

- Latapí, S. P. (2003) ¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Cuadernos de Discusión 6. SEP, México.
- Mercado, C. E. (2007a). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, num. 33, México: COMIE, pp. 487- 512.
- Mercado, C. E. (2007b). Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal, editorial Plaza y Valdés, México.
- Mercado, C. E. (2013) Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes, editorial Díaz de Santos, México.
- Rosales, M. A. (2008) La formación profesional del docente de primaria, editorial Plaza y Valdés, México.
- SEP (1997) Licenciatura en Educación Primaria. Plan y programas de estudios, SEP, México.
- SEP (2012) Licenciatura en Educación Primaria. Plan y programas de estudios, SEP, México. Véase en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- SEP (2012). El Sujeto y su formación profesional como docente, SEP, México. Véase en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- SEP (2015) Plan Integral. Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales publicado en <http://planintegraleducacion.weebly.com/> por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México.
- Trujillo, S. J. (2012) Las competencias didácticas de los formadores de docentes del Sistema de Educación Normal en Sinaloa. Tesis Doctoral. Sinaloa, México.
- Viramontes, E., Barraza, L. y Félix, V. Coordinadores (2015) Miradas y reflexiones sobre formación docente. Evaluación, lenguaje y valores, editorial El lirio, México.

Síntesis curricular

Mireya Rubio Moreno

Licenciada en Psicología por la UAS, Maestría en Formación Docente y Doctorado en Educación por la ENS. Docente en esta institución en la Licenciatura en Educación Primaria, en la línea psicológica y de acercamiento a la práctica escolar en el Plan de Estudios 1997, y en el Trayecto formativo Psicopedagógico del Plan 2012. Miembro del CA "Cultura, Diversidad y Procesos de Formación" y de la Red Nacional de Formación Docente. Investigación y publicaciones en infancia, valores y formación docente.

Gloria Castro López

Licenciada en Psicología por la Universidad de Occidente campus Los Mochis, con Maestría en Psicogenética y Aprendizajes Escolares de la Facultad de Psicología/UAS y candidata a doctora en

educación en la ENS, docente de Licenciatura, línea psicológica, planes 1984 y 1997, y trayecto Formativo Psicopedagógico Plan 2012. Miembro del CA “Cultura, Diversidad y Procesos de Formación” y la Red Nacional de Formación Docente. Investigación y publicaciones sobre diversidad, interculturalidad y la formación docente.

Valentín Félix Salazar

Licenciado en Ciencias por la Educación en el CISE/UAS, con Maestría en Pedagogía por el IMCED-Morelia y Doctorado en Educación por el CUT/campus Mexicali. Nivel I del SNI. Perfil deseable Prodep. Docente de licenciatura y posgrado en la ENS. Líder del CA “Cultura, Diversidad y Procesos de Formación”, investigaciones y publicaciones en formación y práctica docente, creencias y valores. Miembro de las Redes: Investigadores Nacionales en Educación y Valores, y Red Nacional de Formación Docente.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN



LAS CONDICIONES DE INGRESO A LA PROFESIÓN DOCENTE: UN FACTOR PARA EL LOGRO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

CONDITIONS OF ENTRY TO THE TEACHING PROFESSION: A FACTOR FOR ACHIEVING EDUCATIONAL QUALITY

Francelia Jazmín **Aguirre-Gómez**¹; Claudia **Dévora-Rodríguez**² y Enrique **Valenzuela-Dorado**³

Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera", J. Guadalupe Aguilera, Canatlán, Dgo. Correo: ¹franjaz2012@gmail.com

²devorando@gmail.com ³valenz_33dgo@yahoo.com.

RESUMEN

Lograr una educación de calidad en México ha sido por mucho tiempo una tarea difícil, lo que ha llevado al Gobierno Federal a generar nuevas reformas en materia educativa. Particularmente, la formación de maestros de educación básica, atraviesa por un periodo de transición a partir de la implementación de la reforma curricular en educación Normal, que responde a las exigencias de la profesionalización de la carrera docente.

El nuevo plan de estudios 2012 plantea una serie de competencias genéricas y profesionales que el futuro docente tendrá que desarrollar durante su formación inicial; un factor determinante que influye en el logro del perfil de egreso es la condición académica y personal de los estudiantes que cursan la Educación Normal. De ahí la relevancia de analizar y valorar quiénes son los jóvenes que aspiran a la profesión docente, cómo es la realidad de los procesos de selección que se viven en las Instituciones Formadoras de Docentes y cuál es la normatividad vigente para regular el ingreso. Triangular este análisis permite reconocer que para mejorar la calidad de la formación docente es necesario generar mecanismos altamente selectivos para conseguir a las personas más aptas con deseos para formarse y ejercer la docencia.

Palabras clave: calidad, selección de aspirantes, perfil de ingreso, perfil de egreso, profesión docente.

SUMMARY

Achieving educational quality in Mexico has long been a difficult task, which has led the federal government to generate further reforms in education. In particular, the formation of basic education teachers, going through a transition period from the implementation of curriculum reform in education Average, which meets the requirements of the professionalization of the teaching career.

The new curriculum 2012 raises a number of general and professional competencies that future teachers will have to develop during their initial training; a determining factor in the achievement of the graduate profile is the academic and personal fitness of students enrolled in the Normal Education. Hence the importance of analyzing and assessing young people who are aspiring to the teaching profession, how is the reality of the selection processes that are experienced in teacher training institutions and what is the current regulations to regulate the entry. Triangular recognize that this analysis allows to improve the quality of teacher training is necessary to generate highly selective mechanisms to get the most suitable people with a desire to train and teach.

Key words: quality, selection of applicants, admission profile, graduate profile, teaching profession.

INTRODUCCIÓN

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece que, para llevar a México a su máximo potencial, es necesario cumplir la meta "México con Educación de Calidad" con el fin de garantizar el desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado. Asimismo, refiere que para mejorar la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y

fortalezca los procesos de formación y actualización (Poder Ejecutivo Federal, 2013). De este modo, se reconoce que contar con maestros mejor capacitados es la principal vía para mejorar la calidad del sistema educativo.

La Reforma Curricular de la Educación Normal 2012, presentada en el Acuerdo número 649, por el que se establece un nuevo Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, alude a la necesidad de incrementar los niveles de calidad en la educación. Para ello, plantea la necesidad de fortalecer la capacidad de los maestros desde su formación inicial, abriendo mecanismos que permitan atender los desafíos del Sistema Educativo Nacional desde la selección, ingreso, permanencia y egreso de los aspirantes a la docencia.

El propósito principal del ensayo es analizar los mecanismos para el ingreso a la profesión docente y los escenarios reales que privan en las Escuelas Normales, con el fin de poner de manifiesto elementos que condicionan y obstaculizan el logro de la calidad en la formación de maestros.

Se pone en el centro del análisis las características de los estudiantes que ingresan a la formación docente, la normatividad vigente y las recomendaciones internacionales para mejorar el proceso; se destaca la necesidad de cumplir con lo normativamente establecido y diseñar mecanismos de selección complementarios que permitan reconocer en los aspirantes no sólo los conocimientos, sino las habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la docencia, en intención de asegurar el cumplimiento y desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que se establece en el Plan y Programas de Estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria y en consecuencia elevar los niveles de calidad en la Educación Básica: prioridad del Sistema Educativo Nacional.

La calidad educativa ha sido por muchos años la utopía del sistema educativo mexicano. En este afán se han generado diversas políticas y acciones orientadas al cumplimiento del Artículo 3º Constitucional en atención a la calidad de los docentes: *El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que... ..la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014).

Perrenoud (2001) plantea que la calidad de una formación se juega, en primer término, en su concepción. En este sentido, ¿cómo entender la calidad en la formación docente? El Programa Sectorial 2013 -2018 señala que la educación de calidad es *un proceso que exige la conjugación de los esfuerzos de maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y la sociedad toda* (SEP, 2013a), pero no precisa el concepto de calidad; asocia la exigencia de garantizar el logro de aprendizajes relevantes a todos los alumnos, formarlos para su integración en una sociedad marcada por el conocimiento, el cambio tecnológico, la innovación y la globalización.

Por ello, se asume que, normativamente, la calidad en la formación de maestros estará dada en función del cumplimiento y desarrollo de las competencias establecidas en Plan y Programas de Estudio vigentes. Para Orden (1988), citado en Pérez (2008) *La calidad educativa es, un continuo cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia altamente correlacionados, y su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes fundamentales del sistema.*

El Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria plantea, como competencias genéricas, aquellas que todos los egresados de educación superior deben poseer, además, establece las competencias profesionales que expresan los desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, entre ellas se destacan: el diseño de planeaciones didácticas, la generación de ambientes de aprendizaje, la aplicación crítica del plan y programas de estudio, el uso de las TIC, el empleo de la evaluación para la intervención, la promoción de ambientes de inclusión, actuación ética ante la diversidad de situaciones, uso de recursos de investigación desde y para la práctica, e intervención colaborativa con la institución y el entorno (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012). El desarrollo paulatino de las competencias definidas como perfil de egreso en la formación inicial docente asegura la calidad en la formación de maestros y en consecuencia de la educación básica.

Un factor importante que influye en el logro del perfil de egreso en las escuelas normales es la condición de los aspirantes que ingresan a la profesión docente. Considerar que *la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes* (McKinsey, 2007) conlleva a la necesidad de generar mecanismos que permitan convocar a las personas más aptas para formarse y ejercer la docencia y, así aspirar a obtener mejores resultados educativos que den muestra de la calidad.

Las escuelas normales tienen bajos niveles de exigencia para el acceso a sus programas de formación; generalmente seleccionan a sus candidatos para el ingreso con base en la aplicación de un examen estandarizado, y muy pocas consideran algún precedente académico y/o personal que dé cuenta de las habilidades, actitudes y deseos de ser docente que podrían potencializarse con la formación inicial.

Jiménez y Perales (2007) identificaron en un estudio realizado con profesores-estudiantes de las escuelas normales las razones por las que eligieron la profesión docente. El 20.5% de los jóvenes manifestaron el deseo de convivir y disfrutar el trabajo con los niños, el 18.8% asociaron su decisión a sus experiencias escolares en las que se identificaron con la docencia, el 19.6% se inscribieron por influencia de las relaciones socioafectivas del contexto familiar, otro 15% aluden la vocación de servir, y el 26% restante refieren su ingreso a la docencia por circunstancialidad, entre las que destacan: necesidad económica, no aceptación en otra escuela y última posibilidad de estudio. Lo que refleja la incapacidad del Sistema Educativo, particularmente de las escuelas normales, para diseñar mecanismos de selección de los aspirantes a la docencia, reconociendo así que *los sistemas educativos con peor desempeño rara vez atraen a la docencia a las personas adecuadas* (McKinsey, 2007).

Atendiendo la Recomendación 2 de la OCDE (2010): *Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las Normales*, el Plan de Estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria integra un perfil de ingreso, expresado en el Acuerdo 649, que describe el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben reunir y demostrar quiénes busquen cursar la licenciatura en las escuelas normales del país (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012), los cuales se enuncian a continuación:

- Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes.
- Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
- Capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

- Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo.

Con la definición de un perfil de ingreso a la educación normal se manifiesta un intento por regular, al menos en teoría, los procesos de admisión en la formación inicial docente. Al respecto, el Informe McKinsey (2007) señala que:

Los sistemas educativos con más alto desempeño cuentan con mecanismos más eficientes para seleccionar a los postulantes para capacitación docente... Estos mecanismos asumen que para que una persona pueda convertirse en un docente eficiente deberá poseer cierto conjunto de características susceptibles de identificación antes de ejercer la profesión.

Los sistemas educativos con alto desempeño que refiere el Informe McKinsey tienen procedimientos de selección rigurosos diseñados para evaluar las habilidades y atributos considerados indispensables que les permiten elegir aquellos candidatos que las posean. A diferencia del sistema educativo mexicano, que no cuenta con procedimientos para asegurar que los candidatos a la profesión docente cuenten con el perfil de ingreso descrito. Particularmente, en la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” no se cuenta con criterios, indicadores e instrumentos que pudieran hacer posible su consideración, se seleccionan los alumnos para profesor únicamente a partir del examen de ingreso EXANI II (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior), en el que se exploran competencias genéricas predictivas en las áreas de pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora.

Se genera la necesidad de valorar la pertinencia de utilizar este examen como único instrumento para el ingreso a la Escuela Normal, puesto que los rasgos que evalúa son insuficientes para evidenciar las competencias que exige el perfil de ingreso. Es importante mencionar que en las Normas de Control Escolar 2012 se establece desde la Norma 4.2 en el inciso c que *...se tomará en cuenta el promedio obtenido en la educación media superior, dando prioridad a los mejores promedios así como al puntaje obtenido en la evaluación general de conocimientos...* y en el inciso d que *...los aspirantes deberán obtener al menos un puntaje mínimo de 950 puntos del EXANI II, o bien, su equivalente en otros instrumentos de evaluación,* además, en la norma 4.3 inciso d menciona como requisito establecido en la convocatoria, *un promedio no menor de 8.0 obtenido en la educación media superior* (SEP, 2013b). Condiciones que no son atendidas en el proceso de selección, priorizando la cantidad más que la calidad de los aspirantes. Esta situación refleja el incumplimiento tanto a la Norma como al Acuerdo 649, dejando de manifiesto que en el Sistema Educativo Mexicano aún no se han generado los mecanismos necesarios para la concreción de la Política Educativa a nivel institucional.

En consecuencia, los estudiantes de nuevo ingreso sólo garantizan un mínimo de conocimientos, lo cual es insuficiente considerando la complejidad de la tarea docente en función de los perfiles

de ingreso y egreso para la formación inicial. Reconocer que *la falta de control del ingreso al profesorado lleva casi inevitablemente a una sobreoferta de candidatos que, a su vez, genera un efecto sensiblemente negativo en la calidad docente* (McKinsey, 2007), permite afirmar que el ingreso a la profesión docente, en las condiciones descritas, se convierte en un factor determinante para el logro de la calidad educativa.

Cox C., Beca C. E. y Cerri M. (2011) señalan que uno de los nudos críticos en la formación inicial es la selección de quienes son preparados para la enseñanza, además afirman que *la ausencia de procesos de selección para formarse como docente tiene efectos negativos tanto sobre la calidad de los futuros docentes, como sobre la capacidad del sistema educativo de atraer a buenos postulantes*.

Se identifica como una de las consecuencias de esta ausencia, la creencia social de que estudian para maestros sólo aquellos que tienen limitaciones académicas y económicas para cursar otras carreras más demandadas y con mayores niveles de exigencia; de ahí que los candidatos a ingresar a las escuelas normales se caracterizan por su polaridad en los promedios escolares con los que egresan del nivel medio superior. En este sentido, sin menospreciar las capacidades de los estudiantes y asumiendo que una calificación no necesariamente refleja el aprendizaje, se considera que el promedio manifiesta el grado de compromiso y responsabilidad que se adquiere con la escuela.

Es de suponer, ante este panorama, que las dificultades para alcanzar el perfil de egreso de la formación de maestros se incrementan, lo cual es lógico *cuando la calidad de los estudiantes comienza a descender, también lo hace la de los propios cursos, ya que la calidad de cualquier experiencia en la clase depende en gran medida de la calidad de los participantes* (McKinsey, 2007).

La ausencia de mecanismos de control para atraer a las escuelas normales a los más capaces tiene impacto en la calidad de la formación docente, lo que se refleja en la evaluación de los egresados de las Licenciaturas en Educación. Los resultados del concurso de oposición que se realiza para garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente (SEP, 2013c), exhibe que un alto porcentaje de estudiantes⁹ que se formaron para maestros no logran desarrollar las competencias básicas necesarias para ejercer la profesión.

Considerando los esfuerzos del Sistema Educativo por mejorar la calidad de los docentes y consciente de sus resultados poco alentadores, se reconoce que hay una multiplicidad de factores que inciden en la calidad del proceso formativo inicial. Por lo que es necesario identificarlos para atenderlos de manera paulatina a través de mecanismos sistemáticos y sostenidos de observancia general.

Particularmente, este análisis hace una valoración de lo que se ha hecho en las escuelas normales para seleccionar a los jóvenes que eligen la docencia como su profesión, da cuenta de lo que se ha dejado de hacer y que normativamente está establecido para su cumplimiento, pero sobre todo, abre la posibilidad de reflexión y acción para mejorar la calidad de los procesos de selección de candidatos para el ingreso a la formación docente, sin perder de vista las condiciones

⁹ Se considera como referente el porcentaje de profesores no idóneos (40% aprox.) egresados de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera" en el ciclo escolar 2014-2015.

institucionales y atendiendo los planteamientos y recomendaciones de organismos internacionales.

El informe McKinsey (2007) identificó que los sistemas educativos con más alto desempeño, como Singapur y Finlandia, cuentan con mecanismos más eficientes para seleccionar a los postulantes para capacitación docente. Éstos se aseguran, mediante un proceso de evaluación que garantiza:

- Un alto nivel general de lengua y aritmética
- Fuertes capacidades interpersonales y de comunicación
- El deseo de aprender y motivación para enseñar

El proceso comienza por exigir una calificación mínima del nivel medio superior para poder ser considerados en la elección, este es el primer filtro; continúa con la aplicación de un examen general de conocimientos a nivel nacional, sólo aquellos candidatos con más alto puntaje son los que continúan en el proceso de selección; la siguiente etapa está a cargo de las instituciones, de forma individual, a través de entrevistas, se evalúan la actitud, aptitud y personalidad de los participantes. Una vez seleccionados los aspirantes que logran acreditar todas las pruebas son monitoreados durante su formación inicial y si no satisfacen los estándares requeridos son excluidos de la carrera docente. Además de considerar estas etapas en el proceso de selección, Vaillant (2010) propone que los candidatos deben ser sometidos a la aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia.

De esta manera, al generar mecanismos altamente selectivos para el ingreso a la profesión docente podría asegurarse que las personas encargadas de la educación de los niños y jóvenes del país sean física y mentalmente sanas, con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores indispensables, que serán potenciados durante su formación inicial hacia la profesionalización docente, para elevar la calidad y afrontar los retos cada vez más complejos del Sistema Educativo Mexicano.

CONCLUSIONES

Las características y condiciones reales de las Escuelas Normales, han hecho que el proceso de admisión para la Formación Inicial Docente, en algunas de ellas, sea poco selectivo, imposibilitando a las instituciones la atracción de las personas más capaces, con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores indispensables para formarse como maestros y con mayores posibilidades para desarrollar las competencias definidas en el perfil de egreso del Plan de Estudios vigente.

La Política Educativa Actual, orientada por la meta “México con educación de calidad”, ha generado una serie de reformas tendientes a garantizar la calidad de los docentes, en donde los mecanismos de admisión altamente selectivos en la formación de maestros son una prioridad. Sin embargo, aunque normativamente desde 2012 esté establecido un perfil de ingreso para la educación normal, la realidad es que se continúa con prácticas de selección que recuperan, en el mejor de los casos, el conocimiento de los aspirantes por medio de un examen de ingreso, los aspectos actitudinales y vocacionales son subvalorados como factores determinantes en éste proceso.

Actualmente, los aspirantes a profesor cubren solo algunas de las competencias descritas en el perfil de ingreso para la formación docente, por lo que la tarea de las Escuelas Normales en la formación inicial de los profesores se limita en cuanto a la consecución de las competencias del perfil de egreso.

Es necesario que las instituciones formadoras de docentes diseñen como parte de su Plan de Desarrollo Institucional estrategias que permitan equilibrar sus acciones entre los lineamientos, enfoques y perfiles descritos en el Plan de Estudios 2012 con las necesidades formativas de la profesión en los procesos de convocatoria y selección de los aspirantes a la docencia.

Si la calidad de la educación es prioridad del sistema educativo, entonces la inversión en la formación docente debe ser una exigencia; considerando que la calidad del sistema educativo es proporcional a la calidad de sus docentes; por tanto, un foco a atender es la formación inicial y la selección de los mejores aspirantes para maestro.

LITERATURA CITADA

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). Acuerdo 649. México: Autor.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). Ley General de Educación. México: Autor.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Autor.

Cox, C., Beca, C. E. y Cerri, M. (2011). Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y El Caribe: nudos críticos y criterios de acción. Encuentro preparatorio regional 2011. OREALC/UNESCO Santiago. Buenos Aires, Argentina.

Jiménez, L. M. de la L. y Perales, M. F. de J. (2007). Aprendices de maestros. La construcción de sí. México: Pomares, UPN, Gobierno de Coahuila.

McKinsey, Informe. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo. McKinsey&Company.

OCDE. (2010). Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. OECD Publishing.

Pérez, R. J., López, R. F., Peralta, M. D., Municio, P. (2008). Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación. Narcea. Madrid, España.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra.

Poder Ejecutivo Federal. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Autor.

SEP. (2013a). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Autor.

SEP. (2013b). Normas de control escolar relativas a la selección, inscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las Licenciaturas para la Formación de Docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012). México.

SEP. (2013c). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Diario Oficial.

Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. Estudios RBEP. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez. 2010.



GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO, REFORMAS EDUCATIVAS Y CREATIVIDAD

GLOBALIZATION, NEOLIBERALISM, EDUCATIONAL REFORMS AND CREATIVITY

Octavio González-Vázquez

Profesor del Centro de Actualización del Magisterio de Durango y alumno del Doctorado en Desarrollo Educativo UPES-UPD. Independencia 121 Nte., Zona Centro, C. P. 34000, Victoria de Durango, Durango, México. Teléfono (618) 1301529. ocgonvaz@msn.com.

RESUMEN

La globalización y el neoliberalismo inciden fuertemente en las reformas educativas de nuestro país. Los cambios que implican los tres procesos presentan condiciones que pueden favorecer o inhibir el desarrollo de la creatividad. Podemos aprovechar unas u otras con el desarrollo de nuestra propia creatividad.

Palabras clave: procesos sociales, educación.

SUMMARY

Globalization and neoliberalism strongly affect education reforms in our country. Changes involving the three processes have conditions that can promote or inhibit the development of creativity. We can use one or the other with the development of our own creativity.

Key words: social processes, education.

INTRODUCCIÓN

La revisión de los planes y programas educativos de las reformas en nuestro país, asumiendo una postura crítica, da para escribir bastante. Basta con sacudirse un poco los intentos alienantes que suelen tener los cursos sobre la reforma y los discursos de sus defensores.

El seminario Planes y programas de estudio de las reformas educativas (RIEB-RCEN), que forma parte del programa del Doctorado en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa y de la de Durango, ha representado un espacio privilegiado de discusión sobre los orígenes de las mismas y sobre los diversos factores que han incidido en la toma de decisiones de las autoridades educativas al respecto. Adicionalmente, ha incorporado elementos novedosos acerca de los huecos y omisiones que se presentan en dichas reformas.

El presente trabajo no le hace justicia a la gran diversidad de temas y perspectivas abordados en el seminario; solamente hemos intentado desarrollar algunas reflexiones con relación a una parte de lo abordado.

Particularmente, nos ha interesado abordar una aproximación a la caracterización de dos de los procesos que han influido fuertemente en las reformas educativas de nuestro país: la globalización y el neoliberalismo, los cuales son abordados en los dos primeros apartados. Al revisarlos hemos incluido también algunos elementos con relación a cómo han incidido en el ámbito educativo.

En un tercer apartado hemos desarrollado algunas reflexiones personales acerca de cómo han incidido la globalización y el neoliberalismo específicamente en las reformas educativas de nuestro país.

En los tres apartados hemos incluido algunas reflexiones encaminadas a aproximarnos a cómo las características de la globalización, del neoliberalismo y de las reformas educativas han incidido en el desarrollo de la creatividad, de las personas en lo general y de los profesores en lo particular, generando tanto inhibidores como potenciadores de la misma. Esto en virtud de que nuestra inquietud investigativa en el doctorado está vinculada con la creatividad educativa.

Pensamos la creatividad como un potencial que tenemos todos los seres humanos y que gracias al funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales permite que se produzca la automotivación, la asimilación consciente y el esfuerzo dirigido en la vivencia de situaciones concretas de la realidad para la satisfacción original o novedosa de necesidades individuales, vinculadas con las colectivas, de forma estimulante y gratificante (González Vázquez, 2005).

Estamos ciertos de que este trabajo representa un primer ejercicio que puede enriquecerse abordando la totalidad de la temática del seminario en cuestión, lo cual hemos de conservar como un reto para otro momento.

1. Globalización y creatividad

En las últimas cuatro décadas, uno de los procesos que ha incidido fuertemente en los diferentes ámbitos de la vida nacional sin duda ha sido el de la globalización, la cual ha sido presentada por sus defensores como una tendencia mundial, como una gran ola a la que hay que subirse porque si no lo hacemos nos arrastrará.

La globalización, en una concepción un tanto ingenua, puede ser pensada como:

Proceso por el que las economías y mercados, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, adquieren una dimensión mundial, de modo que dependen cada vez más de los mercados externos y menos de la acción reguladora de los gobiernos (RAE, 2014).

Empero, dicho proceso lleva inmersos intereses económicos muy fuertes que necesariamente se traducen en exigencias y condiciones especialmente para los países en vías de desarrollo (eufemismo que ha sustituido la denominación de países subdesarrollados o del tercer mundo). En estos países, paradójicamente, sus gobiernos apostaron fuertemente por la globalización y dieron todo tipo de facilidades para el ingreso de empresas transnacionales, vinculadas con organismos económicos internacionales que han sido y son los que establecen líneas para las políticas económicas y educativas en los países que tienen alguna dependencia de ellos.

Pudiera ser que la globalización tuviera que ver con el proceso de mundialización del capitalismo que se deriva de la relectura del marxismo, lo cual podría ser una ventaja en términos de la generación de condiciones para el cambio del sistema económico en nuestro planeta. Pero, entre tanto, su desarrollo implica una serie de consecuencias tanto en el ámbito económico como en el educativo, que es el que particularmente nos interesa en este trabajo.

Entre los rasgos que caracterizan a la globalización están las exigencias de productividad y competitividad, las cuales han impactado fuertemente a la hora de tomar decisiones por parte del gobierno en el ámbito educativo, particularmente en las características de las reformas que se han promovido.

Derivado de esas exigencias se presenta un profundo menosprecio por las interrogantes centrales de la existencia humana, potenciando el proceso de cosificación del ser humano, reduciéndolo a su quehacer práctico, al papel que juega dentro de la maquinaria productiva.

Al contrario de todo lo que se prometía con la globalización, en nuestro país y en los demás países de América Latina se han presentado resultados poco deseables como: *desvalorización del trabajo y de las materias primas, generación de desempleo, incremento sustancial de la pobreza, desmejora de la seguridad social, deterioro ambiental, debilidad de la sociedad civil y disminución del poder de contratación de los trabajadores* (Caponi y Mendoza, s/f).

Aunado a lo anterior, y vinculado con las políticas neoliberales, se ha dado una fuerte reducción del gasto público que ha afectado fuertemente a los sistemas educativos, principalmente a las instituciones de educación pública y a la población que asiste a ellas, que comúnmente es la de menores ingresos económicos y la cual también se ha visto afectada por los resultados poco deseables que comentamos en el párrafo anterior.

Por otro lado, se plantean una serie de exigencias directamente al sistema educativo que se reflejan en el hecho de que se espera de él:

La formación de una mano de obra altamente cualificada, o, lo que es lo mismo, la atención preferente a la educación secundaria superior y a la formación universitaria, en detrimento de la educación básica de carácter general que, en rigor, sólo tendría que producir una mano de obra de baja cualificación (Puelles Benítez de, 2009).

Cuando pensamos en las consecuencias de la globalización y las vinculamos al tema de la creatividad, que es nuestra preocupación investigativa, no podemos dejar de pensar que las condiciones que predominantemente se derivan de dicho proceso no son las más adecuadas para el desarrollo de la misma.

Para que el ser humano desarrolle su potencial creativo es necesario que viva plenamente, que se desarrolle integralmente, y bajo las condiciones impuestas por la globalización lo que menos importa es la condición humana.

En la medida en que la globalización conlleva al desarrollo de las tecnologías de la comunicación, podríamos pensar que pone a disposición de los seres humanos nuevas herramientas que podrían potenciar su creatividad, sin embargo, estas tecnologías no están al alcance de todos y las que sí lo están son las que menos se pueden aprovechar creativamente.

Indudablemente, hay una faceta de la creatividad que es conveniente explotar bajo la mirada de la globalización y que es la que tiene que ver con la innovación para la productividad; sin embargo, en la mayoría de las empresas transnacionales los equipos creativos están concentrados en sus oficinas centrales, las cuales comúnmente se encuentran físicamente en los países desarrollados.

Como mencionamos antes, predominantemente, en los países en vías de desarrollo pareciera que lo que más interesa es la capacitación de mano de obra de baja cualificación y algunos elementos de mano de obra altamente calificada.

Lo anterior, también descarta un elemento deseable con relación al desarrollo de la creatividad, que es la inversión en ambientes adecuados y en estrategias para desarrollarla.

Sin embargo, paralelamente y como *instinto de sobrevivencia*, hay prácticas tanto legales como ilegales que se han desarrollado y que evidencian elementos altamente creativos, aunque no sean los más deseables, por ejemplo: diversidad de actividades económicas, piratería informática, organizaciones delictivas, etcétera.

En la medida en que la globalización se presenta muy vinculada con el neoliberalismo, hay quienes confunden la descripción de la primera con las connotaciones ideológicas del segundo. Sin embargo, sería difícil pensar la globalización desprovista de ideología y al neoliberalismo sin las condiciones materiales.

2. Neoliberalismo y creatividad

Sería difícil desvincular el neoliberalismo de la globalización porque pareciera que coinciden bastante temporalmente. Y pudiera decirse que la globalización genera condiciones adecuadas para el neoliberalismo y que el neoliberalismo genera condiciones adecuadas para la globalización.

Entre las prácticas neoliberales, vinculadas con la globalización, podemos encontrar las siguientes: ‘apertura’ comercial como eliminación de cualquier protección para el mercado de los países periféricos, mientras se erigen barreras proteccionistas de los mercados de las grandes potencias, a través de la constitución de bloques, megamercados, mercados regionales y acuerdos comerciales (Caponi y Mendoza, s/f). Esto, obviamente pone en serias desventajas a los países en vías de desarrollo.

Adicionalmente, el papel del gobierno cambia desde la perspectiva neoliberal dado que ésta:

Condenó cualquier intervención estatal como consustancialmente negativa y nefasta y redefinió el modelo de desarrollo latinoamericano, privilegiando la oferta productiva y desestimando las demandas sociales; imponiendo una economía de mercado y eliminando el intervencionismo estatal; reprimiendo las reivindicaciones sociales e imponiendo la flexibilización y desregularización laboral (Caponi y Mendoza, s/f).

Lo anterior se ve reflejado en políticas públicas que muestran una marcada indiferencia frente a los problemas sociales, tendiendo a culpabilizar a los individuos de la situación económica en que viven.

En todo caso, el estado debe reducir al mínimo su poder y su tarea esencial será la de garantizar los derechos básicos vinculados con las tesis neoliberales: libertad y propiedad —sobre todo, privada— (Caponi y Mendoza, s/f). Los demás derechos como pueden ser: al trabajo, a la educación y a la seguridad social, se consideran necesidades que pueden ser atendidas por el mercado, sin ninguna intervención gubernamental. Aquí podríamos encontrar una razón de la

proliferación de instituciones educativas privadas tanto en educación básica como en educación media superior y superior. Incluso, tendría relación con la idea propuesta por algún partido político en nuestro país que tiene que ver con el asunto del *bono educativo*.

Una de las estrategias de crecimiento económico propias del neoliberalismo (Sánchez Moctezuma, 2013) es la reducción de gastos sociales, incluyendo a la educación. Esto deriva en un cambio de óptica en cuanto al presupuesto educativo, el cual pasa a verse como un gasto que debe ser administrado con una lógica de mercado (costo/beneficio) y privilegiando su correspondencia con el sector productivo.

Una consecuencia de la disminución del presupuesto educativo es que una buena parte del costo de la educación se traslada a los padres de familia, como si estos tuvieran un ingreso suficiente para asumirlo. Dado que en nuestro país la educación es *gratuita*, este costo se disfraza de cooperaciones voluntarias que no deben ser motivo para condicionar el ingreso a la escuela. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones educativas, particularmente las de educación básica, estas contribuciones económicas son esenciales para el funcionamiento y mantenimiento de los edificios escolares.

Todo lo anterior, perfila al neoliberalismo como una perspectiva tanto ideológica como económica; la cual se presenta como única respuesta frente a los problemas actuales, algo parecido a lo que se plantea con relación a la globalización, y evidencia su oposición acendrada a la democracia.

Consecuentemente, el neoliberalismo, con sus ideas de libre mercado, presenta un rasgo común a todas las economías de este tipo:

El 'darwinismo' social, disfrazado de eficiencia, que tiene como resultado el incremento del ingreso de los sectores más ricos de la población y la acentuación de la marginación y exclusión de las personas, grupos sociales, regiones y países más pobres (Caponi y Mendoza, s/f).

En ese sentido, véanse los resultados en las últimas administraciones de nuestro país que han polarizado tremendamente la distribución de la riqueza, teniendo un número creciente de personas en pobreza y extrema pobreza y un número mínimo de personas incluidas en los listados de los hombres más ricos del mundo.

Tanto la globalización como el neoliberalismo generan grandes índices de desempleo, sin embargo, para este último, (...) *la única posible solución al problema del desempleo es la flexibilización laboral, la total libertad en el mercado de trabajo, sin presiones sindicales ni normativas legales o intervenciones estatales* (Caponi y Mendoza, s/f).

Si pudiéramos confiar en la buena voluntad de los empresarios, tendrían sentido las tesis anteriores. Lo cierto es que no podemos confiar ingenuamente que ellos intervendrán para que la riqueza se distribuya más equitativamente en el país. Recordemos que la lógica del capital es generar las mayores ganancias posibles con la menor inversión posible, incluyendo los costos en la contratación de personal.

En lo que se refiere a la educación, en el neoliberalismo (...) *se vincula lineal y mecánicamente el sistema educativo con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo* (Caponi y Mendoza, s/f) y se le concibe *como producción de capital humano, como inversión personal y colectiva, la cual debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos* (Caponi y Mendoza, s/f).

En congruencia con lo anterior, en el neoliberalismo se busca (...) *desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad* (Caponi y Mendoza, s/f).

Esto explica por qué al tomar decisiones en el ámbito educativo se han privilegiado los criterios económicos sobre los pedagógicos, con las consecuencias que ya comentaremos en el siguiente apartado.

Algunos de los conceptos en materia educativa desarrollados bajo la perspectiva neoliberal son los siguientes:

1. Sustitución de la definición de la educación como derecho por la educación como mercancía.
2. La educación como una inversión, valga decir, como una empresa necesariamente rentable.
3. La definición del hombre como medio y no como un fin al quedar reducido a una vulgar y despersonalizada definición de 'recurso humano' (Caponi y Mendoza, s/f).

De acuerdo con Puiggrós (1996), con el neoliberalismo las fuerzas económicas pasaron a ser los sujetos que determinaban la política educativa, incluyendo en algunos países solamente la opinión de los representantes más conservadores de la Iglesia Católica.

Entre los rasgos que caracterizan el discurso educativo construido por estas fuerzas está el fin de las dimensiones histórica e ideológica (y por lo tanto imaginaria) y la aplicación directa de la ecuación costo/beneficio económico, lo cual altera tanto la definición de educación como la categoría de calidad que se manejan en este ámbito (Puiggrós, 1996).

Una consecuencia de lo anterior es que en el ámbito educativo, *el neoliberalismo utiliza indicadores de calidad ajenos a la lógica educacional y reduce el análisis a las articulaciones de la educación con la economía* (Puiggrós, 1996).

A diferencia de lo que se planteaba en los postulados del liberalismo, el neoliberalismo no vincula la inversión en educación con el progreso social (Puiggrós, 1996).

Al tratar de establecer la relación entre neoliberalismo y creatividad, nos encontramos con algunos elementos similares a los que ya comentábamos al referirnos a la globalización.

En un sistema económico en el cual se menosprecia el potencial humano y se privilegia la idea de la formación de *capital humano*, no se generan las mejores condiciones para ser creativo pero se obliga a los desprotegidos a ser creativos en otros sentidos.

Ante la incursión de las grandes trasnacionales en nuestro país, algunos grupos se han asociado para hacerles contrapeso y otros han desarrollado prácticas *ilegales* que socaban sus ingresos (la piratería, por ejemplo). Ambos representan respuestas creativas ante tal situación.

Los grandes índices de desempleo que se generan con el neoliberalismo han obligado a la gente a crear nuevas fuentes de empleo, aunque algunas no sean *socialmente* aceptadas ni legales.

Ante la falta de apoyo gubernamental, se han reducido los espacios institucionales para la creatividad, pero también se han generado algunas prácticas creativas para compensar esa falta de apoyo. Por ejemplo, es sorprendente la gran cantidad de actividades recaudatorias que se realizan en las escuelas para generar recursos económicos para satisfacer las necesidades de mantenimiento de los planteles. En otros casos se han recuperado prácticas añejas como el requerimiento de los padres para pintar el edificio o hacer reparaciones.

Al someterse a la educación a evaluaciones con criterios económicos, se inhibe el potencial creativo porque se obliga a las instituciones a satisfacer esos indicadores con menoscabo de los que son esenciales en términos educativos, en el sentido humano. Y también se propicia la búsqueda de prácticas alternativas que sin descuidar la exigencia gubernamental permitan atender lo que es más importante en la educación.

3. Reformas educativas y creatividad

Las reformas educativas en nuestro país, independientemente del nivel educativo de que hablemos, están influidas —podríamos decir determinadas— por las características de los procesos que hemos abordado en los dos apartados anteriores, es decir, por la globalización y por el neoliberalismo.

Podemos utilizar de inicio, la caracterización que hace Moreno Moreno (2013) al decir que:

La reforma educativa (...) aparece como el conjunto de acciones impulsadas desde los péndulos burocráticos, administrativos, legales y de poder político, encaminadas a 'emparejar' las instancias pendulares ideológicas socioeducativas con el nuevo paradigma tecnoproductivo, derivado de la globalización económica y expresado como modelo de educación por competencias, evaluación estandarizada, tecnologías de la información y gestión empresarial neoliberal.

Es evidente que las decisiones relacionadas con las reformas educativas, en congruencia con lo señalado al abordar las características de la globalización y el neoliberalismo, se han tomado con base en las orientaciones —casi disposiciones— dadas por organismos internacionales no educativos (por ejemplo, véanse los diversos documentos elaborados por la OCDE referidos al sistema educativo de nuestro país). Internamente, se han llevado a cabo procesos de consulta a los profesores que en realidad sólo han servido para legitimar las decisiones ya tomadas. Podríamos decir que si las reformas se diseñaran con base en las opiniones de los profesores no sería necesario capacitarnos para entenderlas y aplicarlas.

Consecuentemente, con esta práctica se inhibe el desarrollo de la creatividad de los docentes y no se aprovecha el enorme potencial que tenemos al ser uno de los gremios más numerosos de América Latina. También se deja de lado la conveniencia de que cualquier innovación educativa

sea construida desde las bases del sistema educativo para que tenga mejores resultados en su puesta en práctica.

La inclusión del enfoque de competencias en todos los niveles del sistema educativo evidencia la necesidad de vincular a éste con el aparato productivo. Hay que recordar que dicho enfoque no se origina en un discurso educativo, pedagógico o didáctico sino en uno económico, empresarial; por lo cual no es congruente con el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano que postula el Artículo Tercero Constitucional.

Ni siquiera se encuentra congruencia en cuanto al discurso relacionado con el enfoque de competencias, dado que en diversos documentos oficiales relativos a algunos de los niveles educativos se pueden encontrar referencias a las competencias desagregando algunos de sus componentes (según la parte oficial, están integradas por conocimientos, habilidades y actitudes y valores).

Hay defensores del enfoque que se han encargado de crear discursos *pedagógicos* para legitimar el enfoque pero a nuestro juicio son mezclas forzadas y parches mal hechos. Por ejemplo, en Zabala y Arnau (2008) podemos encontrar un esfuerzo en ese sentido.

Otro de los postulados derivados de la globalización y el neoliberalismo que se hace presente en las reformas educativas es el individualismo acendrado, que se puede evidenciar también con la inclusión del enfoque de competencias, y que se ve reflejado en la consideración del constructivismo como enfoque pedagógico, sobre todo porque se privilegia la perspectiva piagetana, la cual según Hernández (2003), el tipo de sujeto que se pretende formar se identifica *con los principios neoliberales de competitividad, individualismo y mejor adaptación de los más dotados*.

En otra parte, el mismo Hernández agrega que en la reforma educativa, *el constructivismo ofrece un discurso legitimador que resulta esencial, pues gira en torno a la identificación del desarrollo individual con el aprendizaje escolar*.

Por otro lado, y en congruencia con la visión de la educación como una inversión, en las reformas educativas se da una importancia vital a la evaluación. La perspectiva evaluativa predominante tiene que ver con un alto valor que se le da a los resultados o productos pretendiendo tomarlos como referente casi único de los beneficios obtenidos.

En consecuencia, termina fincándosele a los docentes la responsabilidad por los resultados obtenidos dejando de lado, convenientemente, la visión de sistema y la responsabilidad compartida que se tiene como tal. No hay evidencia hasta ahora de que se pretenda evaluar también a los funcionarios públicos vinculados con la educación como responsables de los resultados que se obtienen.

Un elemento más derivado de la aplicación de los postulados de la globalización y el neoliberalismo a las reformas educativas tiene que ver con la concepción de un currículo estandarizado que como tal no toma en cuenta la diversidad de condiciones de los habitantes de nuestro país, sus características, sus necesidades, sus potencialidades. A final de cuentas, no importa el Ser Humano como tal, sino el capital humano, los recursos humanos.

Finalmente, hay una línea incluida en las reformas educativas que tiene que ver con la gestión educativa y que pareciera que es una forma disfrazada de la transferencia de la responsabilidad del gasto educativo hacia los padres de familia. Es de dominio público que, desde hace tiempo, los directores de los planteles educativos dedican buena parte de su tiempo a tareas técnico-administrativas, incluyendo la gestión de recursos económicos, y no a las técnico-pedagógicas, que serían las más importantes en términos educativos. Por otro lado, pareciera que la gestión educativa está encaminada a legitimar las cooperaciones *voluntarias* de los padres de familia a los planteles educativos en los que estudian sus hijos.

En la misma educación superior, los estudios que se realizan en instituciones públicas tienen un costo —menor al de las privadas— pero que incide en la toma de decisión de los profesores para seguirse preparando porque va en detrimento de su ingreso salarial. Si es cierto que un profesor mejor preparado tiene mayores posibilidades de desarrollar su potencial creativo, entonces hay serias desventajas cuando se da la situación antes descrita.

CONCLUSIONES

Hasta cierto punto, es inevitable la incidencia de los procesos generalizados que se dan como tendencias en el mundo. Luego, lo que hay que hacer es ver cómo los podemos aprovechar creativamente. Creatividad; sin embargo, en la medida en que generan condiciones desfavorables para grandes grupos de personas propician también la construcción de alternativas creativas para salir adelante, aunque algunas de éstas no sean las más deseables.

Tanto en la globalización como en el neoliberalismo hay una cierta tendencia a explotar ciertas manifestaciones de la creatividad, sobre todo las que están vinculadas con el aumento de la productividad y de la competitividad. Empero, esto no es lo más deseable para el Ser Humano sino sólo para algunos grupos de personas.

Al igual que los dos procesos que hemos abordado y en la medida que reflejan algunas de sus condicionantes, las reformas educativas también producen inhibidores y potenciadores de la creatividad para cada uno de los diferentes actores de este ámbito de la vida nacional, especialmente para los más desfavorecidos.

En las reformas educativas hay dos grandes ausentes: el Ser Humano y el profesorado, porque para los administradores educativos no fue importante atender plenamente a las necesidades del primero ni tomar en cuenta las inquietudes y puntos de vista del segundo.

En consecuencia, hay un desperdicio del enorme potencial creativo que tenemos tanto los seres humanos como los profesores, que también son seres humanos y que pueden encontrarse en condiciones privilegiadas para la creatividad por su quehacer y por su formación profesional.

Indudablemente hay mucho por hacer y un modesto aporte está desarrollado en el presente trabajo.

LITERATURA CITADA

- Boggino, N. (2010). 3. Modernidad y lógica cultural de la posmodernidad. y 4. Alteridad, diferencia y “problemas de aprendizaje”. En *Los problemas de aprendizaje no existen*. (pp. 77-96). Argentina: Ed. Homo Sapiens.
- Caponi, O. y Mendoza, H. (s/f). El neoliberalismo y la educación. En *Acta odontológica venezolana. Revista Latinoamericana de Ortodoncia y Odontopediatría*. Caracas, Venezuela.
- González, V. O. (2005). *Creatividad educativa: Una aproximación*. Tesis de maestría. Durango: UAED.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. En *Educere*, vol. 7, núm. 23, octubre-diciembre, 2003, pp. 433-440, Universidad de los Andes, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602317>
- Miranda, L. F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (Coords). (2010). *Los grandes problemas de México*. (pp. 35-60). México: El Colegio de México. A.C.
- Moreno, M. P. (2013). “Política educativa y reformas curriculares en la formación docente nacional”. En M. A. Vértiz G. (Coord.), *Estudios sobre reformas educativas: visiones en contrapunto* (pp. 235-261). México: Ed. UPN-SEP.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Sin ciudad: Autor.
- OCDE. (2011). *Acuerdo de cooperación de México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Sin ciudad: Autor.
- OCDE. (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE*. Sin ciudad: Autor.
- Puelles, B. de, M. (2009). Globalización, neoliberalismo y educación. En *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Revista nº 11, noviembre de 2009.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. En *Nueva sociedad*. Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Autor. Disponible en: <http://www.rae.es>
- Sánchez, M. E. G. (2013). Capítulo II. El viraje al neoliberalismo y la conformación de otro “nuevo orden mundial”. Capítulo III. La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En *Las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y su influencia en las políticas de educación superior en México* (Tesis de licenciatura) (pp. 42-76). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias. España: Editorial Grao. 2a edición.

Síntesis curricular

Octavio González Vázquez

Profesor de educación primaria, profesor de educación media con especialidad en psicología y orientación vocacional, licenciado en educación primaria, maestro en educación media y universitaria e investigador educativo. Experiencia profesional como docente en educación primaria y en educación superior, específicamente en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes y universidades tanto privadas como públicas. Experiencia como consultor y asesor tanto en organizaciones públicas como privadas.



LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN DOCENTE: DOS TENDENCIAS CON SEMEJANZAS Y DISCREPANCIAS

TEACHER TRAINING SYSTEMS: TRENDS WITH TWO SIMILARITIES AND DISCREPANCIES

Isidro Barraza-Soto¹; Laurencia Barraza-Barraza² y Claudia Ivone Romero-Morales³

¹Docente-Investigador del Centro de Actualización del Magisterio. C. Independencia No. 121 Nte. Zona Centro. Durango, Dgo. 34000. Tel 6181301529. ²Docente-Investigadora y Directora del Centro de Actualización del Magisterio. C. Independencia No. 121 Nte. Zona Centro. Durango, Dgo. 34000. Tel 6181301529. ³Docente y Coordinadora Académica del Centro de Actualización del Magisterio. C. Independencia No. 121 Nte. Zona Centro. Durango, Dgo. 34000. Tel 6181301529.

RESUMEN

Este ensayo tiene la finalidad de hacer un seguimiento a las políticas educativas destinadas a la formación docente y en particular a la constitución del Sistema de Formación Docente, para lo cual se revisan las tendencias propuestas por dos organismos: La UNESCO y la ANUIES. El periodo que analizamos se ubica entre 1990 y 2006. Las reformas emprendidas posteriores a este periodo son abordadas tangencialmente; consideramos que las propuestas analizadas surgen y se diseñan en los años revisados; sin embargo, gran parte de ellas son operadas actualmente. Desde la búsqueda teórica hemos detectado que la constitución del sistema de formación docente sigue siendo un tema pendiente. Las políticas y reformas para la formación docente han sido enclavadas en un escenario neoliberal, por lo que la formación docente ha sido enviada a lo que se conoce como “el mercado de la educación”.

Palabras clave: formación docente, ANUIES, UNESCO.

SUMMARY

This essay presents a follow up on teacher-training educational policies and, in particular, those related to the constitution of the Teacher Training System (Sistema de Formación Docente, in Spanish). The follow up is developed by reviewing the trends proposed by UNESCO and ANUIES. The period of policies analyzed is from 1990 to 2006. Reforms that were undertaken after this period are obliquely addressed, as we consider that the reforms analyzed appeared and were designed in this period, however a big part of them operate nowadays. From this review, we have detected that constitution of the teacher training system remains as a pending topic. Policies and reforms for teacher training are on a neoliberal scenario, resulting on teacher training being sent to what is known as “education market”.

Key words: teacher training system, ANUIES, UNESCO.

INTRODUCCIÓN

Reformar la formación docente parece ser una preocupación de la mayor parte de los países. En esa virtud, varios organismos se han preocupado por recomendarle a los gobiernos las estrategias de reforma desde una visión global, tal es el caso de la UNESCO y la ANUIES. Otras organizaciones educativas y gremiales, en México, como la SEP y el SNTE también muestran interés al respecto, pero en el caso de estas últimas, sus propuestas son planteadas bajo una óptica nacional. Las recomendaciones de unas y otras organizaciones, tienen implicaciones de diverso tipo que influyen en la integración del sistema de formación docente. De las organizaciones que tratan el tema de la formación docente y que dictan recomendaciones, en este trabajo solamente se analizan las propuestas y/o escenarios de dos organismos públicos: la UNESCO y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). La primera, de orden mundial, la segunda, de alcance nacional, por considerar que muestran las tendencias en este

campo. Nuestro objetivo consiste en identificar, desde el ámbito de las políticas públicas educativas las tendencias en la formación docente y las implicaciones que tienen para la constitución del Sistema de Formación Docente.

El ensayo está estructurado en tres apartados, el primero se centra en discutir las implicaciones que ha tenido la propuesta de la UNESCO en la formación docente y en particular en la constitución del sistema, el segundo analiza la propuesta de la ANUIES y finalmente se confrontan con las aportaciones de algunos teóricos sobre este tema.

La propuesta de la UNESCO en formación docente. Sus implicaciones en el sistema

En la propuesta de la UNESCO (1998) se advierte la tendencia para que todas las instituciones de educación superior (universidades, politécnicos y cualquier otra modalidad) públicas y privadas puedan ofertar los servicios de formación de docentes, quienes a su vez prestarán los servicios en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Esta propuesta es divergente respecto de la visión de los fundadores de las primeras escuelas normales en el mundo, quienes defendían la idea de que la formación de maestros debía realizarse en instituciones que nada tuvieran que ver con las universidades (García, como se cita en Rodríguez, Sanz y Sotomayor, 1998). También se contrapone con la de los promotores del normalismo en México (Ignacio Manuel Altamirano y Miguel F. Martínez) quienes se propusieron *lograr que la dirección técnica de la instrucción primaria estuviera en manos de pedagogos o normalistas y no en la de profesionistas sin conocimientos especializados sobre educación y enseñanza* (Álvarez, et al. 2002).

La estrategia de autorizar a todo tipo de instituciones de educación superior a impartir licenciaturas en formación docente podría afectar a las escuelas normales, pues en los países donde se ha aplicado -Europa, Asia y Estados Unidos-, éstas, prácticamente han desaparecido y donde las normales siguen funcionando junto a otras modalidades de la educación superior que también ofrecen servicios de docencia, han visto reducirse drásticamente su matrícula (ANUIES, 2000; SEED, 2004).

Algunos de los países que realizaron la transferencia de los servicios de formación docente a otras instituciones de educación superior y las consecuencias que esto trajo se describen de forma breve en los siguientes párrafos:

De acuerdo con Álvarez, et al. (2002), después de más de dos siglos de que los maestros eran formados en las escuelas normales, en Francia -cuna del normalismo-, en 1989 fueron creados los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), los cuales se vincularon a las universidades mediante convenios. El propósito a seguir era mejorar la calidad de la formación docente; sin embargo, una evaluación realizada por el “Consejo Nacional de Evaluación Francés” arroja que los referidos convenios entre universidades y los IUFM han sido meramente de formalidad y que *sólo una auténtica política de colaboración entre los IUFM y las universidades evitará la tendencia de los IUFM a la autarquía*.

Alemania, a diferencia de Francia, tiene un sistema político federal, por lo cual el sistema educativo y por consecuencia, el sistema de formación docente mantiene mayores complejidades. Cada Länder (estado) mantiene cierta autonomía, aunque también existen políticas nacionales a las cuales los estados miembros se adhieren. Según la extensión territorial de cada Länder, la administración de los servicios educativos puede estar centralizada al interior o puede adoptar

una estructura regional. Los cambios sufridos en el sistema de formación docente alemán han sido producto de una respuesta ante las presiones del progreso científico y de los medios de comunicación. Las estrategias de cambio han sido planteadas y asumidas en dos direcciones: desde lo alto de la estructura del sistema educativo hacia abajo y de abajo hacia arriba; es decir, han sido promovidas de manera coordinada por los Länder y por los propios maestros (Álvarez, *et al.*, 2002).

Estos autores indican que en el *Reino Unido* los servicios de formación de maestros se realizan en las instituciones de educación superior (politécnicos y universidades) y que la calidad de los servicios ha sido muy cuestionada por dos razones: una, porque carece de una vinculación directa entre las escuelas y los centros de formación y otra, porque los perfiles y competencias de los maestros muestran niveles bajos, lo que genera un clima educativo inadecuado. Calderhead (como se cita en Rodríguez, Sanz y Sotomayor, 1998) señala que en Inglaterra los servicios educativos fueron privatizados procurando una mejor relación precio-calidad; sin embargo, asevera que muchos analistas han expresado su insatisfacción por la calidad de esta formación.

Respecto a España, Álvarez (*et al.*, 2002) señalan que desde 1800 la evolución del sistema de formación docente en España se ha visto influenciado más por cuestiones ideológicas, de política educativa general o de recortes presupuestarios, que por la cantidad y especialidad de materias, y que en 1990 los estudios de formación docente fueron también absorbidos por las universidades. El proceso de selección de los alumnos se da en función del número de plazas vacantes y del promedio obtenido en los exámenes de selección. El mismo criterio se adopta para el otorgamiento de las plazas a los maestros que egresan de las universidades. La formación docente en España tiene un fuerte componente de formación práctica denominada “*practicum*”. El 25 de mayo de 1972, mediante decreto, las normales son transferidas a las universidades.

Los autores plantean que en Japón, posterior a la Segunda Guerra Mundial, las escuelas normales se rediseñaron en licenciaturas y en la actualidad coexisten los Junior Colleges, las universidades y los tecnológicos impartiendo la formación docente. No obstante en el docente japonés, se observan deficiencias en la formación pedagógica, psicológica y en metodología de la enseñanza. Para mejorar el sistema de formación docente en el siglo XXI, el japonés ha diseñado un plan que incluye la actualización sistemática a largo plazo; cursos de fortalecimiento en habilidades de orientación vocacional; actualización durante toda la vida y una coordinación entre las instancias de capacitación y actualización. Las estrategias de transformación en la formación docente han generado que para 1998, 56.7% de los maestros sean egresados de las universidades; 14% de los Junior Colleges y 5.3% con grado de maestría o doctorado.

Álvarez, *et al* (2002) indican que en Estados Unidos las reformas más significativas en el sistema de formación docente consistieron en haber desarrollado escuelas profesionales de enseñanza a través del trabajo colaborativo entre universidades y las escuelas denominadas “*clinical schools*”, “*professional practice schools*”, “*partnership schools*”, “*professional development schools*”, etc. Sin embargo, las reformas no han tenido el impacto deseado.

En las ideas de los autores abordados podemos notar que la transferencia de la formación docente a instituciones de educación superior no ha garantizado la calidad educativa, entre otras cosas, porque la docencia tiene por lo menos dos componentes: el humano y el práctico. El primero hace referencia a que la docencia se realiza con seres humanos, que piensan y actúan; es decir, el material no es estático e inerte. Mientras que el componente práctico se refiere a la vinculación

entre el campo teórico y el práctico. Esto significa que acumular conocimiento teórico no soluciona los problemas ni genera mayor calidad en la formación docente.

En este recorrido puede percibirse que las propuestas de la UNESCO en el sentido de abrir la formación docente a la generalidad de las instituciones de educación superior, ha generado similares resultados: a) la formación docente fue elevada a nivel universitario; b) los procesos de formación inicial, en servicio, actualización y mejoramiento profesional del docente han tendido a integrarse como un todo continuo; y c) el uso extensivo de nuevos modelos educativos tiende al desarrollo de los sistemas abiertos y a distancia y a los sistemas virtuales.

Como se advierte, la estrategia ha contribuido en algunos casos a la desaparición de los sistemas de formación docente y en otros, al debilitamiento y desarticulación de ellos. Lo primero se advierte en los países euro-asiáticos y en los Estados Unidos, lo segundo, en México, específicamente en el estado de Durango, donde se ha dificultado la integración de las 11 instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. Por ello, es fácil pensar que más difícil resultaría articular a las universidades públicas y particulares que al igual que las escuelas normales han estado ofertando los servicios de formación de docentes.

En la propuesta de la UNESCO puede percibirse además el alejamiento del Estado en lo que a formación docente se refiere, fomentando el acceso de los particulares al ofrecimiento de este servicio, que si bien, se había permitido su participación generalmente, habían sido también escuelas normales, más no universidades ni tecnológicos.

La legislación educativa en México. Su relación con la integración del sistema

De 16 años a la fecha (2015), existe en México una variedad de normas que facultan e intentan generar las condiciones para la integración de un sistema nacional de formación docente y los correspondientes subsistemas estatales. Las normas van desde fundamentos jurídico-constitucionales, reformas a la Ley General de Educación de 1993, aprobación de leyes secundarias de aplicación nacional; acuerdos y programas nacionales hasta leyes estatales y reglamentos interiores tanto de carácter federal como estatales. Algunos ejemplos los encontramos en los documentos que se describen en los párrafos subsecuentes.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) primer intento en la integración del sistema de formación docente en México

En 1992, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, fue descentralizada la Educación Básica y Normal y transferidas a las entidades federativas las facultades para ofrecer estos servicios a los niveles educativos en mención. En el apartado VI del ANMEB, denominado *Revaloración de la función magisterial*, en lo referente a la formación del maestro se señala:

En los términos de este Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. En uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos conducentes. De este modo, en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de la

formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación (ANMEB, 1992, s/p).

En otra parte el ANMEB señala que:

El Acuerdo Nacional se centra en la educación básica [...] a las consideraciones, medidas y programas que contiene este acuerdo se ha añadido la educación normal porque es la que capacita y forma al personal docente de los ciclos de educación básica (ANMEB, 1992, s/p).

En la primera cita se advierte con claridad la intención de integrar el sistema nacional y los subsistemas estatales de formación docente. Sin embargo en la segunda, se percibe cómo la descentralización de la educación normal aparece en un segundo plano; es decir, como parte complementaria pero no esencial en la descentralización educativa. Esto ha tenido sus consecuencias negativas y han aflorado en la actualidad, pues a la formación docente, no se le otorgó la estructura necesaria para su operación; por ejemplo: no existen plazas de director, ni de supervisión, ni jefaturas de enseñanza, como las existentes en la educación básica. Tampoco se reconoce a los funcionarios de este nivel como cuerpos de apoyo técnico pedagógico. Esto ha desestimulado la ambición de los normalistas por dirigir su propio nivel, pues éste les ofrece pocas alternativas de superación profesional y desarrollo laboral.

Por otra parte, el ubicar en la estructura orgánica a las escuelas normales junto a las de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- resultó perjudicial para las primeras: a estas instituciones no se les otorgó el estatus de educación superior que según la ley les concede. Las escuelas normales empezaron a funcionar como una escuela primaria o una secundaria grande e imitaron su funcionamiento. Es decir, en principio, no respondieron a las expectativas que de ellas se tenían ni funcionaron de acuerdo a la estructura que se les dio; tampoco cumplieron con las funciones sustantivas que se les asignaron: a) docencia, b) investigación; y c) vinculación y difusión cultural. Las escuelas normales se dedicaron en esencia a la docencia, olvidando sus otras dos funciones. Por otra parte, se fueron quedando rezagadas respecto del resto de las Instituciones de Educación Superior (IES) en cuanto a infraestructura, tecnología y alcances en su misión y visión. Esto redundó en una profunda endogamia en las normales y en su personal, además de actitudes de inercia, cerrazón al cambio y escaso interés por el desarrollo profesional.

Años más tarde, en el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, en el Gobierno de Vicente Fox (2002), se asentaría que quienes signaban este documento se comprometerían a dar alta prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los maestros. Ante esta estrategia de descentralización administrativa de la educación, mediante la cual las entidades adquieren la responsabilidad de operar la educación normal, se hace necesaria la creación de unidades administrativas responsables de conducir la operación de las IFAD anteriormente de soporte financiero federal, estatal y particular. A estas instancias, en el Acuerdo y en el discurso cotidiano empiezan a denominárseles sistemas estatales de formación docente.

Reforma al Artículo 3º. Constitucional de 1993 y el sistema nacional de formación docente

El Acuerdo Nacional fue firmado el 18 de mayo de 1992; por el procedimiento mediante el cual fue acordado, adquirió las características sólo de un pacto, por lo que a lo consignado en él, requería de dársele naturaleza jurídica. Con ese propósito, el 5 de marzo de 1993 fue reformado el Artículo

3º Constitucional. Apparently lo más relevante de esta nueva reforma lo constituye la obligatoriedad, por parte del Estado, de impartir la educación secundaria; sin embargo, dicha reforma también hace alusión a la enseñanza normal y a la participación en ésta de las entidades federativas. La fracción III de este artículo señala:

[...] el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale (Gámiz, 2001, Art. 3º Constitucional).

En esta reforma se delinea la participación obligada de las entidades en la conducción de la enseñanza normal y por tanto, la posibilidad o necesidad de la creación de los sistemas estatales de formación docente. Esto que, por naturaleza de articulado general, aparece de manera escueta en el nuevo artículo 3º Constitucional, es ampliamente señalado en su ley reglamentaria.

La Ley General de Educación. Emergen los subsistemas estatales.

El 13 de julio de 1993 se decreta la Ley General de Educación (LGE), abrogándose la antigua Ley Federal de Educación, publicada el 29 de noviembre de 1973, durante el régimen de Luis Echeverría Álvarez. Mediante el artículo 12 de esta nueva ley, la federación se adjudica la facultad exclusiva en la determinación de planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria y la normal. Mediante el artículo 13 se consigna la facultad exclusiva a los estados de impartir estos mismos servicios.

El Artículo 20 señala expresamente la obligatoriedad de constituir un sistema nacional y subsistemas estatales de formación docente, al consignar que *las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros* (Ley General de Educación, Art. 20).

Las leyes estatales de educación y los subsistemas estatales de formación docente

Una vez aprobada la LGE, los gobiernos estatales, bajo el impulso del gobierno federal, se dieron a la tarea de reformar sus respectivas normas en materia educativa, toda vez que el nuevo marco jurídico nacional las dejaba desfasadas. La reforma a las leyes locales no fue simultánea; seguramente las condiciones políticas y las propias autonomías de las entidades federativas impidieron hacerlo de manera coordinada y simultánea (*Cuadro 1*).

En el cuerpo de las leyes locales de 23 entidades se hace alusión a la obligación de constituir el sistema estatal de formación docente. Solo 4 señalan la integración de su educación normal al sistema nacional. Hay 16 entidades que señalan la obligación de su entidad a fomentar la licenciatura, y los estudios de postgrado, aunque una de ellas -Durango- no especifica que dichos estudios necesariamente se impartirán en las escuelas normales. Cuatro entidades plantean un sistema de formación docente similar al enfoque propuesto por la ANUIES; proponen interconectarse con otras instituciones de nivel superior, tanto nacionales como extranjeras. En 17 entidades se plantea la constitución de sus sistemas desde la visión de la SEP; es decir, sólo como parte del sistema nacional.

Cuadro 1.- Leyes estatales de educación reformadas en el marco de la descentralización educativa (datos de la Dirección General de Estudios Superiores para Profesionales DGESPE)

ENTIDAD	FECHA DECRETO	ALUSIÓN SIST. EST.	ALUSIÓN SIST. NAL.	VISIÓN	APERTURA POSTGRADOS	OBSERVACIONES
Aguascalientes	26 /03/1997			ANUIES		
Baja California	29/09/1995	-----	-----	ninguna	-----	
			-			
Baja Calif. Sur	26/05/1994			SEP		
Campeche	01/06/ 1993		-----	SEP	-----	
Chiapas	02/09/1981	-----	-----	ninguna	-----	No se ha reformado
		-	-			
Chihuahua	27/12/1997		-----	SEP		
Coahuila	-/-/1996		-----	SEP	-----	
Colima	28/05/1994		-----	SEP		
Distrito Federal	05/05/2000		-----	ANUIES		
Durango	29/06/1995		-	SEP		
			-			
Guanajuato	13/08/1996		-----	SEP	-----	
Guerrero	21/04/1995		-----	SEP		
Hidalgo	01/02/1926	-----	-----	ninguna	-----	No se ha reformado
		-	-			
Jalisco	28/08/1997			SEP		
México	-/09/2001	-----	-----	ninguna	-----	
		-	-			
Michoacán	07/12/1998	-----	-----	ninguna	-----	
		-	-			
Morelos	26/08/1996	-----	-----	ninguna	-----	
		-	-			
Nayarit	13/07/1994	-----	-----	ninguna	-----	
		-	-			
Nuevo León	29/09/2000		-----	-----		
			-	-		
Oaxaca	28/06/1998		-----	SEP	-----	
Puebla	10/03/2000		-----	SEP		
			-			
Querétaro	15/08/1996		-----	ninguna	-----	
			-			
Quintana Roo	30/12/1994		-----	SEP		
			-			
Sn. Luis Potosí	16/06/1995		-----	ANUIES		
			-			
Sinaloa	30/04/2001		-----	SEP		
			-			
Sonora	30/12/1994			SEP	-----	
Tabasco	07/02/1997	-----	-----	ninguna	-----	
		-	-			
Tamaulipas	13/10/1999		-----	SEP		

Tlaxcala	29/11/2000		- -----	SEP	
Veracruz	21/12/1993	-----	- -----	ninguna	-----
Yucatán	30/06/1995		--- -----	SEP	-----
Zacatecas	17/07/1999		-----	ANUIES	

 Hace alusión al sistema estatal, al sistema nacional o a la impartición de postgrados

La Ley de Educación en Durango y su relación con la integración del sistema

En Durango, la promulgación de la nueva ley educativa se realizó el 6 de junio de 1995, denominándosele *Ley de Educación del Estado de Durango* (LEED). En el Artículo 20, fracciones I y IV, de la nueva ley, se consignan las atribuciones que la entidad federativa tiene respecto de la impartición del servicio educativo en educación normal y en el 112 se consigna la disposición de conformar un sistema estatal de formación docente. Este artículo señala que:

De acuerdo a lo dispuesto en la Ley General de Educación, la SEED integrará el Sistema Estatal de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica, Normal y demás para la formación de maestros, el cual tendrá las siguientes finalidades [...] (Legislación Estatal Actualizada, 1995).

El artículo 113 de esta ley consigna las instituciones que conformarán el sistema estatal de formación docente: *todas las instituciones creadas conforme a la ley, cuya misión sea la de desarrollar programas en el marco de las finalidades citadas en el artículo anterior de la presente ley* (Legislación actualizada, 1995, Art. 13). El artículo anterior señala que la Secretaría de Educación en el estado integrará el sistema estatal, para formar especialistas con estudios posteriores a la licenciatura, de acuerdo con las necesidades educativas del estado. En esta parte se advierte un vacío, pues esta ley no le otorga a las escuelas normales la misión de formar especialistas con estudios posteriores a la licenciatura, por lo que en términos jurídicos, se puede considerar como parte del sistema estatal de formación de docentes a todas las instituciones de educación superior, públicas y particulares, así como a las asociaciones civiles que impartan postgrados. No obstante, es este vacío precisamente el cual da la apertura para que -en congruencia con la propuesta de la UNESCO- todas las IES, públicas y privadas puedan ofertar la formación docente.

Como puede advertirse, la ley educativa local presenta vacíos y ambigüedades respecto de los elementos que integrarán el sistema de formación docente y aún con la ayuda que proporciona el artículo 16, las dificultades persisten.

En el año 2003 la SEP convocó a las autoridades educativas de las entidades con la intención de consolidar el sistema nacional de formación docente y transformar las escuelas normales para que respondan a las expectativas señaladas por los nuevos contextos internacional y nacional. A esta convocatoria acuden las entidades federativas y participan con una serie de actividades, a cuyo

movimiento se le conoce como “Política nacional para la formación y el desarrollo de los maestros de educación básica”.

La política nacional para la formación y el desarrollo de los maestros de educación básica. Documento Rector

En las últimas décadas, la reconversión de la pirámide poblacional trajo consigo la necesidad de regular el crecimiento del número de escuelas normales, la matrícula de éstas, así como la urgencia de reformar los planes y programas de estudio. Para ello, en enero de 2003, en la ciudad de Monterrey, N. L., en el marco de una reunión nacional de autoridades educativas de la SEP y respaldada por los secretarios de educación de las entidades federativas, se reiniciaron los esfuerzos para llevar a cabo esta tarea. El documento oficial denominado “Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Rector”, señala que:

Se convocó al análisis de la situación que prevalece en las escuelas normales, en las instituciones de formación de maestros, en los servicios de actualización, capacitación y superación profesional [...] acordaron llevar a cabo un amplio proceso de consulta, con la finalidad de diseñar una política nacional que impulse, oriente y fortalezca el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica (Documento Rector, 2004).

Este documento contiene cinco apartados; dos de ellos hacen alusión al sistema nacional de formación docente. Tales apartados son: II) Principales logros, avances y retos del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica; y V) Mecanismos de coordinación del sistema nacional de formación actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. En el Documento Rector se da por sentada la existencia de un sistema nacional de formación y superación docente, aun cuando se advierte que éste es necesario revisarse y reformarse. El proceso de discusión que dio origen a la redacción del Documento Rector se desarrolló a través de cuatro fases:

1. Elaboración de diagnósticos de los sistemas estatales de formación docente.
2. Estudios externos y revisión analítica sobre las características de la planta docente en educación básica y normal y sobre su desempeño profesional.
3. Desarrollo de la discusión estatal y regional. Consistió en la realización de foros estatales y regionales con la finalidad de incorporar a la discusión a todos los involucrados en los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes.
4. Posteriormente se tuvieron siete reuniones regionales en el país donde se presentó la información procesada obtenida de los foros estatales.
5. Definición de la política integral de formación y desarrollo profesional de los maestros. Lo que a nivel nacional se resumió, consistiría en las acciones para constituir el sistema nacional y los subsistemas estatales de formación docente; de esta manera, en este trabajo de investigación, hablar de la política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica y la integración del sistema nacional de formación y los subsistemas estatales, se entenderán como acciones similares.

La reestructuración de la SEP en el 2005. Su relación con la integración del sistema

El 21 de enero de 2005, por decreto emitido por el Congreso de la Unión, se reestructura la Secretaría de Educación Pública. Como consecuencia de ello la Dirección General de Normatividad -área que atendía a las escuelas normales y dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN)- desaparece; sus funciones son transferidas a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Para dar atención a las instituciones normalistas es creada la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), (Diario Oficial de la Federación, enero, 2005).

Mediante esta reestructuración orgánica, se observa un acercamiento a la tendencia internacional sugerida por la UNESCO en París en 1998 y la ANUIES en el 2000: constituir un sistema de educación superior donde las políticas y los programas de las normales se integren al sistema de educación superior (SES). Esta medida genera en el ámbito normalista reflexiones en dos direcciones: la primera interpreta esta acción como el inicio de la transferencia de las escuelas normales a las universidades; la segunda percibe que en lo sucesivo, las instituciones formadoras de docentes podrán tener un tratamiento económico y administrativo similar a las demás modalidades de la educación superior.

En el plano nacional surgen algunas estrategias tendientes a consolidar la visión internacional, tal es el caso del Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN), éste surge como una de las líneas que integran el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). Uno de sus propósitos es el de influir en el mejoramiento académico de estas instituciones a través de un trabajo y una planeación colegiados, que se somete a evaluación para concursar por los recursos económicos disponibles para este programa. Mediante el concurso se consiguen recursos económicos de carácter federal que llegan directamente a las IFAD y es operado por los cuerpos directivos de éstas, bajo estricto seguimiento.

En las evaluaciones realizadas al PROMIN sobresalen algunas observaciones relacionadas con la integración de los subsistemas estatales de formación docente, tales como que las propuestas de cambio y mejora de las escuelas no están contextualizadas bajo una perspectiva estatal de transformación de la educación normal. También destaca la propuesta de los organismos evaluadores para que cada entidad formule un plan de desarrollo de la educación normal y que la federación (autoridades federales y estatales) apoyen la consolidación de una política estatal integral y coordinada para la educación normal (Subsecretaría de Educación Superior, 2005, pp. 28-31).

Otra estrategia fue el Programa para el Fortalecimiento de la Educación Normal (Profen), el que tuvo como objetivo “fortalecer en cada entidad federativa los aspectos clave que tienen mayor incidencia en la integración y consolidación de un sistema estatal de educación normal” (SEP, 2005, p. 37). Esta acción se deriva después de la pausa vivida en las acciones tendientes a la integración del sistema nacional de formación docente que se generó tras la reestructuración de la SEP. La dirección responsable de atender a las instituciones formadoras de docentes reinicia dicha convocatoria. En reunión de autoridades educativas convocada por esta instancia, desarrollada el 6 de octubre de 2005 es presentado un anteproyecto del Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 1.0), al cual también se le denomina como “PROMIN mejorado”.

El propósito del PEFEN 1.0 quedó asentado de la siguiente forma:

Contribuir al logro y consolidación de un sistema estatal de educación normal de buena calidad en cada entidad federativa, así como al mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos del ProGEN y los ProFEN,s en el marco del PEFEN 1.0 (Convenio de Coordinación Interinstitucional para la operación del PROMIN de las escuelas normales públicas, 2005).

Esta intención se vuelve a ratificar en las Reglas de Operación del PROMIN(2006) donde se plantea que es interés del Gobierno Federal promover el desarrollo y la consolidación de los sistemas estatales de educación normal.

En el 2011, el Sistema de Formación Docente afronta una reforma curricular, que tuvo y sigue teniendo fuertes resistencias, en primera instancia por la forma en que se procedió para su diseño, otra causa fue la estrategia seguida para su implementación, donde se observó que se estaba realizando una reforma que no contaba con el recurso económico suficiente pero tampoco con el apoyo político requerido. Junto con estas reformas curriculares aparecen otras que trastocan algunas de las acciones tendientes a la consolidación de los sistemas estatales. Por ejemplo se utilizó una estrategia centralizada, donde los titulares de las áreas destinadas a atender la formación docente en los estados estuvieron ausentes en las decisiones que se tomaron, o bien, donde se les convocaba para legitimar las decisiones tomadas a nivel central. Finalmente podemos ver que las reformas educativas aprobadas recientemente dejan a los estados con responsabilidades muy fuertes pero sin el apoyo económico suficiente para respaldar las acciones y metas que se propongan. El escaso margen de maniobra que habían tenido los subsistemas estatales decrece o bien desaparece.

En las últimas reformas para la educación básica podemos ver una tendencia globalizadora, anclada en los postulados del neoliberalismo, cuya máxima superior es el libre mercado.

Hasta aquí hemos analizado la tendencia de la UNESCO para la formación docente, su impacto en las políticas educativas y en la operación de las mismas en las instituciones, notamos que la apertura al sistema globalizado se hace desde los espacios económicos, es decir, las escuelas deberán incorporar estrategias de “libre mercado” para hacerse acreedoras tanto de reconocimiento como de estímulos que finalmente terminan por apoyarlas en el desarrollo de las tareas administrativas y docentes que deben realizar.

La tendencia de la UNESCO es enviar la formación docente a las universidades y otras instituciones de Educación Superior. En México la tradición está en las Escuelas Normales, la estrategia para minimizarlas y llegar a su desaparición está enfocada en los recursos económicos; con esto, se estaría apostando a exterminarlas por inanición.

La visión de la ANUIES en la conformación del sistema

La UNESCO celebró en 1998, en la ciudad de París, una reunión multinacional sobre educación superior. De esta conferencia derivó el documento titulado “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” (Rodríguez, 1998).

Este documento generó la pauta para que los diversos países del orbe revisaran y reformaran sus respectivos sistemas superiores de educación superior (SES). De las declaraciones generadas en la “Conferencia de París”, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), redacta su propio documento intitulado “La Educación Superior en México: Visión y Acción”.

En el diagnóstico elaborado por este organismo sobre la situación que guarda el sistema de educación superior en México, se detecta lo siguiente respecto a la formación de docentes: hasta 1999, del universo total del SES, 357 eran escuelas formadoras de docentes (220 públicas y 137 privadas). Si se toma en cuenta el número de planteles escolares, el subsistema de educación normal representa el 28.5% del total de las instituciones. Si se toma en cuenta el total de la matrícula, el 11.5% de la población escolar de educación superior. En cuanto al número de docentes, este subsistema, con 16, 836, representa solamente el 8% (ANUIES, 2000).

En México la educación normal se elevó a nivel de licenciatura por decreto presidencial desde el año de 1984, por lo que junto a otras modalidades como la universitaria y la tecnológica, pasó a ser parte del sistema de educación superior (Diario Oficial de la Federación, SEP, 1984). En el país existen escuelas normales de soporte financiero público y particular, por lo que las características del SES influyen e impactan a las instituciones de educación normal en su conjunto ya que las recomendaciones de la ANUIES, respecto de la necesidad de reformar el sistema de educación superior son aplicables para ambas modalidades (*Cuadro 2*).

Cuadro 2.- Las escuelas normales dentro del sistema de educación superior en México (Datos de ANUIES, 2000. La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo)

No.	Subsistema	Total
1	Universidades Públicas	45
2	Educación Tecnológica	147
3	Universidades Tecnológicas	36
	Universidades (168)	
4	Instituciones particulares	598
	Institutos (171)	
	Centros, Escuelas y otras (259)	
5	Otras instituciones públicas	67
6	Educación Normal	357
TOTAL		1,250

Desde la óptica de la ANUIES, en virtud de que el mundo se ha globalizado, la generación y divulgación del conocimiento ya no son actividades autónomas, que se llevan a cabo en instituciones relativamente aisladas. Ahora la generación y divulgación del conocimiento implican una interacción con otros diversos productores del conocimiento. La modalidad emergente en este terreno:

Se centra en atributos como el conocimiento producido en el contexto de la aplicación; el carácter interdisciplinario del mismo; el reconocimiento a la heterogeneidad y diversidad organizacional; la mayor responsabilidad social y el desarrollo de sistemas para el control de la calidad (ANUIES, 2000, s/p).

La ANUIES se ubica en una posición intermedia entre la propuesta de los organismos internacionales financieros, y la propia UNESCO, las cuales proponen la oferta de la formación docente en todas las instituciones de educación superior, públicas y particulares. En esta posición se ubican también la SEP y el SNTE, instancias que proponen que este servicio continúe otorgándose en instituciones creadas especialmente para este fin. La posición de la ANUIES y la propuesta de estas organizaciones mexicanas favorecen la constitución del sistema nacional y 32 subsistemas estatales de formación docente.

Al realizar este estudio, se advierten dos momentos en que se da la conexión entre el sistema nacional de formación docente y el sistema de educación superior: el primero en 1984, cuando los estudios de educación normal, por decreto del presidente De la Madrid, son elevados a nivel de licenciatura (Diario Oficial de la Federación, SEP, 1984). El segundo momento se da en el año 2000, cuando la ANUIES plantea la necesidad de revisar y transformar todo el sistema mexicano de educación superior. En estos momentos convergen las dos tendencias -la internacional y la nacional- en la constitución de un sistema nacional de formación docente.

La participación del SNTE en la integración del sistema de Formación Docente

Poco se ha conocido de la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en cuanto a la integración de un sistema nacional de formación docente y los respectivos subsistemas estatales. El SNTE es la organización sindical con el mayor número (1.5 millones aproximadamente) de agremiados en América Latina y ha sido un reconocido actor en política educativa en México. Para Savín Castro (2003), la participación de esta organización sindical en la conformación de un sistema nacional de formación docente es inaplazable e insoslayable. Este autor afirma que es precisamente uno de los aspectos donde la reforma a las normales se ha quedado corta y plantea que la participación de esta organización es deseable en un marco propositivo, abierto, académico y comprensivo, por lo que señala que:

La Secretaría de Educación Pública tendrá que ver al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), no como el obstáculo insalvable para la reforma, sino como una parte importante para su definición y aplicación exitosa; el SNTE, a su vez, deberá aprovechar esta coyuntura como la oportunidad de lograr un espacio muy importante en la profesionalización de sus agremiados y como una fuerte base para la negociación laboral.

Otra evidencia de la participación del SNTE respecto de la integración del sistema, la encontramos en Czarny (2003) quien registra:

En 1991 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) propuso superar la indefinición y desarticulación existente en y entre las escuelas normales. Planteó la creación de un modelo común para que estas escuelas se integraran mediante un tronco común de formación básico, pero que al mismo tiempo se ofrecieran opciones diferenciadas y específicas para la formación de los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria [...] La propuesta del SNTE fue incorporada al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992.

El SNTE vuelve a reiterar su inquietud sobre esta política en diciembre del 2003: derivado de la XVI Sesión Extraordinaria del Consejo Nacional, celebrada en la ciudad de México, el sindicato emite un pronunciamiento con cuatro apartados; el punto cinco del apartado A: “Responsabilidad del Estado Mexicano en Materia Educativa” señala que los maestros de México se pronuncian por exigir se establezca el Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación Profesional del Magisterio (Proceso, No. 1417, 2003. Los maestros de México se pronuncian.).

Las implicaciones políticas, administrativas, normativas, económicas y culturales que conlleva la integración de estos sistemas impactan directamente a esta organización. La transferencia de las normales a otra modalidad de educación superior tendría varias implicaciones que afectarían al SNTE, por ejemplo: a) esta organización sindical perdería 17,280 docentes; b) la medida no es bien vista por los propios docentes normalistas, ya que las experiencias internacionales de transferencias de las instituciones formadoras de docentes a las universidades o tecnológicos no han sido alentadoras; c) habría repercusiones de índole económico y laboral, pues los salarios de los docentes normalistas tendrían que ser homologados a los de los maestros universitarios; d) Además, cambiaría la relación laboral con los gobiernos de los estados (Arnaut, 2004; Álvarez, *et al.*, 2002; Rodríguez, Sanz y Sotomayor, 1998); Messina, 1998).

Por todo lo anteriormente señalado, estas implicaciones no pueden pasar desapercibidas para el sindicato. La reforma a las escuelas normales, las propuestas antes y después de la descentralización educativa de 1992 y la exigencia del SNTE por la constitución del sistema nacional de formación docente, invitan a realizar una revisión del papel que esta organización ha jugado en el desarrollo de la educación pública en México y la necesidad de considerarla como un actor clave a la hora de tomar una decisión que afecte a las escuelas normales.

Hasta aquí es perceptible una tendencia de esfuerzos nacionales en la búsqueda de la integración de un sistema nacional de formación docente. La evidencia de que esto no se ha logrado es precisamente la reiterada convocatoria de las autoridades educativas, tanto de carácter nacional como estatales, para concluir dicha tarea. Sin embargo, juzgamos necesario preguntarnos: ¿Por qué es necesaria la conformación de un sistema nacional y 32 subsistemas estatales?

En la visión de algunos analistas, así como educadores, funcionarios normalistas y expertos internacionales en materia educativa, son varias las razones que obligan a la integración del sistema de formación docente. Algunos de ellos elaboran un diagnóstico de la situación del sistema de formación docente en México y proponen soluciones. Otros simplemente proponen la necesidad de articular, constituir o integrar dicho sistema.

El sistema de educación normal es, en opinión de Arnaut (2004), el más heterogéneo, complicado y desarticulado de los niveles que integran el sector educativo; este autor subraya que es sorprendente su heterogeneidad frente a la homogeneidad rayando en la uniformidad del subsistema de educación básica. Arnaut (2004) concluye que a pesar de los cambios en el sistema político, sobre todo en la presidencia de la República y en varios gobiernos estatales, no se percibe ningún cambio radical en los programas de la reforma iniciados a principios de la década de los 90's. También afirma que la distribución de la función educativa entre el gobierno federal y los estatales, derivada de la descentralización de 1992 ha generado que:

Casi ninguna de las atribuciones reservadas por la LGE como exclusivas de cada uno de los órdenes de gobierno, se puede ejercer sin la participación de ambos. En otras

palabras, dichas atribuciones formalmente exclusivas en la práctica son de hecho concurrentes [...] De esta manera, la gestión del subsistema de formación de maestros plantea la necesidad de fortalecer la articulación (comunicación, coordinación y cooperación) entre la SEP y las administraciones educativas estatales (Arnaut, 2004).

Oria Razo (2003) resalta la necesidad de revisar los sistemas de formación y actualización de los maestros con una nueva visión de la educación normal para poder lograr la transformación de los subsistemas, resolver los problemas derivados de la desarticulación entre las instituciones de formación inicial, así como en la actualización y el desarrollo profesional de los docentes en servicio. También señala que el principal objetivo en la transformación de los sistemas es el de resolver la desarticulación que prevalece en las instituciones de formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los maestros en servicio y que se considera que este sistema debe ser un conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que operarán bajo la dirección de las autoridades estatales para adaptarse a las condiciones locales. Aguerrondo (2003), quien cita la frase de Fullan *la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación*, señala que las políticas para mejorar la calidad de los docentes implican un alto impacto presupuestario, lo que dificulta las políticas de mejoramiento, ya que en la actualidad los salarios de los maestros exigen entre el 80 y el 95% de los presupuestos educativos de los países de América Latina.

Deceano (2003) señala que el propósito de integrar un sistema de formación docente es el de contribuir a atender los problemas centrales educativos. Además de la formación inicial y continua, hay elementos adicionales que deben fomentarse y tienen que ver con la reforma curricular, los contenidos pedagógicos y la reforma al estímulo de los maestros. Esto implica: a) integrar los sistemas estatales de formación, capacitación y actualización y superación de los maestros con la visión de que si se tienen problemas comunes, entonces se requieren políticas comunes; y b) repensar el sistema nacional de formación docente, ya que se tienen una serie de instituciones facultadas por la ley para impartir la formación docente, pero ahora se requiere de su articulación y constituir una idea de sistema nacional de formación docente. Deceano (2003) afirma que la política integral para la formación y el desarrollo de los maestros de educación básica es un mecanismo más para intentar la reforma del sistema educativo nacional y describe esta política como un proceso que implica la integración de los sistemas estatales de formación, capacitación actualización y superación de los docentes.

Calvo (2003) afirma que existen obstáculos en el desarrollo de la política integral, tales como: a) el centralismo del sistema educativo; b) el trabajo administrativo y la burocracia escolar que afecta el tiempo efectivo de los maestros en el aula; c) el anquilosamiento de las prácticas educativas de los docentes; y d) el aspecto político-sindical. También aconseja que los estados deban integrar los sistemas estatales y federalizados de educación básica y normal, ya que la descentralización educativa de 1992 no ha logrado este propósito.

Álvarez *et al.* (2002) señalan que la necesidad de establecer sistemas estatales de formación y actualización docente aparece íntimamente relacionado con el cambio de paradigmas de los sistemas educativos en el mundo, en el sistema político mexicano y en el propio sistema educativo nacional y que todo esto surge dentro de un contexto de cambios estructurales y cualitativos complicados con las demandas sociales de calidad y competitividad, la ausencia de liderazgos

ejecutivos y académicos y la crisis de financiamiento de la educación superior cuyo presupuesto global se encuentra congelado desde 1984.

Martínez Olivé (2003) afirma que el proceso de transformación del sistema de formación docente es útil y pertinente para las necesidades de educación básica. Esta autora señala que se tiene un sistema de formación docente con un conjunto de IFAD que no han sido suficientemente adecuadas para atender las necesidades de diversos tipos de maestros ni en la formación inicial ni en la formación permanente. Para ella, lo primero sería establecer una normatividad general que no constriña, sino que permita que en los estados la formación docente conserve un carácter nacional. Para ello propone medidas que pueden tomarse en conjunto, tales como: a) controlar y reducir la matrícula; b) seleccionar los mejores estudiantes candidatos a maestros; c) diversificar la formación que ofrecen las IFAD para atender la población que hoy no tienen maestros; d) regular el ingreso al servicio para que quienes vayan a ser maestros sean los mejores docentes; y e) asegurar para los maestros en servicio una oferta formal de estudios mediante cursos, talleres y seminarios y articularlos con las escuelas de educación básica, pero para ello se requiere antes, la articulación de estas instituciones.

Martínez Olivé (2003) reitera que los actuales problemas conducen a pensar en cómo estructurar este sistema de formación docente, articularlo y establecer normas basadas en una política integral en la formación de docentes para educación básica. La autora le otorga un rol fundamental al SNTE, afirmando que éste, como actor importante y central en el ámbito educativo, deberá ponerse al lado de las decisiones que permitan atender la educación de los niños mexicanos. Advierte que en estas instituciones existen duplicidades y vacíos, por lo que en éstas y en todas las dependencias deben realizarse procesos de reingeniería que permitan el aprovechamiento de los recursos de los que hoy se dispone.

Tenti Fanfani (2003) advierte que una política integral debe buscar estrategias que vayan a incidir en la subjetividad de los docentes, a través de la formación inicial y permanente, del manejo de la tecnología educativa, con expectativas altas y la confianza en el alumnado, pero estas estrategias deben generar grandes transformaciones en contextos institucionales y para eso se requiere de un nuevo modelo organizacional.

Arnaut (2003) coincide con Martínez Olivé (2003) en que la reforma al sistema de formación docente tiene que pasar por acciones tales como: a) atender la población indígena, los niños con necesidades educativas especiales y la educación artística; b) atender al personal docente que labora en actividades administrativas y de apoyo técnico pedagógico; c) la formación de directivos y supervisores de educación básica; d) fortalecer la regulación de las instituciones, ya que existen varias IFAD que sobreviven en situación dramática, a las cuales debe ayudárseles y aprovecharlas para desarrollar planes y programas que contribuyan a la solución de los problemas del sistema educativo nacional; e) la regulación de la matrícula y del reclutamiento de los maestros, ya que este proceso ha venido acompañado de conflictos intensos en algunas entidades.

Arnaut (2003) afirma que para obtener mejores resultados en la transformación del sistema de formación docente es necesario reformar y fortalecer el ámbito de la administración educativa por su cercanía con las escuelas haciendo énfasis en la vinculación de la formación inicial y permanente, el sistema de estímulos y las condiciones de trabajo de los maestros en servicio.

Gómez Morín (2003) relaciona la constitución de un sistema de formación docente con la idea de construir una política integral; una política educativa nacional desde la perspectiva de las IFAD, de las autoridades educativas, los maestros, los centros de investigación y los investigadores educativos y desde la sociedad en su conjunto, como garante de que la política educativa tendrá un nivel de respaldo y consenso social para poner en marcha los acuerdos que se logren en el aspecto de la formación docente. Para este autor, lo anterior significa pensar que la gobernabilidad educativa del país se traduzca en el establecimiento de una agenda que esté asociada al poder ser del deber ser (de la formación docente). Define que hay un deber ser de la formación inicial y el desarrollo de los maestros, pero hay un poder ser en función de las características, de los recursos y de las coincidencias que se pueden construir en el proceso del diseño de dicho sistema.

Gómez Morín (2003) señala que el propósito es que la constitución de un sistema de formación y actualización no responda a un deseo personal o individual de las instituciones que ofrecen el servicio de formación, sino a una política de Estado. Constituir un sistema -concluye- es poner a la escuela como centro de gravedad del sistema; lo que implica democratizar la educación; es decir, hacer pública la educación pública.

El aspecto de la actualización, como la otra cara de la formación, es abordada por otros autores. Por ejemplo, Ortiz Jiménez (2003) señala que otro de los retos de la actualización lo representa el presupuesto, ya que actualizar a los maestros representa un esfuerzo financiero, de materiales y de recursos humanos muy importante, por lo que considera que no habrá presupuesto que alcance para cumplir este propósito. Ortiz Jiménez (2003) afirma que integrar un sistema nacional que regule abierta, flexible y coordinadamente los esfuerzos de actualización, representa para el maestro tener márgenes de decisiones al interior de las escuelas para analizar el qué y el cómo se debe actualizar.

Guerrero (2003) señala que es necesario articularse entre entidades, al interior de cada entidad, con las instituciones, con los participantes, con los ofertantes de cursos, de tal manera de no andar cada quien por su lado, dispersos, y afirma que las herramientas de los maestros son azarosas, sin planeación, sin un continuo. También señala que ésta es la oportunidad que se tiene de articular una política integral que lleve a la conformación de un sistema que le dé sentido a todo aquello que en materia de docencia se tiene. Esta autora piensa que hablar de un sistema no es sumar lo que se tiene, sino articular, dar lineamientos, estructurar líneas, tendencias, conciliar y articular instituciones, elementos, ofertas de planes y programas de instituciones públicas y privadas.

Cervantes (2003) defiende la existencia de un sistema de actualización en México afirmando que existe una experiencia sistemática. Señala que en cada entidad se cuenta con instancias que se responsabilizan de la actualización de los maestros y que además hay condiciones normativas para ello.

León Cadena (2003) coincide con Cervantes (2003) y señala que los maestros tienen una oferta de actualización ofrecida por todas las IFAD, aunque reconoce que si bien ésta es ilimitada, también se encuentra desarticulada, y que no todos los actores en el quehacer docente apuestan al mismo fin. Reconoce que la actualización no tiene un enfoque sistémico de relaciones entre sí, sino que esas relaciones son incongruentes.

De la revisión de los autores citados en este apartado, se detectan algunas razones por las cuales debe integrarse el sistema estatal de formación docente tales como: a) dar coherencia al sistema; b) homogeneizar las políticas de formación docente; c) tener control sobre la aplicación de planes y programas de estudio, la matrícula escolar, los procesos de selección de estudiantes, así como el ingreso y permanencia de los docentes normalistas en el sistema; d) el mejoramiento de las condiciones materiales y económicas en las cuales laboran los docentes normalistas; e) eficientización del sistema, evitando duplicidades en el funcionamiento de las instituciones de formación docente; f) establecer puntos de unión entre todas las instituciones formadoras de docentes y de éstas con el nivel de educación básica; g) lograr una mejor coordinación entre los diversos órdenes de gobierno e instancias que tienen relación con la formación docente; h) establecer una normatividad común que regule al sistema; i) poner a la escuela como el centro del sistema; y d) lograr claridad en los fines del sistema.

CONCLUSIONES

El recorrido que hemos realizado por las políticas educativas tendientes a la integración del Sistema Nacional de Formación Docente y los subsistemas estatales correspondientes lo prefiguran desde un contexto globalizado y un escenario neoliberal, lo que implica que el sistema deberá ser eficiente, contribuir a la eficacia y la calidad, usando el menor número de recursos, haciendo que la responsabilidad social se incremente, sobre todo en el sostenimiento de las Instituciones Formadoras de Docentes. Así, el Sistema de Formación Docente deberá tener estructuras flexibles que puedan adaptarse a las características y demandas del entorno, pero sobre todo que puedan responder a las incertidumbres. Se trata de romper con estructuras pesadas, ancladas en la tradición para incorporar ideas congruentes con los postulados neoliberales.

Un rasgo que notamos ausente en la conformación del Sistema de Formación Docente, es la autonomía. Podría pensarse que las escuelas normales como IES, deberían gozar de este derecho; sin embargo, lo que se advierte es que existe la tendencia a centralizar las decisiones que se toman en esta materia; es decir, el sistema opera bajo una lógica vertical que lo hace homogéneo en contextos heterogéneos, que lo administra y conduce por los senderos que atraviesan a la sociedad global, insertándolo en la lógica de costo- beneficio. Es decir, las IFAD's, en este escenario, ya no resultan redituables y la integración o no del sistema es un asunto no prioritario.

Consideramos que la integración del sistema de formación docente es una tarea que debe concretizarse, más en los tiempos actuales, pues el incremento de instituciones que ofertan programas en este rubro obliga a que se busquen estrategias que las aglutinen y que puedan estar atravesadas por los elementos que constituyen el sistema, para generar procesos de formación encaminados a la mejora y a la satisfacción de las necesidades que como sociedad tenemos, pero sobre todo, que cubran criterios de calidad similares, para que puedan competir en condiciones de igualdad.

En el análisis que realizamos a las tendencias en la formación docente representadas en los organismos de la UNESCO y la ANUIES podemos notar que las propuestas fueron aceptadas y puestas en práctica; sin embargo, la percepción es que las decisiones tomadas al respecto no han favorecido la integración del sistema sino que han favorecido al desarrollo de políticas educativas enclavadas en la tradición del libre mercado, un mercado poco regulado y con escaso seguimiento, donde los recursos públicos vienen a beneficiar a los espacios privados.

LITERATURA CITADA

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). (1992). SEP. México: Autor.
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: Desafíos de la política educativa*. Cuadernos de discusión No. 8. Hacia una política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: SEP.
- Álvarez, G. I., De los Santos, Q. A. R., Trejo, C., Enríquez, V. J. C. y Herrera, A. C. (2002). *Nuevos Sistemas de formación Docente para la Educación básica en un nuevo siglo. Estrategia Interinstitucional*.
- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. 1950-2000*. México: Autor.
- Arnaut, S. A. (2003). *La formación de maestros: un debate nacional*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Barraza, I. (2007). *La Descentralización Educativa en Durango y sus Efectos en las Estructuras Administrativas*. Segunda Edición. SEED-CETEB, Durango, Méx.: Autor.
- Calvo, B. (2003). *La formación de maestros. Hacia una política integral*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Cervantes, A. G. (2003). *La formación de maestros en servicio*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Convenio de Coordinación Interinstitucional para la operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. (2005). en el marco del Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal (Pefen 1.0).
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. Cuaderno de Discusión No. 16. Hacia una política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Serie: Cuadernos de Discusión. México: SEP.
- Deceano, O. F. (2003). *La formación de maestros. Hacia una política integral*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Diario Oficial de la Federación. (1984). Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de Licenciatura*. México.

- Gámiz, P. M. N. (2001). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada*, 4ª. ed. México: Limusa/Noriega.
- García, J. E., Gil, F. J. y Rodríguez, G. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe, S. L. Málaga.
- Gómez, M. y Fuentes, L. (2003). *La Formación de los maestros: un proyecto nacional*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Guerrero, R. A. (2003). *La formación de los maestros en servicio*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- H. Congreso del Estado de Durango. (1995). *LIX Legislatura. Legislación Estatal Actualizada, 1992-1995*. Durango, México: HERFA.
- Hacia una Política Integral para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. *Enfoque y Propósitos*. Durango. SEED.
- León, C. Ma. Del R. (2003). *La formación de maestros en servicio*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Martínez, O. A. (2003). *La formación docente: un debate nacional*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>
- Oria, R. V. (2003). Historia del normalismo en México. *Educación (2001). Revista mexicana de educación*. Núm. 12. Págs. ---).
- Oria, R. V. (2003). ISO 9000:2000 en la Educación Mexicana. SEP. México: Autor.
- Ortiz, J. M. B. (2003). *Carrera Magisterial, Un proyecto de desarrollo profesional. Cuaderno de discusión No. 12*. Hacia una política nacional en la formación de docentes de educación básica. México: SEP.
- Ortiz, J. M. (2003). *La formación de los maestros en servicio*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.
- Rodríguez, G. R. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre 1998, vol. 3. Núm. 6, págs. 379-383.

Rodríguez, M. A.; Sanz, L. E. y Sotomayor, S. Ma. V. (1998). *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Narcea, S. A. de Ediciones Madrid.

Savín, C. M. A. (2003). *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*. Cuaderno de discusión No. 13. *Hacia una política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. SEP. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2005). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales Públicas*. Diario Oficial de la Federación, martes 18 de octubre de 2005. México.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. *PEFEN 1.0. Plan Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Normal*. 2005. México: Autor.

Subsecretaría de Servicios Educativos. (2006). Coordinación de Formación y Superación. *Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN 1.0)*. Durango. Mayo de 2006.

Tenti, F. E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Serie: Formación Docente. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). SEP. México: Autor.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta_6/6resena4/.pdf y en UNESCO: <http://www.education.unesco.org:80/educprog/wche/>

Síntesis curricular

Laurencia Barraza Barraza

Profesora de Educación Primaria (ICMFZ) del estado de Durango. Licenciada en Ciencias Sociales, por la escuela Normal Superior de Dgo. Licenciada en Educación Primaria (Universidad Pedagógica de Durango) (UPD). Especialidad en Formación de Formadores, (CREFAL). Maestra en Educación, Campo Práctica Educativa (UPD) y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Durango. Actualmente es Directora del Centro de Actualización del Magisterio en el estado de Durango.

Isidro Barraza Soto

Profesor de Educación Primaria, (1977). Licenciado en Lengua y Literatura Española, por la Escuela Normal Superior de Durango (1984). Maestro en Administración Pública por la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango (2004). Doctor en Administración por la Universidad Autónoma de San Luís Potosí, (2009) y Maestro en Educación

por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), sede Durango o Universidad del Tercer Milenio.

Claudia Ivonne Romero Morales

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (2002). Coaching en PNL (avalada por John Grinder, 2005). Maestra en Educación Campo Práctica Educativa (2012) por la Universidad Pedagógica de Durango. Actualmente Estudiante de Doctorado en Educación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.



**LOS DOCENTES EN RELACIÓN AL NÚMERO DE ALUMNOS, RETOS Y POSIBLES
REPERCUSIONES. CASO DE LA NORMAL EXPERIMENTAL DE EL FUERTE**

**THE TEACHER IN RELATION TO THE NUMBER OF STUDENTS, CHALLENGES AND POSSIBLE
IMPLICATIONS CASE OF THE NORMAL STRONG EXPERIMENTAL**

Jorge Trujillo-Segoviano

Profesor de Tiempo Completo de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección de Formación Docente de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno del Estado de Sinaloa. Pedro Infante Cruz 2200 Pte. Colonia Recursos Hidráulicos, C. P. 80100 Culiacán, Sin. Correo electrónico. Jorgetrujillo16@hotmail.com.

RESUMEN

El presente artículo, es un estudio de caso, se realizó principalmente a través de la consulta bibliográfica y de base de datos estadísticos; brinda fundamentos respecto a la planta docente con la cual la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) desempeña su exigente y diversificada labor en la formación inicial de docentes de educación primaria. Se hace un análisis comparativo entre la ENEF y las instituciones de Educación Superior en México, las Escuelas Normales Públicas de Sinaloa y las Escuelas Normales Experimentales del País y se evidencia la inequidad existente entre estas instituciones y la ENEF, el cual es el punto que conduce a la reflexión, considerando los compromisos que en la actualidad tienen las Escuelas Normales como instituciones de educación de cara a las exigencias actuales de nuestro contexto dinámico y complejo.

Palabras clave: escuela normal, formación inicial docente, docente de educación superior.

SUMMARY

This article, it is a case of study, it was mainly done through the literature search and statistical database, it provides data of the number of teachers with which the ENEF implements, its educational work in the initial training of elementary school teachers. It's made a comparative analysis between the ENEF data and institutions of higher education of Mexico, Public Normal Schools of Sinaloa and the Experimental Normal Schools of our country. It is seen inequality between these institutions and the ENEF, this is the point that leads to reflection, considering the commitments which currently have the Normal Schools as institutions of higher education facing the current demands of our dynamic and complex context.

Key words: normal school, initial teacher training, higher education teacher.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio diagnóstico, tiene los objetivos, primeramente, de explorar la relación existente entre la planta docente y la matrícula de la ENEF, posteriormente, reflexionar las posibles consecuencias de esta relación y plantear viables soluciones.

Sobre las escuelas normales pesa una gran responsabilidad: la formación de los futuros docentes que habrán de atender a los niños y niñas del Sistema de Educación Básica de México; por sus implicaciones en la educación de las nuevas generaciones, su labor es trascendente para el desarrollo del país. Para la atención de este compromiso, A partir del Acuerdo Presidencial del 23 de marzo de 1984 se estableció que la Educación Normal en cualquiera de sus modalidades, pasara a nivel de licenciatura, con esto, las escuelas normales fueron consideradas formalmente instituciones de educación superior (SEP, 1997). Esta transición trajo consecuencias importantes,

específicamente, el desempeño de funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, lo cual marcó un nuevo periodo en la formación de los profesores. En la actualidad, se exige al docente de educación superior una diversidad de demandas: que sea un excelente maestro, diseñe cursos, y aplique métodos de enseñanza adecuados a la diversidad de estudiantes, utilice apropiadamente las nuevas tecnologías, de la información y la comunicación, que sea altamente productivo en la investigación y que se implique en la gestión de recursos financieros y que rinda cuentas a una amplia variedad de jefes (Ramsden 2007, citado en Guzmán 2011).

Diversos estudios consideran trascendental la formación de los docentes, sus características profesionales; puesto que estos dejan una impronta en sus alumnos, a través de su intervenir en el proceso de enseñanza y junto con la influencia del entorno sociocultural de la que provengan los alumnos contribuirán en su desarrollo (Rivkin *et al.* 2001); (Sanders y Rivers, 1996); (Rockoff, 2004) citado en (OCDE, 2009). Para el logro de aprendizajes óptimos que reditúen competencias que posibiliten un desarrollo integral de los alumnos y capaz de tomar parte de forma protagónica en este entorno de desarrollo dinámico y complejo, es importante el formador de los profesores de la Educación Básica, específicamente el perfil profesional, el tiempo que le dedica al trabajo en la escuela normal y su distribución armónica en la realización de diversas tareas el número de alumnos que el docente atienda.

Hoy, estas circunstancias socioculturales han tornado a la educación como un fenómeno complejo, implica que el profesor desarrolle un enfoque centrado en el aprendizaje, atienda la diversidad; por tal motivo, realice adecuaciones curriculares, evaluaciones que den cuenta de especificidades de cada alumno y que ponga en uso diversas competencias específicas de la profesión docente, un profesor en constante actualización, investigador de su práctica profesional, que difunda a través de artículos científicos sus productos, colabore en redes de investigación, imparta asesorías, tutorías y se implique en procesos de gestión institucional, entre otras actividades; todas ellas, de acuerdo a las exigencias de la educación superior, y con el fin de formar profesores para la Educación Básica, con un perfil profesional idóneo, capaz de atender diversos requerimientos explícitos en la Reforma Educativa, para que tengan la posibilidad de ser elegidos y permanezcan en el servicio docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Con la finalidad de lograr los objetivos del presente estudio de caso, fue importante realizar una consulta de diversos tipos de documentos bibliográficos y de bases de datos estadísticos, específicamente del Sistema de Información Básica de las Escuelas Normales (SIBEN), del Acuerdo 649 publicado en el Diario de la Federación por el cual se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, además, de la consulta de otros documentos bibliográficos que posibilitaron, primeramente, la revisión de la temática, para posteriormente, organizarla de tal manera que facilitara la producción de información y la reflexión congruente con la necesidad del caso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En estos tiempos, las demandas de las políticas educativas mexicanas de educación básica y educación superior, exigen reflexionar y tomar acciones al interior de las escuelas normales. Las escuelas normales del país se están enfrentando a la necesidad de cumplir con exigencias

curriculares congruentes con políticas internacionales y nacionales y demandas socioculturales de un entorno globalizado.

En el Acuerdo 649 respecto a la Reforma curricular se enuncia que:

Se fundamenta en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos [...] congruentes con las demandas socioculturales (2012).

Estos aspectos, se evidencian a través del planteamiento de diversos trayectos formativos, los cuales se conforman por cursos que posibilitan que los estudiantes normalistas desarrollen competencias específicas y profesionales congruentes que forman el perfil de egreso planteado por este plan de estudio.

El estado de Sinaloa tiene cuatro escuelas normales, tres son públicas y una privada; de las escuelas normales públicas dos se sitúan en la Ciudad de Culiacán, la otra en el Municipio de El Fuerte, nombrada Escuela Normal Experimental de El Fuerte” Profesor Miguel Castillo Cruz”(ENEF).

Según el Decreto que crea a la ENEF, se funda en 1994 como organismo público descentralizado con la finalidad de atender las demandas de los jóvenes interesados en estudiar Licenciatura en Educación primaria y Educación Indígena para atender los contextos rurales, indígenas y de la zona serrana del estado. Sin embargo, en la actualidad estos egresados tienen la posibilidad de desempeñarse en cualquier parte del estado.

Desde sus inicios hasta el año 2008, la matrícula se mantuvo en un total de 80 alumnos, posteriormente, se incrementó de manera importante y en la actualidad existe un registro de casi 400 estudiantes, sin embargo, la problemática no fuera relevante si este aumento fuera congruente con el incremento de la planta docente y demás recursos necesarios para atender a este sector de la educación superior, que como se enunció anteriormente, tienen diversas exigencias.

Para la concreción de Plan de estudio 2012, es prioritario que la ENEF conforme una planta docente que posea *un perfil profesional idóneo*, puesto según el Acuerdo 649 es indispensable que se atiendan diversos *trayectos formativos* que contempla la malla curricular (Psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Cursos optativos y el de Práctica profesional), además, se establece que el estudiante normalista se podrá titular a través de tres modalidades: Informe de prácticas profesionales y examen profesional, el portafolio y examen profesional y la tesis y examen profesional (Diario Oficial de la Federación, 2012) y para el cumplimiento de la norma anterior, la escuela Normal debe de asegurar que estos estudiantes sean acompañados por un *docente con grado de maestría* con un máximo de cinco alumnos por docente y específicamente para la modalidad de tesis, debe ser acompañado por un *profesor- investigador* de la escuela normal, que fungirá como su asesor (SEP, 2014). Atender estas necesidades, implica la conformación una

planta docente suficiente y competente, con dominio de los contenidos y capaz de enfrentar profesionalmente las demandas propias de la educación superior.

Por lo anterior, es relevante reflexionar respecto a los datos que se muestran a continuación concernientes a la matrícula y la planta docente que posee la ENEF, con la intención de imaginar la situación tan compleja que experimenta esta institución respecto al personal docente en relación a la matrícula, considerando sus compromisos para la formación de un futuro docente de la educación básica.

En el ciclo escolar 2009-2010 al 2013-2014 *la matrícula aumentó un 342%*, como resultado de la gran demanda de la población de estudiantes que deseó estudiar las dos Licenciaturas en Educación que ofrece esta institución educativa aunado a las políticas estatales de cobertura de la educación superior, compromiso asumido por el actual Gobierno del Estado y las autoridades educativas de ofrecer educación para todos. En la actualidad, la ENEF atiende al total del alumnado a través de *19 docentes*, solo 5 de estos son Profesores de Tiempo Completo de base, los restantes tienen diferentes tipos de contratación (ProFEN, 2013 y ProFEN, 2014). Esta circunstancia genera una dinámica compleja en los diferentes ámbitos institucionales rebasando la capacidad de atención a las necesidades primordiales.

Considerando datos de la Secretaría de Educación Pública (2012) en el ciclo escolar 2012-2013, sostiene que respecto a la Educación Superior del país, existe 9.37 alumnos por docente, en nivel licenciatura 10.21, en Educación Normal 7.92, estos datos evidencian una relación entre alumnos por docente de 9.0. Y en el estado, las Escuelas Normales públicas en el ciclo escolar 2013-2014 mostraron la siguiente relación de alumnos por docentes: la Escuela Normal de Sinaloa 12.58, la Escuela Normal Especialización del Estado de Sinaloa 10.22 y la ENEF 20.98 alumno por docente (SIBEN: 2014).

La ENEF ofertó sus programas de licenciatura en el ciclo escolar 2012-2013 con una relación promedia de 26.56 alumnos por docente y en el ciclo 2014-2015 con 19.19 y comparándola con las otras escuelas normales del estado y del país y de la educación superior en general, es evidente la inequidad o la llamada “brecha” existente entre esas instituciones y la ENEF; incluso esta brecha se observa en comparación con las demás escuelas Normales Experimentales de México, no solo en el número de docentes que poseen en relación al alumnado, sino en el número de profesores de tiempo completo (PTC) de pase que tienen.

Al existir una planta docente pequeña en una escuela normal en comparación con el número de alumnos, naturalmente, la necesidad de atender a todas las asignaturas o cursos del currículo, orientará a los docentes a desarrollar una dinámica centrada en la docencia, además, con grandes deficiencias, puesto que en sí misma, esta actividad demanda un importante número de horas para su atención; y la escuela normal se ve en la necesidad de ignorar las demás acciones sustantivas de la Educación Superior: investigación, difusión de la cultura. Esto sin duda, repercutirá de forma significativa en el logro del perfil de egreso de los futuros docentes de Educación Básica. Entonces, se puede inferir que la ENEF se puede situar en una dinámica similar a la descrita anteriormente, poco deseada que suceda en la actualidad en una institución de educación superior.

Cuadro 1.- Relación de la cantidad de alumnos por docentes en Las Escuelas Normales Experimentales de México. Ciclo escolar 2014 2015 (SIBEN, 2014).

Escuela normal	Alumno s	Profesore s	Profesore s con base	PTC	Alumno s por Profesor
Escuela Normal Experimental "Mtro. Rafael Ramírez" (Baja California)	105	26	19	6	4.03
Escuela Normal Experimental "Benito Juárez" (Baja California)	126	20	17	7	6.3
Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio de Córdoba y Ordoñez" (Chiapas)	126	26	15	5	7.2
Escuela Normal Experimental " La enseñanza" e Ignacio Manuel Altamirano" (Chiapas)	189	21	20	6	9.0
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" (Chihuahua)	435	39	30	23	11.15
Escuela Normal Experimental (Coahuila)	451	34	29	9	13.26
Escuela Normal Experimental "De las Huastecas" (Hidalgo)	438	29	17	10	15.10
Escuela Normal Experimental " San Antonio Matute"(Jalisco)	154	21	21	19	7.3
Escuela Normal Experimental de Colotlán (Jalisco)	157	18	16	13	8.72
Escuela Normal Experimental de Acaponeta	293	24	20	10	12.20
Escuela Normal Experimental "Presidente Lázaro Cárdenas"(Oaxaca)	395	39	35	22	10.12
Escuela Normal Experimental "Presidente Venustiano Carranza"(Oaxaca)	265	39	28	16	6.7
Escuela Normal Experimental de Teposcolula (Oaxaca)	313	40	36	9	7.82
Escuela Normal Experimental de Huajuapán (Oaxaca)	262	39	32	14	6.71
Escuela Normal Experimental "Profr. Darío Rodríguez Cruz"(Puebla)	175	22		12	7.95
Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano"(SLP)	260	19	16	14	13.68
Escuela Normal Experimental de El Fuerte "Profesor Miguel Castillo Cruz"(Sinaloa)	403	21	5	6	19.19
Escuela Normal Experimental "Rafael Ramírez Castañeda"(Zacatecas)	185	20	14	20	9.25
Escuela Normal Experimental "Salvador Varela Reséndiz" (Zacatecas)	177	25	22	21	7.08

Hoy existen diversos resultados emanados de evaluaciones realizadas a los egresados de las escuelas Normales, las cuales ponen en evidencia la formación que recibió el estudiante y posibilita el estudio reflexivo y la toma de decisiones pertinentes a esos resultados de cara a los compromisos y retos actuales de nuestro entorno.

Estos signos posibilitan enmarcar una parte importante y contextualizar la formación inicial de los profesores para la educación básica en el estado, específicamente en la ENEF, asunto que merece

una atención urgente, más aun, que desde hace algunos años hay voces especializadas que sugieren que las entidades federativas vigilen la formación de sus profesores, y que *las Normales públicas y privadas y demás instituciones de formación inicial necesitan mejorar sustancialmente, si quieren continuar siendo el principal medio en el país para preparar docentes* (OCDE, 2010). Recomiendan algunas medidas para fortalecer a las escuelas Normales, *apoyar y reconocer a los docentes de tiempo completo que cumplen con el perfil deseable e incorporar a nuevos docentes de tiempo completo, introducir becas para que los docentes realicen estudios de posgrado de alta calidad en México, o en el extranjero, y promover la producción de textos entre el personal docente de las Escuelas*, entre otras [...] (OCDE, 2010).

Se sugiere que cada institución de formación inicial debe de ser revisada periódicamente, iniciando por las escuelas pequeñas para ofrecer apoyo a esas escuelas debilitadas para su mejora. Aquella que, tras haber sido apoyada y no cumpla con estándares de acreditación, deben de ser fusionadas o cerradas, ya que el hecho de mantenerlas abiertas representa un uso ineficaz de los recursos y una injusticia para los jóvenes que estudian en ellas con la intención de ser docentes profesionales de calidad (Nieto Pascual 2009, citado en OCDE 2010).

Los datos muestran que el nuevo Plan de estudio 2012 exige a las Escuelas Normales una planta docente competente y suficiente con estudios mínimos de maestría para atender cada uno de los cursos que conforman los Trayectos formativos.

Considerando que las escuelas Normales son instituciones del sistema de Educación Superior, están supeditadas para que sus docentes realicen las funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión, labores complejas e indispensables que el Estado, por ley, tiene que salvaguardar debido a que en estas instituciones se forman a los profesores que atenderán a los alumnos de la educación básica, y el compromiso es que estos profesores se desempeñen óptimamente entonces, no es posible lograrlo si se ignora la que sucede en las escuelas Normales, es inminente y obligación del Estado estar al pendiente respecto a cómo se están formando esos futuros docentes, qué tipo de perfil profesional posee el profesorado que conforman estas instituciones, cual es el proceso para su contratación, y no menos importante el tipo de gestión o liderazgo que prevalece, entre otros aspectos; por tal razón, es indispensable que el Estado garantice una formación docente de calidad, la cual, según Barrios, [...] en el caso de la calidad del proceso de formación docente, se pueden distinguir cuatro grandes campos de componentes: el currículo de formación, los académicos que participan en esta formación, los elementos tecnológicos o medios empleados en el proceso de formación y las características de los estudiantes (Bandrés, 2011). Que aunque se ha pretendido fortalecerlas, aún el camino es largo, específicamente en las Escuelas Normales pequeñas.

Seguro se está que al Estado, ni a la sociedad, específicamente a la del Norte de nuestra Entidad, no le conviene dar un paso atrás al cerrar a la ENEF, entonces, es tiempo de robustecerla y ponerla a la altura que la ley le ha otorgado, puesto que las actuales políticas educativas en la educación básica, orientan en un futuro no muy lejano, a que las instituciones formadoras de docentes egresen un importante número de profesores altamente capacitados, por tal motivo, es prioritario cuidar la contratación al ingreso al servicio en la formación inicial de los profesores y su habilitación, entre aspectos, de esta manera poder cumplir con las necesidades curriculares y las de la educación superior, estos son retos vigentes que se tendrán que priorizar para en conjunto con la Educación Básica, enrumbar la educación en México.

LITERATURA CITADA

- Bandres, E. (2011) *Formación Docente: la clave para lograr un verdadero cambio educativo*; En: Boletín Lesalc Informa, No. 217, UNESCO-IESALC, consultado 8 de julio de 2015. Disponible en:
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2768%3Aformacion-docente-la-clave-para-lograr-un-verdadero-cambio-educativo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*, consultado el 12 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Decreto que crea la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (1994). Disponible en: <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA>
- ENEF. (2013). *Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal*, Mayo de 2013.
- ENEF. (2014). *Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal*, Abril de 2014.
- Guzmán, J. C. (2011). *La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles educativos*, 33(SPE.), 129-141, consultado 16 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258012>
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* consultado, el 5 de agosto de 2015. Disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/OCDE>
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, consultado, 12 de julio, de 2015. Disponible en: <http://www.oecd.org/mexico/mejorarlasescuelasestrategiasparalaaccionenmexico.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 1997*, México, SEP.
- SEP. (2012). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*, consultado el 10 de julio de 2015. Disponible en: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf
- Sistema de Información básica de Educación Normal. (2014). *Matrícula ciclo escolar 2014-2015, docentes ciclo escolar 2014-2015*, consultado el 3 de agosto de 2015. Disponible en: http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes#
- SEP. (2014). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación Plan de estudios 2012*, México, SEP.

Síntesis curricular

Jorge Trujillo Segoviano

Licenciado en Educación, Maestro y Doctor en educación Humanista, egresado el Instituto Humanista de Sinaloa, Profesor Tiempo Completo de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte. Fue diseñador y capacitador del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, SEP ,2004; Integrante del Grupo Nacional para la Reforma Curricular de la formación Docente 2011 (Preescolar y Primaria), ha publicado artículos en revistas relacionadas a la temática de las competencias de los docentes, estudios de egresados y el enfoque inclusivo en la educación.



**UNA PARADOJA: LUCEMOS POR LA PAZ DESDE NUESTRAS TRINCHERAS.
ENTENDIENDO LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS A FIN DE TORNARLA EN PAZ**

**A PARADOX: FIGHT FOR PEACE FROM OUR TRENCHES. UNDERSTANDING
VIOLENCE IN SCHOOLS TO TURN IT INTO PEACE**

María Guadalupe Martínez-González

Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Español. Auxiliar administrativa y Asesora del Centro de Actualización del Magisterio Unidad Los Mochis. Privada Cano No. 645 norte, Los Mochis, Ahome, Sinaloa. C.P. 81240. Tel. 01 668 818 33 79. Correo electrónico: lupitamartinezglez@hotmail.com.

RESUMEN

La paz debe lograrse entre todos; desde dentro de las familias en cada hogar y en los entornos escolares, por medio de maestros y alumnos. Es relevante la función que le corresponde al docente en ese trabajo diario que lucha por la paz. Para llegar a ella, es necesario antes entender algunos orígenes de la violencia desde las edades tempranas de la educación básica. Principalmente, con los adolescentes, quienes pasan por una etapa de su vida en la que pueden tocar los linderos de la violencia y perderse en ella. Para evitarlo, padres y maestros deberán marcarles límites. Disciplina, comunicación y programas preventivos son algunas de las acciones que se habrán de tomar para lograrlo. En las escuelas, los retos de los maestros son enormes. Para consolidar una cultura de paz hay que vivir valores como tolerancia, libertad, responsabilidad, justicia, cooperación y respeto. Y así, lograr la paz por la distribución equitativa del poder.

Palabras clave: alumnos, adolescencia, límites, docentes, retos, valores.

SUMMARY

Peace must be achieved among all; from within families in every home and school environments, through teachers and students. Relevant is the function that corresponds to the teacher in the daily work to fight for peace. To get there, you need to understand before some origins of violence from an early age of basic education. Mainly, with adolescents who go through a stage of life where they can touch the boundaries of violence and lost in it. To avoid this, parents and teachers should mark limits. Discipline, communication and prevention programs are some of the actions that are to be taken to achieve this. In schools, teachers' challenges are enormous. To consolidate a culture of peace must live values as tolerance, freedom, responsibility, fairness, cooperation and respect. And so, achieve peace through equitable distribution of power.

Key Words: students, teens, limits teachers, challenges, values.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de la paz no es labor de unos cuantos. Se suele creer que son los gobernantes, los líderes de las naciones y los estadistas quienes tienen en sus manos la responsabilidad de mantener la paz entre los pueblos y países. Sin embargo, la paz, para que sea auténtica, debe surgir desde las células primigenias de la sociedad, desde los más pequeños entornos en los que cada ser humano se desarrolla, crece y se educa: en los hogares, en las familias y, posteriormente, continuar con esa responsabilidad en los centros escolares de los diferentes niveles educativos.

La función del docente, dentro de las diversas instituciones escolares en que se desempeñe, debe llevar, primordialmente, a ese objetivo: perseguir la paz en sus entornos áulicos, mantenerla y difundirla en cualquier contexto al que lo lleve su trabajo diario. Para ello, *no basta con hablar de*

paz. Uno debe creer en ella. Y no es suficiente con creer. Hay que trabajar para conseguirla (Roosevelt, Eleanor).

Así pues, trabajar en pos de la PAZ es algo que debe hacerse entendiendo de fondo los orígenes que pueden provocar la violencia desde las edades más tempranas del ser humano. Y a esto se enfocan las reflexiones que se dan a conocer en este ensayo.

Trabajando por la PAZ desde las escuelas

El trabajo por la paz puede y debe hacerse día con día. En la actualidad, en un mundo cada vez más violento, y en un país en el que se considera como 10.7 millones el número estimado de hogares en los que al menos un miembro fue víctima del crimen en 2013, según una encuesta realizada a principios de 2014 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Gordts, 2014), se vuelve cada vez más imperioso el enfocarse en ello. No hay ya tiempo de quedarse cruzado de brazos a la espera de que alguien más haga esa labor que a todos compete. No es trabajo para unos cuantos. Es una lucha en la que todos debemos participar desde nuestras pequeñas trincheras: las escuelas.

¿Por qué remitirse a las escuelas? ¿Y a cuáles niveles educativos son a los que deberá enfocarse con más empeño esa ardua batalla que -paradójicamente- va en busca de la paz? Indudablemente que a todos. No hay una etapa del ser humano en la que se deba bajar la guardia y en la que se pueda considerar que no está éste expuesto a reproducir conductas violentas o a padecer entornos agresivos.

No obstante, para esta autora, quien se desempeñó durante más de 20 años como maestra de secundaria, es más factible ubicarse y centrarse en esa edad, la de la adolescencia, que es, además, una de las etapas más turbulentas para el ser humano, y en la que surgen características y condiciones que ya, desde hace más de 2400 años, definió y representó Sócrates con algunas características que hoy en día siguen vigentes en ellos: *los jóvenes hoy en día son unos tiranos. Contradicen a sus padres, devoran su comida, y les faltan al respeto a sus maestros.*

La frase anterior, que parecería fue dicha por cualquier persona de estos tiempos, clarifica cómo son los alumnos de esa edad, cómo reaccionan, cómo se comportan y en qué medida puede dificultarse, en algunos casos, mantener la paz con ellos.

Entendiendo los orígenes profundos de la violencia entre los adolescentes

Para ahondar en algunas particularidades de la etapa de la adolescencia, habría que precisar lo siguiente:

La adolescencia es una etapa que tiene ciertas características especiales, en contraste con otras que le han antecedido o con las que le suceden. Algunas de estas características son las que se enlistan a continuación.

- Necesidad de autoafirmación, convertirse en un YO diferente al de los padres, maestros o adultos que los rodean. Por ello, tienen una gran necesidad de autonomía, de independencia emocional o intelectual que los lleva a una crisis de oposición que en ciertos casos puede convertirse en franca indisciplina.

- Desórdenes emotivos por los que pueden mostrarse extremadamente sensibles, o bien parecer que carecen de sentimientos y gruñen o se manifiestan agresivos con mucha facilidad. Pero no es más que una reacción natural a los cambios hormonales que están sufriendo.
- Crisis de originalidad, tanto individual -como afirmación del yo en su forma de vestir, de hablar o pensar- como en lo social -en cuanto al sistema de valores de los adultos y las ideas recibidas por ellos-.

Como resultado de estas características del adolescente, surgen en él sentimientos de inseguridad (por un cuerpo en constante cambio que no corresponde siempre con el modelo ideal que podría forjarse en su mente o por la aún temprana edad biológica en la que se encuentra) y angustia (por la frustración que sienten constantemente cuando las personas mayores que se encuentran a su alrededor les piden que actúen como adultos pero los tratan todavía como niños). Estos sentimientos de inseguridad y angustia pueden manifestarse en depresión, miedo al ridículo o... agresividad.

Estas características y estos comportamientos pueden considerarse dentro de lo normal o lo que se puede esperar de una chica o un chico que está viviendo esa etapa de su vida, siempre y cuando estas conductas se den dentro de ciertos límites. Por el contrario, estas actitudes se pueden volver patológicas cuando vemos que lindan con la exageración, que el adolescente sufre o hace sufrir a los demás y cuando estas conductas alteran su vida y su entorno.

Así pues, algunos adolescentes en la etapa de la escuela secundaria muestran una agresividad patológica que los lleva a cometer actos violentos contra sus compañeros, contra los adultos que los rodean e incluso contra la institución educativa a la que asisten.

Esta violencia es directa, ya que tiene por objetivo el lastimar o herir a sus compañeros, amistades y hasta a miembros de su propia familia. Incluye las agresiones físicas, verbales y emocionales y se manifiestan a través del abuso físico y psicológico.

En las escuelas primarias y secundarias, como un comparativo de pre-adolescencia y adolescencia, en un estudio sobre la violencia y la disciplina en la escuela (Ruiz, 2006), se habla de la victimización de los alumnos en la escuela y se enfocó dicho estudio a:

1. El robo de objetos o dinero
2. La agresión física
3. Las burlas o amenazas

Los resultados muestran que el acto violento al que más se enfrentan los adolescentes en las escuelas es el robo de algún objeto o dinero; sin embargo, es mayor el número de alumnos que reporta haberlo sufrido en comparación con quienes aceptan haberlo cometido. De aquí se desprende que es el acto menos aceptado y también que un solo sujeto puede robar a varios.

En el estudio realizado hay una pequeña diferencia en los resultados: 46.4% en primarias contra 43.6% en secundarias de los alumnos que reportaron haber sido víctimas de robo dentro de la propia escuela; mientras que sólo el 1.3% declaró haberlo hecho.

En orden descendente, las burlas constantes por parte de sus compañeros, arrojan resultados de un 24.2% en primaria y tan solo un 13.6% de alumnos que aceptan ser víctimas de ella. Quizá se deba a que hay distintas forma de entender la burla, ya que es uno de los mecanismos usualmente utilizados entre los niños y jóvenes (algo así como parte de una “interacción armoniosa”) pero que es una conducta que representa la oportunidad para agredir socialmente a otros; sobre todo, cuando es insistente.

Las agresiones físicas de un estudiante o un grupo de estudiantes hacia otros se marcan con un 17% en primaria y un 14.1% en la secundaria. En este sentido hay que recordar que muchos casos no se reportan, por el miedo y la intimidación que los agresores provocan en los agredidos. En porcentajes muy similares se encuentran las amenazas que se sufren de parte de otro alumno o un grupo de alumnos; en este caso, en las primarias se reportan un 17%, mientras que sólo el 13.1% en el nivel secundaria.

Por otra parte, la percepción que los maestros tienen sobre la violencia dentro y fuera de la escuela es muy diferente a lo que muestra el análisis anterior. En los resultados que arrojan las encuestas para saber lo que los maestros piensan y cómo perciben esa violencia en las primarias y secundarias, se marca una gran diferencia. El promedio nacional del índice de violencia dentro de la escuela es menor en las primarias, con sólo 6.7 puntos; mientras que en las secundarias asciende a 15.9 puntos; y el índice de violencia que sufren los alumnos fuera de la escuela, en las primarias sigue estando en los 6.7 puntos; pero, en las secundarias marca un 10.3 en el promedio nacional (Ruiz, 2006). Lo anterior es parte de la experiencia constante que se tiene en las escuelas, que en el caso de la autora lo ha vivido en diversas instituciones escolares en las que ha laborado, pero que se ejemplifican con números reales que arrojan estadísticas nacionales.

En cuanto a la violencia hacia docentes, son los mismos tipos de agresiones y que suelen experimentarlos en carne propia no pocos docentes, incluyéndose la autora. Así, los porcentajes estimados de alumnos que han recibido sanciones por faltar al respeto a sus maestros en primaria y secundaria son muy similares y apenas rebasan el 12% en ambos casos; pero, cuando ese examen se hace por modalidad muestra que en las secundarias privadas alcanzan un 22.9% en el índice de violencia ejercida.

Ahora bien, ¿cuáles podrían considerarse algunos de los factores determinantes para la aparición de estas problemáticas que viven los adolescentes y que pueden llegar a generar violencia en las escuelas?

Indudablemente que la edad de la adolescencia tiene en sí misma ciertas situaciones, que ya antes se mencionaron, que vienen a revolucionar la conducta del niño que -regularmente y en muchos casos- antes fue tranquilo, obediente y cariñoso con sus padres y maestros. Ese niño que antes estuvo pasando por la etapa de la latencia en la que todo está ‘aparentemente bien’ (aunque sea, precisamente, porque esos conflictos no resueltos están latentes: ocultos, escondidos, por debajo de la superficie) y que, de pronto, pasa a ser el adolescente conflictivo que nadie sabe cómo manejar.

Porque es entonces cuando el niño, al llegar a la adolescencia, se encuentra de pronto con situaciones complicadas que antes no vivió en tal magnitud. Ya que es en esta etapa en la que el ser humano necesita conquistar un *espacio* para sí mismo, para expresarse, para decir con qué

está de acuerdo o no; sus dudas y preguntas, sus inquietudes, hablar de cosas prohibidas para ellos en su etapa de niños; en resumen, necesita un *espacio* para ser adolescente.

Otra necesidad importante del adolescente: *elaborar sus duelos* por perder todo lo que significó ser niño. El dejar atrás cosas, actitudes, sentimientos que significaron -dentro de lo simples que pudieran parecer- una etapa sin grandes complicaciones ni exigencias. Y ahora, en este nuevo periodo de su vida, ya lo ha perdido, lo dejó atrás y debe enfrentarse a cosas nuevas y desconocidas para él.

También necesitan, los adolescentes, *consolidar su identidad sexual*; aunque para ello, en ocasiones, se apropien de conductas que puedan ser reprobadas por sus padres o los mayores que los rodean; pero que para ellos son una búsqueda de esa identificación con su sexualidad. En ciertos casos, para los chicos del sexo masculino, el dejarse el pelo largo o ponerse un arete les ayuda a asumir su sexualidad probando diferentes modelos.

Necesitan, asimismo, *pertenecer a un grupo de pares* que les dé la fuerza que no tienen por sí solos para enfrentarse a la realidad. Es así como el o la adolescente se involucra en pequeñas pandillas, se reúne con grupos de amigos o amigas afines a sus propios gustos, pero con los cuales y por medio de los cuales, se siente fuerte, no está solo.

El adolescente también busca *figuras de identificación* a través de las cuales pueda enriquecer o consolidar los valores que recibió, y después criticarlos, elegirlos o desecharlos. Y en este caso, requiere de buenos ejemplos en algunas personas cercanas que -sin ser justamente los mayores que le imponen sus propias ideas y autoridad- puedan ser modelos a seguir por sí mismos.

Seguridad en el futuro es también algo que los adolescentes precisan en esta etapa de su vida, lo reclaman, lo demandan; ellos precisan saber que los adultos pueden hacer algo por su mundo, por ese mundo al que les está tocando ingresar y que en muchas ocasiones lo ven convulso y problemático.

Otra de las cosas que el adolescente necesita es *aportar* cosas nuevas a la sociedad en que vive, cambiando, de esta manera, lo que no le parece del mundo adulto. Precisamente, todas esas cosas que descubre que están viciadas, deterioradas. He ahí por qué los adolescentes pueden llegar a ser tan críticos.

Pero no es esto lo único que él necesita; junto con esos espacios que el adolescente necesita, algo fundamental que se le debe dar y que le urge son *límites*.

Aquí habría que hacer un pequeño paréntesis, antes de continuar, para recordar que dentro de la Teoría del Psicoanálisis, Sigmund Freud distingue, dentro de la estructura del aparato psíquico, tres instancias fundamentales: el Ello, el Yo y el Superyó. Y es en esta etapa, cuando el Superyó del adolescente (esa parte de su personalidad) está resquebrajado y el Ello desbocado. Por todo esto, con los *límites* que los adultos marquen al adolescente se le podrá asegurar que no se va a desbarrancar o extraviar, que no se va a dejar llevar únicamente por sus pulsiones y deseos hasta llegar a encontrarse en extremos nocivos, maleados, peligrosos o fatales.

Por el contrario, si no se le pusieran límites, se le estaría dejando que todas sus pulsiones y deseos salieran a flote provocadas por esas dos fuerzas o pulsiones que existen en todo organismo

biológico, las dos fuerzas que determinan el curso de sus actividades y de apetencias: los instintos de vida o Eros (que se manifiesta en el amor, en la actividad sexual) y los instintos de muerte o Tánatos que lo impulsan a la agresividad en todos sus aspectos, y que la misma teoría psicoanalítica detalla.

Tomando en cuenta todos estos aspectos que inciden en la edad de la adolescencia se puede entonces entender que hay ciertos comportamientos adolescentes que pueden volverse patológicos y desembocar en una violencia directa, que se ejerce de manera franca e inmediata. Sólo que esta violencia en sí misma es una reacción ante otros tipos de violencia que también el adolescente vive en sus entornos: la violencia cultural, manifestada en ciertas creencias y costumbres abusivas (por ejemplo la discriminación en todos los aspectos); y la violencia estructural, y que se ofrece al adolescente en todas aquellas situaciones en las que el sistema causa hambre, miseria, enfermedad o incluso muerte a la población (Nahas y Gutiérrez, 2010).

Así pues, los adolescentes que viven situaciones de violencia en el hogar o en su entorno social, son propensos a reproducir este tipo de actitudes o relaciones de poder desiguales, estereotipos y roles que dan origen a la violencia en los otros ámbitos en los cuales conviven.

Otros factores que son determinantes para la aparición de esta problemática que detalla el INEE en un estudio exploratorio realizado en el 2005 a los alumnos de 6º de primaria y 3º de secundaria y que se aplicaron en forma conjunta con los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) son:

- Familiares: hogares con un solo padre, hogares donde la convivencia familiar es conflictiva, padres poco vigilantes de las actividades de sus hijos fuera de la escuela.
- Escolares: cuando la disciplina escolar y la exigencia académica son muy estrictas o, por el contrario, muy relajadas pueden presentarse mayores incidentes de violencia.
- Interacción del alumno con la escuela: los alumnos violentos o agresores suelen tener bajo desempeño académico y una edad mayor de la que deberían tener para el grado escolar que cursan. Repetición o reprobación de grados escolares y cambios frecuentes de escuela.
- Personales: hay más hombres que mujeres entre los alumnos que realizan actos violentos y los sufren; los alumnos discapacitados suelen ser sujetos de burla y agresión verbal por parte de sus compañeros (INEE, 2007).

Cómo transformar esa violencia en paz

Es un hecho innegable que es urgente realizar ciertas acciones encaminadas a solucionar esta problemática -no sólo local o nacional sino mundial- que se está viviendo en la actualidad. Es urgente, puesto que una de las consecuencias de esta violencia infantil y adolescente es que se está extendiendo o contagiando cada vez más dentro y fuera de las instituciones escolares.

Por añadidura, algunos estudios muestran que la relación entre violencia escolar y delincuencia es directa, así lo cree una de las mayores expertas sobre este fenómeno que día a día se va haciendo más eco en las aulas, Catherine Blaya, quien es directora del Observatorio Europeo de Violencia escolar ubicado en Francia.

Después de realizar un estudio en Francia con 3,700 jóvenes, la vinculación de violencia escolar y delincuencia es de un 20% en los barrios desfavorecidos, y del 10% en los favorecidos (Callejón, 2007).

Por otra parte, en nuestro país, en una encuesta realizada en el 2008 entre 13,000 jóvenes que estudian bachillerato, provenientes de toda la República, se señala que uno de cada cinco estudiantes justifica toda clase de agresiones cuando son molestados por alguna causa y hasta un 13% cree que los varones pegan a las mujeres por instinto (Lovera, 2010).

Lo anterior es una muestra de que los adolescentes en México no sólo han naturalizado la violencia como solución a los conflictos, sino que en su vida pre-adulta pelean, violan, abusan sexualmente de sus colegas en la preparatoria y reafirman su visión de lo que deben ser los hombres y las mujeres.

Indudablemente que las primeras acciones para la solución de esta problemática se encuentran en el hogar, marcando *límites*, como anteriormente se explicó. Pero, ¡cuidado!, porque hay quienes marcan límites y quienes maltratan.

Cuando los adultos marcan límites, se responsabilizan del bienestar de los menores y los educan con paciencia y amor, entonces se comportan como corresponde a su autoridad. Se sabe que en la educación de los niños es muy difícil enseñarles que hay límites, por ejemplo, entre lo que pueden o no hacer o decir, cuándo participar, dónde y cuándo jugar, cómo tratar a los demás y cómo exigir ser tratados. Para las niñas y los niños comprender estos límites no es fácil y es frecuente que los adultos pierdan el control y los lastimen.

Sin embargo, los padres de familia y maestros deben tener siempre presente que al establecer límites, el corregir surge del amor a los hijos y alumnos. Será más fácil hacerlo con decisión y firmeza cuando es necesario sin caer en el abuso y el trato indebido. Marcar límites con la mágica mezcla entre *firmeza* y *ternura*.

Independientemente de las medidas que se deben tomar en los hogares, en cuanto a marcarle límites a los adolescentes, es muy importante también establecer medidas vinculantes entre los espacios familiares y escolares para la sensibilización de madres, padres y maestros en cuanto a la necesidad de establecer una comunicación asertiva, brindar espacios de expresión y convivencia sana, propiciar la equidad de género y permitir las relaciones en un marco más flexible de mutua participación y la sana expresión de necesidades.

No hay que olvidar que cualquier actuación preventiva obtiene buenos resultados, por lo que se debe trabajar por:

- Una disciplina justa en las aulas
- Una cultura de comunicación y diálogo mayor de la que hay en la actualidad
- Docentes más involucrados en el diseño e implementación de programas que se elaboren con este objetivo preventivo.

A éstas y otras conclusiones se ha llegado en el Primer Congreso Internacional sobre Violencia Escolar (Bullying) que se realizó en la Universidad de Almería, en España. En este congreso, el rector de la Universidad, Pedro Molina subrayó durante su participación que para erradicar el

terrible fenómeno ‘bullying’ se requieren un conjunto de medidas multidisciplinarias, pero sobre todo tolerancia cero ante los casos que se registren. Incluso, hizo énfasis en el grado de compromiso de las instituciones académicas en la lucha contra el acoso escolar. ‘Estamos obligados todos a formar en valores a nuestra sociedad, a nuestros alumnos. Para erradicar ese problema, han de centrarse todos los esfuerzos en esa formación y en luchar para que la tolerancia y el respeto sean las normas de conducta en la convivencia en los centros educativos’ (Callejón, 2007).

Retos y expectativas de escuelas y docentes

Ante esta panorámica, ¿cuáles serían los retos o expectativas que deben cubrir los futuros docentes dentro de un grupo disciplinario para la acción en relación a la violencia en las escuelas y hacia una cultura de PAZ? Indudablemente, son muchísimos y muy diversos. En estos días se vive en un contexto sociocultural contaminado por violencia en todos sentidos y en todos los ámbitos. Los niños y adolescentes de hoy NO son lo que fueron hace algunos años, ni están viviendo en un entorno como el que vivieron los niños de otras décadas atrás. Sin embargo, se les debe enseñar a ‘vivir la vida que les tocó vivir’ -según palabras del psicólogo Francisco Rodríguez Cota, Director del Moo Duk Kwan Oriente de Los Mochis, Sinaloa- con una formación cada vez más plena en valores y tendiente a fortalecer su personalidad para saber enfrentarse a todo lo que el entorno adverso les bombardea.

En este sentido, habría que hacer mención a la función tan importante -y en ocasiones nefasta- que pueden tener los medios de difusión masiva y las redes sociales, que no sólo reafirman y reproducen los papeles tradicionales en los que se perpetúan las desigualdades que pueden dar origen a la violencia, sino que también recrean la violencia en sí misma y son una fuente determinante para lo que los chicos de hoy creen y desean llegar a ser. Relativo a esto, en la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia (Lovera, 2010) se marca que el 85% de los jóvenes entrevistados dijo que aprenden en la televisión la manera de ver la vida convulsa y violenta.

Es por ello que entre los grandes retos que la Fundación Este País menciona en su artículo *Para enfrentar la Violencia en nuestras escuelas* uno de los más relevantes es lograr que la escuela refuerce su papel de formadora de hábitos para la salud y para la convivencia armónica entre las personas, basada en el respeto y la tolerancia; en otras palabras, formar para la convivencia.

Además se ha de fomentar la integración educativa que sea plena, socialmente incluyente y que estimule la convivencia solidaria y respetuosa entre quienes padecen alguna condición desfavorable (física o social) y los que no se encuentran en esa situación.

Por otra parte, atender el rezago escolar es otra de las acciones que se deben tener en cuenta, ya que el hecho de que una cantidad importante de alumnos repruebe, tenga una edad mayor para el grado que cursa o cambie constantemente de escuela son fenómenos que pueden contribuir a la violencia escolar y ponen en desventaja principalmente a los alumnos que se encuentran en condiciones desfavorables para permanecer en la escuela.

Finalmente, otro de los retos de los centros educativos y sus docentes es profundizar en el análisis sobre la violencia, la disciplina y el consumo de sustancias nocivas en las primarias y secundarias

del país, para comprender mejor los factores con los que están asociados y encontrar mejores instrumentos de atención (INEE, 2007).

En este mismo sentido se podría echar un vistazo a lo que se realiza en otros países para atender y abatir el fenómeno de la violencia, y tornarla en convivencia pacífica. Se podrían mencionar algunas recomendaciones de la *Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en la escuela*, celebrada en Bruselas, que marca lo siguiente:

- Fuerte negativa a la segregación escolar en los alumnos que provocan problemas
- Participación de todas las partes en la solución de problemas de violencia escolar
- Tratamiento inclusivo de la diversidad
- Reconocimiento de la importancia de la comunicación y de la expresión de sentimientos
- Calidad del entorno social y vinculación afectiva (Aguilera *et al.*, 2007).

Viviendo una cultura de paz

Teniendo en cuenta todo lo anterior, habrá que hacer cambios de fondo en las instituciones educativas y en sus profesores a fin de que se conviertan en entornos donde verdaderamente se vivan los valores fundamentales que puedan promover una cultura de paz: fomentando la *tolerancia* hacia personas con características o condiciones diferentes; en *libertad*, a fin de que existan condiciones de decidir sobre la propia forma de ser; de *responsabilidad*, tomando en cuenta que las propias acciones pueden afectar a las demás personas; en la *justicia*, para que todas las personas tengan oportunidades equitativas en su desarrollo y sean tratadas con dignidad; en *cooperación*, buscando siempre el bien común; y en el *respeto*, para actuar procurando no hacer daño a los demás.

Y, principalmente, tener en cuenta el concepto de PAZ que mencionó la Fundación CreeSer en su Diplomado *Cultura de Paz: Una respuesta a la violencia escolar* y que dice así:

Si la violencia es el abuso de poder, la paz es un proceso social por medio del cual se asegura una distribución más equitativa de poder. Por lo tanto la paz implica la influencia mutua y no el dominio (Nahas y Gutiérrez, 2010).

Concluyo citando nuevamente a uno de los grandes filósofos griegos de la antigüedad, Aristóteles, quien hablando de la formación de nuestros niños y adolescentes aseveró: 'Adquirir desde jóvenes tales o cuales hábitos no tiene poca importancia: tiene una importancia absoluta'.

LITERATURA CITADA

- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, INEE
- Callejón, M. C. (2007). Ideal Comunicación Digital SL Unipersonal. *La directora del Observatorio Europeo vincula violencia escolar y delincuencia*. Almería. Disponible en: <http://www.ideal.es/almeria/20071122/almeria/directora-observatorio-europeo-vincula-20071122.html>

Gordts, E. (2014). El Huffington Post, *11 cifras para entender la violencia que sacude México*. Disponible en: http://www.huffingtonpost.es/2014/11/03/cifras-violencia-mexico_n_6092856.html

INEE. (2007). “Para entender la violencia en las escuelas”, *Para enfrentar la violencia en nuestras escuelas*. [En línea], México, Disponible en: http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/INEE_Para_entender_violencia_esc_2007.pdf [Accesado el 1 de septiembre de 2015]

Lovera, S. (2010). Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica. *México, DF: La adolescencia, intolerante ante la diversidad (Reportaje)*.

Nahas, F. y Gutiérrez, O. (2010). Diplomado *Cultura de Paz: una respuesta a la violencia escolar*. Nuevo León, CreeSer.

Ruiz, G. (2006). “Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias” en *La Calidad de la Educación Básica en México*. México, INEE.



LA EVALUACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2011 DE EDUCACIÓN BÁSICA: ENFOQUE POR COMPETENCIAS

EVALUATION IN THE CURRICULUM 2011 BASIC EDUCATION: COMPETENCE APPROACH

Omar **Medrano-Belloc**¹; Albertico **Guevara-Araiza**² y Guadalupe Iván **Martínez-Chairez**³

¹M.G E. Se desempeña como Director en educación primaria, actualmente estudia el Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chih. Campus Delicias, ²Doctor. Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias. ³M.C. Labora en Educación Primaria, actualmente estudia el Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chih. Campus Delicias. Responsable: Omar Medrano Belloc, C. Acacias No. 1902, Col. Villas de San Pedro Meoqui, Chih. C. P. 33130, tel. 639 113 35 80, correo electrónico omarbelloc123@hotmail.com.

RESUMEN

En el presente escrito se pretende caracterizar la evaluación bajo el enfoque por competencias, para realizarlo se llevó a cabo la revisión de algunos textos, donde se fueron encontrando las características que este modelo exige para su aplicación en el aula. También se busca mencionar quiénes participan en ella y cuáles son sus implicaciones. Se ofrece una visión amplia desde varios puntos de vista: uno de ellos es la posición que asumen aquellos que elaboran las concepciones desde la visión gubernamental u oficial, a través de acuerdos secretariales y plan de estudios, así como también visualizando la postura de otros autores que han realizado investigaciones y escritos referentes al apasionante tema que es la evaluación.

Palabras clave: evaluación, modelo, competencias.

SUMMARY

In the present paper it is to characterize the assessment under the competency-based approach, to realize it was carried out a review of some texts, where they were finding the features that this model leads to its application in the classroom. It also seeks to mention those involved in it and what are its implications. A broad view is offered from several points of view: one is the position taken by those who produce the ideas from the government or official view through secretarial agreements and curriculum, but also displaying the position of other authors they have conducted research and writings concerning the exciting topic that is evaluation.

Key words: evaluation, model, competency.

INTRODUCCIÓN

La evaluación ha ido adquiriendo mayor notoriedad en los últimos años, se considera como indispensable en el proceso enseñanza y aprendizaje. Diferentes autores coinciden en que sirve para mejorar los aprendizajes de los alumnos, y señalan que no está entre sus fines destacar aquellos alumnos que logran obtener una calificación aprobatoria sobre los que no consiguen alcanzar una buena nota; no es para sancionar ni a maestros ni a los alumnos; no es para atemorizar a nadie; es para proporcionar información a diferentes actores del sistema educativo.

Una pregunta recurrente entre los docentes, al revisar el enfoque del plan de estudio lo es precisamente saber qué características, bajo esta visión, son las que están explícitamente presentes, pero también el tratar de encontrar las que están implícitas. Por ello la intención de este escrito es tratar de descubrirlas para entender mejor el modelo de evaluación propuesto.

Desarrollo

La definición oficial de evaluación se expresa en el acuerdo secretarial de evaluación 696 (DOF, 2013), en el artículo 4° se conceptualiza de la siguiente manera: son las *...acciones que realiza el docente durante las actividades de estudio o en otros momentos, para recabar información que le permita emitir juicios sobre el desempeño de los alumnos y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje* (π 14).

La evaluación, para que cumpla con el concepto anterior, debe efectuarse por las personas que están inmersas en el proceso de enseñanza aprendizaje, entonces, corresponde a maestros y alumnos el aplicarla, dado que ellos son conocedores de los procesos y acontecimientos aplicados al interior del aula, no así los agentes externos. De esta forma el proceso de valoración adquiere reales intenciones didácticas: así tuvo que haberse diseñado una planeación de cómo se iba a llevar a cabo las estrategias, qué instrumentos se aplicarían, cuándo se implementarán... solo de esta manera se coadyuva a la mejora de las prácticas educativas.

Bajo esta visión, la evaluación busca *analizar y reflexionar sobre los procesos* realizados en su *totalidad*, es decir pretende abarcar todos aquellos factores que se encuentren presentes, para verificar si han contribuido o han obstaculizado para el logro del fin. Ello exige una revisión de las condiciones que se presentaron en el proceso del grupo, las diferentes circunstancias que observaron al momento de abordar las problemáticas, cuáles fueron los rechazos, las resistencias, entre otras.

Según el plan de estudio de educación básica (SEP, 2011):

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constructiva de la enseñanza y aprendizaje.

Uno de los cambios más significativos que se tiene bajo esta perspectiva, es que pasa a ser de una postura vertical a una *horizontal*, de ser en un solo sentido a ser *multidireccional*, de ser acrítica a *crítica*, de excluyente a *incluyente*. Tiene un propósito fundamental que es el ayudar tanto a maestros y alumnos, a decidir si lo que están aplicando se hace de buena manera, sino es así, para implementar las adecuaciones necesarias e ir mejorando los niveles de logro.

La SEP (2011) afirma:

La evaluación, desde esta perspectiva, ofrecerá a los actores del hecho educativo información útil y relevante para mejorar cada uno su acción. A los alumnos para que los conocimientos construidos sean más amplios, significativos y profundos, y a los profesores, para que su actividad didáctico-pedagógica sea más eficaz en cuanto a promover mejores aprendizajes.

Los actuales planes y programas de estudio hacen referencia a que el docente es el encargado de realizar la evaluación, es el responsable de aplicar esta tarea, su función será la de dar seguimiento, hacer las adecuaciones necesarias para que se logren los propósitos o metas que se plantean, y también cuente con los elementos o evidencias necesarias para *emitir un juicio* sobre

los avances que han logrado sus alumnos en un determinado aprendizaje esperado o un tema y así mismo tener en cuenta las dificultades que se presentaron durante el proceso.

Para lo anterior es necesario que el docente conozca y diseñe los instrumentos con que va realizar el seguimiento, es decir, qué va utilizar para rescatar los conocimientos que obtuvieron sus alumnos, esto lo puede llevar a cabo a través de: rúbricas, listas de cotejo, registro anecdótico, producciones escritas, mapas mentales, portafolios, por mencionar algunos.

¿Qué caracteriza a la evaluación por competencias?

Una de las características de la evaluación por competencias es que *es compleja*, es decir mientras que en la escuela tradicional el maestro evaluaba a través de un examen denominado objetivo, y se emitía un juicio que se transformaba en una calificación que iba directamente a la boleta de calificaciones, el modelo actual requiere de una evaluación que integre varios aspectos, que sea *multidimensional*. Para ello el docente puede considerar varios elementos, como tareas, participación en clase, proyectos desarrollados, diversos textos donde se valore en cuestión de fondo y forma, la colaboración, entre otros.

Se necesita de todo un *sistema de evaluación* para lograr lo anterior: que se especifique cómo se van a recabar la evidencias, cuáles serán sujetas a una valoración, quién o quiénes lo van a realizar, qué aprendizajes esperado serán evaluados, por mencionar algunos ejemplos. Es importante conocer que el enfoque por competencias tiene un *fundamento* en el *paradigma de la complejidad*, por lo tanto se debe evaluar desde éste para no caer en la simplicidad.

Con lo anterior el maestro tiene más elementos a su alcance para *tomar decisiones*, ya sea para continuar o para llevar a cabo modificaciones a su plan de clase. Cuenta con mucha mayor información para emitir recomendaciones a sus alumnos que les permitan mejorar en un determinado tema. A su vez también los estudiantes tienen elementos para que tomen decisiones propias y puedan hacer cambios en su forma de abordar el objeto de estudio.

Es característico de este enfoque, *el diálogo*, dado que debe existir la confianza necesaria entre todos los actores educativos para sostener una plática constantemente sobre los resultados que se están obteniendo; los alumnos puedan cuestionar en todo momento cuando se tenga duda sobre alguna situación; los padres de familia deben mantener una buena comunicación con el docente para que puedan entablar una conversación sobre aquellos aspectos en que pueden ayudar en actividades extraescolares.

Dentro de ese diálogo se presenta otra característica, que es la de *presentar los criterios con los que serán evaluados* los que estudian, esto es básico ya que el alumno está enterado desde el principio sobre cuáles son los aspectos que van a ser sujetos de valoración. Entonces todos los estudiantes conocen qué es lo que se espera de ellos, qué es lo que al final de un proyecto, una secuencia o un tema deben dominar. Cuando se conoce con antelación a dónde se pretende llegar se establecen metas y el grupo y los individuos se enfocan en cumplirla de la mejor manera.

Otro aspecto importante que hay que considerar es *la retroalimentación* que se les da los alumnos para que comprendan adecuadamente lo que se estudia, a través de las devoluciones a los trabajos que realizan los que estudian; ese feedback a su vez requiere de una *autoevaluación docente*, saber qué tanto impacto lograron las estrategias que se aplicaron, si los instrumentos

empleados fueron los adecuados, si los materiales didácticos fueron los pertinentes, en fin, hacer esa revisión para *mejorar la práctica* educativa, así mismo brindar a los alumnos el tipo de ayuda de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

Evalúa los aprendizajes esperados, estos son los referentes tanto para el maestro y para el alumno, con base en ellos se diseñan los instrumentos de recogida de datos o evidencias. Es indispensable centrarse en ellos para tener una visión, desde que se empieza a diseñar el plan de clases, para saber la pertinencia del instrumento que se pretende aplicar y tener en cuenta los aspectos a valorar.

Este enfoque, el de competencias, *evalúa* no solamente *conocimientos*, es decir, la parte conceptual, todo ese arsenal teórico que ha construido el sujeto a través de la interacción con el objeto de conocimiento, a su vez también valora *saberes procedimentales*, las habilidades que deben desarrollar de acuerdo al aprendizaje esperado que se está favoreciendo, además evalúa *actitudes*, aquellas acciones que dan cuenta del comportamiento de acuerdo a un sistema de valores construido.

La perspectiva que se presenta, en la educación básica, con respecto a llevar a cabo una valoración es la de no solamente tener en cuenta un simple examen para la asignación de un numeral, sino por el contrario, se busca que se tengan muchos más elementos para emitir juicios, se obtengan las evidencias necesarias para que con base en ellas se pueda brindar información tanto *cualitativa* como *cuantitativa*.

El acuerdo 200 de evaluación (DOF, 1994) presentaba las siguientes consideraciones: la evaluación de los alumnos será de manera individual, tomando en cuenta los conocimientos, habilidades y destrezas, teniendo como referencia los propósitos establecidos en los planes y programa de estudio; debe ser *permanente y sistemática*, donde se busca que el que la realiza obtenga información para ayudar a establecer si un alumno es merecedor a ser promovido.

La evaluación tiene fines de *acreditación*, define si un alumno ha adquirido los suficientes conocimientos para que sea promovido al siguiente grado. Es la valoración que hace el maestro tomando en cuenta varios aspectos para mencionar si el estudiante ha concluido satisfactoriamente un curso, una unidad, un bimestre o simplemente un ciclo escolar.

Bajo la visión por competencias, la evaluación *se centra en el sujeto*, en el alumno y se parte de varios postulados muy esenciales: estará al *servicio de los estudiantes* y a la vez ésta ayudará a *transformar la práctica docente*. Debe servir para conocer qué han aprendido los estudiantes, pero también de igual forma debe ofrecer al maestro opciones para la mejora en diferentes aspectos como lo son: el diseño de su planeación, elaboración de instrumentos, su quehacer pedagógico, sus competencias docentes, la metodología que se emplea a abordar un contenido o aprendizaje esperado.

También la evaluación se presta para que se emplee como un bumerán, es decir, que existe *una ida y una vuelta de información* que ayuda al que estudia a recibir sugerencias en diversos aspectos, en lo que está realizando de una manera satisfactoria, pero también a su vez aquello que no se está empleando de forma óptima.

Una característica más, es que *es para el aprendizaje y a su vez también para la enseñanza*. Es para

el aprendizaje en la medida que se valoran los avances que ha tenido los alumnos: qué tanto sabían antes de iniciar un tema y qué tanto saben después de haberlo estudiado. Brinda información esencial para que alumno conozca sus logros y pueda seguir aprendiendo. Pero también es para la enseñanza porque da al maestro una retroalimentación a su quehacer pedagógico, sobre lo qué es lo que está haciendo bien y qué es lo que hace mal, lo que le permite precisamente continuar su crecimiento profesional.

La evaluación por competencias requiere de una evaluación *sistemática*, es decir, es importante estar registrando datos en aquellos momentos donde el maestro lo considere pertinente y además le proporcione indicios de lo que se está enseñando y aprendiendo el alumno. Es por ello necesario que el docente diseñe con anterioridad los instrumentos en los que va estar registrando la información que se obtendrá. Para ello puede hacer uso de un gran abanico de posibilidades que se tiene en torno a instrumentos de evaluación.

La evaluación puede utilizarse con dos fines, lo que le otorga igual número de funciones. La primera es de carácter social de selección y de clasificación. Esta se refiere a informar tanto a los estudiantes como a los tutores sobre cuál ha sido el grado de avance en relación con los aprendizajes, y de alguna manera da a conocer lo que los alumnos asimilaron en cuestión cognitiva para su correspondiente acreditación o certificación de una unidad o un curso, entonces es social porque da respuesta a la interrogante de ¿Ha adquirido el estudiantado los conocimientos necesarios de un tema de estudio?

La otra función es la *de carácter pedagógico o formativo*. Provee de información al profesorado para modificar las actividades que se diseñan y que no están dando los resultados pronosticados para la consecución de los objetivos o metas trazadas, todo pensando en el actor principal del proceso que es el alumno; lo importante es darse cuenta de lo que no se ha logrado para hacer las modificaciones necesarias, en los tiempos adecuados; lo interesante es estar consciente durante el proceso de qué está fallando y no hacerlo al final cuando ya no se puede realizar nada al respecto.

Esta función corresponde a una evaluación *diagnóstica* que se utiliza para tener un punto de partida que servirá como referencia de qué es lo que saben los alumnos sobre lo que se va a estudiar; es *formativa* para que conforme se van desarrollando las actividades se conozcan los logros y dificultades y da pie a que se tomen decisiones, por ejemplo dar más apoyo a aquellos estudiantes que lo requieran; es *sumativa* para saber si lograron lo que se tenía proyectado al inicio de estudio de un aprendizaje esperado.

También hace referencia a que los estudiantes son sujetos que evalúan, por lo tanto llevan a cabo la *coevaluación* y *autoevaluación*, donde ellos mismos realizan una reflexión y valoración sobre los progresos que han tenido ya sean los propios y los de sus compañeros. Sin embargo la *heteroevaluación*, utiliza con mayor frecuencia para evaluar al alumno, generalmente consiste en la aplicación de un instrumento que brinda información del nivel de desempeño en que se encuentra el alumno en un aprendizaje determinado.

Mejía (2009) recalca que cualquiera que sea el tipo de evaluación utilizada, ya sea de acuerdo a los participantes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) o respecto a la intenciones (diagnóstico, formativa, sumativa) siempre debe estar enfocada para mejorar, pero también para que ayuden a decidir en la toma de decisiones, y a su vez sirva para ser mejores humanos.

La evaluación con la intención de *rescatar evidencias* de aprendizajes de los alumnos, no únicamente hace uso de exámenes, se pueden auxiliar de otros, como son: ensayos, reportes, investigaciones, rúbricas, listas de cotejo, etc. Así mismo no exclusivamente la realiza una sola persona, sino que participan los propios estudiantes, para posteriormente también emitir un juicio sobre el desempeño de sus demás compañeros.

El acuerdo 696 (2013, π 7) menciona sobre evaluación:

...un modelo de evaluación donde considera lo cuantitativo y cualitativo... Este modelo concibe a la evaluación como parte del proceso de estudio y se apoya fuertemente en la observación y el registro de información por parte del docente, durante el desarrollo de las actividades, lo cual implica...

Si se considera que la evaluación *es para mejorar* se tiene que hacer uso de la metacognición, teniendo como punto de partida el parámetro de los conocimientos previos antes de iniciar un determinado aprendizaje y cuáles son las modificaciones que emprendieron después de concluir el estudio de un aprendizaje esperado, contenido o un tema. Para posteriormente decidir si fue suficiente ese acercamiento, y en caso contrario retomarlo para que se haga posible comprenderlo de la mejor manera.

Visto de esta manera, se parte de un principio pedagógico esencial: *evaluar para aprender*. Desde esta perspectiva todos aprenden, cada quien visualiza sus debilidades para posteriormente ir convirtiéndolas en fortalezas. Los estudiantes se hacen preguntas como ¿He logrado comprender lo que estoy estudiando? ¿Qué me aporta este nuevo conocimiento?; así mismo el maestro puede plantearse cuestiones como: ¿Mis estrategias han sido diseñadas para desequilibrar a mis alumnos en cuestión cognitiva? ¿Mi actuar es el indicado? ¿He diseñado estrategias que atiendan los ritmos de aprendizaje de mis alumnos?... En fin, una serie de preguntas metacognitivas que hagan reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El plan de estudio 2011 sostiene que:

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.

La evaluación formativa o por competencias:

Es holística, porque en un primer momento busca desagregar cada una de sus partes, es decir, se utiliza para rescatar evidencias desde cada una de las acciones que se realizaron, son analizadas en lo particular, en un segundo momento se trata de conjuntar las diferentes partes, unirlas en un todo, para establecer un juicio y así obtener una mejor óptica de lo realizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Monitorea los avances y dificultades de los alumnos, esta evaluación busca identificar cuáles son los obstáculos que se presentan al abordar un aprendizaje esperado, para que precisamente se puede actuar, y tratar de resarcir las dificultades para continuar progresando. A su vez una de las grandes bondades al realizar una evaluación formativa, el maestro conjuntamente con sus

alumnos están revisando los avances que se han obtenido y no se espera a terminar el tema y darse cuenta que se tuvo algunas dificultades.

Otra característica que se desprende de lo anterior es que *se actúa a tiempo*, conociendo los avances parciales que se van teniendo o las vicisitudes se puede actuar desde ese instante para tratar de enmendar lo ocurrido. Por ello es indispensable que exista entre los alumnos y el maestro una buena comunicación para que externen si lo que se ha hecho ha aportado al objetivo al que se pretende llegar. Para ello es necesario realizar una buena recogida de datos que pueda garantizar lo anterior. Así el maestro diseña una intervención pedagógica donde se pueda favorecer los diversos aprendizajes que enuncian el programa de estudio, según el grado que se atienda.

La evaluación que realizan los alumnos y su maestro *es permanente*, se busca que en varios momentos de la clase, transcurso de un proyecto o secuencia didáctica, visualicen si lo que están realizando es acorde con lo planeado, si se va a llegar a la meta que se estableció en colectivo, desde un inicio. Por ello es importante que todos los integrantes del grupo participen y den su opinión a lo que está aconteciendo.

Dado que es un enfoque donde se favorece la inclusión, entonces la evaluación debe ser en ese sentido, es una evaluación *incluyente*, es decir, que todos los miembros del grupo quedan dentro de ese proceso, no se segrega a nadie, todos tienen la misma oportunidad de evaluar y ser evaluados. Es importante mencionar que los alumnos con necesidades educativas especiales también se integran en este proceso. Además se debe tener presente la pluralidad social, lingüística y cultural, necesidades, intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

En 2012 se emitió el Acuerdo Secretarial 165 sobre evaluación, que establece lo siguiente: la evaluación debe ser *previsora*, es decir, que sirva para que se tomen las diferentes acciones pedagógicas y sean oportunas para que se garantice un proceso educativo de manera eficiente. Para ello se deben emitir calificaciones mensuales.

Es una evaluación que *considera los ritmos de aprendizaje*, no se puede evaluar a todos de la misma forma, no todos aprenden igual. Es indiscutible que el maestro va conociendo a sus alumnos con las evaluaciones que va aplicando. No se debe truncar el seguir aprendiendo a los alumnos que tienen aptitudes sobresalientes, es por ello que a través de la evaluación se puede dar la promoción anticipada.

Ayuda a *tomar decisiones* a todos los actores educativos, a las autoridades para hacer una valoración del currículum, obtener datos estadísticas como puede ser el índice de reprobación o acreditación; a los padres para que contribuyan junto con el alumno y maestros en el aprendizaje de sus hijos; a los maestros para cambiar lo que no funciona; a los alumnos para centrarse un determinado tema donde su calificación no haya sido la esperada.

En este modelo la evaluación es *colaborativa*, entre todos se ayudan para conseguir la meta, todos aprenden de todos, trabajar en conjunto es necesario para ir fortaleciendo este valor, el de la colaboración, el esfuerzo es compartido en todo el grupo. Ayudándose unos a los otros es como se obtienen mejores resultados, así la evaluación es más rica y aporta mayores datos que si es realizada por una sola persona.

Otra característica distintiva de este enfoque de evaluación es que *deja de ser vertical*: en un solo sentido de arriba hacia abajo, cuando solamente el docente es quien asigna calificaciones. Se deja de lado esa visión para convertirse en una evaluación *que es horizontal*, se abre la participación a otros actores educativos, sobre todo maestros y alumnos. Inclusive los estudiantes pueden proponer la forma en que desean que se les evalúe.

Se convierte en una evaluación *crítica* donde se busca reflexionar sobre lo ocurrido, los maestros, estudiantes y tutores. Entonces se requiere realizar un análisis donde cada actor valora su actuación de acuerdo a lo que le corresponde hacer; a los padres de familia en el apoyo a sus hijos en horas extraclase; los maestros valorando su actuar docente; y los alumnos revisando si lo estudiado llena las expectativas.

La evaluación por competencias es una evaluación que *empodera al alumno*, da poder a los estudiantes ya que ellos proponen los criterios de evaluación, valoran a sus compañeros y al maestro, pueden proponer situaciones de aprendizajes; se amplía el concepto de liderazgo, ya el maestro no es el único quien puede hacer aportaciones, es decir, los que estudian pueden opinar libremente y defender una postura. Dando así al estudiante el poder para tomar sus propias decisiones y asumir las responsabilidades que conllevan.

CONCLUSIONES

Después de haber caracterizado la evaluación bajo el enfoque de competencias se puede realizar algunas conclusiones.

En los últimos años se ha incrementado la cultura de la evaluación bajo la rendición de cuentas, ya que la sociedad así lo demanda para ir aportando a la calidad educativa. Cuando se lleva a cabo una evaluación sistemática, la recogida de datos es indispensable, ya que es a través de ellos como el maestro recabará evidencias para posteriormente brindar una retroalimentación adecuada a sus estudiantes.

La evaluación se ha transformado, en un primer momento se tendió a otorgar más peso a los procesos cuantitativos, mediante la medición del conocimiento, el parámetro que bajo este enfoque tuvo el mayor peso. Sin embargo en las últimas décadas, bajo el enfoque formativo, se pretende realizar la amalgama entre la evaluación cuantitativa y cualitativa, como forma de garantizar procesos más eficientes, así la evaluación ya no se considera solo como la aplicación de un examen, sino que se ha comprendido como un proceso multifactorial que para emitir un juicio, propone al docente el uso de una diversidad de instrumentos, entre ellos los exámenes.

La evaluación cualitativa resulta más complicada para implementar que la cuantitativa, ya que el que la utiliza debe plantearse varias preguntas, como: ¿Qué se va a evaluar? ¿Cómo hacerlo? ¿Por dónde empezar? ¿Cuáles son los retos? Lo anterior exige que, en un primer momento, se diseñen los instrumentos a utilizar, para posteriormente pasar a la aplicación de éstos. Posteriormente viene un acto que cobra mucha importancia pero a la vez es muy escabroso, la interpretación de los datos, y es donde quizá, se tenga varias interpretaciones diferentes al momento de emitir un juicio.

Los instrumentos de evaluación son utilizados por los docentes para tratar de obtener información sobre lo que han aprendido los estudiantes. Para ello es necesario que se tenga en claro qué

información se quiere rescatar para utilizar el instrumento adecuado. Es prudente rescatar que ninguno es mucho más importante que otro, sino que cada uno cumple con una situación específica, es decir, que en la pertinencia del uso se debe de tener presente cual es la finalidad que se pretende alcanzar.

La evaluación en el enfoque por competencias exige un sistema de evaluación claro, para que al momento de la ejecución el maestro tenga presente en qué momentos tendrá que ir registrando datos o las evidencias que se deba recabar. Este tipo de evaluación no depende solamente de un criterio, por ello busca contar con un conjunto de indicios que den fe de lo que han aprendido los estudiantes.

De acuerdo con lo señalado en el párrafo previo, una de las grandes problemáticas que se presentan en la mayoría de las planeaciones de los docentes es que no se especifica qué se va evaluar, se carece de los instrumentos, e inclusive para muchos es difícil su diseño, por lo tanto no lo presentan. Ello lleva a plantear los siguientes cuestionamientos ¿qué y cómo hacen para registrar los indicios que los alumnos presentan sobre lo aprendido?, sería contraproducente que se vuelva reiteradamente y por comodidad al viejo esquema de jugar al experto para emitir una calificación o una valoración.

LITERATURA CITADA

- DOF, Acuerdo número 165. (1992). por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.
- DOF, Acuerdo número 200. (1994). por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.
- DOF, Acuerdo número 696. (2013). por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.
- Lárez, R. R. y Vásquez, De L. D. (2010). Evaluación, innovación y transformación del espacio escolar, Ediciones asociación de Educadores de América Latina y del Caribe, pp. 257.
- Leyva, B. Y. E. (2010). Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores. Tomado de internet el día 17 de octubre de 2013. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Mejía, B. F. (2009). La evaluación que se ha descuidado. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIX, núm. 3-4, 2009, pp. 5-8, Centro de Estudios Educativos, A.C. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078001> Tomado de internet el día 1 de septiembre de 2013
- Mejía, G. H. (2012). Instrumentos de evaluación, pdf tomado de internet el día 19 de octubre de 2013.
- Morán, O. P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula, reencuentro núm. 48, pp. 9-19, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochilco, México. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>, tomado el día 17 de noviembre de 2013

SEP. (2011). Acuerdo para la Evaluación Universal.

SEP. (2011). La evaluación como herramienta de la transformación de la práctica docente, tomado el día 7 de diciembre de 2013, en pdf. Disponible en: http://www.centrodemaestros.mx/programas/curso_basico/guia_curso_basico_2011_79_102.pdf

SEP. (2011). Plan de estudio, Educación básica. Editorial: Secretaría de Educación Pública, México, D. F.

Síntesis curricular

Omar Medrano Belloc

M.G E. Se desempeña actualmente como Director de Escuela Primaria, actualmente estudia el Doctorado y es catedrático en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chih. Campus Delicias.

Guadalupe Iván Martínez Cháirez

M.C. Labora en Educación Primaria, actualmente estudia el Doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chih. Campus Delicias. Catedrático de la Esc. Normal Rural “Ricardo Flores Magón”.

Albertico Guevara Araiza

Doctor. Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias.



RESPUESTAS INSTITUCIONALES ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR

INSTITUTIONAL RESPONSES TO SCHOOL VIOLENCE

Emma Zapata Martelo¹ y Rosalva Ruiz Ramírez²

¹Profesora Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Correo electrónico: emzapata@colpos.mx. ²Maestra en Ciencias en Estudios del Desarrollo rural. Correo: rosalva.ruiz@colpos.mx.

RESUMEN

Para prevenir, atender, mitigar y sancionar la violencia escolar, se han creado e implementado a nivel internacional, nacional y estatal, diversos programas, acciones y leyes. Sin embargo, éstas son ineficientes e ineficaces, debido a que la violencia en las escuelas se agudiza y se incrementa en todos los niveles escolares. Algunos factores que han dificultado la implementación de las leyes han sido las deficiencias en cuanto a cómo atender los casos y no sólo sancionarlos; el desconocimiento de las mismas leyes por los funcionarios públicos y la población en general; el funcionamiento del sistema educativo; la poca disposición de recursos económicos, organizacionales y humanos; la multiplicidad y multidimensionalidad en donde se presenta la violencia escolar; y que no coincide lo que se enuncia en las leyes con lo que se realiza en la vida cotidiana.

Palabras clave: violencia escolar, políticas públicas, leyes internacionales, leyes nacionales.

SUMMARY

In order to prevent, attend to, mitigate, and punish school violence, diverse programs, actions, and laws have been created and implemented at the international, national, and state levels. Nevertheless, these have proven inefficient and ineffective since school violence is increasing and becoming worse in all school levels. Some factors that have made difficult the implementation of laws have been the deficiencies regarding how to attend to the cases instead of just punishing them: the lack of knowledge of the laws by the public officials and the general population; the functioning of the educational system, the little availability of monetary, organizational, and human resources; multiplicity and multidimensionality where school violence prevails, and which does not coincide with what is stated in the written law and everyday life.

Key words: school violence, public policies, international laws, national laws.

INTRODUCCIÓN

En el *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, elaborado por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS-OMS) en 2003, se lee: *América Latina es la región que sufre el mayor impacto de la violencia en el mundo. La tasa promedio de homicidios en los jóvenes entre 15 y 29 años es de 101.7 por 100,000 en varones, y de 11.5 por 100,000 en mujeres [...] Los adolescentes y jóvenes constituyen la población más afectada por todo tipo de violencia, incluyendo el abuso físico, sexual, verbal y emocional, así como el abandono. Las posibilidades de que los jóvenes y adolescentes tengan un desarrollo sano se ven limitadas cuando son golpeados por la violencia, sea como testigos, víctimas o agresores* (Krauskopf, 2006).

Esta situación no ha mejorado en los últimos años, por el contrario, el fenómeno multicausal de la violencia social se ha incrementado por cambios en la economía, la estructura social, la distribución de la riqueza, la pobreza, desigualdad social, carencia de empleo formal, exclusión, minorías étnicas, migración, multiculturalismo, narcotráfico y crimen organizado, entre otros

(Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2012; Zurita, 2011; Onetto 2005).

La escuela no escapa a esta realidad, como indica Tenti (2008), todo lo que sucede en la sociedad se siente y se reproduce en la escuela: la violencia y la exclusión social, el miedo, la inseguridad, la delincuencia, las drogas, el sexo. Sin embargo, esta invasión de la sociedad en la vida escolar está poniendo en tela de juicio muchas de las formas de hacer las cosas en las escuelas tradicionales. Actualmente se revisa el currículo, los métodos y tiempos pedagógicos, las relaciones con la autoridad escolar, pero también las relaciones familiares. En la base de estas relaciones escuela-sociedad existe un profundo sentimiento de malestar y desorientación de docentes, directivos, padres de familia, alumnos, alumnas, expertos(as) y la misma opinión pública.

Asimismo, se debe considerar que en el espacio escolar coexisten actores y racionalidades que representan un punto de intersección entre distintas esferas, fundamentales para el desarrollo humano. La diversidad de actores da lugar a numerosos focos de conflicto que dejan muy lejos la visión idealizada del espacio escolar: tensiones entre profesores y discentes, enfrentamientos entre el grupo de profesores(as), disensiones mal canalizadas, indisciplinas, problemas entre alumnos(as), discriminación, asedio hacia alumnos(as) o profesores, disputas o alianzas micropolíticas, y muchas formas más que pueden poner en riesgo la seguridad de la comunidad escolar. Reyzábal y Sanz (2014) mencionan algunos de los problemas que podrían ocurrir: amenazas a la vida, daño físico, aislamiento o rechazo, nulo apoyo para ciertas demandas del estudiantado y de profesores y profesoras, falta de éxito escolar de las y los que sufren violencia, poco estímulo hacia el desarrollo personal y social. Estas situaciones se manifiestan en acciones de agresividad extremadamente variadas, algunas más graves que otras, pero que se convierten en estrategias interpersonales basadas –muchas veces– en ataques de múltiple naturaleza para lograr objetivos personales.

La Secretaría de Educación Pública (2014) señala como acciones violentas el acoso escolar, el abuso verbal y físico; y destaca el *bullying* (acoso escolar), considerado una forma de conducta intencionalmente agresiva entre jóvenes escolares, no en episodios esporádicos, sino persistentes y continuos, contra otros(as) a quienes consideran inferiores. Este fenómeno ha crecido en México, aunque su estudio data de hace pocos años.

Gamboa y Robledo (2012) consideran que el *bullying* y la violencia escolar en general, pueden abordarse desde tres enfoques: desde el campo de la salud, como problema médico, psicológico y físico; como fenómeno social que puede estudiarse desde la sociología, afecta la convivencia en el ámbito escolar y trasciende al familiar, a la comunidad o sociedad en donde se presenta; y desde el campo del derecho, el enfoque que más se ha utilizado, como conducta antisocial llevada a cabo por menores de edad, con poca o nula regulación.

Para este trabajo, se considera la violencia en general en las escuelas y no sólo el *bullying*, ya que ésta obstaculiza el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La violencia escolar vulnera los derechos humanos (Zurita, 2009), desencadena problemas que influyen de manera negativa en los logros educativos –como deserción escolar, reprobación o bajo rendimiento académico (Del Tronco, 2013, y Espinoza *et al.*, 2012)– e impacta en los ámbitos familiar y social.

Para comprender las situaciones de violencia que se experimentan en el espacio escolar, debe considerarse que las escuelas están influidas por múltiples aspectos, como el espacio en donde se ubican; la infraestructura y los materiales con que cuentan; las y los alumnos, docentes y directores que acuden diariamente; el horario en que se imparten las clases, entre otros. También están presentes las normatividades internas, las políticas y programas que se dirigen hacia ellas, los planes de estudio que estructuran la enseñanza, el currículo que orienta el aprendizaje, así como el currículum oculto. Las escuelas tienen dinámicas institucionales y culturales propias, que reflejan esos complejos procesos de (re)producción incesante de percepciones, prácticas, comportamientos, identidades, valores y representaciones que se manifiestan en discursos y acciones concretas (Zurita, 2012).

La violencia escolar ha llevado a crear, a nivel nacional y estatal, programas, acciones y leyes para prevenir, atender, mitigar y sancionar este problema social y educativo. Sin embargo, las leyes y programas que México ha implementado han sido ineficientes e ineficaces, debido a que la violencia escolar se agudiza y se incrementa en todos los niveles (primaria, secundaria, preparatoria y universidad); en diferentes contextos (urbanos, rurales e indígenas); a nivel municipal, estatal y nacional, tanto en escuelas públicas como privadas. Esto ha llevado a pensar que la violencia escolar es indestructible (Zurita, 2011 y 2012b).

Con las leyes se busca sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa, a padres de familia y a la población en general, no obstante, muchas quedan en el enunciado, sin que lleguen a ponerse en práctica y lograr los fines para los que fueron propuestas. El objetivo de la presente ponencia es analizar la legislación dirigida a combatir la violencia escolar, respondiendo a las preguntas: ¿Cuál es el papel de las instituciones gubernamentales en la disminución de la violencia escolar? ¿Cuáles son las acciones legislativas que contribuyen a disminuir el acoso escolar? Para ello, se describen los aportes de tres leyes internacionales relacionadas con la violencia escolar: 1) la Convención sobre los Derechos del Niño; 2) la posición de la OMS, y 3) la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. En un segundo punto se revisa lo legislado en el espacio nacional; y en el tercero, se abordará el espacio estatal. Uno de los programas específicos se tratará en el cuarto punto, para llegar finalmente a algunas conclusiones.

Leyes internacionales relacionadas con la violencia escolar

El derecho a la educación es amplio, de forma que implica también libertad de enseñanza, derecho a que las y los jóvenes estudien en un ambiente sano y donde reciban conocimientos que les ayuden a crecer y desarrollarse en un espacio de respeto –lejos de tratos vejatorios y discriminatorios–, donde se promueva la participación y la convivencia. Lo mencionó Kofi Annan en el año 2000: “La seguridad humana en sentido más amplio, abarca mucho más que la ausencia de conflictos violentos. Abarca los derechos humanos, la buena gobernanza, el acceso a la educación, la salud, y garantiza que cada individuo tenga oportunidades y opciones para desarrollar su potencial” (en Magendzo *et al.*, 2012:384).

En casi todos los países de América Latina, la violencia que afecta a las y los jóvenes se reconoce como problema político y de salud pública, porque su prevalencia no sólo tiene repercusiones en el desarrollo juvenil, también mina los fundamentos democráticos de la sociedad. Este problema social es responsable de muchos costos humanos, económicos y sociales de la región, por lo que es necesario el conocimiento sobre la realidad del país y el reconocimiento de la violencia escolar, para contribuir a proponer soluciones posibles (Krauskopf, 2006).

Los derechos humanos cobijan a todas las personas y se refieren a integridad física, emocional, personal y protección contra todas las formas de violencia; están garantizados por las constituciones de los países y se apoyan en diversos tratados internacionales. Los gobiernos asumen compromisos en el ámbito internacional con la finalidad de generar un marco normativo para proteger estos derechos.

Debido a que la violencia escolar amenaza la vigencia y el respeto a los derechos humanos, el Estado tiene la obligación de brindar seguridad y velar por su ejercicio para toda la población; debe promulgar leyes o crear programas que busquen la protección de las personas y su pleno desarrollo personal y social.

Zurita (2012) explica que el abordaje de la violencia escolar se relaciona con dos discursos: el de los derechos humanos y el del aumento del crimen organizado. El primero, desde mediados del siglo XX se esgrime para hacer cumplir múltiples compromisos de los Estados contemporáneos. Desde éste, el problema trasciende a la educación, a las instituciones educativas y sus autoridades, pues está conectado íntimamente con otras áreas y actores dedicados al bienestar y desarrollo integral de la niñez, la adolescencia y la juventud. Los derechos humanos también interesan a quienes son responsables de la salud, la cultura, la democracia y el desarrollo social. El segundo discurso está asociado al aumento del crimen organizado, la delincuencia y el narcotráfico; propone programas específicos como el de *Tolerancia Cero*, dirigidos a evitar la violencia en las escuelas, con el argumento de la influencia que tiene el contexto en lo que pasa en las escuelas. El primer enfoque tuvo mayor auge en los años noventa, mientras el segundo tiene mayor relevancia en la actualidad.

Entre las leyes internacionales que rechazan la violencia escolar destacan:

a) Convención sobre los Derechos del Niño (CND)

Adoptada por la Organización de las Naciones Unidas y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989 en Nueva York. México la acoge y la publica en el *Diario Oficial de la Federación* el 21 de octubre de 1991. Incluye 54 artículos, cuya finalidad es cubrir las necesidades de niños y niñas para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad; y algunos protegen a niños y niñas contra la violencia y el acoso escolar.

Un ejemplo de cómo se ha implementado esta política nacional es señalada por Magendzo *et al.* (2012) para el caso de Chile, en donde coexisten dos paradigmas en la ley sobre violencia escolar: por una parte, el control y sanción que se fundamenta en el principio de seguridad nacional y pone énfasis en la vigilancia y la sanción; se estimula la cuantificación de los episodios violentos, se siguen normas y llenan cuestionarios. Y el de convivencia escolar democrática, que implica la seguridad humana y una concepción crítica de la educación, está orientado a la búsqueda de la reconstrucción social y la convivencia escolar, promoviendo la responsabilidad, el reconocimiento del otro(a), la capacidad de diálogo y argumentación informada, la resolución pacífica de conflictos y la transformación de la convivencia escolar en oportunidad de desarrollo. Planteamientos, estos últimos, justificados en los trabajos de Pablo Freire.

En México, las actuales transformaciones del sector educativo apuntan al primer paradigma. Hay pocas posiciones críticas hacia la educación, tanto en escuelas elementales como en primarias y secundarias, e incluso en el nivel universitario. Se enseñan formas de resolver conflictos de

manera pacífica, pero no se ha logrado evitar la violencia en ámbitos como la familia y la sociedad; es decir, se trabaja en las sanciones pero no en las causas y formas de prevenirla.

A pesar de que se han creado diversas leyes, programas y acciones puntuales en materia de violencia escolar, con la finalidad de cumplir con el régimen internacional de los derechos humanos, donde se estipula la obligación de todas las autoridades de prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos (Zurita, 2011 y 2012b), muchas de ellas se quedan en el enunciado.

México está lejos de alcanzar el objetivo de los derechos humanos, el cual va más allá de combatir la violencia escolar. Es importante construir y mantener las condiciones sociales necesarias para que se asegure la buena convivencia y la seguridad en las escuelas (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2011). Es primordial transformar positivamente el macrosistema y el microsistema de las estructuras sociales, entre ellas las educativas; es decir, no sólo fijar la atención en la escuela, sino en el contexto social, para crear alternativas de crecimiento dirigidas a las y los jóvenes.

b) Organización Mundial de la Salud (OMS)

La violencia en las escuelas se puede analizar como un problema de salud pública, así lo enuncia la Asamblea Mundial de la Salud, órgano rector de la OMS, cuando señala que son las mujeres y niños los más vulnerables a sufrirla (OMS, 2003). La Organización Mundial de la Salud reconoce entre las formas de violencia al *bullying*, una enfermedad social que ha alcanzado enormes proporciones en distintas épocas, lugares, tipos y niveles de escuela (OMS, 2002). La instancia se ha sumado a la lucha para mitigar la violencia, pues considera que el combate contra ésta es un compromiso de los gobiernos y una plataforma para garantizar los derechos humanos. Su objetivo general es destacar la necesidad de aumentar la conciencia acerca del problema de la violencia en el mundo, y establecer los mecanismos de prevención. Los objetivos específicos son: describir la magnitud y las repercusiones de la violencia en el mundo; definir los factores de riesgo fundamentales de la violencia; presentar los tipos de intervención y de respuestas de políticas que se han puesto en práctica; y realizar recomendaciones para la acción a nivel local, nacional e internacional.

En el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, la OMS (2003) clasifica la violencia en tres categorías, a partir de quién comete el acto: violencia autoinfligida (comportamiento suicida, autolesiones); violencia interpersonal (familia o pareja, comunidad); y violencia colectiva (social, política o económica).

En México, el aumento de la conflictividad dentro de las escuelas está lejos de responder a las propuestas de la Organización Mundial de la Salud. Para lograrlo, se debe considerar la problemática y sus múltiples factores, con diversos actores y actrices sociales; y el combate de la violencia escolar exige hacerlo también en otros ámbitos.

c) Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)

La CEDAW fue adoptada en 1979 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Es un tratado internacional de derechos humanos, cuya finalidad es proteger los

derechos de todas las mujeres, de todas las edades. Destacan los artículos 2, 5, 11, 12 y 16, los cuales obligan a los Estados Parte a proteger a todas las mujeres contra cualquier tipo de violencia (CEDAW, 2008).

Considerando que el género interviene directamente en el tipo y ámbito en donde se vive la violencia y la discriminación, y que las mujeres son más vulnerables a sufrirla, es indispensable considerarlo de manera especial. Se entiende por violencia hacia las mujeres cualquier acto de violencia realizado con base en su género. Presenta diferentes facetas: discriminación por edad, condición social, limitaciones académicas, devaluación, descuido, abandono; y en el ámbito escolar, todas las conductas de profesores(as) y alumnos que dañen la autoestima de las alumnas.

Respecto a la violencia en el ámbito escolar, la CEDAW establece en la Parte III, artículo 10, que los Estados Partes adoptarán las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación, y particularmente para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: a) las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; c) la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino, en todos los niveles y formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza; f) la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente; g) las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física.

Aunque se han hecho propuestas respecto a la inclusión de la perspectiva de género en las escuelas del país, no se ha dado seguimiento a: la erradicación de la discriminación de género, la adopción de lenguaje no sexista en las escuelas y en los documentos académicos, insertarlas en los puestos donde se toman decisiones de importancia y darles las mismas oportunidades que han tenido los varones, entre otras.

Acciones nacionales en contra de la violencia escolar

Para saber cuánto poder tiene el Estado y la calidad del mismo, hay que analizar las políticas públicas, partiendo de que las y los ciudadanos buscan alcanzar lo que cada cultura describe como buena vida. La violencia presente en la sociedad es un problema que enfrentan diariamente y les impide desarrollar las posibilidades de alcanzarla (Onetto, 2005).

El mismo autor plantea que la violencia escolar es un desafío a la legitimidad del Estado: 1) por la frustración de las expectativas; 2) porque la presencia de la violencia en la cotidianidad significa despotenciación del Estado; 3) la violencia es un obstáculo para conseguir cualquier versión de vida buena porque suprime el Estado de derecho. Son múltiples las razones internas y externas que han disminuido la función del Estado en Latinoamérica, pero si no se trabaja en devolverle la identidad que debería tener, inseparable del respeto a la ley, éste se seguirá alejando del espacio público y la convivencia social se hará imposible.

Onetto (2005) argumenta el no poder del Estado, que localiza en las raíces del abuso y la violencia que se produce y reproduce en todos los ámbitos. Habría que superar la visión idealizada de la escuela, la docencia, la niñez y la familia, para reconocer que en el espacio escolar existe la disputa por el poder, el privilegio del propio interés sobre el interés colectivo, la apropiación abusiva y la acumulación de bienes materiales y simbólicos; y todos estos son terrenos de conflicto, de asedio, de alianzas micropolíticas que cotidianamente afloran en todos los grupos humanos. La escuela no escapa a esta dinámica, así como el uso de la violencia de forma “legítima” por el propio Estado.

Además, en palabras de Tenti (2008), la elaboración de una política educativa democrática debe garantizar las mejores condiciones de aprendizaje para el conjunto de la sociedad, considerando que no todos los aprendices son iguales. En consecuencia, los recursos deben ser suficientes y adecuados para que todos y todas puedan incorporar el capital de conocimientos relevantes.

En muchos trabajos se reconoce que en los países de América Latina existe violencia que afecta a las y los jóvenes, con repercusiones en el desarrollo juvenil y costos humanos, económicos y sociales en la región. El Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México (2012) consignó que la violencia es producto de la pobreza, desigualdad social, exclusión, vulnerabilidad, falta de acceso a educación de calidad, carencia de empleos, políticas socioculturales diseñadas sin participación de la población, agresiones que la sociedad sufre ante el crimen organizado y la difusión que de ellos hacen los medios de comunicación. La violencia trasciende diversos ámbitos; se habla de violencia intrafamiliar, de género, sistémica, social y escolar, entre otras, pero el Estado no tiene el poder de atender cada uno de éstos.

Otras estadísticas muestran la gravedad del problema, por ejemplo, la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS), realizada en 2010, reportó que 12.7% de niños y niñas manifestaron que sus compañeros(as) les han pegado alguna vez; en las niñas, el porcentaje fue de 11.5 y en los niños de 13.7. En 2011, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) aseveró que 30% de los estudiantes de primaria en México sufrían algún tipo de *bullying*; para 2013, la proporción aumentó a 40%. Esto significa que 18 millones 781,875 alumnos y alumnas de primaria y secundaria sufren *bullying* en escuelas públicas y privadas. Los datos demuestran que el fenómeno ha aumentado en México, y por lo tanto hay un problema educativo que atender.

En materia legislativa, recientemente comenzaron a proponerse lineamientos precisos y con cierta pretensión de uniformidad, a nivel nacional, estatal y local. En el ámbito nacional, están las iniciativas presentadas en la LXI Legislatura de la Cámara de Diputados, donde se alude al proyecto de Ley General para Prevenir, Atender y Erradicar la Intimidación Escolar (Gamboa y Robledo, 2012). Se cuenta con más de veinte leyes estatales en dichas temáticas (ver Anexo 1), decenas de iniciativas, puntos de acuerdo y exhortos en la Asamblea Legislativa del DF, los congresos locales y el Congreso de la Unión.

Para ilustrar este punto, se mencionan tres leyes nacionales encauzadas a prevenir, atender y erradicar la violencia escolar; cada una de ellas asigna responsabilidades a diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales en los ámbitos nacional, estatal, municipal y local. El análisis enfatiza el nivel escolar y se basa en el funcionamiento de las leyes propuestas, sus actores y las normas.

Ley General de Educación

Se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 20 de abril de 2015 y consta de 85 artículos divididos en ocho capítulos. Los artículos 7, 8, 30, 33 y 42 están dirigidos a las y los actores involucrados en el proceso educativo (padres, madres, docentes, discentes y planta directiva, entre otros), para prevenir los problemas de violencia escolar en todos los niveles educativos.

El artículo 42 de la Ley General de Educación (2015) establece que *se brindarán cursos a docentes y al personal que labora en los planteles educativos sobre los derechos de los educandos y la obligación que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación.*

Este artículo asigna diversas actividades a directivos, administrativos y docentes, en torno a la custodia del estudiantado, la denuncia, investigación y atención de la violencia escolar. Sin embargo, es importante definir las posibilidades reales, en términos de tiempo, capacitación y recursos (económicos, humanos y organizacionales) que tienen las escuelas, sus directivos y docentes.

La nueva Reforma Educativa ha aumentado la actividad laboral del profesorado, puesto que les exige cumplir al 100% con los planes y programas de la SEP; tienen que planear sus clases, preparar materiales, revisar exámenes o tareas de más de 40 estudiantes, asistir a cursos de actualización, organizar actividades culturales, etcétera; además, están sometidos a ambientes estresantes ante la evaluación docente. Esta multiplicidad de actividades que menciona el artículo 42, incrementa las responsabilidades de enseñanza y aprendizaje, de ahí que sea necesario tener personal especializado, comprometido, con vocación para divulgar y proteger al estudiantado contra toda forma de violencia escolar.

El artículo 7 de la misma Ley, determina *promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones.*

La Ley se dirige a erradicar todas las formas de violencia escolar, no prioriza *algún* tipo de violencia (sea física, social, psicológica o sexual), puesto que todas las manifestaciones de la violencia dañan la integridad física de las víctimas, amenazan su dignidad y violan sus derechos humanos, además de perjudicar su proceso de aprendizaje y permanencia en la escuela.

Aunque, como señalan Gamboa y Robledo (2012), algunos casos de *bullying* no se encuentran contemplados en las leyes, como el que ocurre por la apariencia física, el estatus socioeconómico o raza, o sin causa ni provocación alguna. La legislación, tanto a nivel federal como local, ha permitido la impunidad de casos en los cuales no se ocasionan daños físicos visibles, incluso sin llegarse a conocer pero sí perjudicando psicológica y emocionalmente al alumno(a) víctima. Así, bajo el amparo de la intimidación, se contribuye a potenciar las conductas delictivas de muchos niños, niñas y adolescentes.

La diversidad de actores involucrados en la escuela implica que la relación entre ellos no puede ser impuesta, tiene que ser el resultado de un diálogo entre quienes están dentro (agentes escolares) y los que están fuera (como los agentes sociales), los alumnos y sus familias, los grupos sociales,

etcétera (Tenti, 2008); incluidos los medios de comunicación, que cada vez tienen un papel más relevante.

Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia

Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 24 de enero de 2012, incluye 30 artículos clasificados en siete capítulos, y cuatro artículos transitorios; los artículos 2, 3 y 7 se orientan a reducir y combatir los factores de riesgo que originan la violencia.

En su artículo 3, fracción II, considera: *El Estado, en sus distintos órdenes de gobierno, desarrollará políticas públicas integrales eficaces para la prevención de la violencia y la delincuencia con la participación ciudadana y comunitaria.*

Las leyes federales creadas por el Estado deben asegurar el buen funcionamiento de las mismas; y para ello es necesario eliminar las diferencias ideológicas o partidarias, tener pleno conocimiento del tema; que no sólo se capacite a las autoridades educativas y al personal académico, sino también a presidentes, diputados, senadores, etcétera, para que legislen leyes eficaces y eficientes, que consideren la diversidad cultural de los pueblos mexicanos, lo cual no ha sido observado en ninguna ley propuesta a nivel nacional.

Además, es necesario difundir las legislaciones existentes para que la sociedad, autoridades educativas y las comunidades escolares conozcan sus derechos y obligaciones.

Este artículo busca que se involucren los distintos niveles y áreas del gobierno; así como la participación activa de los diferentes actores (población civil), elementos clave en los procesos de elaboración de las políticas educativas. Sin embargo, el trabajo en equipo no se realiza correctamente, los objetivos de ambos grupos son distintos y algunas veces pueden ser antagónicos; aunque tampoco la colaboración activa garantiza el éxito de las leyes, programas o acciones, por la falta de experiencia en el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo en relación a la violencia escolar (Buvinic, 2008). En opinión de Zurita (2012), las leyes como asunto multisectorial trascienden el sistema educativo y comprometen a otros actores ubicados en distintos espacios gubernamentales.

Al considerar que el origen y permanencia de la violencia es multicausal, la presente ley contempla, acertadamente, el desarrollo de programas integrales que ayuden a mitigar la violencia, donde no sólo participen los involucrados directos –víctima, acosador/acosadora u observador(a)–, sino que busca la participación de la población académica, social y comunitaria, la cual no debe limitarse a dar pláticas o a distribuir trípticos, debe estar dirigida a formular, diseñar, analizar y evaluar las leyes que se promulguen.

Un acierto de esta Ley es que incorpora la participación ciudadana y comunitaria; porque el problema no es sólo educativo ni exclusivamente escolar (Zurita, 2013); además de reconocer que la violencia escolar no sucede solamente en espacios micro (salón de clases, patio o baño de la escuela, y que se da en los encuentros cara a cara), sino que se extrapola desde la violencia social.

Para que las políticas públicas sean integrales y eficaces, la prevención de la violencia debe considerar a la población objetivo, la cual varía dependiendo de su contexto; cada población tiene su propia racionalidad y transcurrir en el tiempo.

Una política educativa que no quiera ser autorreferente, advierte Onetto (2005), tendría que incluir espacios de recepción del actuar, pensar y sentir de todos los actores educativos, caminos de arriba-abajo y de abajo-arriba, e incorporar la alteridad. Las políticas de una sola vía promueven violencia (cita a Fernández Pérez, 2003:20).

Muchas escuelas –sigue Onetto (2005)– enfrentan la irrupción del otro(a) como desplazado por la violencia armada, el otro(a) desocupado y contenido por precarios planes sociales, el otro(a) de sectores sociales no tradicionales, el otro(a) con sobreedad, el otro(a) de la cultura juvenil y sus léxicos propios, etcétera. El no reconocimiento de los otros y otras se podría llamar violencia institucional tácita, y se caracteriza por la pretensión de homogeneidad cuando por el contrario existen narrativas de alumnos y alumnas que reflejan diversidad y entornos familiares y sociales totalmente heterogéneos.

Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 2 de abril de 2014; comprende 154 artículos, clasificados en seis capítulos. Los artículos 57, 59 y 104 están dirigidos a proteger los derechos de todas las personas menores de 18 años, para que se desarrollen integralmente en un ambiente libre de violencia.

Esta Ley tiene como marco jurídico los derechos humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño (Zurita, 2012 a-b); el artículo 57, apartado XI, precisa: *conformar una instancia multidisciplinaria responsable que establezca mecanismos para la prevención, atención y canalización de los casos de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso o cualquier otra forma de violencia en contra de niñas, niños y adolescentes que se suscite en los centros educativos.*

La instancia multidisciplinaria encargada de crear mecanismos para la prevención de la violencia escolar, debe considerar los principales actores (quienes viven en carne propia las diferentes manifestaciones de la violencia escolar), para que a partir de sus experiencias e intereses desarrollen estrategias de prevención con base en el nivel educativo, el género, raza, nivel económico y el contexto escolar (Krauskopf y OPS, 2006; IIDH, 2011); lo cual es más efectivo que las estrategias planteadas por agentes externos a este problema educativo (Román y Murillo, 2011).

En esta misma Ley, el artículo 59, fracción IV, plantea *establecer y aplicar las sanciones que correspondan a las personas, responsables de centros de asistencia social, personal docente o servidores públicos que realicen, promuevan, propicien, toleren o no denuncien actos de acoso o violencia escolar.*

En las escuelas o instituciones similares, los dueños, directivos, educadores, maestros o personal administrativo, serán responsables de evitar cualquier forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso o explotación, en contra de niñas, niños o adolescentes; sin embargo se debe tener en cuenta si los actores y actrices están capacitados(as) para actuar.

Las autoridades escolares, docentes o las personas responsables de dar seguimiento a las denuncias y sanciones, no están preparadas(os) emocionalmente, y no son conscientes de las consecuencias de no hacer “bien” su trabajo. No son competentes para atender, prevenir o

erradicar el problema de la violencia escolar y, por lo tanto, no contribuyen a su solución; lo vuelven caótico e incluso llegan a pensar que la violencia escolar es invencible (Zurita, 2011).

Las sanciones consisten en la amonestación privada o pública, tratamiento psicológico (del victimario y de su familia) o suspensión temporal o definitiva del centro escolar; aunque esta última no ayuda a mitigar el problema, al contrario, origina desajustes en la sociedad, y el más común es la delincuencia organizada, debido al desempleo y a la falta de competencias (educación) que todo sistema laboral solicita. Una de las sanciones más utilizadas en México es la transferencia del victimario a otra escuela, cuando lo importante es dar seguimiento a las sanciones y reparar el daño causado, especificando el apoyo que recibirá la víctima o victimario (sea ayuda psicológica, legal o de otro tipo).

Para enfrentar el problema de la violencia escolar, se fomenta la cultura de la denuncia, ya que muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes no declaran los actos violentos sufridos por miedo a represalias. Por ello es necesario concientizar a la población sobre lo inadmisibles que son las conductas que fomentan y perpetúan la violencia escolar.

Un programa nacional: *Escuela Segura*

El Estado, en opinión de Onetto (2005), no tiene poder ilimitado para resolver la violencia escolar. No es un problema que se solucione sólo con mejores políticas, se requiere mucho más y en diferentes niveles sociales. Por ejemplo, uno de los principales problemas en la aplicación de las leyes es que involucran a varios actores, dentro y fuera de la escuela. La responsabilidad y el control descansan en varias instancias (dentro, en los consejos escolares, brigadas de seguridad escolar). Las leyes hablan del compromiso de estos actores, quienes deben responder de manera individual (directores) o colectiva (asociación de padres de familia, o las brigadas); aunque el control, la coordinación general y la supervisión descansan en las autoridades escolares. Al existir dos niveles de competencias en la aplicación de las leyes, habrá consecuencias por los arreglos institucionales y la capacidad de las escuelas ante los retos que plantea la violencia (Zurita, 2012).

En julio de 2007, la Secretaría de Educación Pública implementó el programa *Escuela Segura*, el cual busca contribuir a la cohesión y la integración social de las comunidades escolares, mediante el fomento de una cultura de paz. Esta estrategia nacional, establece vínculos de colaboración con la Secretaría de Seguridad Pública y su programa *Comunidades Seguras*, con la Secretaría de Salud y su programa *Salud sólo sin Drogas* y con la Secretaría de Desarrollo Social, con el programa *Recuperación de Espacios Públicos* (SEP, 2014).

El objetivo general del programa es consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables, a través de la participación social y la formación ciudadana de las y los alumnos, orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos.

Escuela Segura aborda la seguridad escolar desde tres dimensiones: participación social, gestión escolar y desarrollo de competencias ciudadanas. Los apoyos para las escuelas son diversos, y entre los principales se encuentran (SEP, 2014): 1) Impartición de cursos para la operación del programa; se tiene un coordinador o coordinadora estatal y coordinadores(as) municipales, quienes atienden las necesidades de seguridad y conferencias preventivas. 2) Organización de

actividades a nivel nacional que favorecen el desarrollo de habilidades, capacidades, valores y conocimientos de las niñas y los niños que les permiten cuidar de sí mismos, resolver conflictos de forma no violenta, identificar y manejar situaciones de riesgo, y participar para el logro de la seguridad colectiva con apego a la legalidad y sentido de justicia.

La SEP tiene una instancia de denuncia en la web (<http://www.sep.gob.mx/>), donde víctimas, espectadores o espectadoras pueden denunciar casos de *bullying* y otros tipos de violencia. Además, ha desarrollado campañas de publicidad en los medios de comunicación (radio y televisión), con el fin de dar a conocer medidas precautorias para este problema.

Leyes estatales

Las leyes son, en sí mismas, discursos en torno a varios aspectos constitutivos de la esencia de toda institución educativa, tales como orden, disciplina, control, poder y autoridad. Estos discursos se materializan en un conjunto de actores, disposiciones, comportamientos, valoraciones y actividades; así como en normas que (re)orientarán la gestión de las escuelas, del sistema educativo e, incluso, de otras áreas gubernamentales y no gubernamentales, pretendiendo con ello asegurar su funcionamiento en los términos esperados (Zurita, 2014).

Legislación sobre convivencia, seguridad y violencia

La mayoría de las leyes reconocen la necesidad de contar con reglamentos en donde se defina la violencia en las escuelas, sus manifestaciones, los derechos y obligaciones de sus integrantes, y las sanciones que se adjudicarán a quienes cometan alguna falta. Las leyes también consideran la incorporación explícita de los derechos de los(as) alumnos(as), mientras que otras hacen indicaciones puntuales acerca de las sanciones (amonestación hasta transferencia de escuela) que recibirán quienes cometan alguna falta.

Del análisis realizado a seis leyes, Zurita (2012) señala que asignan responsabilidades a directores y docentes relativas a la investigación de la violencia escolar que deben reportar a diversas autoridades; algunas de ellas son muy puntuales, como la aplicación de encuestas y la sistematización de datos, como la Ley en Veracruz, la de Guanajuato, etcétera. En otras leyes, como la de Puebla, la información servirá para evaluar la gestión de las escuelas en contra de la violencia y, de acuerdo con sus resultados, se establecerá la creación de un Certificado de Calidad de Convivencia Escolar, para premiar a aquellas que demuestren esfuerzos y resultados importantes. Otras más, incluyen a los alumnos(as) como parte del proceso formativo (artículos 14 en la Ley de Nayarit y en el 18 de las leyes de Tamaulipas y Sonora). De las seis, la mayoría está concentrada en la seguridad escolar (Tamaulipas, Sonora), una en la seguridad escolar integral (Nayarit y Puebla) y una más en la convivencia libre de violencia (Distrito Federal). La autora ve posibles tensiones cuando estas leyes y programas se desprenden de la política de seguridad nacional y no de políticas educativas –dirigidas a la mejora de la calidad de la educación o al impulso del derecho a la educación–, o de políticas de protección de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Zurita, 2012).

Un serio problema de la legislación es que está enfocada en la violencia que sucede en espacios micro: salón o escuela, y que se da en los encuentros cara a cara, especialmente entre el alumnado. Sin embargo, nada o poco se dice sobre otros actores y dinámicas de la violencia escolar y de otras dimensiones fundamentales de este fenómeno: la violencia institucional y la

violencia estructural, que inciden en la conformación de las manifestaciones específicas de la violencia escolar y familiar, aunque no lo hacen de forma directa, unívoca, mecánica u homogénea.

Las leyes insisten en considerar la violencia como un problema entre niños y niñas, adolescentes y jóvenes, pero es necesario tomar en cuenta la complejidad del fenómeno, que actualmente rebasa la concepción tradicional de disciplina. *La violencia emerge y se nutre de relaciones jerárquicas y autoritarias basadas en arraigados patrones de discriminación, racismo, homofobia y exclusión, acrecentados, a su vez, por la desigualdad y la pobreza* (Zurita, 2012).

En las medidas, sanciones y reglamentos derivados de las leyes, se observa en general el mantenimiento de una perspectiva punitiva, sancionadora para atender no sólo las manifestaciones de violencia escolar, sino inclusive —y paradójicamente— la convivencia escolar, a través de concepciones del orden, control y disciplina escolar autoritarias, antidemocráticas y que amenazan o podrían amenazar los preceptos de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Asimismo, habría que continuar reflexionando y preguntándonos si las escuelas mexicanas, por ejemplo las públicas de nivel básico, están preparadas para asumir leyes como ésta. ¿Son necesarias estas leyes? ¿Deberían ser elaboradas en un proceso legislativo diferente, más democrático y participativo, y desde un enfoque de gobernanza? ¿Cómo dejar atrás el “populismo legislativo”? ¿Qué actores deben estar involucrados en la prevención?

Se debe iniciar una discusión sobre la relevancia y pertinencia de las leyes estatales, federales y/o generales respecto a la convivencia, seguridad y violencia escolar en México, con la participación de múltiples actores, especialmente de la comunidad académica, autoridades educativas, organizaciones de la sociedad civil, responsables y funcionarios de otras áreas de gobierno, entre otros. Las leyes tendrían implicaciones relevantes en la gestión de las escuelas mexicanas sobre la seguridad y la convivencia libre de violencia; y se pondría a prueba la capacidad institucional del sistema educativo, en sus diferentes niveles, así como de las propias escuelas en términos de las formas en que las leyes y los futuros programas y planes que de ellas se desprendan, se traduzcan en acciones concretas para atender la violencia escolar.

Otros aspectos fundamentales serán, indiscutiblemente, las formas de colaboración conjunta con diferentes actores y áreas de gobierno, y fuera del sector gubernamental.

Por último, no olvidar que la violencia alude a un problema cuya atención demanda otras formas de gobierno, como la gobernanza, pensada como una nueva forma de intervención pública que requiere la activa y propositiva participación de un amplio conglomerado de personas que, de manera colectiva, establezcan metas, elaboren y pongan en práctica políticas, programas y otras acciones que, dada su complejidad, están basadas en el consenso, la negociación y la cooperación.

CONCLUSIONES

Las autoridades mexicanas tienen la obligación de prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos. Por ello México tiene la necesidad de crear leyes en materia de violencia escolar, para cumplir con los derechos humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.

La Ley General de Educación, la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, y la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, reconocen que la violencia escolar es expresión de un grave problema social y educativo. Aunque el Poder Legislativo cumple con la función de impulsar leyes que adecuen el ordenamiento jurídico para hacer valer los derechos humanos, no es suficiente, ya que la violencia escolar continúa en aumento. Las leyes nacionales analizadas podrán tener implicaciones importantes en la gestión de la buena convivencia y seguridad en las escuelas, poniendo a prueba la capacidad institucional para prevenir, atender y erradicar un problema tradicionalmente oculto en el quehacer escolar.

Las leyes promulgadas presentan deficiencias que limitan su éxito, son generales y no se articulan e integran para el cumplimiento de sus objetivos. Muchos legisladores desconocen el complicado funcionamiento del sistema educativo mexicano; además de que las instituciones educativas no disponen de recursos económicos y organizacionales suficientes para la ejecución de las leyes.

Las leyes apelan a un abanico heterogéneo de actores no gubernamentales y gubernamentales, que determinan la multidimensionalidad y la complejidad de la violencia escolar.

Para que las leyes nacionales sean exitosas y se prevenga, atienda y mitigue la violencia escolar, es fundamental que se promuevan y reconozcan las capacidades de los diferentes actores (docentes, discentes, directivos, autoridades educativas, padres y madres de familia, y la ciudadanía en general), y que éstos asuman las responsabilidades que las leyes, sin consultarlos, les han asignado.

El vínculo entre educación, pobreza, vulnerabilidad y exclusión obliga al Estado a atender la creciente conflictividad de la violencia escolar. Las soluciones no se reducen al microsistema, es necesario transformar el macrosistema y considerar que la educación sigue siendo uno de los mecanismos de inclusión social de las personas para que, a través de ella, puedan ejercer sus derechos fundamentales.

LITERATURA CITADA

- Annan, K. (2000). "Secretary-General Salutes International Workshop on Human Security in Mongolia", en: *Two-Day Session in Ulaanbaatar*, Press Release SG/SM/7382.
- Avilés, M. J. M. (2005). *Intervenir contra el bullying en la comunidad educativa*, Concejo Educativo. Disponible en: www.concejoeducativo.org
- Buvinic, M. (2008). "Un balance de la violencia en América Latina: los costos y las acciones para la prevención", en: *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 2, pp. 37-54.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México*. México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2014). *Recomendación general no. 21 sobre la prevención, atención y sanción de casos de violencia sexual en contra de las niñas y los niños en centros educativos*, México.

- Dávila, E. D. y Caballero, S. L. (2005). *El sistema de comisiones, el cabildeo legislativo y la participación ciudadana en el Congreso Mexicano*, México, Fundar Centro de Análisis e Investigación.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2012). "Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 60, pp. 1-16.
- Del Tronco, J. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*, México, FLACSO, p. 76.
- Escolar, C. (2009). "Políticas públicas y memoria. Los observatorios de derechos humanos", en: *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XIX, núm. 2, pp. 35-50.
- Fernández, P. M. (2003). *La profesionalización del docente, perfeccionamiento, investigación. Análisis de la práctica*, Madrid, Siglo XXI.
- Gamboa, M. C. y Valdés, R. S. (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual de Derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema*, México, Gobierno Federal.
- Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad (CIPC). (2010). *Informe internacional sobre la prevención de la criminalidad y la seguridad cotidiana: Tendencias y perspectivas*. Disponible en: <http://www.crime-prevention-intl.org>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*, San José.
- Krauskopft, D., y Organización Panamericana de la Salud. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*, Washington, OPS.
- Magendzo, K. A., Toledo, J. M. I. y Gutiérrez, G. V. (2012). "Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536): Dos paradigmas antagónicos", en: *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, núm. 1, pp. 377-391.
- Onetto, F. (2005). "Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1123-1132.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*, Serie Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud 8, 70 pp.
- Organización Mundial de Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, Washington, Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.
- _____ (2003). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, Washington, Organización Mundial de Salud, p. 381.

Reyzábal, M. V., y Sanz, A. I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*, Madrid, La Muralla.

Román, M. y Murillo, F. (2011). “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”, en: *Revista CEPAL*, núm. 104, pp. 37-54.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Programa de Escuela Segura*. Disponible en: <http://educacioncampeche.gob.mx/programa/8/programa-de-escuela-segura-2014>

Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Argentina, Siglo XXI Editores.

UNICEF. (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes*, Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas.

Zurita, R. Ú. (2009). “La participación social y las reformas educativas en América Latina. La discusión pendiente”, en: Ana María Goetschel (Coord.), *Perspectivas de la educación en América Latina*, Quito, FLACSO Ecuador-Ministerio de Cultura, pp. 233-256.

_____. (2011). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 131-158.

_____. (2012). “Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas”, en: *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, vol. 1, núm. 5, pp. 215-225.

_____. (2012b). “Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar”, en: *Educación y Territorio 2*, enero-junio 2012, pp. 19-36.

_____. (2013). “Primeras leyes antibullying en México”, en: *Revista IGUALES*, México, Secretaría de Educación del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 1, año 1, pp. 93-113.

_____. (2014). *La legislación en materia de convivencias, seguridad y violencia escolar en México*, México, Reunión Nacional Programa Nacional de Convivencia Escolar SEB-SEP, 4 de junio de 2014.

Anexo 1

Leyes estatales para la atención de la violencia escolar	Año de promulgación
Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Chihuahua	2004
Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Tamaulipas	2008
Ley de Seguridad Escolar para el estado de Baja California Sur	2009
Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora	2009
Ley de Seguridad Integral para el Estado de Nayarit	2010
Ley contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave	2011

Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Coahuila de Zaragoza	2011
Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla	2011
Ley de Prevención Escolar del Estado y Municipios de San Luis Potosí	2012
Ley de Seguridad Escolar del Estado de Baja California	2012
Ley para la Atención de la Violencia Escolar en Michoacán	2012
Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán	2012
Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar en el Distrito Federal	2012
Ley número 1256 para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Guerrero	2013
Ley para la Convención Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios	2013
Ley para la Prevención y Tratamiento del Acoso en las Instituciones Educativas del Estado de Oaxaca	2013
Ley para la Prevención, Protección, Atención y Erradicación de la Violencia Escolar en Hidalgo	2013
Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León	2013
Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia entre Estudiantes del Estado de Quintana Roo	2013
Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Campeche	2014
Ley de Seguridad Integral Escolar para Colima	2014
Ley Estatal de Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar de Morelos	2014
Ley de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Estado de México	2015



VIOLENCIA ESCOLAR: UN PROBLEMA COMPLEJO

SCHOOL VIOLENCE: A COMPLEX PROBLEM

María del Rosario **Ayala-Carrillo**

Investigadora Auxiliar Adjunta, Colegio de Postgraduados. Correo electrónico: madel@colpos.mx.

RESUMEN

La violencia escolar es uno de los tipos de violencia que reflejan la descomposición de la sociedad actual. No es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios; sin aludir a las diferencias de género e historias de vida de quienes agreden o son víctimas, y sin considerar la cultura patriarcal y las relaciones interpersonales. Al interrelacionarse todos esos factores hacen del tema de la violencia un problema complejo que requiere conocer diferentes factores para poder comprenderla y atenderla.

Palabras clave: bullying, educación, cultura, familia, delincuencia.

SUMMARY

School violence is one type of violence that reflects the breakdown of current society. It is impossible to speak of school violence as an isolated phenomenon without establishing nexuses between public and private life, between collective and individual behaviors, between family and community aspects, without making reference to differences in gender and the life stories of those who are the aggressors or the victims, and without considering the patriarchal culture and interpersonal relationships. When all these factors are interrelated, they make the problem of violence a very complex one that requires us to know the different factors in order to understand it and deal with it.

Key words: bullying, education, culture, family, delinquency.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar forma parte de la realidad cotidiana de las instituciones educativas. Es un tema actual, que ha adquirido importancia debido a la frecuencia con que se presenta y a las consecuencias personales y sociales en que deriva. Se trata de un fenómeno cuya complejidad no puede ser analizada con una sola perspectiva, metodología o enfoque. Desde el ámbito de la salud, se ha analizado como un problema médico, psicológico y físico; desde la sociología, como un hecho social que afecta la convivencia en el ámbito escolar y trasciende a los espacios familiar, comunal y social; desde el derecho, como una conducta antisocial de los menores de edad, con poca o nula regulación, entre otros. Para su análisis, se requiere una reflexión colectiva donde se visualicen los factores que la influyen, pero también aquellos que pueden prevenirla.

La violencia escolar es un reflejo de la descomposición de la sociedad, en el marco de un Estado de derecho débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social que desencadena la lucha por espacios alternos de sobrevivencia y reorganización sociopolítica (Tello, 2005). No es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y lo privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos del ambiente familiar y comunitario; sin aludir a las diferencias

de género y a las historias de vida de quienes agreden o son víctimas de agresiones; y, por supuesto, sin considerar la cultura, las relaciones interpersonales, etcétera.

El objetivo de este trabajo es mostrar algunas situaciones de violencia sociocultural, familiar e individual que pueden ser factores de riesgo y potenciación de la violencia escolar, dado que todo lo que pase o deje de pasar en estos contextos influye de manera directa o indirecta en el ambiente escolar. Es por ello que si sólo se observa la violencia escolar, únicamente se estaría mirando la punta del iceberg de un problema mucho más amplio, en donde los tipos de violencia se influyen mutuamente.

Violencia escolar, la punta del iceberg

Uno de los mayores problemas que ha enfrentado la investigación en violencia escolar, ha sido la propia definición del problema; incluso al interior del mundo disciplinar, no se ha podido acordar qué se entiende por violencia escolar y cuáles son sus manifestaciones más características (OPS, 2002). La definición no puede tener exactitud científica, puesto que existen distintos tipos de violencia, y lo que para una persona puede ser violento, para otra puede no serlo; la noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y sometida a una continua revisión, a medida que evolucionan los valores y las normas sociales (OPS, 2002).

Al margen del debate conceptual, el análisis y comprensión de la violencia escolar han sido dirigidos desde diferentes enfoques: de las víctimas, del agresor y de los testigos; desde la interacción y problemas entre iguales; el contexto familiar y cultural; desde la dinámica de las instituciones; las consecuencias y efectos sobre las personas, entre otros.

La violencia se ha clasificado según las formas en que se manifiesta; las más comunes son: violencia física y verbal, directa e indirecta, activa o pasiva (cuando no se presta la ayuda necesaria o se omiten acciones a sabiendas del daño que puede causarse). Pero existen manifestaciones a las que, por sus características, se da una denominación particular: mobbing, violencia de género, acoso sexual, violencia doméstica, bullying, acoso psicológico, violencia escolar, etcétera. Y también se presentan algunas formas de violencia que están más extendidas entre la juventud (edad en la que se es estudiante), como son el tráfico de drogas y sus derivados, asesinatos o lesiones por ajustes de cuentas, robos, asociaciones para delinquir, entre otras (Gómez *et al.*, 2007).

La mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se centran, fundamentalmente, en el estudio del fenómeno conocido como bullying,¹⁰ traducido como “acoso escolar entre iguales”. Sin embargo, es sólo uno de los tipos de violencia interpersonal que acontecen en los centros educativos, y aunque se le ha puesto mayor atención, también existen otros que por definición no entrarían en el bullying, pero que pueden tener consecuencias igualmente graves, como la violencia interpersonal en los centros educativos o la violencia de género (entre-géneros e inter-géneros). Por ello puede afirmarse que la violencia escolar no es exclusivamente el bullying, sino otros tipos de violencia esporádica, violencia del alumnado a los docentes, entre docentes, y entre

¹⁰ Uno de los criterios más utilizados para diferenciar violencia y bullying es la periodicidad con que sucede: la violencia escolar ocurre “alguna vez” y el bullying sucede con frecuencia. En palabras de Olweus e Inger (1998), la diferencia radica en que el bullying se presenta de forma repetitiva, sistemática y con la intención de causar daño o perjudicar a alguien más débil; mientras que la violencia escolar suelen ser acontecimientos esporádicos, pero con iguales consecuencias.

personas inmersas en el ambiente escolar; así como la violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia escolar, que trasciende el hecho aislado y esporádico para convertirse en un problema escolar relevante porque afecta las estructuras sociales sobre las cuales debe producirse la actividad educativa: la enseñanza y el aprendizaje (Ortega y Mora, 1997).

El aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades, sin embargo, lo que sucede en éstas es un reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en las relaciones familiares, en las calles, en la comunidad, en el país. Por lo tanto, las interrelaciones que se dan entre el alumnado, se producen y reproducen a partir de las experiencias previas de cada uno(as) en relación con el mundo externo, pero también con lo subjetivo del grupo.

Es lamentable que mientras más se vive en y con violencia, se aprende a tolerarla más e incluso se ve como algo natural. Tello (2005) advierte que cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por quienes la viven como algo natural; para advertirla, es necesario que aumente, sólo se reconoce en su nueva expresión porque el resto ya es parte de lo dado y, por lo dado, nadie se asombra. No sorprende que todos los días los noticiarios reporten casos de violencia en diferentes partes del país; no sorprende que, según la OCDE, México ocupe el primer lugar (entre los países que la integran) con mayor índice de bullying en alumnos de secundaria; tampoco asombra que México, con 95.6 muertes por cada 100 mil adolescentes de 15 a 19 años de edad, sea el país de América Latina con la tasa más alta de mortalidad infantil y adolescente, de acuerdo con un reciente análisis estadístico de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Excelsior).¹¹ El Índice de Paz Global 2015, del Instituto para la Economía y Paz, ubica a México en el lugar 144 de 162 países medidos a nivel mundial; y en el sitio 12, el último lugar, de Centroamérica y el Caribe (*El Economista*);¹² además de ser el sexto país del mundo con más homicidios de periodistas, según el más reciente informe de la organización Reporteros sin Fronteras (CNN. México).¹³ Y así pueden mostrarse otras estadísticas y estudios que demuestran cómo se vive la violencia en todas partes, y que la violencia escolar es reflejo de la violencia que se vive en general, haciendo de ella un puente entre el poder y la humillación.

Factores que pueden facilitar la frecuencia de la violencia escolar

La violencia escolar se presenta con mayor frecuencia entre alumnado-alumnado y profesorado-alumnado, aunque también puede darse entre alumnado-profesorado y profesorado-profesorado. Para analizar la problemática desde un enfoque más amplio, puede utilizarse la perspectiva ecológica, que trata las condiciones de riesgo y protección en los complejos niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual se pueda diseñar la prevención con actividades para optimizar tanto el ambiente como la representación de éste, y las posibilidades que tiene el alumnado, incluyendo los escenarios en donde transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio, etcétera), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad. Existen distintos niveles en donde la violencia es parte de la vida cotidiana, tanto de las relaciones sociales en contextos microsociales como macrosociales (Gómez *et al.*, 2011).

¹¹ Excelsior, "México, el país más letal para jóvenes; violencia en AL", en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/10/1039371/>.

¹² El Economista, "México, el segundo país más violento en toda América", en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/06/17/mexico-segundo-pais-mas-violento-toda-america/>.

¹³ CNN-México, "México, sexto país con más periodistas asesinados y quinto en secuestros", en: <http://mexico.cnn.com/nacional/2014/12/16/mexico-sexto-pais-con-mas-periodistas-asesinados-y-quinto-en-secuestros/>.

INMUJERES (2006) señala que la violencia contra las mujeres se presenta en el ámbito de pareja, familiar, laboral y escolar; y la violencia emocional es la que se registra con mayor frecuencia en la pareja, en la familia y en tercer lugar en la escuela. La violencia física se manifiesta primeramente en la pareja y en segundo lugar en la escuela, situación que sucede de igual forma para la violencia sexual.

La violencia en el ámbito escolar es un problema grave, en el cual intervienen otros tipos de violencia, en otros ámbitos, y pueden presentarse simultáneamente.

Cuadro 1.- Tipo de violencia por ámbito en donde ocurre, 2006 (INMUJERES-INEGI-UNIFEM-FEVIM-CEFEMIN, Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006)

	Violencia laboral	Violencia familiar	Violencia de pareja	Violencia docente o escolar
Emocional	1,150,379	5,512,788	12,475,497	4,003,439
Económica	0	345,689	7,797,695	0
Física	129,568	1,039,845	6,384,000	2,173,103
Sexual	259,984	0	2,987,458	674,996

Este es un ejemplo de los tipos de violencia que se presentan en los diferentes ámbitos de vida, aunque cabe aclarar que no son excluyentes, una persona puede vivir todos los tipos de violencia, en todos o casi todos los ámbitos de su vida. Así, para tener un panorama amplio de la violencia que se produce y reproduce en los centros escolares, es necesario conocer algunos factores escolares, individuales, familiares y sociales que influyen directa o indirectamente en este tipo de violencia.

Factores escolares

La Secretaría de Educación Pública (2009), considera que los factores de riesgo en la violencia que se suscita en los salones de clases, se derivan de la falta de reglas y límites en la institución y de las relaciones poco afectivas entre compañeros, compañeras, docentes y directivos(as).

Los resultados obtenidos sobre el acoso entre iguales, refleja que determinadas características de la escuela tradicional contribuyen a dicho problema y dificultan su superación, como: 1) la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables –principalmente entre adolescentes–, o como problemas que ellos deben aprender a resolver solos, sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes; 2) el tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera. En función de esto puede explicarse que el hecho de estar en minoría, de ser percibido como diferente, de tener un problema, o de destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (con moteos o aislamiento, entre otros); 3) insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se genera la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación, y que suele ser interpretada por los agresores como apoyo implícito (Díaz-Aguado, 2005). Gómez *et al.* (2011) incluso señalan que el funcionamiento satisfactorio de la institución escolar está basado en la aplicación de cierta violencia legítima, que no es sino el nombre de las medidas de control y disciplina escolar.

Un análisis realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) entre los países miembros, reporta que 40% de los estudiantes han sido víctimas de bullying, 25% recibieron insultos y amenazas, 17% golpes y 44% han vivido algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y a través de las redes sociales (CNDH, 2014).

En México, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) reportó en 2011 que 30% de los estudiantes de primaria declaraban sufrir algún tipo de violencia escolar. Para 2013, este porcentaje aumentó a 40%, es decir, 18 millones 781,875 alumnos y alumnas de primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas, sufrieron acoso escolar. Del estudiantado de sexto grado de primaria, 40% dijeron haber sido víctimas de robo; 25% recibieron insultos o amenazas; 16% fueron golpeados y 44% han atravesado algún episodio de violencia. Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Román y Murillo, 2011), destaca que 11% de los estudiantes mexicanos de primaria han robado o amenazado a algún compañero, mientras que en secundaria ese porcentaje alcanza 7%.

El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica (2009), señaló que 43% del personal docente encuestado (324 directores/as y mil 485 maestros/as) afirman haber detectado casos de bullying a nivel escolar. La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS, 2011), realizada en 2010, arroja que 12% de niñas y niños declararon que sus compañeros o compañeras les han pegado alguna vez; en las niñas, la cifra fue de 11.5%, y en los niños de 13%. En lo que respecta al nivel medio superior, la Encuesta de Violencia, Tolerancia y Exclusión (2013) indica que siete de cada 10 jóvenes han sufrido algún tipo de violencia en el último año; sobresale que en las redes sociales, 12% de los adolescentes han sido víctimas de burlas, a 8% les han difundido mentiras y a 6% les han invadido sus cuentas.

Aguilera *et al.* (2007) mencionan que un mayor número de alumnos y alumnas de primaria y secundaria fueron víctimas de violencia, en comparación con quienes declararon que han participado en actos violentos (*Figura 1 y 2*). En términos generales, destacaron que existe mayor propensión a la violencia de estudiantes que son de género masculino (aunque no de forma exclusiva) y tienen más edad en relación con su grupo; su vida escolar es irregular (han repetido grado, bajas calificaciones y cambios frecuentes de escuelas); pertenecen a familias de mayor incidencia de conflictividad; sus padres están menos enterados de lo que hacen fuera de la escuela; y no viven con ninguno de sus padres o sólo con su padre.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (Aguilera *et al.*, 2007) destacó que los docentes que perciben mayor violencia fuera de la escuela, también la identifican al interior de la institución. Esta correlación entre los índices de violencia lleva a concluir que el contexto social de la escuela tiene un lugar de primera importancia en la manifestación del fenómeno de la violencia.

En estos estudios se subraya que la violencia escolar es una de las muchas formas de violencia que se viven en México, y que no se presenta de forma aislada, está interrelacionada con otros tipos de violencia. De ahí la necesidad de conocer más sobre el contexto sociocultural de las relaciones interpersonales, cercanas y personales, que ayuden a comprender la violencia en las escuelas.

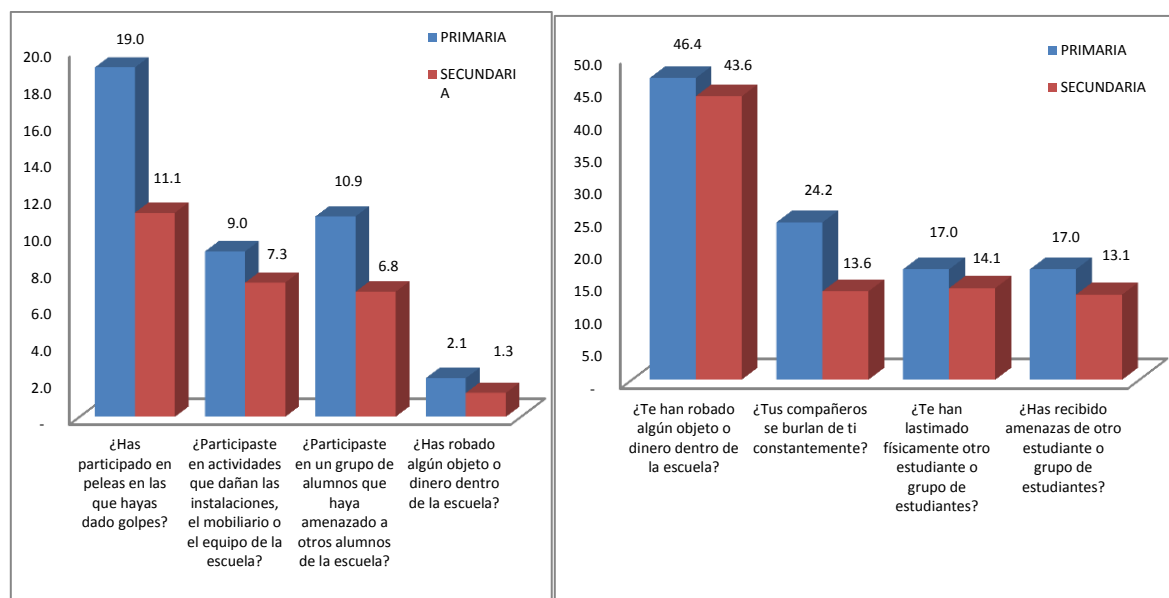


Figura 1 y2.- Alumnos que participaron y fueron víctimas de violencia en primaria y secundaria (%) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2007).

Factores individuales

Los factores individuales son inherentes a la persona (como el género, las características físicas, biológicas y fisiológicas, o la historia personal), influyen en el comportamiento de los individuos y aumentan sus probabilidades de convertirse en víctimas o perpetradores de actos violentos. Entre los factores que pueden medirse o rastrearse se encuentran las características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato (OPS, 2002).

Tanto las víctimas como los agresores, presentan particularidades que permiten el ejercicio de la violencia. Díaz-Aguado (2005) señala que entre las características más frecuentes observadas en el alumnado que acosa a sus compañeros(as) destacan: una situación social negativa, aunque cuentan con amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas; establecen relaciones negativas con las personas adultas y tienen bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad.

En el caso de las víctimas, Díaz-Aguado (2005) señala que se caracterizan por una situación social de aislamiento, en la cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad para comunicarse; conducta pasiva; miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (no poder defenderse ante la intimidación); ansiedad, inseguridad y baja autoestima, que se relaciona con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas, respecto a culpabilizarse de su situación e incluso negarla.

Estadísticas nacionales registran como situaciones características de violencia el suicidio y las lesiones autoinfligidas que llevan a la muerte. Existe un patrón que indica diferencias significativas

por edad y género; según datos del INEGI, SS y OPS (2008), de las muertes por violencia a nivel nacional 4.4% fueron por suicidio (1.6% en mujeres y 7.3% en hombres). Adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años, ocupan el primer lugar en sectores vulnerables, seguidos de personas adultas y de personas adultas mayores, sin embargo, se ha detectado un incremento en niños menores de 10 años. En todos los estados de la república, los varones son quienes más se suicidan (*Figura 3*).¹⁴

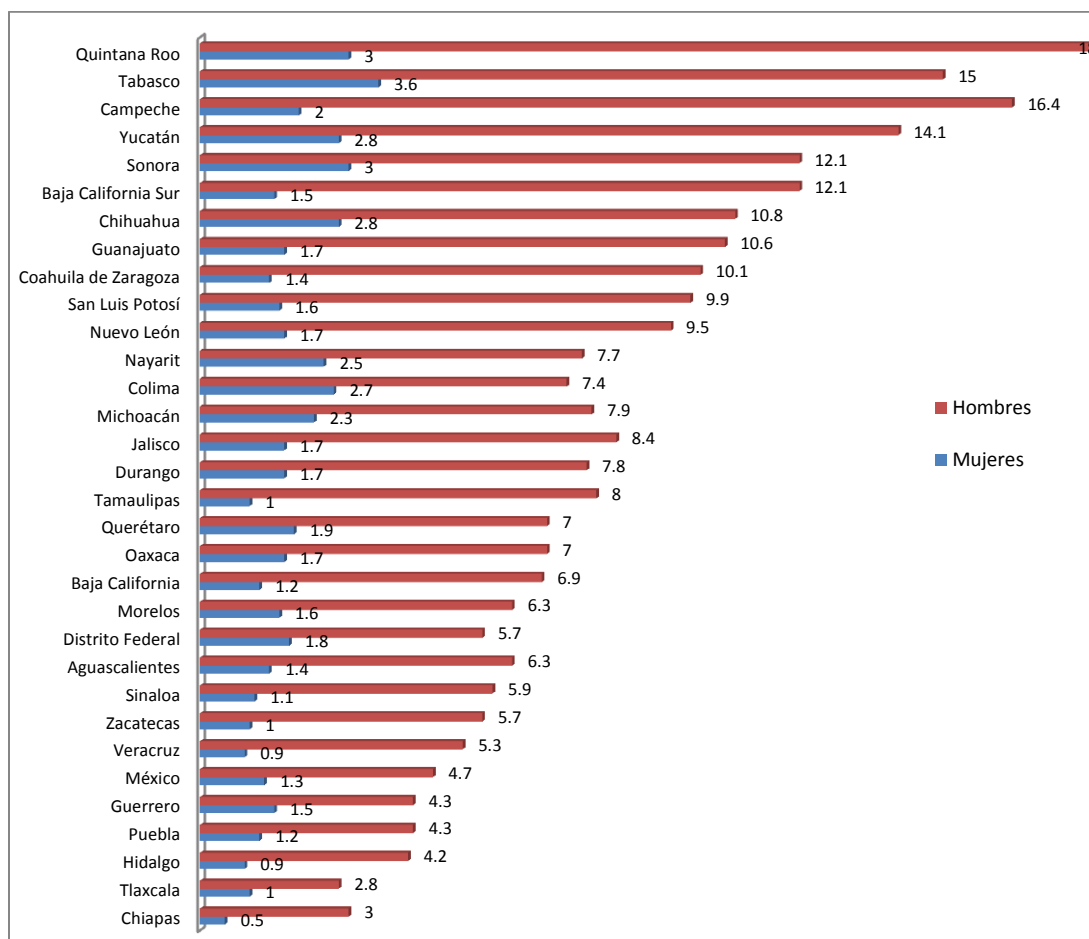


Figura 3.- Muertes por suicidio con respecto al total de muertes violentas, por entidad federativa y sexo, 2008 (%) (INEGI, *Estadísticas de mortalidad*, 2013).

Sin entrar en detalles sobre las causas del suicidio, llama la atención que sean más hombres que mujeres, cuando se ha demostrado que la principal causa de suicidio se relaciona con la depresión, y ésta es más frecuente en ellas. Es una alerta para analizar qué sucede con los varones, qué situaciones de género están presentes, qué factores personales y culturales llevan a que ejerzan el máximo de violencia contra ellos mismos.

Respecto a los homicidios, también son los hombres quienes más mueren por esta causa, principalmente en las edades de 20 a 39 años. Nuevamente, este índice puede estar ligado a las diferencias de género, los estereotipos y las masculinidades, pues en ellos se permiten y estimula el ejercicio de la violencia para demostrar su hombría (*Cuadro 2*).

¹⁴ Estas estadísticas coinciden con las mostradas por la Organización Mundial de la Salud, a través del Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, 2014.

Cuadro 2.- Presuntos homicidios por grupos de edad, según sexo y año de ocurrencia (INEGI, Estadísticas vitales. Estadísticas de mortalidad. Muertes accidentales y violentas. Homicidios por año de ocurrencia y rango de edad)

Grupos de edad	2008			2009			2010			2011		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Total	89.80	10.13	100.00	89.99	9.81	100.00	90.42	9.36	100.00	89.16	9.90	100.00
0-14 años	1.36	0.98	2.35	1.51	1.03	2.54	1.02	0.67	1.71	1.19	0.64	1.84
15-19 años	6.85	1.03	7.89	6.98	1.02	7.99	7.55	1.14	8.70	7.89	1.07	8.97
20-24 años	12.41	1.20	13.61	12.61	1.40	14.03	13.38	1.35	14.74	13.22	1.31	14.54
25-29 años	13.52	1.24	14.76	14.24	1.00	15.25	14.79	1.22	16.01	14.05	1.37	15.44
30-34 años	14.32	1.04	15.36	13.24	1.08	14.32	14.55	1.16	15.72	12.93	1.06	14.02
35-39 años	11.78	1.04	12.83	12.72	1.01	13.74	12.20	0.86	13.07	11.35	1.05	12.40
40-44 años	8.67	0.84	9.50	8.58	0.71	9.30	8.26	0.74	9.01	7.83	0.79	8.63
45-49 años	6.57	0.67	7.24	5.81	0.56	6.37	5.65	0.59	6.25	5.26	0.62	5.89
50-54 años	4.27	0.43	4.69	4.28	0.47	4.75	3.76	0.40	4.16	3.80	0.45	4.26
55-59 años	2.66	0.37	3.03	2.84	0.32	3.16	2.40	0.25	2.65	2.41	0.33	2.74
60-64 años	2.25	0.28	2.53	1.91	0.23	2.14	1.49	0.21	1.71	1.62	0.21	1.83
65 y más años	3.76	0.82	4.58	3.20	0.76	3.98	2.76	0.56	3.31	2.68	0.66	3.36
No especificado	1.38	0.20	1.62	2.09	0.22	2.42	2.60	0.20	2.96	4.92	0.33	6.09

Estos resultados se ven reflejados en la sobremortalidad masculina a nivel nacional, es decir, los hombres mueren a menores edades que las mujeres: de cada 100 mujeres que mueren, lo hacen entre 123 y 129 hombres. Cabe señalar que en 2011 se registró un aumento en la mortalidad de los hombres (129.2 hombres por cada 100 mujeres).

Respecto al consumo de drogas, según datos de la Encuesta Nacional de Adicciones (2011), 1.8% de la población en México ha consumido algún tipo de droga en el último año, y el 1.5% corresponde a drogas ilegales. La marihuana es la que más se consume (2.2% hombres y 0.3% mujeres), seguida de la cocaína (0.9% hombres y 0.1% mujeres) y otro tipo (0.2%). En los adolescentes, el consumo de cualquier droga es de 1.6%, y de 1.5% para cualquier droga ilegal.

Al analizar las variaciones regionales en la misma Encuesta, la región Norte tiene las prevalencias más altas de consumo de cualquier droga (2.8%) y de cualquier droga ilegal (2.3%), en comparación con la región Centro (1.7% y 1.3%, respectivamente) y la región Sur (1.2% y 1.1%, respectivamente). Aunque la violencia no depende directamente del consumo de alcohol y drogas, sí potencia el ejercicio de la misma.

Factores familiares

La composición y estructura familiar, así como la dinámica que se establece en el interior de ella, influyen en el aprendizaje de comportamientos, actitudes, pautas culturales, valores, ideas y creencias en las primeras etapa de vida de niños y niñas. Es en el ámbito familiar donde se da la primera y más importante adquisición de patrones afectivos, de conducta y socialización. En la familia se aprende a reconocer y respetar o no los derechos de las demás personas, y se transmiten las expectativas y conductas esperadas para cada uno de sus miembros, situaciones que posteriormente se ven reflejadas en el ámbito escolar (SEP-UNICEF, 2009).

Para algunas personas, el vínculo afectivo que las une a aquéllos con quienes conviven puede transformarse en una prisión, cuyos muros son más difíciles de saltar que los de cualquier cárcel real (Ortega y Mora, 1997). Desde los primeros años, a través de patrones de conductas en los hogares (Cerezo, 2001), el individuo aprende que la violencia es una forma rápida y eficaz de solucionar conflictos, en el marco de un devenir histórico que lo revela como un comportamiento aprendido que se transmite de una generación a otra, mediante canales habituales como la familia, la escuela y la socialización (Gómez *et al.*, 2011).

Diversos autores(as) (Ybarra y Mitchell, 2004; Rutter *et al.*, 1998; Rigby, 1993) han señalado que los factores familiares de riesgo incluyen: el número de personas que habitan en el hogar; pobre relación filial; estrés; desintegración familiar; nivel socioeconómico bajo; violencia intrafamiliar; deficiente control y supervisión de los hijos o hijas, aptitudes poco eficaces en su formación; deserción escolar; desempleo; presencia de armas en la casa, entre otras. Para Olweus (2005) y Rigby *et al.* (1999), un factor importante es no marcar reglas claras y consistentes en el comportamiento de hijos e hijas, y aceptar conductas agresivas; además, si en el hogar se producen prácticas de victimización o maltrato por sus cuidadores, habrá mayores probabilidades de desarrollar y recibir agresiones (Neufeld, 2002).

Si bien en todos los escenarios de la vida se producen episodios esporádicos de agresividad (Ortega y Mora, 1997), un considerable número de seres humanos viven bajo el maltrato directo o indirecto de otros seres humanos de los que esperan recibir amor, amistad o al menos respeto y trato correcto. En un estudio dirigido por Gottman *et al.*, (1997) se demostró que los hijos o hijas que mantienen una relación afectiva con los padres y madres son más aptos socialmente.

Díaz-Aguado (2005) menciona que entre los principales antecedentes familiares de los acosadores suelen destacar: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura de los padres, sobre todo de la madre, que manifiesta actitudes negativas o poca disponibilidad para atender al niño(a); y dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el habitual uso de métodos autoritarios y coercitivos, recurriendo en muchos casos al castigo corporal.

A través de la educación familiar, los(as) hijos(as) deben tener garantizadas tres condiciones básicas, de las cuales depende su calidad, y que contribuyen a prevenir cualquier tipo de violencia: 1) una relación afectiva cálida, que ofrezca seguridad sin proteger en exceso (la inseguridad puede producirse tanto por falta de protección como por una protección excesiva, que transmita miedo e indefensión); 2) un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía según la edad; 3) una disciplina consistente, sin caer en autoritarismo ni en negligencia, que ayude a respetar límites y a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis de la violencia y del modelo de dominio-sumisión en el que se basa.

Por lo tanto, el maltrato infantil puede ser un detonante de la violencia en los centros escolares. El INEGI (2009) señala que Puebla (7%) es la entidad federativa en donde se presentaron más casos comprobados¹⁵ de maltrato infantil, seguida de Coahuila (5.5%), México (4.4%), Yucatán (3.9%), Chihuahua (3.5), Nuevo León (2.4), Tamaulipas (2.23), y Sinaloa e Hidalgo (1.7).

¹⁵ Se refiere sólo a los casos comprobados, es decir, en donde hay una denuncia y se demuestra que existe o existió maltrato infantil; sin embargo, no se consideran los casos que no se denuncian y que pueden ser los más.

Llama la atención que el índice de femineidad de menores de edad atendidos por maltrato infantil es mayor, es decir, en casi todas las entidades del país se registra mayor violencia intrafamiliar en las niñas que en los niños (*Figura 4*).

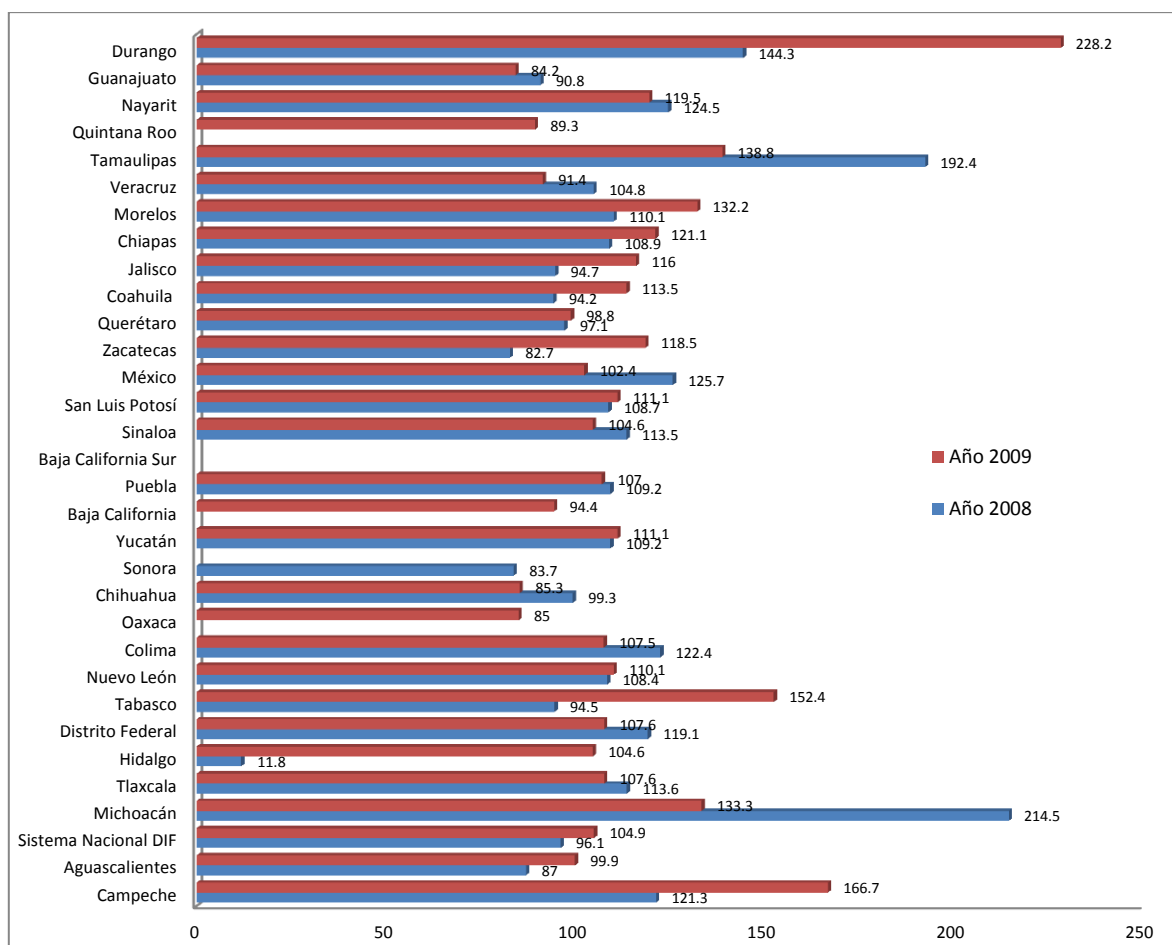


Figura 4.- Índice de femineidad de menores atendidos por maltrato infantil, por entidad federativa, 2008 y 2009 (Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia-DIF, *Maltrato*, en: http://procuraduria.dif.gob.mx/micrositio_pdmf/?page_id=520/).

En el caso de las mujeres, también existe una clara relación entre la violencia que han vivido en la familia de origen y la violencia que viven en sus relaciones de pareja. Como se observa en el *Cuadro 3*, de las mujeres que han vivido violencia en sus familias de origen (50.4%), 64.7% la han vivido con su pareja en los últimos 12 meses (65.5% violencia emocional, 66.6% violencia económica, 71.5% física y 74% sexual); mientras que quienes no sufrieron incidentes de violencia en la familia de origen, presentan los menores porcentajes en la violencia de pareja (*Cuadro 3*).

En el caso de la violencia intrafamiliar y de pareja, son las mujeres quienes reciben mayor violencia, principalmente por parte de su pareja. De acuerdo con los resultados de la ENDIREH 2011, en México el 47% de las mujeres de 15 años y más sufrió algún incidente de violencia por parte de su esposo o pareja, exesposo, expareja o novio durante su última relación. Por entidad federativa, el Estado de México registra el mayor porcentaje de violencia de pareja (57.6%),

seguido de Nayarit (54.5%), Sonora (54.0%), Distrito Federal (52.3%) y Colima (51%). La entidad con menor prevalencia de violencia de pareja es Chiapas, con 31.6%¹⁶.

Cuadro 3.- Mujeres de 15 años y más casadas o unidas y alguna vez unidas, por condición y tipo de violencia padecida en su familia de origen, según condición y tipo de violencia por parte de su pareja en los últimos 12 meses (INEGI, Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011. Tabulados básicos)

Condición y tipo de violencia en la familia de origen	Sin		Condición de violencia de pareja				
	Total	incidentes	Total	Emocional	Económica	Física	Sexual
	100.00	71.15	28.47	23.22	14.80	5.72	2.61
Condición de violencia hacia ella	50.49	44.75	64.76	65.59	66.98	71.50	74.04
Condición de violencia emocional	39.02	33.64	52.37	53.45	54.51	62.28	65.44
Condición de violencia física	39.61	35.00	51.02	51.82	52.88	56.88	59.11

La violencia que se vive en las familias de origen puede ser un detonante para permitir, tolerar, producir y reproducir la violencia en las relaciones de pareja; es decir, se aprende a vivir con violencia y se toleran estas situaciones en las relaciones –sentimentales– de pareja. Cuando en la familia de origen se vive violencia, se fortalece la existencia de violencia en otros ámbitos, como el de pareja, social e incluso escolar.

Factores socioculturales

Los factores culturales se reflejan en el castigo corporal de los niños y niñas, en el derecho del esposo a controlar a su esposa; se trata de prácticas culturales aceptadas en la sociedad mexicana (Buvinic *et al.*, 1999), donde predomina la cultura machista. Uno de los resultados más reiterados en los estudios sobre la violencia, es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres (Rutter *et al.*, 1998), diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Olafsen y Viemero, 2000; Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993), y se relaciona directamente con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia.

Las opiniones acerca de los roles masculino y femenino, también son indicadores de que en la sociedad mexicana se siguen reproduciendo comportamientos tradicionales relacionados con la división genérica. El INEGI (2011) reporta que de las mujeres de 15 años y más con incidentes de violencia por parte de su pareja en los últimos 12 meses, 17.7% están de acuerdo en que *una esposa debe obedecer a su esposo o pareja en todo lo que él ordene*, 64% consideran que *el hombre debe responsabilizarse de todos los gastos de la familia*, 15.4% aceptan que *es obligación de la mujer tener relaciones sexuales con su esposo o pareja*, 2% señalan que *el hombre tiene el*

¹⁶ Llama la atención que sea Chiapas donde se reporten menores incidentes de violencia, uno de los estados con mayores tradiciones arraigadas, en donde las propias mujeres –sobre todo indígenas– han reclamado sus derechos y condenado la violencia que se esconde en los usos y costumbres. Aquí cabe la duda, si es verdad que no sufren violencia o no son capaces de reconocerla, porque está legitimada en sus costumbres, roles y estereotipos. Numerosos actos violentos no se registran nunca porque no se ponen en conocimiento de las autoridades; y en otros casos sí se notifican, pero los archivos no recogen la información necesaria para comprender el problema. Dado que la forma de definir los malos tratos influye en el tipo de datos recolectados, en muchos lugares el empleo de definiciones inadecuadas enmascara aspectos importantes del problema (OPS, 2002).

derecho de pegarle a su esposa, 17.9% afirman que los padres tienen el derecho de pegarle a los hijos y 29.3% coinciden en que si hay golpes o maltrato en la casa, es un asunto de familia y ahí debe quedar.

Con estos resultados, puede entenderse por qué se sigue produciendo y reproduciendo la violencia no sólo en el interior de las familias, sino en otros ámbitos como el social y escolar. Los estereotipos de género siguen atribuyendo a los varones condiciones de superioridad respecto a las mujeres, decidiendo sobre lo que ellas deben o pueden hacer, el que ellas se sigan haciendo cargo de las labores de reproducción y ellos de producción, y que en algunos casos sea permitida la violencia contra ellas y sus hijos e hijas. Estas situaciones muestran una condición de violencia estructural porque se tiene una estructura social que en sí misma es *represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente* (Galtung, 1998). Violencia a la que se suma la violencia cultural, conjunto de mitos, de gloria y trauma, es decir, construcciones sociales que sostienen una serie de creencias.

La violencia social que se vive en México es otro de los factores que intervienen en la violencia escolar, ya que actualmente se pasa por un periodo de violencia dentro de las mismas comunidades y en las calles. La delincuencia tiene muchas manifestaciones, que pueden ir desde el narcotráfico y la delincuencia organizada, hasta asaltos y robos. Según el INEGI (2013), entre los principales delitos están el robo o asalto en calle o transporte público y extorsiones; y en la mayoría de los casos los hombres reportan un mayor número de incidencias. Llama la atención que en el rubro “otros delitos”, es mayor el número de mujeres que de hombres, y es ahí donde se encuentran los delitos sexuales, que generalmente están enfocados hacia ellas (*Cuadro 4*).

Cuadro 4.- Delitos ocurridos por tipo de delito según sexo de la víctima, 2013 (INEGI, Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública, 2014)

Tipo de delito	Delitos ocurridos		Sexo de la víctima			
			Hombres		Mujeres	
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos
Estados Unidos Mexicanos	33090263	100	16847509	50.91	16242754	49.09
Robo o asalto en calle o transporte público	9787891	100	5495917	56.15	4291974	43.85
Extorsión	7794040	100	3622542	46.48	4171498	53.52
Robo parcial de vehículo	3358372	100	1835428	54.65	1522944	45.35
Fraude	3169461	100	1745343	55.07	1424118	44.93
Amenazas verbales	3031965	100	1528212	50.40	1503753	49.60
Robo en casa habitación	2141103	100	967556	45.19	1173547	54.81
Robo en forma distinta a las anteriores	1213624	100	588851	48.52	624773	51.48
Lesiones	1038026	100	594508	57.27	443518	42.73
Otros delitos distintos a los anteriores*	954624	100	151410	15.86	803214	84.14
Robo total de vehículo	601157	100	317742	52.86	283415	47.14

* Incluye secuestro o secuestro exprés, y delitos sexuales como hostigamiento, manoseo, exhibicionismo e intento de violación.

Según la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2014, la población de 18 años reconoce la ocurrencia de conductas delictivas en los alrededores de su vivienda; entre las principales se encuentran el consumo de alcohol en la calle, robos y asaltos, consumo de drogas, pandillerismo y venta de drogas (*Cuadro 5*).

Cuadro 5.- Población de 18 años y más por conductas delictivas o antisociales, según conocimiento de la ocurrencia de las mismas en los alrededores de su vivienda (marzo y abril de 2014) (INEGI, *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2014*; SNIEG, *Información de Interés Nacional*)

Conductas delictivas o antisociales	Conocimiento de la ocurrencia de conductas delictivas o antisociales	
	Absolutos	Relativos
Consumo de alcohol en la calle	51,014,303	64.08
Robos o asaltos frecuentes	35,019,604	43.99
Consumo de droga	34,267,140	43.04
Pandillerismo o bandas violentas	25,468,078	31.99
Venta de droga	20,252,086	25.44
Venta de productos pirata	18,805,838	23.62
Riñas entre vecinos	17,011,027	21.37
Disparos frecuentes	16,476,708	20.70
Venta ilegal de alcohol	14,921,076	18.74
Ha habido homicidios	14,454,955	18.16
Violencia policiaca contra los ciudadanos	11,772,988	14.79
Secuestros	10,723,843	13.47
Extorsiones (o cobro de piso)	10,615,566	13.33
Invasión de predios	8,881,072	11.16
Prostitución	5,733,025	7.20
Ninguna	10,199,152	12.81
No especificado	34,1471	0.43

Un importante segmento de la población percibe conductas delictivas y de violencia en el entorno social donde vive, por lo que existe una situación de inseguridad, la misma que se reproduce en distintos ámbitos, como el laboral, el familiar o los espacios públicos. Desafortunadamente, en la encuesta que presenta el INEGI (2014) no se pregunta la incidencia de actos delictivos en las escuelas, sin embargo, dado que se presenta en el trabajo, en los negocios, en la calle y en la propia casa, es de suponer que sucede de igual manera en la escuela.

El mayor número de delitos ocurren en la calle, en el transporte y lugares públicos (ver cuadro 6); nuevamente se corrobora que la violencia social en México es grave, y que al ser las escuelas espacios públicos, la violencia se presenta en condiciones similares

Cuadro 6.- Delitos ocurridos por tipo, según lugar de ocurrencia, 2013 (INEGI, *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2014. SNIEG, Información de Interés Nacional*)

	En la calle	En su casa	En su trabajo	En un negocio o establecimiento	En un lugar público	En el transporte público	En una carretera	Otro	No especificado
Estados Unidos Mexicanos	31.9	35.2							
Robo total de vehículo	8	2	5.46	6.87	4.92	12.56	0.68	1.71	0.61
Robo parcial de vehículo	71.6	10.3							
	3	9	2.55	5.14	7.09	NA	2.96	0.10	0.14
Robo en casa habitación	76.1	12.5							
	9	4	1.87	3.38	5.12	NA	0.28	0.48	0.16
Robo o asalto en calle o transporte público		100.							
	NA	00	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Robo en forma distinta a las anteriores	46.0								
	6	NA	2.68	2.54	7.27	40.14	0.96	0.31	0.03
Fraude	21.0	33.1							
	6	1	14.08	10.79	8.41	3.49	0.44	8.36	0.27
Extorsión		20.2							
	7.84	1	6.67	46.71	7.26	0.67	0.09	4.82	5.74
Amenazas verbales		81.8							
	4.88	7	8.76	1.40	1.17	0.15	0.45	1.30	0.03
Lesiones	38.2	38.6							
	7	9	9.54	3.75	4.66	0.52	0.76	3.62	0.20
Otros delitos distintos a los anteriores	59.2	24.0							
	1	0	4.70	3.18	6.17	0.94	1.09	0.68	0.03
	44.6	19.4							
	6	9	6.53	1.23	7.55	13.04	2.62	4.84	0.04

CONCLUSIONES

La violencia escolar no es un hecho aislado, alejado de otros tipos de violencia. La violencia escolar es un fenómeno que es necesario estudiar atendiendo a multitud de factores que se derivan de la situación evolutiva de los protagonistas, de sus condiciones de vida y de sus perspectivas de futuro (Ortega y Mora, 1997). Como se puede ver en las estadísticas que presenta el INEGI en México, la violencia familiar, social, personal y escolar es recurrente. Al ser estos espacios los lugares donde se aprenden y aprehenden las conductas de convivencia, se aprende a tolerar y ejercer la violencia, situación que se reproduce en el ámbito escolar. De ahí que para comprender la violencia escolar y/o bullying, es preciso conocer el contexto en donde se desarrollan las personas, si han vivido otros tipos de violencia –en su familia de origen o en su comunidad–, los estereotipos de género que siguen arraigados, entre otros factores.

La violencia escolar es un reflejo de la que se vive en otros espacios cercanos, por ello es necesario trabajar de manera conjunta (profesional, personal, social, cultural), para crear entornos familiares más saludables. Además, se requiere un Estado más fuerte, en donde las normatividades sean

puestas en práctica, las leyes sean respetadas y las medidas más efectivas. Es muy importante considerar las condiciones de género, ya que las desigualdades y prácticas culturales han reproducido situaciones de violencia tanto para mujeres como para hombres, pero su concepción es diferente y, por lo tanto, afectan a cada uno de diversas formas.

LITERATURA CITADA

- Aguilera, G. M. A., Muñoz, A. G. y Orozco, M. A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Buvinic, M., Morrison, A. y Shifter, M. (1999). *La violencia en América Latina y el Caribe: Marco de referencia para la acción*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, p. 35.
- Cerezo, R. F. (2001). "Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años", en: *Anales de Psicología*, vol. 17, núm. 1, pp. 37-43.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. (2014). *Recomendación general no. 21 sobre la prevención, atención y sanción de casos de violencia sexual en contra de las niñas y los niños en centros educativos*, México, CNDH.
- Díaz, A. M. J. (2005). "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela", en: *Psicothema*, núm. 17, pp. 549-558.
- Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS). (2011). *Resultados generales*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México.
- Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. (2014). México.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Gobierno Vasco, Comisión Europea.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S. et al. (2007). "Bullying and Other Forms of Adolescent Violence": *Cuad. med. forense* [revista electrónica], pp. 165-177. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062007000200005&lng=es
- Gómez, N. A., Zurita, R. Ú., López, M S. A., Sánchez, E. P. A. y Rodríguez, P. J. (2011). *Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarlas. Curso en línea para docentes del nivel básico y medio superior. Informe de investigación*.
- Gottman, J., Fainsilber, K. L. y Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*, Lawrence Erlbaum Associates.

- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. (2011). *Encuesta Nacional de Adicciones. Reporte de Drogas*, México.
- INMUJERES-INEGI-UNIFEM-FEVIM-CEFEMIN. (2006). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*.
- Neufeld, P. (2002). "School Violence. Family Responsibility", en: *Family Journal Counseling and Therapy for Couples and Families*, vol. 10, núm. 2, pp. 207-209.
- Olafsen, R. N. y Viemero, V. (2000). "Bully/Victim Problems. In Coping With Stress. En School Among 10-To12 Years Old Pupils In Åland, Finland": *Aggressive Behavior*, vol. 26, núm. 1, pp. 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Olweus, D. y Inger, E. (1998). *The Importance of Sex-Stimulus Object: Age Trends and Sex Differences in Empathic Responsiveness Social Development*, vol. 7, núm. 3, pp. 370-388.
- _____. (2005). "Bullying en la escuela: Datos e intervención", en: J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y escuela*, Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, pp. 13-30.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud: Resumen*, Washington, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, R. R. y Mora, M. J. A. (1997). "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares", en: *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27.
- Rigby, K. (1993). "School Children's Perceptions of their Families and Parents as a Function of Peer Relations", en: *Journal of Genetic Psychology*, vol. 154, núm. 4, pp. 501-513.
- Rigby, K., Slee, P. y Cunningham, R. (1999). "Effects of Parenting on the Peer Relations of Australian Adolescents", en: *Journal of Social Psychology*, vol. 139, núm. 39, pp. 387-388.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2011). "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar", en: *Revista CEPAL*, núm. 104. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/rve104romanmurillo.pdf>
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1998). *Antisocial Behavior in Young People*, Cambridge University Press.
- SEP-UNICEF. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*, México.
- Tello, N. (2005). "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1165-1181.

Whitney, I. y Kent, S. P. (1993). "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary Schools": *Educational Research*, núm. 35. pp. 3-25.

Ybarra, M. y Mitchell, K. (2004). "Online Aggressor/Targets, Aggressors, and Targets: A Comparison of Associated youth Characteristics": *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 45, pp. 1308-1316.



ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

TEACHER TRAINING APPROACHES

Aurelio **Moreno-Zaragoza**

Centro de Actualización del Magisterio

RESUMEN

El presente artículo establece la importancia de la educación del siglo XXI, las necesidades que existen para la formación docente, en donde la educación se está quedando atrás donde una sociedad avanza aceleradamente y que el docente debe de estarse actualizando constantemente para tener las herramientas necesarias para que nuestros alumnos salgan un conocimiento eficaz.

Los cambios mundiales a los que se enfrentan los sistemas educativos de nivel superior hoy en día auspiciados por los nuevos paradigmas mundiales exigen un nuevo perfil para el profesional del siglo XXI.

Es necesario que el maestro sea un innovador donde utilice las estrategias adecuadas para tener alumnos de alta competitividad.

En la actualidad el maestro debe de ser un profesional requiere de tener conocimientos básicos para su formación, debe de enseñar y aprender, ser capaces de conocer y de tolerar diferentes opiniones y el actuar de las personas, aceptar el cambio, evitar imponer ideas o formas de pensar.

Palabras clave: formación docente, educación, competitividad y competencias.

SUMMARY

This article establishes the importance of education of XXI century, the needs that exist for teacher education, where education is lagging behind where society is rapidly progressing and that teacher should be asking continuously updated to have the necessary tools to our students out an effective knowledge.

Global changes to the top-level education systems face today sponsored by the new global paradigms require a new professional profile for the XXI century.

It is necessary that the teacher is an innovative suitable for use where students have high competitiveness strategies.

Today the teacher must be a professional required to have basic knowledge for training, teaching and learning must be able to understand and tolerate different opinions and actions of people, embrace change, avoid imposing ideas or ways of thinking.

Key words: teacher training, education, competitiveness and competence.

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI debe de responder a las necesidades que se presentan en la sociedad, para mejorar las condiciones económica, política y social de nuestro país.

Con la globalización se presenta un reto más para los maestros el que egresen alumnos con alta competitividad con los países altamente desarrollados y estar al igual que ellos, ya que al pertenecer a un organismo internacional como es la OCDE, necesitamos que nuestros alumnos tengan o desarrollen la mismas competencias que los demás.

Esa es la nueva tarea para el maestro del siglo XXI, en un paradigma de incertidumbre en la educación de nuestro país, donde el maestro debe de actualizarse continuamente para tener las herramientas suficientes para que los alumnos salgan con un buen conocimiento.

Estamos quedándonos atrás en cuestión en la educación es necesario estar avanzando más aceleradamente como sociedad para ir a la par y dar soluciones a los problemas que se nos presentan.

Es por eso que la labor del maestro es muy importante en un país para desarrollarse en todos los aspectos, políticos, económicos, sociales, etc., de allí la necesidad de que la educación es un elemento primordial para sacar adelante a nuestra nación.

Desarrollo

Como profesionistas hemos sido reproductores de saberes fragmentados, reducidos y herméticos.

Los cambios mundiales a los que se enfrentan los sistemas educativos de nivel superior hoy en día auspiciados por los nuevos paradigmas mundiales exigen un nuevo perfil para el profesional del siglo XXI.

La nueva educación se caracteriza por el dominio y el desarrollo de mayores competencias y destrezas que deben tener los maestros al estar en el aula para mejorar la educación del país.

Se pretende transformar la actividad docente en un espacio de indagación que permita al maestro convertirse en un investigador o especialista en la educación que serviría para guiar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje.

El maestro debe de trabajar duro para elevar la calidad de la educación por medio del dominio de los contenidos, el enfoque y los propósitos del plan de estudio, para esto el maestro debe de tener una práctica docente buena y una experiencia para llevar de la mano a los estudiantes.

Es necesario que el docente sea innovador que utilice estrategias y técnicas donde los alumnos aprendan más fácilmente, debe de utilizar los recursos didácticos apropiados en el aprendizaje de los alumnos.

Es importante que el maestro domine los contenidos, que conozca los teóricos que vienen inmersos en el programa de estudio y que vincule lo que está enseñando con los acontecimientos de la vida misma y que los alumnos los lleve a la práctica.

El profesor tiene que dosificar los contenidos del programa de estudio y hacer las actividades correspondientes para tener un aprendizaje significativo, donde los estudiantes puedan hacer proyectos de investigación con la ayuda de su maestro.

En la actualidad el maestro debe de ser un profesional requiere de tener conocimientos básicos para su formación, debe de enseñar y aprender, ser capaces de conocer y de tolerar diferentes opiniones y el actuar de las personas, aceptar el cambio, evitar imponer ideas o formas de pensar.

El profesor que se quiere en estos momentos debe de ser un trabajador de la educación que produzca conocimientos, centrado en la comprensión de las realidades actuales, debe de ser un trabajador comprometido con su labor que responda a las necesidades actuales de la sociedad.

Para Alois Ecker (2002), el perfil demandado a los(as) futuros(as) maestros(as) de historia incluye calificaciones en los siguientes ámbitos:

1.- *Alta competencia profesional.* Aquí, entre otros aspectos, se considera la flexibilidad en el manejo de los conocimientos de la disciplina, tanto en el contenido como en el método; la capacidad de establecer, más allá de los límites de la misma, las relaciones de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales en un periodo histórico determinado; pensamiento y desempeño del trabajo más allá de los límites de la especialidad; habilidad para realizar una selección de los contenidos orientada al presente, así como para una elección y desarrollo de temas históricos de manera crítica, cuestionadora y que promueva la identidad.

2.- *Competencia didáctica diferenciada en cuatro niveles:*

- a) *Capacidad para la autorreflexión.* Entendemos aquí la capacidad de asumir papeles de manera diferenciada y de tomar distancia de los mismos en el momento de la enseñanza; el manejo transparente del poder (institucional), el manejo adecuado de conflictos; la capacidad de reconocer la transferencia por parte de los estudiantes y de separarla de su propia contratransferencia y, en la medida de lo posible, de interpretar esta última en función de lo sucedido durante la clase.
- b) *Habilidades sociales y comunicativas.* En el manejo del campo social de aprendizaje (salón de clase): pensamiento y trabajo orientado a procesos, capacidad para desarrollar y realizar procesos de aprendizaje orientados a la experiencia; capacidad de manejo, análisis y reflexión de los procesos grupales.
- c) *Competencia para la planeación y para la creación.* Conocimientos básicos de teorías de aprendizaje y desarrollo psicológico así como de los nuevos recursos didácticos, especialmente en su relevancia para las clases de historia; amplia experiencia en el manejo de diferentes técnicas de trabajo según su pertinencia (por ejemplo, exposición, trabajo grupal, juegos de rol, trabajo en proyectos), así como de otros recursos didácticos.
- d) *Habilidades analíticas y de organización.* En el trato con colegas, autoridades y padres de familia: poseer habilidades analíticas para apreciar adecuadamente las posibilidades de cooperación relevantes; capacidad para organizar y realizar acciones y proyectos, y conjuntos que trasciendan el ámbito de la disciplina.

El profesor ya no es ni el *sabio* al que admiraba toda la sociedad, ni su trabajo se debe limitar a impartir lecciones magistrales a los niños y adolescentes. Ahora se le pide que dé las clases de forma interactiva, sepa resolver conflictos, utilice ordenadores en el aula, eduque en valores y enseñe a los niños a aprender por sí solos y a discernir entre los conocimientos poco fiables que pueden encontrar en Internet de los realmente solventes. Una tarea amplísima para la que estos profesionales necesitan una formación inicial muy distinta a la que se les ha dado hasta ahora y una formación continua que les permita estar siempre al día sobre las novedades en astronomía, sanidad o genética. Los cambios sociales de las últimas dos décadas han revolucionado la sociedad del conocimiento y, con ello, los planteamientos en los que estaba basada la educación.

Con el nuevo paradigma, la labor como docente debía centrarse en propiciar que el estudiante se conociera más a sí mismo, hacer énfasis en un proceso de descubrimiento, de aprender a aprender, promover la independencia, iniciativa y responsabilidad en el trabajo del estudiante, hacer énfasis en los cambios efectivos y actitudinales, desarrollar la cohesión del grupo, y compartir con los chicos la responsabilidad de la calificación, era a fin de cuentas- un nuevo estilo de vida.

La nueva educación requiere de un maestro con características que le guste su labor, amante a su profesión con amplio criterio para educar, con ahínco y gran profesionalización, donde logre que el alumno desarrolle las competencias necesarias para enfrentarse a los retos actuales.

El maestro debe de estar consciente de su rol. Su tarea principal es educar a sus alumnos y su gestión debe estar centrada en el desafío que conlleva transmitir un cúmulo de contenidos a cada alumno.

El docente debe estimular en el educando el desarrollo físico, emocional, intelectual, social, ético y espiritual. A través de los tiempos el maestro es visto como un modelo de la sociedad.

Davini (1997) indica que el maestro debe buscar su continuo crecimiento profesional. Para un buen desempeño en su quehacer educativo el maestro tiene que pensar en enriquecer su acervo profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos educativos y pedagógicos. A mayor educación del maestro mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos.

Freire (1993) dice que el maestro no debe dejar a un lado lo que el estudiante trae consigo de su comprensión del mundo; su manera de hablar, su manera de contar, calcular, sus saberes en torno a su mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la muerte, el sexo, los conjuros, el ambiente y la tecnología.

Por tanto el maestro debe concebir el salón de clases como el lugar donde investiga, experimenta, modela, se comparten ideas, se toman decisiones para la solución de problemas y se reflexiona sobre lo que es necesario y pertinente aprender.

Para los estudiantes de escuela el maestro es visto como un modelo que inspira confianza al cual los niños tienden a imitar. Es un modelo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Es preciso reconocer que existen ciertos elementos que influyen directa o indirectamente en la gestión educativa del maestro como: la cultura, los problemas sociales, la economía, la política, la geografía y el ambiente.

Además existen factores propios del escenario educativo como: la infraestructura, los recursos didácticos, los textos, el sistema de evaluación, el currículo, el control de grupo, la disciplina, la organización escolar entre otros. Davini (1997) dice que ante este panorama surge la preocupación por la calidad de la educación y considera el impacto del papel que desempeña el maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, el maestro debe equiparse cognitivamente para superar las limitaciones propias del escenario educativo.

El maestro ante un mundo globalizado debe auto-reconocerse como un estudiante de por vida. Aunque la imagen del maestro ha cambiado al pasar de los tiempos al igual que su mentalidad y sus necesidades profesionales. El maestro debe aspirar a continuar estudios post graduados con el propósito de adquirir herramientas teóricas, prácticas didácticas y tecnológicas modernas que le ayuden a fortalecer su labor.

De igual forma el sistema educativo actual solicita un maestro diferente. Un maestro que posea cultura y que se distinga como profesional idóneo y debidamente preparado que pueda impactar de manera positiva la sociedad, la escuela, el currículo, la planificación de la enseñanza y sobre todo la vida de sus alumnos.

El maestro altamente cualificado se caracteriza por tener conocimiento amplio sobre el crecimiento, el proceso de desarrollo y aprendizaje de cada niño. De esta forma pone en práctica nuevas estrategias y técnicas de enseñanza, que aporten positivamente el proceso educativo y de aprendizaje dentro del salón de clases. Freire señala que un maestro cualificado ante un mundo globalizado es capaz de adaptarse al uso del espacio, los materiales y al uso y manejo del tiempo según las necesidades de los estudiantes.

Un pedagogo altamente cualificado tiene la habilidad para comunicarse eficazmente con los niños, con sus colegas, con los padres y demás dentro y fuera del escenario educativo. Es ávido a trabajar en cooperación y colaboración con otros. Establece y entiende programas educativos eficaces. Un maestro bien preparado utiliza una variedad de destrezas, estrategias y métodos de enseñanza que estimulan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Según Freire el maestro que domine las áreas antes mencionadas es un educador capaz de auto-evaluar su labor, implementa y es un ente que propicia cambios.

En pleno siglo XXI el sistema educativo, la sociedad, los padres y los alumnos demandan por un maestro idóneo, culto y debidamente preparado que sirva como ente de cambio. Un profesional, educado que facilite y guíe a sus alumnos por el camino del saber.

El maestro que la sociedad de hoy día busca debe ser realmente un profesional comprometido capaz de generar cambios en cuanto a los procesos de capacitación e investigación en las escuelas de su país, estado y nación.

Todo este planteamiento pretende ser un cuestionamiento radical sobre las perspectivas del maestro para futuro que tiene la intención de no caer en otra idealización o fantasía de algo que se conoce como el maestro perfecto.

La educación por ser dinámica no necesita maestros perfectos sino maestros de vanguardia. Maestros que busquen constantemente renovar sus conocimientos con el propósito de ajustarse a los cambios de un mundo tan dinámico como en el que vivimos.

Algunas opciones para estimular la capacitación continua del docente idóneo, preparado y de vanguardia son: la educación continuada, seguir estudios post-graduados, realizar investigaciones de las prácticas docentes, pertenecer a equipos de investigación, diseñar currículo, estimular el uso de la tecnología en el proceso instruccional y recibir la supervisión adecuada de profesionales de la educación.

El maestro es un estudiante de por vida y debe atemperar sus conocimientos a la vanguardia y demanda de los tiempos. Un buen profesional busca continuar su capacitación profesional en una institución universitaria acreditada de su preferencia para continuar estudios post-graduados en el área de su especialidad.

Un maestro con estudios post-graduados enriquece, crece dentro de su carrera magisterial fomenta cambios positivos al sistema educativo de su país.

- Los equipos de investigación docente fomentan la responsabilidad del maestro y estimulan la revisión y reflexión del trabajo que realiza.

Por medio de la sistematización y la investigación el docente amplía sus marcos de interpretación y puede aportar ideas para mejorar su labor educativa. A su vez puede desarrollar y construir teorías y prácticas dirigidas a la innovación mediante la implantación de programas y propuestas educativas.

- Las investigaciones y prácticas docentes deben alinearse, estudiarse y comprenderse en el contexto institucional y sociocultural de lo contrario caeríamos en un enfoque tradicional, sin pertinencia y vacío. Los equipos de investigación buscarán siempre soluciones pertinentes a los problemas actuales que atentan en contra del proceso educativo.

En relación a este tema Carr (1996) expresa que en las instituciones formadoras de maestros buscan crear el carácter reflexivo, crítico e investigativo que es un medio para el crecimiento académico individual y colectivo. El mismo busca generar y producir entes de cambios positivos, idóneos y preparados para presentar soluciones ante los problemas educativos de hoy.

- El maestro es considerado un diseñador de currículo instruccional. Goodson (2000) señala que el maestro selecciona el tema o temas de estudio y las estrategias de enseñanza partiendo de las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Latorre (2003) establece que el maestro de hoy se enfrenta a grandes desafíos. La sociedad es dinámica y se encuentra dentro de un mundo cambiante. Por tanto es imperativo que los maestros se preparen desde una perspectiva de formación constante.

El docente debe entender que como educador del siglo XXI es responsable de su auto-formación, auto-desarrollo y auto-aprendizaje. Los maestros son seres humanos que trabajan para la formación de otros seres humanos.

A su vez los maestros son estudiante de por vida. Y tienen en sus manos la responsabilidad de fortalecer su rol actualizando sus conocimientos, destrezas, métodos, estrategias, teorías y prácticas pedagógicas. Es pertinente fomentar el uso de las herramientas didácticas-tecnológicas modernas que permiten enfrentar los retos de nuestra sociedad. Al presente el sistema educativo y la sociedad necesitan maestros comprometidos que posean una cultura general que los distinga como profesionales idóneos, debidamente preparados a la vanguardia de los nuevos tiempos.

El maestro hoy día tiene que enfrentarse al desafío de enseñar a sus estudiantes mediante una educación ajustada a los cambios que enfrentamos en el quehacer educativo.

La sociedad del siglo XXI necesita y busca maestros comprometidos que sirvan de modelo para el desarrollo integral de los estudiantes que son el futuro de nuestra sociedad, nuestra nación y nuestro mundo.

CONCLUSIÓN

En este nuevo milenio el maestro debe tener una actitud positiva, humanista que en el aula desarrolle un ambiente confortable que haya un clima adecuado a las necesidades de los alumnos, que utilice los recursos didácticos adecuados para un aprendizaje significativo.

El maestro de ahora debe estarse actualizando constantemente para apropiarse de las nuevas formas de enseñar, de utilizar las estrategias adecuadas para desarrollar en los alumnos.

Es hora que el docente salga adelante con un perfil adecuado para enfrentarse a la realidad social que se presenta en la actualidad y tenga la capacidad, la vocación de ser un buen maestro, que se preocupa por sus alumnos y utilice todas las estrategias para que el alumno logre una educación de calidad.

Es importante que el docente nuevo tenga todas las herramientas necesarias para aplicarlas en la vida diaria para desempeñar su trabajo docente y logre los objetivos planteados en esta nueva etapa de la educación.

El maestro debe de manejar las herramientas necesarias como el uso de la tics, para un mejor desempeño en el aula y para mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje.

LITERATURA CITADA

- Carr, W. (1996). Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata.
- Davini, M. (1997). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Madrid: Siglo XXI España Editores S.A.
- Goodson, I. (2000). El cambio en el currículo. Barcelona: Octaedro.
- Latorre, A. (2003). La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- Sánchez, J. (2000). El siglo de la ciencia. Madrid: Taurus.

Síntesis curricular

Aurelio Moreno Zaragoza

Maestro Normalista, Maestro de Normal Superior .Lic. Ciencias Sociales, Maestría en Educación Básica. Titulado por la ENS y Doctorado en Educación. Titulado por la UAD.

Se ha desempeñado en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), en la Escuela Superior de las Bellas Artes, en la Universidad del Norte del Pacífico UNI, como Maestro, Lector y Asesor de Tesis en Maestría y Doctorado. Cursos y Diplomados Realizados en el CAM. • Diseñador y Asesor del Diplomado y Cursos de Historia. (5 Antologías) • Diseñador de Cursos de Geografía. (3 Antologías) • Diseñador de Cursos de Formación Cívica y Ética. (3 Antologías). • Diseñador de Cursos del Bicentenario. (3 Antologías) • Diseñador del Diplomado de la RIEB 2011 (4 Antologías) Maestro Normalista con Doctorado en Educación, ha formado parte de diplomados en Gestión Escolar, Formación integral del educador y en computación al servicio de la educación. He elaborado dos libros cuyos nombres son los siguientes: la Educación y la Práctica Docente, La Biografía. Experiencias de un Maestro en la Educación.

COLABORACIONES

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México, Institución Intercultural del estado de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos y ensayos científicos inéditos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés, francés, italiano y portugués, vinculados a las ciencias sociales y de manera particular a los temas relacionados con la Paz, la Interculturalidad, los Conflictos y la Democracia en México, América Latina y el mundo en general.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

Tipos de contribuciones:

- *Artículos de investigación.* Deben ser propuestos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Ensayos científicos. Derivados de investigación de campo, documental, combinada o de estudios de caso.

- *Estado del arte.* Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).

- *Reseñas bibliográficas.* Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

Características de los trabajos:

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 14 cuartillas y máxima de 35 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts, a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

- Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios.

- Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el antecedente, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará

escrito en español (Resumen) y en inglés (“Summary”). El “Summary” podrá tener hasta 10 renglones.

- *Palabras clave*

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- *Key words*

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del “Summary”.

- *Síntesis curricular*

Al final del trabajo favor anexar una síntesis curricular (hoja de vida) de cada autor, no mayor a seis renglones, letra tipo Times New Roman 12 pts.

Reseña del libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Ejemplos de citación

Las citas en el cuerpo del texto deben señalarse de la siguiente manera:

- Un autor. Ejemplo: (Galtung, 1996, p.57).
- Dos autores. Ejemplo: (Martínez y Muñoz, 1999, p. 265).
- Más de tres autores. Ejemplo: (Ortega, et al., 2002, p. 45).
- Una referencia con tres o más fuentes. Ejemplo: (Muñoz, 2003; Martínez, 2001; Potter y Whetherrell, 1987; Shotter, 2001).
- Citando una fuente indirecta. Ejemplo: (Citado por Martínez, 1999, p. 297-298).

Todas las referencias citadas en el texto deberán incluirse en la sección Bibliografía. A continuación algunos ejemplos:

Libros

- Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.
- Muñoz, Francisco y Jorge Bolaños Carmona (ed). (2011). *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Versión electrónica de Libro Impreso

- Martínez Guzmán y Sandoval Forero Eduardo Andrés (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de paz*. En: contribuciones a las ciencias sociales, mayo 2009. www.eumed.net/rev/cccss/04/mgsf.htm

Se pone s.f. cuando no aparece la fecha de la obra.

Versión electrónica de un libro re-publicado

- Freud, Sigmund. (1999). El malestar en la cultura. Extraído de www.remp.edu.ec/libros (Libro original publicado en 1929).

Capítulos de libros

- Serbin, Andrés (2008). Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el caribe. Introducción a algunas nociones básicas. En: Andrés Serbin (Coord.). *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe. Manual Teórico Práctico*. Págs. 11-81. Buenos Aires, Icaria Editorial.

Artículos

- Andino Gamboa, Mauricio (2001), “Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso”. En: revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Artículos leídos en internet

- Turbay Posada, María José: “Equipos virtuales y tipos de conflicto intergrupar” en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto 2012, pp. 78-136. En: <http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupar/>

Tesis de grado

- Klein, Laurence (2010). *Derechos humanos, paz y desarrollo intercultural: construcción de una convivencia comunitaria en armonía con la madre tierra*. Tesis (maestría), Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo. Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Salas Luévano, Ma. de Lourdes (2013). *Migración y feminización de la población rural en México.2000-2005*.Tesis (doctorado), Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm>

Referencias de entrevistas

Las referencias de las entrevistas se colocan al final de la bibliografía.

Entrevista a Juan Pérez García, Los Mochis, Sinaloa, 27/3/2013.

Cuadros, gráficos, mapas, ilustraciones y fotos

Deben ser enviados en archivo aparte, formato jpg con 300 dpi de resolución y deben de incluir la fuente respectiva. En el texto se debe de indicar el lugar de ubicación.

Envío de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:

raximhai@uaim.edu.mx

grojomtz@yahoo.com.mx

SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD

Inscripción a la revista Ra Ximhai

Estoy interesado en la suscripción anual (2 números) de la revista:

Apellido Paterno	Apellido Materno		Nombre (s)	
Domicilio	No. Ext.	No. Int.	Colonia	C.P.
Ciudad	Estado	País	Teléfono	Correo electrónico
Profesión u oficio:				
Empresa/organización/institución:				
Forma de pago:	Cheque ()		Efectivo ()	

COSTO:

México	\$	450.00
Otra parte del mundo	US Dls	70.00

Depositar a la Cuenta: 65500583651 del Banco Serfin a nombre de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Remitir esta forma y ficha de depósito a:

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

**Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque.
Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601.**

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). **Diseño de portada:** Aminne Armenta Armenta. **Formación de artículos:** Dra. Elvia Nereyda Rodríguez Saucedo, Dra. Rosa Martínez Ruiz y Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez.

DIRECTORIO DE LA UAIM

M. en C. Guadalupe Camargo Orduño
Rector

Dra. Rosa Martínez Ruiz
Secretaria General

Lic. Mario Antonio Flores Flores
Coordinador General Educativo

C. Julio Alberto López Ávila
Coordinador General Administrativo

Lic. Cesar Alejandro Marcial Liparoli
Abogado General

M. en E. S. María Soledad Angulo Aguilazoch
Coordinadora Unidad Mochicahui

M. en C. Marina E. Vega Pimentel
Coordinadora Unidad Los Mochis

Ing. José Alonso Ayala Zúñiga
Coordinador General Unidad Choix

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez
Editor General
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Rosa Martínez Ruiz
Directora
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Elvia N. Rodríguez Sauced

Subdirectora
Universidad Autónoma Indígena de México

Colaboradores

Summaries
Dra. Raquel Rodríguez Sauced

Apoyo editorial
Ing. Aminne Armenta Armenta
C. a Dr. José Emilio Sánchez García

Webmaster
Julián Octavio Román Valenzuela

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 176-82-46 Ext. 1601.
Correos electrónicos: raximhai@uaim.edu.mx / grojomtz@yahoo.com.mx

