desde una perspectiva teórico-conceptual, por ello retomamos los planteamientos de Martínez (p. 133 y ss) quien presenta una discusión conceptual acerca de diversos elementos que constituyen el concepto de calidad de la educación. Esta discusión recupera los análisis realizados por los estudios en la materia de distintos países. Para ello el autor utilizó las nociones del análisis de sistemas.

Como elemento central se encuentran tres conceptos clásicos del análisis de un sistema: insumos, procesos y productos. Los *insumos* (alumnos, apoyados por maestros, libros, becas, equipos y espacios escolares) serán transformados mediante ciertos *procesos* (pedagógicos, curriculares, administrativos, evaluativos, etc.) en *productos* (egresados con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes)

El sistema educativo se ubica necesariamente, en un *entorno* más amplio (el país con su población, economía, política, cultura, etc.), algunos de cuyos elementos constituyen desde la óptica del sistema *recursos* (humanos, materiales, financieros, etc) que podrán transformarse en *insumos*; y *necesidades* que podrá tratar de satisfacer (ciudadanos conscientes, participativos, competentes, profesionales, responsables, etc.)

Por otra parte, tratándose de un sistema que no surge espontáneamente en la naturaleza, sino que es creado de manera consciente e intencional, sus acciones se organizarán en programas que persiguen ciertos *objetivos*.

Entre los componentes mencionados pueden establecerse ciertas relaciones que constituyen, ni más ni menos, dimensiones particulares del concepto de calidad.

Así, si se comparan los productos del sistema con los insumos que se utilizaron para obtenerlos, tendremos la relación de *EFICIENCIA*, o si se quiere la dimensión *costo*, que aunque no la única ni seguramente la esencial forma parte de la noción de calidad.

Si los objetivos del sistema se definen de suerte que corresponden adecuadamente a las necesidades del entorno, se puede decir que tienen *RELEVANCIA*. Si los productos coinciden con los objetivos que se habían planteado y se pretendía alcanzar, el sistema tendría *EFICACIA INTERNA*.

Si el sistema tiene objetivos relevantes en función de las necesidades del entorno, y si los productos obtenidos realmente coinciden con los que se pretendía alcanzar según los objetivos, entonces los productos están respondiendo a las necesidades, y el sistema estará alcanzando la *EFICACIA*

EXTERNA. Las dimensiones de eficacia interna y externa se concretan en nociones que son más familiares a los educadores como cobertura, retención-deserción, aprobación-reprobación y eficiencia terminal.

Aún es necesario introducir dos dimensiones adicionales que vuelven más complejo el concepto de calidad educativa. La primera es la dimensión temporal. No es posible limitar la complejidad del sistema educativo, sus instituciones, procesos y actores a la perspectiva de corto plazo: lo que debe esperarse de una escuela no es que un niño pueda responder acertadamente las preguntas de la prueba sino que, años después, utilice los conocimientos y habilidades aprendidos en la escuela para que su vida sea mejor. A los resultados de largo plazo los llamaremos *impacto*. Tanto en la eficacia de corto plazo como en el impacto deberán valorarse los resultados tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

El segundo aspecto que hace más complejo el concepto de calidad es el que se puede llamar la dimensión *distributiva*. Dadas las desigualdades que caracterizan a una sociedad como la mexicana, la escuela enfrenta dificultades muy diferentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje con distintos alumnos.

Para que todos los alumnos logren por igual o por lo menos, en un grado mínimo los objetivos de aprendizaje, la escuela necesita apoyarlos diferencialmente. Esta dimensión de *equidad* provoca tensiones inevitables con la dimensión de *eficiencia*.

La eficacia, el impacto y, en mayor medida aún la equidad implican recursos. Y la inexorable ley de los rendimientos decrecientes que se aplica en la escuela, como en cualquier otra parte, hace que los niveles más altos de esas dimensiones de la calidad exijan recursos más importantes, que deben crecer desproporcionadamente al rebasar ciertos umbrales. Y esto, inevitablemente, hace subir los costos o, si se quiere, hace disminuir la eficiencia.

Las diversas dimensiones del concepto de calidad deben, pues, jerarquizarse e integrarse en una combinación única para cada caso ya que, por su naturaleza misma, no es posible optimizarlas todas de manera simultánea.

En suma, un sistema educativo de calidad es aquél que: Establece un currículo adecuado a las necesidades de la sociedad en que se ubica (RELEVANCIA). Logra que la más alta proporción posible de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos (EFICACIA INTERNA Y EXTERNA). Consigue que el aprendizaje relevante alcanzado por los alumnos sea asimilado por éstos en forma duradera y sea utilizado para mejorar su desempeño como ciudadanos (IMPACTO). Y hace todo lo anterior aprovechando de la mejor manera posible los recursos de que dispone, evitando despilfarros y derroches de cualquier tipo (EFICIENCIA).¹⁶

Las consideraciones teórico-conceptuales que se han expuesto, ilustran la complejidad del sistema educativo tanto desde una perspectiva macrosistémica como de una institucional, y por ende del concepto de calidad.

¹⁶ Hasta aquí lo que hemos sintetizado de Martínez Rizo.

Algunas reflexiones acerca del concepto de *Equidad*. Expresado de manera muy sencilla, la equidad se refiere a la distribución de las oportunidades, en nuestro caso de la educación, para aprender. Significa ni más ni menos que el derecho a la educación tiene que garantizarse para todas las personas y para ello hay que brindarle a cada una lo que necesite para aprender.

¿Qué sucede en nuestro sistema educativo?, pues que éste es muy desigual y que en lugar de revertir las tendencias sociales de desigualación, la educación contribuye a profundizarlas. Por ello, afirmamos que una escuela y un sistema educativo serán de calidad en la medida en que aseguren el derecho a aprender y garanticen que todos los niños y niñas aprenden.

Más allá de los conceptos están los *modos de actuación* de la sociedad, del sistema, de la escuela, de los maestros y maestras. Así como la calidad se puede predicar del sistema educativo en su conjunto, de cada escuela, de cada salón de clases o de los efectos de la acción de los educadores, lo mismo se puede hacer respecto de la equidad. Pensemos si podemos calificar de equitativo a un sistema educativo que no se asegura de que los libros de texto estén a tiempo en las escuelas pobres y más alejadas de los centros urbanos; si es actuar con equidad cuando la rotación de maestros y directivos escolares se produce en estas mismas escuelas; cuando nos encontramos con el abandono de maestros y alumnos por parte de las autoridades escolares como son los supervisores y la Administración central del sistema educativo entre una infinidad de modos de actuar que están muy instalados en el sistema educativo nacional y estatales. ¿Es así como se realiza la defensa de la escuela pública?

¿Acaso es actuar con equidad en la escuela cuando es en las más pobres donde faltan los maestros, donde el calendario escolar se encoge, donde predomina el sentimiento de abandono y los niños y niñas no aprenden?

La calidad y la equidad en educación pueden ser vistas también como una ACTITUD. Las actitudes son disposiciones cognitivas y afectivas hacia objetos, procesos y personas que orientan la acción de los sujetos. Esto significa en el caso del sistema educativo en su conjunto y de cada escuela singular que las personas que hacen posible la educación, autoridades educativas, autoridades escolares y maestros, conozcan y estén ampliamente informados acerca de la naturaleza del hecho educativo y cómo es que éste tiene lugar en el salón de clases, en la escuela y en el sistema; y, además de estar informados, desarrollen disposiciones afectivas favorables a la calidad y la equidad y sean capaces de orientar sus comportamientos en el mismo sentido.

La relación entre el maestro y la calidad y equidad de la educación es inobjetable. Cada maestro y maestra en su salón de clases, en su escuela tiene la capacidad de contribuir o no a que se produzca una educación de calidad con equidad para todos los alumnos que les han sido encomendados.

5.- LA ACCIÓN EDUCADORA DEL MAESTRO COMO ARTICULADORA ENTRE EL DECIR Y EL HACER DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

A pesar de la crisis de la profesión de “ser maestro”, la educación, que ocurre en la escuela singular así como en el Sistema Educativo en su conjunto, es posible gracias a la acción responsable de personas, maestros, directivos o funcionarios, alumnos, padres de familia y sociedad en general. Por ello no es suficiente

caracterizar la profesión de “ser maestro” o a la escuela o al sistema educativo, hace falta mirar más allá.

La posibilidad de que la acción educadora del maestro sea una acción articuladora y transformadora del hecho educativo supone identificar, por un lado el poder educador del maestro y por otro, las condiciones presentes en las cuales realiza su trabajo.

Empecemos por las condiciones actuales en las que se realiza la enseñanza. Por un lado como señala Torres (2000) las reformas educativas emprendidas en la última década del siglo veinte se caracterizan por una serie de elementos, entre los que destacan los siguientes y sobre los cuales haré nuevamente alguna referencia al caso de México.

- ✓ Prioridad sobre la educación básica, en el marco de los compromisos internacionales adquiridos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtién, Tailandia 1990. El ANMEB retoma este elemento.
- ✓ Calidad y equidad como los objetivos de la reforma. Contemplados en el ANMEB, en la Ley General de Educación y en los Planes y programas de estudio de la educación básica y de la formación de maestros.
- ✓ Descentralización y autonomía de la institución escolar. La decisión de descentralizar el sistema educativo se encuentra desde la firma del ANMEB. La autonomía escolar está presente en el discurso, no obstante su concreción aún está por definirse.
- ✓ Mayor presencia de los padres de familia y de la comunidad. En México la definición de los Consejos de Participación Social a nivel nacional, estatal, municipal y escolar fue la respuesta a este elemento.

- ✓ Prioridad a aspectos administrativos de la reforma. La reforma de la gestión institucional se percibió como punto de entrada y condición para la reforma de otros ámbitos como el curricular y pedagógico.
- ✓ Reformas curriculares orientadas al desarrollo de competencias (saber con saber hacer). Está claro que esta es la orientación de la reforma curricular y pedagógica de la educación básica mexicana.
- ✓ Evaluación de resultados y rendición de cuentas por parte de la institución y el sistema escolar frente a los padres de familia y la sociedad. En México la evaluación de los aprendizajes y de los maestros expande las acciones previas. El debate al respecto se encuentra en la mesa de la discusión pública, sin resolverse aún.
- ✓ Incremento en el tiempo de instrucción. En México el calendario escolar aumentó a 200 días.
- ✓ Incremento del tiempo de instrucción. En México por un lado aumentaron los días escolares, por otro aumentó la escolaridad obligatoria al incluir a la educación secundaria. La jornada escolar no ha tenido cambios, salvo algunas experiencias muy pequeñas en el Distrito Federal, Nuevo León y Querétaro.
- ✓ Provisión de textos escolares. En el caso de México a propósito de la reforma curricular y pedagógica se cuenta con una gran diversidad de textos para los alumnos, libros para el maestro, así como dos colecciones importantes que se denominan Biblioteca del Normalismo y Biblioteca de Actualización. Cada año se distribuyen más de 150 millones de libros en todo el país.
- ✓ Impulso a las modernas tecnologías. Desde inicios de los noventa, las escuelas de diversos estados del país han visto llenar sus aulas de computadoras. Con

distintos proyectos académicos así como con diversos resultados, la introducción de las nuevas tecnologías como apoyo a la enseñanza y el aprendizaje está presente en nuestro país.

- ✓ Fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural y de la interculturalidad como enfoque, en el contexto de una mayor atención y visibilidad para las comunidades indígenas. En México se creó recientemente una Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la cual dirige la maestra Sylvia Schmelkes.

Con relación específica al tema de los maestros, “el problema docente” o incluso algunos hablan del asunto como “el malestar docente”, ha ido adquiriendo relevancia que se manifiesta de diversas maneras. En el caso de nuestro país, con el fin de atender esta situación se transita al menos por las siguientes acciones de carácter gubernamental: incrementos y mejoras salariales en especial a través del Programa de Carrera Magisterial, aunque efectos no deseados han provocado desviaciones de sus propósitos originales que consistían en reconocer el trabajo de los buenos maestros; por otro lado, se advierte un impulso a la formación de maestros en servicio, la cual se ha dado a través del Programa Nacional para la Actualización de los Maestros (PRONAP) así como de programas de cuño estatal, en donde éstos existan; el Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales; la evaluación del desempeño docente; promoción de instancias y mecanismos horizontales de aprendizaje, trabajo y colaboración entre docentes, que en el caso de México se producen más por iniciativas propias de los maestros que por iniciativa de la autoridad oficial o sindical.

Frente a estas medidas de los reformadores de los sistemas educativos, dice Torres (2000) que los docentes las percibieron como amenazantes y desestructurantes. En especial: a) la introducción de nuevas tecnologías, sobre todo la computadora, a menudo sin la formación e información necesaria de los mismos maestros; b) los nuevos esquemas de participación social sobre todo la de los padres de familia; c) el impulso a la evaluación del desempeño docente y su vinculación con mejoras en el ingreso económico; d) la creciente importancia al cuidado del tiempo escolar, sobre todo el cumplimiento del calendario; y e) la insistencia en cuestiones como la calidad de la educación con “énfasis en el aprendizaje” o el nuevo rol del docente como “facilitador de aprendizajes” son cuestiones que a falta de elaboración y explicación tienden a ser escuchadas por los maestros como “desénfasis de la enseñanza”.

No obstante las tendencias defensivas de los maestros como gremio y también como sujetos en lo individual, las medidas de reforma antes mencionadas han continuado instalándose, a mi juicio, mediante procesos de sincretismo entre la tradición y la innovación que aún desconocemos.

En este contexto de nuevas exigencias de una sociedad, que como se ha dicho, está basada en el conocimiento y en el aprendizaje, es ineludible atender de otra manera la profesionalización de los docentes.

Las competencias docentes requeridas para hacer frente a las demandas de la sociedad, de sistemas escolares descentralizados e instituciones escolares autónomas, implican como mínimo un profesionalismo entendido como dominio y competencia teórico-práctica en el propio campo de trabajo, autonomía

profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción.

Lo anterior no se logra con más de lo mismo, es decir, con la titulación como meta en sí misma, con oferta indiscriminada de programas y cursos de “actualización” o “perfeccionamiento”, sin afectar las otras condiciones como son los salarios, las condiciones materiales de trabajo, la carrera docente y la imagen social, que inciden en el reclutamiento, el perfil y el desempeño profesional de los maestros.

Coincidiendo con Torres (2000), reforma escolar y reforma docente se necesitan mutuamente. El modelo escolar que conocemos (organización, manejo del tiempo y el espacio, concepciones dominantes en torno al currículo, la pedagogía, la evaluación, etc) está pensado desde y para un docente subordinado, pasivo, transmisor, instructor, que entrega lo que recibe, reacciona a órdenes y normativas, realiza una tarea alienada, mecánica, rutinaria, vitalicia, solitaria, sin contacto formal con sus pares, sin derecho a la participación o la consulta, capacitándose de manera permanente, pero dependiente de ofertas e impulsos externos para aprender. Este modelo escolar es incompatible con la autonomía escolar y el desarrollo de la docencia como una actividad profesional. La competencia profesional no se forja únicamente en el estudio sino, fundamentalmente, en el lugar de trabajo y en el ejercicio mismo de la profesión.

Caminar en la dirección del desarrollo de un nuevo perfil profesional del maestro, exige reinventar la profesión de “ser maestro” e implica necesariamente intervenciones convergentes en varios frentes, en los cuales los funcionarios que son autoridades del Sistema Educativo Nacional y Estatal, los directivos

escolares, las Escuelas Formadoras de Docentes la dirigencia sindical también nacional, seccional y delegacional, así como los maestros mismos, tienen en esta tarea una responsabilidad intransferible. En particular opino que se requiere un ejercicio de autoridad distinto, que asuma cada quien el compromiso que le corresponde.

Asegurar la voluntad (*querer hacer*), las competencias (*saber hacer*) y las condiciones (*poder hacer*) para que los maestros sean auténticos profesionales del conocimiento y cumplan con eficacia su función, implica desafíos y tareas tanto para los gobiernos federal y estatales, como para la sociedad y las organizaciones docentes y también para los docentes en lo individual. Los maestros tendrán que caminar hacia una auténtica independencia y autonomía profesional que les permita ser interlocutores ilustrados frente al Estado-Gobierno, la sociedad-padres de familia y la propia estructura de su organización sindical.

Independientemente de que *otros* asuman su responsabilidad o no lo hagan, los maestros auténticos, forjados en los surcos de la enseñanza cotidiana, segura estoy de que asumen la propia responsabilidad por la educación, a ellos hay que escucharles, porque es en la cotidianeidad del trabajo docente en donde es posible tejer la articulación entre pensar y hacer educación de manera armónica.

Para que exista armonía entre el pensar y decir con el hacer y actuar, es importante que cada maestro se encuentre informado del acontecer educativo que rebasa los muros de su aula y de su escuela. La información requiere de ser procesada y sólo es posible lograrlo en la interlocución con otros maestros y profesionales de la educación. Como toda actividad profesional, la enseñanza

requiere alimentarse del comentario, la sugerencia, la crítica y la evaluación en torno a su desempeño.

Cambiar la escuela, cambiar el sistema educativo, sólo será posible en la medida en que los maestros tengan conciencia de que las transformaciones exigidas serán realidad sí y sólo sí a través de su propia acción, individual y colectiva. Para ello, los maestros, si bien requieren de nuevos contenidos y formas de trabajo, cuentan con el saber que proviene de la práctica. El contacto cotidiano con el desarrollo de las personas les permite advertir el camino por andar. Los maestros y maestras tienen que hablar y actuar más de lo que lo han hecho hasta ahora por la educación y la enseñanza.

A MANERA DE CONCLUSIÓN.

La educación en general y la educación escolar en particular es posible gracias a la acción de los educadores.

Las reformas educativas del sistema en su conjunto y de la escuela en particular, son procesos que transitan por las personas. Los maestros tienen la expertiz derivada de su propia práctica para aportar elementos que orienten el rumbo de las reformas requeridas. Es urgente que las autoridades educativas federales, estatales y escolares encuentren o diseñen los canales y mecanismos más idóneos para realmente tener una comunicación abierta, franca y fecunda con los docentes que permita recuperar orgánicamente el saber que deviene de su práctica.

Por otro lado, los maestros tendrán que hacer a un lado sus temores y desasosiegos, a veces fundados en falta de información, para colocar en las mesas

de conversación su saber y escuchar los saberes de otros profesionales de la educación o incluso de otras ramas del conocimiento.

Recuperar la función formadora de la escuela, implica y supone revalorar la función formadora del maestro desde fuera por la sociedad y por quienes dirigen el sistema educativo y desde dentro de la profesión, por los mismos maestros y maestras.

BIBLIOGRAFÍA.

Álvarez, Jesús. “Oportunidades y obstáculos de la descentralización educativa. El caso de México”, ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Reforma en América Latina*, CIDE-PREAL-CEPAL-Embajada de México en Chile. Santiago de Chile, enero de 2000.

Arnaut, Alberto. *Historia de una Profesión: Maestros de Primaria en México, 1887-1994*. México, SEP-Biblioteca del Normalista, 1998.

Barba Bonifacio (1999) *Leyes para Educar*. Mecnograma, Aguascalientes, 13pp. Reflexiones para la presentación de la obra de Jesús Antonio de la Torre, *El derecho a la Educación en Aguascalientes*. Aguascalientes, UAA-IEA, 1999, 100pp.

Braslavsky, Cecilia. “Proyecto: Formación de formadores en gestión y política educativa”. *Documento de Trabajo*. IPE-Buenos Aire, 1999.

Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse. *Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones*. Documento No. 5 de PREAL, 1996. <http://www.preal.cl>

Carrasco A. Ma. L. y Ruíz C.M. *La Reforma Educativa está en marcha. ¿Y la tuya?*. Madrid, Editorial La Muralla, 1996.

CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.

Corrales, Javier. *Aspectos Políticos en la Implementación de las Reformas Educativas*. Documento No. 14 de PREAL, 1999. <http://www.preal.cl>

Di Gropello, Emanuela. “Los Modelos de Descentralización Educativa en América Latina”, *Revista de la CEPAL*, Agosto 1999.

- Esteve J.M. (3a ed.) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Mario Giannoni (comp.) 2ª ed. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Argentina, Ediciones Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios, 2000.
- Hanson, M. *La descentralización Educativa: Problemas y desafíos*. Documento No. 9 de PREAL, 1997. <http://www.preal.cl>
- Latapí, Pablo. “Magisterio: profesión despojada”, *Proceso*, No. 1176, Mayo, 1999.
- Martínez, R.F. *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. Aguascalientes-México: Universidad Autónoma de Aguascalientes / Instituto de Educación de Aguascalientes, 1996.
- Ornelas, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México, CIDE-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Pedro F. y Puig I. *Las reformas educativas. Una perspectiva política comparada*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Reimers, Fernando. “Participación ciudadana en Reformas de Políticas Educativas”, *Pensamiento Educativo*, v.17, diciembre de 1995, pp.115-131.
- Sammons, Hillman y Mortimore. *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos-Biblioteca para la actualización del maestro. México, SEP. 1998.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, 2001.
- Torres, Rosa María. “Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas”, en *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio “Andrés Bello” (CAB) para su discusión en el foro “Los docentes, protagonistas del cambio educativo” (Cartagena, 1-4 de diciembre de 1999).
- Torres, Rosa María. “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”, en *Perspectivas*, vol. XXX, n. 2, junio 2000.
- Tedesco, J. Carlos. *Hacer Reforma. El Nuevo Pacto Educativo*. Buenos Aires, ANAYA, 1995.
- Zorrilla, F. M. “La institución Escolar: entre las contradicciones y tensiones del Sistema Educativo”, ponencia presentada en la Mesa Redonda *El funcionamiento*

del Sistema Educativo y su impacto en la Escuela, V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, octubre de 1999.

Zorrilla, F.M. “El maestro, la escuela y el Sistema Educativo”, conferencia magistral presentada en el *II Foro Académico Cultural con motivo del día del Maestro*. Nochistlán, Zacatecas, 13-14 mayo de 2002.