

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEFINIDA POR ESTÁNDARES COMO POLÍTICA EDUCATIVA PARA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

/

CONTEXT AND JUSTIFICATION OF EDUCATION STANDARDS AS DEFINED BY EDUCATIONAL POLICY FOR BASIC EDUCATION IN MEXICO

Bernardo Martínez García,

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México,
Ex Rancho Los Uribe, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo, Toluca, Estado de México,
C.P. 50030, bmg7008@hotmail.com*

Resumen

Este artículo se propone reflexionar sobre el contexto educativo en México, delineado desde sectores oficiales con la participación y apoyo de algunos actores sociales; mismo que se ha utilizado tendenciosamente para construir opiniones que apoyan, justifican y muestran como pertinente la implementación de una política educativa para la educación básica que tiene como centro a los estándares curriculares y de aprendizaje. Política que se concretó en el 2011 en el documento denominado Acuerdo No. 592.

Palabras clave: Educación Básica, Estándares, Reforma educativa, Sistema, Entorno

Abstract

This article proposes to think about the educational context in Mexico designed from official sectors with the participation and support of some social actors; the same that has been used tendentiously to construct opinions that support it, justify and show like pertinent the implementation of an educational policy for basic education that has as a core the curricular and learning standards. Policy that were made concrete in 2011 in the document named Agreement No. 592.

Keywords: Basic Education, Standards , Education Reform , System Environment

Introducción

En México, la política educativa para educación básica que buscó renovar rutas a partir de 2011 decantada en el documento “Acuerdo No. 592 por el que se establece la articulación de la educación básica”(SEP) se encamina estratégicamente a la conformación de una nueva cultura de vida institucional-escolar. Sin embargo, la búsqueda de nuevas formas de mejorar lo que acontece en la vida escolar y de ciertos componentes del sistema, por esta vía, evidencia de inicio una cierta debilidad en la propuesta, que no es incluyente de la totalidad sistémica, limitando las acciones reformistas a cambios en las maneras de evaluar y planificar el aprendizaje de los alumnos.

Esta reforma ubica en el centro del currículum nacional de la educación básica al aprendizaje, la acción docente y la gestión escolar medidos por estándares; y se justifica a sí misma a partir del Programa Sectorial 2007-2012, que “en el rubro de Educación Básica, estrategia 1.1, señala la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP, 2011a:2). La oportunidad que se abre en este escenario es, precisamente, la de despertar e impulsar el diálogo social sobre este asunto central que es la educación de niños y jóvenes.

En tal sentido, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre el contexto educativo delineado desde sectores oficiales y la participación de algunos actores sociales; mismo que se ha utilizado tendenciosamente para construir opiniones que apoyan, justifican y muestran como pertinente la implementación de esta política educativa.

1. La articulación de la educación básica

Se parte de lo que al respecto en el artículo primero del citado acuerdo se establece:

La articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes- congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los

Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación.
(SEP, 2011b:4)

Tal escenario de articulación justifica la estrategia seguida por los decisores como un camino necesario para el logro de objetivos consagrados constitucionalmente como derecho. Pero en el trayecto se han de reconocer las dificultades contextuales y las exigencias sociales de corresponsabilidad y obligación del Estado, ante lo cual parece que el planteamiento político de la educación definida por estándares les resulta atractiva para solventar los vacíos que se ubican dentro de la historia reciente de la educación básica que han saltado al campo de la discusión pública a raíz de resultados de evaluaciones estandarizadas internacionales y nacionales aplicadas a alumnos de educación básica y media superior¹.

El propósito real de cualquier reforma educativa para nuestro país no puede ser otro que apoyar a todos los estudiantes en el logro de altos niveles de aprendizaje. Pues es indudable que ese es el deseo y sentir de padres, profesores, académicos, empresarios y demás sectores sociales; y tendrá que ser también el de los formuladores de políticas.

La idea de lograr esa meta es el aliciente para mantener altas expectativas y estándares alineados con ellas, por lo que se ha de generar una estrategia para que efectivamente esto sea importante para todo el conjunto social. No se puede mantener la estrategia de privar a millones de alumnos de la oportunidad de un futuro satisfactorio y pleno: no hacerlo significa mantener el status quo. Por el contrario:

Avanzar significa mejorar los estándares, fortalecer el currículo, reforzar la calidad docente, proveer apoyo a los estudiantes con dificultades y asegurar que las políticas de evaluación sean justas. Si los estados no establecen estas condiciones, el resultado continuará siendo una nación en la cual algunos alumnos tienen éxito mientras que muchos otros se graduarán sin conocimientos ni capacidades adecuadas. (Linn, L. Robert y Joan L. Herman, 1997:3)

El primer paso para ir en esa dirección requiere, sin duda, de lograr construir un diagnóstico completo del sistema educativo, que evidencie debilidades y fortalezas.

2. ¿Dónde estamos?

Desde sectores académicos, empresariales y el mismo Estado se ha iniciado la tarea de diagnosticar *la salud* de nuestro sistema educativo, para ello se recurre a la evaluación estandarizada de aprendizajes, la reflexión y el análisis crítico, o la comparación entre necesidades sociales sectoriales y la oferta educativa.

A partir de la evaluación internacional PISA (*Program for International Student Assessment*) aplicada a los alumnos de 15 años de edad desde el año 2000 y la de carácter nacional ENLACEⁱⁱ (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) para educación básica en 2006, y para media superior a partir de 2008, se genera un escenario de apremio gubernamental ante los bajos resultados, hechos públicos, obtenidos por los estudiantes mexicanos. En respuesta se genera una línea de opinión pública que busca descargar la responsabilidad estructural de toda la sociedad en apenas algunos de los actores, como son los maestros, su sindicato, los padres de familia y en algunos casos en los mismos alumnos.

De las reflexiones necesarias a las que llama la propia constitución de la república, sólo aparecen aquellas que limitan el espectro de la visión y el marco a lo que se resalta en el discurso ideológico cotidiano como: *lo competentes que somos y debemos llegar a ser frente a los otros*, bajo la amenaza del rezago histórico y social generalizado para un país con potencialidades no aprovechadas; pero escasamente se realizan ejercicios de mirada hacia el interior del desigual sistema de convivencia social en que se desarrolla la vida diaria de los mexicanos.

De acuerdo a PISA, lamentablemente el país sólo produce pocos estudiantes que entran en la categoría internacional de avanzados en matemáticas (esta categoría se define como la capacidad de pensamiento matemático avanzado, así como el razonamiento y la capacidad para interpretar información compleja en situaciones del mundo real). La ausencia casi total de estudiantes mexicanos en los niveles más altos de

educación es una limitante dramática para la competitividad global del país. (Loser y Kohli, 2012:51)

Juicios así contruidos y presentados, desde el exterior, como evidencias de catástrofe provocan la pérdida de la perspectiva analítica amplia y contextualizada, arrastrando a los hacedores de política educativa hacia la vorágine de justificar el encargo de un puesto en la administración pública.

En el caso del ejercicio crítico desde la academia encontramos a Dresser, que cuestiona los procesos de formación en que están inmersos los alumnos dentro del actual sistema:

Allí está el muro infranqueable que un sistema educativo indefendible erige en torno a millones de mexicanos. Víctimas de una educación que no le permite a México competir y hablar, y relacionarse con el mundo. Víctimas de una escuela pública que crea ciudadanos apáticos, entrenados para obedecer en vez de actuar. Educados para memorizar en vez de cuestionar. Entrenados para aceptar los problemas en vez de preguntarse como resolverlos, educados para hincarse delante de la autoridad en vez de llamarla a rendir cuentas. Y ante la catástrofe conocida, lo que más sorprende es la complacencia, la resignación, la justificación gubernamental y la tolerancia social. (Dresser, 2012:37)

La percepción de la incapacidad sistémica para satisfacer necesidades sociales e individuales es indicativo de lo que ha venido ocurriendo dentro de lo estructural que se muestra como inoperante al impulsar procesos de adaptación y referencia en relación con el entorno local, nacional e internacional. La necesidad de propiciar desde dentro la cuestión de la propia transformación es imperiosa frente al escenario de mínimo avance evidenciado en el deterioro de los procesos de vida cotidiana en los sectores sociales empobrecidos y segmentos poblacionales aislados del progreso. En el mismo nivel de crítica, la académica arrecia el embate hacia el desinterés social que se refleja precisamente en el poco valor asignado a la educación.

Si la educación es tan importante como dicen, ¿en dónde está el clamor? ¿cómo entender que tantos marchen para defender a un líder sindical privilegiado, pero nadie movilice a la sociedad para protestar contra una educación deficitaria? En México no hay una reacción suficientemente vigorosa por parte de los ciudadanos precisamente por la baja calidad del sistema educativo; estamos tan mal educados que no sabemos lo importante que es la educación. (Dresser, 38:2012)

Sin embargo, ya desde una década atrás se venían perfilando diagnósticos que interpelaban la actitud complaciente de los gobiernos en turno:

Para el año 2000, el panorama de la educación en el país presentaba apenas avances relevantes en el nivel de la escolaridad básica formal, puesto que 96.9% de quienes tenían entre 15 y 29 años sabía leer y escribir, y porque su promedio de escolarización era de casi nueve años. Sin embargo, el optimismo de esa cifra se disolvía en el aire porque ese conglomerado social podía demostrar que había cursado muchos cursos de lectura pero no comprendía lo que leía de manera completa y rápida, podía escribir pero no realizar operaciones mentales y gramaticales complejas, ni redactar de manera fluida y correcta. Sus habilidades y capacidades intelectuales eran limitadas y funcionales, y no podía avanzar en la construcción de nuevos conocimientos por las trabas e ineficacias del propio sistema.

En México, entonces, se escolariza a una cantidad importante de la población, pero no se les prepara para aprender durante toda su vida. (Didrixon, 206:104)

Al mismo tiempo, desde el sector empresarial se deja escuchar un discursoⁱⁱⁱ que se traduce en reclamos y reconocimientos explícitos a la no eficiencia del sistema, que históricamente no ha podido ofrecer las oportunidades de formación a

generaciones de mexicanos que enfrentan en desventaja la exigencia de competir y generar oportunidades de desarrollo y condiciones de vida.

En México hay talento a montones, y podemos llegar a la meta junto con nuestros compañeros de las naciones desarrolladas. No somos distintos a ellos en capacidad e inventiva; con la creación de oportunidades y el desarrollo de capacidades que nos merecemos, nada nos impide ir al paso. Lo que se logre en las aulas es el mejor predictor de lo que se logrará en la sociedad en veinte años. El lugar de nuestros hijos en la escuela es el lugar de México en el mundo. (Mexicanos primero, 2011: 7)^{iv}

El discurso del sector se muestra acorde a los intereses que le identifican con una ideología que busca generar opinión favorable a la importancia de ser formados para competir y ser capaces de imaginar y construir un futuro con crecimiento y desarrollo. Se busca convencer que la educación es el factor principal, y casi único, sobre el cual descansa el desarrollo de un pueblo y su gente. Escasamente se alude a las situaciones de desigualdad histórica en el acceso y acumulación de la riqueza. No se reconoce una situación sistémica orientada a la generación y mantenimiento de la exclusión; es decir la posibilidad de autorreferencia y reconocimiento del entorno del sistema empresarial en su relación con el sistema educativo se reduce a la opción de contar con mano de obra calificada para generar ganancia.

Finalmente, desde el gobierno se presentan escenarios de necesidad y obligación que empujan hacia una toma de decisiones apresurada. *¿Por qué la insistencia del gobierno por darle a la sociedad una nueva escuela pública?* “La escuela pública no puede someterse a debate, no está a debate la escuela pública, lo que está a debate es ¿qué tipo de escuela pública es la que va a resolver los nuevos problemas de la sociedad mexicana?” (González, 2009)^v. En el mismo marco de lo político, se ubica la declaración del Secretario de Educación: “Estamos hablando de un proceso a largo plazo que hay que empezar de inmediato. Dar calidad a la formación de profesores para las escuelas básicas es una urgencia”. (Chuayffet, 2013)^{vi}

3. La actualidad estructural en el campo de la educación

La conformación sistémica del servicio educativo que se oferta a la población históricamente se ha caracterizado por la escasa transparencia en los procesos de asignación de puestos y funciones entre actores de todos los niveles de responsabilidad. Tal conformación ha estado entorpeciendo por décadas la reestructuración y adecuación del sector educativo a las cambiantes y urgentes necesidades sociales. Las estructuras de autoridad y ejercicio de poder han hecho de la oferta educativa más una cuestión de inversión y rentabilidad política que una efectiva oportunidad de satisfacción y crecimiento individual y social.

El entorno de incertidumbre que se delinea institucionalmente desde diversos sectores, como el empresarial, medios de comunicación y político en relación con las intenciones declaradas sobre el futuro deseable para la educación de los mexicanos, inicialmente muestra evidencias de desconocimiento, consciente o inconsciente, de lo que al respecto la constitución ya señala en cuanto a que la educación, como oportunidad de desarrollo integral, es un derecho de todos los mexicanos. Lo que no tiene que ver con situaciones de culpabilidad o sectorización de responsabilidades, sino con el incumplimiento de la sociedad y sus instituciones de ofrecer oportunidades efectivas de satisfacción de un derecho fundamental para gran parte de la población.

Derecho cercenado por una historia de progresivo deterioro por el efecto combinado de la inclusión tardía, la reprobación y la deserción. Produciendo una generación herida, en la cual más de la mitad de los jóvenes mexicanos están por completo fuera de la escuela(...) Donde 56 por ciento de los mexicanos evaluados por la prueba PISA –la mejor métrica internacional- se ubican entre los niveles 0 y 1, es decir, sin las habilidades mínimas para enfrentar las demandas de un mundo globalizado, competitivo, meritocrático. (Dresser, 2012:38)

La problemática social que evidencia el desorden generalizado del sistema educativo tiene que ver con el fondo y la forma, tanto en la conformación de las

instituciones sociales y su correlativo funcionamiento en relación con la adecuación y utilización de las mismas por intereses sectoriales.

La necesidad de realizar una valoración de los factores internos y externos al sistema educativo como interrelacionados, sin el intento perverso de suponer que la responsabilidad se puede cargar hacia uno de estos, es evidenciada en los discursos que niegan la corresponsabilidad social de todos los sistemas, se ha de tratar entonces de equilibrar las solicitudes y exigencias desproporcionadas hacia la escuela y sus actores como únicos responsables de los “malos” resultados escolares. Queda pendiente la valoración de lo que efectivamente es posible realizar al respecto desde el ámbito de la escuela y el aula.

La efectividad o no de la acción de la escuela y de las aulas como espacios de aprendizaje es una de las consecuencias de que históricamente en nuestro país se realicen acciones de política educativa alejadas de la realidad de las escuelas y de las comunidades en que están inmersas. Políticas alejadas de los intereses inmediatos y reales de las poblaciones. El haber mantenido una política de desvinculación entre el mundo de la escuela y el mundo de vida cotidiano, sin considerar la necesaria relación de los aprendizajes escolares y el desarrollo de habilidades y destrezas con la posibilidad de que los alumnos al egresar de cada nivel se vinculen exitosamente con el mundo del trabajo, la creatividad y la realización de actividades productivas por cuenta propia, ha implicado el negarles la oportunidad de acceder a un mundo sin las penalidades que les impone el existir en medio de contextos de pobreza y exclusión.

Si los jóvenes terminan el colegio con conocimientos y habilidades inadecuados, no pueden llevar vidas productivas como ciudadanos de una sociedad compleja. Además, las brechas de habilidades tienen un efecto devastador sobre sus perspectivas económicas. Los estándares más altos sí importan. (PREAL, 2001:1)

El desacoplamiento institucional en el sector educativo se ha convertido en factor de generación de imprecisiones e imposiciones de grupo. De aquí que la aplicación de políticas educativas enfocadas a la escuela, pero que la desconocen en su capacidad de diagnosticar y proponer soluciones, se ha revertido en forma

de desorden generalizado; lo que más que ser simples inconsistencias o ruidos sistémicos constituyen concretos desacoplamientos estructurales.

(...) queremos señalar cuatro grandes conclusiones para que la educación sea realmente un factor importante que ayude a combatir eficazmente la desigualdad social:

- Reconocer que las condiciones socioculturales de los estudiantes son un factor determinante en el logro educativo.
- Revertir los mecanismos burocráticos y administrativos, los cuales impiden que las poblaciones más vulnerables reciban un servicio educativo de calidad.
- Evitar la segregación escolar por motivos étnicos o sociales y promover la integración de todos los niños del país.
- Reconocer que la educación es una tarea de toda la sociedad, y que sólo se podrá superar el rezago educativo del país a través de programas intersectoriales de largo plazo”. (INEE, 2007a:151)

Una postura como la anterior obliga a preguntar acerca de las acciones concretas que a nivel sistémico se requieren para cambiar, pero sobre todo acerca de las que son posibles en el contexto actual de protagonismo político.

4. Una definición mínima de los estándares en educación

La aceptación de la propuesta de política educativa que busca cambiar los logros educativos en cuanto poner en el centro del sistema el aprendizaje de los alumnos, implica ofrecer también claridad y pertinencia conceptual y del proceso que habrá de seguirse en cuanto a la implementación, seguimiento y valoración de resultados. En este terreno hay quienes

(...) confieren al término estándares un significado relacionado con la calidad aceptable de un producto o servicio –ya sea público o privado–, con la satisfacción de los usuarios y con los instrumentos que hacen posible un seguimiento o control de esa calidad... (para otros) el concepto de “estándar” se vincula a aquellos ámbitos de la vida cotidiana en los cuales el ciudadano común puede ejercer una

demanda concreta de calidad observable y, por tanto, suelen tener menos prejuicios respecto al uso del término en el campo de la educación. (Ferres, 2006:10)

Resulta por demás entendible que se pida desde los diversos sectores sociales aclarar los objetivos con los que se está proponiendo una estrategia nacional de mejora educativa que busca elevar la exigencia en cuanto a logros de aprendizaje. “Si se habla de estándares nacionales, se asume un concepto de nación que integra a diferentes grupos sociales y culturales bajo un mismo proyecto político y cultural en el que se reconozcan y respeten las diferencias” (Ferrer, 2006: 27). Por esto es que los estándares deben ser precisos en cuanto a “definir lo que los niños tendrían que saber y ser capaces de hacer en su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, trabajo, y realización personal. Ellos deben ser claros, precisos y breves, más que compromisos enciclopédicos, destinados a satisfacer a cada grupo existente” (Ravitch,1996:3). La posibilidad de orientar pedagógica y políticamente la formación de los alumnos y sus aprendizajes dentro un proyecto educativo es fundamental para su propuesta y construcción, pues “los estándares constituyen una herramienta muy poderosa de definición técnica que ayuda al sistema a emitir mensajes curriculares sólidos y creíbles. Es decir, si no se puede redactar en forma clara, operacional y ejemplificada, simplemente no es un estándar, es solamente una idea o aspiración” (Ferrer, 2006:38). Y como ejercicio de política educativa requiere de legitimación y consolidación permanente entre todos los sectores de la población; no sólo ante aquellos que tradicionalmente desconfían de las acciones del estado.

En este caso encontramos que tanto la literatura sobre la temática, como el contenido mismo de la reforma educativa a educación básica en nuestro país, concuerdan en que “un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho)” (Ravitch,1996:3). De aquí entonces se ha de partir para pensar en que la oportunidad está en recuperar la idea de dialogo intersectorial, y aprovechar el ejercicio coyuntural de la reforma para avanzar en la valoración de deconstruir permanentemente el proceso; con la idea en mente de fortalecer la inercia inicial con la participación e inclusión de un numero cada vez mayor de voces y recursos. En este mar de

discursos sobre la estandarización educativa a favor o en contra, es importante la precisión que desde el sector oficial se ofrezca en relación con la confusión que pueda surgir entre estándares y evaluación.

En relación con tal distinción cabe abonar un poco sobre lo trascendente que resulta contar con metas claras de aprendizaje. Como parte de los procesos de evaluación, los exámenes, como uno de los instrumentos posibles, cuando se construyen con base en programas de estudio, “comprenden estándares claramente delineados que han sido comunicados previamente a profesores y estudiantes. El examen es la medida que nos permite saber si los estándares se han cumplido. No es un proceso misterioso que los estudiantes deben descifrar a final de año” (Ravitch, 1996:6). Los resultados han de servir para retroalimentar el proceso en curso del aprendizaje individual y grupal, así como para valorar los logros efectivos de la política educativa como estrategia sistémica de diferenciación y enriquecimiento de la comunicación que favorezca la disminución de la complejidad contingente frente al entorno. “Los estándares son instrumentos de política y gestión curricular desarrollados precisamente para contribuir a resolver esas problemáticas técnicas y organizacionales en los sistemas educativos que, por diferentes razones históricas, han creado graves desigualdades en el acceso al conocimiento académico” (Ferrer, 2006:8). Una conceptualización de los estándares y sus objetivos, compartida al conjunto de la sociedad, como estrategia de política educativa puede ayudar a cambiar su percepción, y apoyar el proceso de recepción y aceptación.

5. La estrategia oficial

Con fecha 19 de agosto de 2011 aparece en el Diario Oficial de la Federación el decreto donde se da a conocer el “acuerdo 592”, que es un extenso documento de 630 cuartillas que contiene la estrategia de articulación de la educación básica como política educativa. Se lleva a cabo la unificación del preescolar, la primaria y la secundaria en lo que en adelante se denomina Educación Básica, que presenta como innovación de reforma lo referente al currículum, donde lo central corresponde a la definición de estándares de aprendizaje para cada uno de los periodos^{vii} en que se subdivide el trayecto de la educación básica. Esta propuesta oficial no deja de lado la tradición eficientista, correctiva y de lugares comunes

que ha acompañado en nuestro país a la política educativa sin importar el partido político en el poder. Tan es así, que se insiste en que

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la Educación básica. (SEP, 2011:9)

El documento de reforma parte del supuesto de que la realidad nacional es tan plana que es posible afirmar que todos los mexicanos tenemos cotidianamente las mismas necesidades e intereses; se ha llegado a asumir que el discurso de los escasos sectores con capacidad y poder de voz es representativo de la enorme diversidad social característica del país.

Aun cuando se dice que es una política “orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos...y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica” (SEP, 2001:9), falta claridad en relación con lo que corresponde a los maestros propiciar que desarrollen los alumnos en cada nivel, así como los aprendizajes necesarios en cada periodo, pues aún cuando puede ser evidente para algunos, realmente no lo es. Situaciones básicas pero de peso histórico que han permanecido siempre difusas, por ejemplo, ¿los niños han de aprender a leer en preescolar o no? Lo que se vuelve a dejar al criterio de los profesores de tercero de preescolar, y primero de primaria, quienes lo exigen como algo que debió ser aprendido en el preescolar.

La dinámica que impera durante este proceso de implementación de los estándares dentro de la propuesta de reforma y articulación de la educación básica en México se ubica en la tradición arriba-abajo, donde sólo a manera de ejercicio de legitimación se alude a la realización de consultas o estudios previos de pilotaje. Ambas acciones adolecen de la capacidad de convocatoria y participación requeridas para trasladar “los acuerdos” y experiencias al contexto

nacional, que además de caracterizarse por una enorme diversidad cultural, también muestra una contrastante desigualdad social, económica e incluso geográfica.

La exclusión de la mayoría de los centros escolares de la experiencia inicial del pilotaje (por su propia naturaleza), los margina de la oportunidad de involucrarse de inicio con una propuesta en construcción rica en dinamismo y oportunidades de crecimiento, que se perfila como oportunidad de cambio para toda la comunidad educativa, y el sólo recibir posteriormente una indicación de hacer algo bajo ciertos lineamientos propicia el surgimiento de sentimientos y acciones de desconocimiento y escasa corresponsabilidad. La no correspondencia del proceso mediante el cual se implanta un experiencia de pilotaje con los textos y contextos socioculturales propios, imposibilita su éxito en el ámbito nacional. Se continúa en la tradición de las indicaciones desde lejos; se mantiene el desprecio de la opción de la cercanía entre instancias del gobierno y centros educativos, no hay espacio para ideas y proyectos de regionalización y locales.

La práctica de exhortar a los centros para que cambien es algo que jamás ha conseguido que la enseñanza llegue a ser significativamente diferente y mejor, tras muchas décadas de esfuerzos empeñados en establecer marcos curriculares y reformas.

El destino de nuevos programas e ideas depende de las oportunidades con que cuenten los directores escolares y los profesores para aprender, experimentar y adaptarlos a contextos locales.

Las políticas tendrían que alterar las condiciones de las que depende el aprendizaje local. (no es en absoluto posible prescribir lo mas importante en educación). Si pretenden que sus buenos propósitos se conviertan en realidad.

Los políticos deben desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo el trabajo requerido y un compromiso firme y sostenido con el mismo, en lugar de presumir que sus directrices, sin más, vayan a provocar las nuevas ideas y prácticas planteadas. Cuanto más se impongan condiciones inflexibles, menos probable será que la

innovación y el aprendizaje lleguen a presentarse (Linda Darling-Hammond, 2002:278).

En este punto es que parece que puede ser pertinente el planteamiento de los estándares, pero no así el proceso, excluyente y vertical, mediante el cual se da origen a la propuesta de reforma, y especialmente a la estrategia de los estándares de aprendizaje; pues, la experiencia ha demostrado en otros contextos que cuando éstos se construyen “colectivamente y mediante procesos adecuados de validación reflejan acuerdos nacionales sobre qué aprendizajes deben ser logrados por todos los estudiantes, independientemente de su origen social o cultural.” (Ferres, 2006:27). Lamentablemente este tipo de dinámica es despreciada y desprestigiada por la tecnocracia que predomina en la administración del sistema educativo nacional y de las entidades.

El desprecio por la inclusión y el pensamiento divergente se perfila como la línea que marca el hacer educativo postulado en esta nueva reforma a la educación básica en el país. Se mantiene la idea fija en el dominio del saber y el desarrollo de competencias (se requiere competir y dominar); escasamente se abren espacios para opciones que muestren que las cosas pueden ser de otra manera. Por ejemplo, se mantiene la idea de llenar los espacios laborales y profesionales que va generando el mercado^{viii}, las personas al servicio del mercado y no el mercado al servicio de las necesidades de realización humana, individuales y sociales.

Pensamos que el mundo y las personas son máquinas, pero esto debe de cambiar porque tenemos un planeta finito, se necesita gente que pueda pensar y resolver problemas complejos. Sin embargo, el sistema educativo no ha cambiado nada para poder capacitar a la gente. El sistema educativo de la era industrial parece una línea de ensamble (Senge,2013).

El entorno de vida local y regional se enrarece y complejiza cada día más, pero los procesos de gobierno se mantienen en el ancestral ejercicio del poder y sometimiento echando mano de argumentos y excusas, entre los que sobresale ahora la idea recurrente de que hay que competir globalmente, cuando la realidad

cotidiana cercana nos indica lo lejos que estamos de, al menos, haber logrado los más elementales acuerdos locales de convivencia y solidaridad.

La opción de impactar efectivamente en los procesos de gestión institucional de los centros educativos y en el logro de los aprendizajes de los alumnos de educación básica, pasa por el reconocimiento de que el sistema educativo requiere de ser ubicado políticamente en el centro de las acciones intersectoriales que identifique a la educación como la prioridad para el desarrollo nacional. Identificación que ha de acompañarse de la construcción de un proyecto a mediano y largo plazo, más allá de intereses partidistas y de gobierno. Un escenario como el que hasta aquí se ha presentado nos pone de frente con la necesidad urgente de reconocer:

(...) que el sistema educativo mexicano no puede resolver el problema académico ocasionado por las inequidades sociales, sin la participación de otros sectores gubernamentales, y que los programas compensatorios centrados en mejorar las condiciones socioeconómicas no son suficientes para resolver el problema de las brechas educativas. Por ello, resulta indispensable contar con una política multisectorial y multianual de Estado que aborde el problema desde su raíz y lo resuelva en un tiempo prudente (INEE, 2007:105).

Baste decir, finalmente, que la propuesta de reforma educativa para educación básica centrada en la definición de estándares de aprendizaje para los alumnos, de inicio, se presenta como oportunidad para resignificar y reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, lo cual, sin duda es de apreciar como esfuerzo, pues toda idea nueva en un contexto implica riesgo; pero, hasta ahora, la iniciativa, no se acompaña de un proceso que profundice la reestructuración y dinamice las anquilosadas formas en que ha venido existiendo el sistema como un todo, encerrado en procesos preferenciales de administración y burocratización.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno

Bibliografía

BERNSTEIN, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*, España, Morata

CHUAYFFET, CHEMOR, Emilio, *Discurso durante la inauguración del foro sobre Escuelas Normales para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, realizado en Guadalajara, 2013. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/> (10 de junio 2013).

Diario Oficial de la Federación. 8 de agosto de 2011, México. Recuperado de <https://www.dof.gob.mx/n> (11 de mayo de 2013).

DIDRIXON, Axel (2006) *Bases educativas para el siglo XXI*, en BORJAS, Adriana y BUCIO, Mónica (coords.) *Educación. Articular políticas para revertir la desigualdad*, México, Centro de Estudios Sociales y de Opinión pública, Cámara de Diputados/LIX Legislatura, 2006.

DRESSER, Denise (2011) *El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México*, México, Aguilar.

FERRER, Guillermo (2006) *Estándares en educación. Implicaciones para su aplicación en América Latina*, Santiago de Chile, PREAL/ Editorial San Marino, 2006.

INEE (2006) *El derecho a la educación en México. Informe 2009*, México, 2006.

____ (2007a) *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*, México.

_____ (2007b) *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México.

GONZÁLES, S. Fernando (2009) *Fragmento de discurso*. Simposio Regional RIEB, Puebla. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/> (10 de junio 2013)

LINN, L. Robert y Joan L. Herman (1997), Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación. *La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes*, Universidad de California.

LOSER, Claudio y Harinder Kohli (2012), *Futuro para todos. Acciones inmediatas para México*, México, Punto de lectura.

BARBER, Michael y Mona Mourshed, *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, Santiago de Chile, PREAL, 2008.

MEXICANOS PRIMERO, *Metas. Estado de la educación en México 2011*, México, 2011.

LACKI, P. y Zepeda del Valle J (2011) "El dilema de la educación en América Latina: ¿Someterse a los sindicatos de profesores o inspirarse en los campeones mundiales de excelencia educativa?" En: *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, Vol. 7, no 2, diciembre 2011, pág.187--200.

PREAL (2001) *Estándares: ¿Cuan alto es suficientemente alto?*, Santiago de Chile.

RAVICH, Diane (1996) *Estándares nacionales en educación*, Santiago de Chile, PREAL.

ROITMAN, Marcos (2004) *La conformación del pensamiento sistémico*, México, Siglo XXI.

SENGE, Peter (2013) *La era de la industria ya se acabó*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com.mx/> (20 de mayo 2013).

SEP (2011a) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México.

_____(2011b) *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, México.

TEDESCO, Juan Carlos (2004) ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos?”, en *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 34, enero-abril, 2004, Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie34.htm> (15 de abril, 2013).

NOTAS

i“En PISA 2003, México obtuvo en promedio 385 puntos en la competencia matemática situándolo en el nivel 1, en 2009 obtuvo 419 puntos, aunque avanzó 34 puntos lo sitúa aún en la frontera del nivel 1. Esto nos indica que existe una gran proporción de estudiantes (51% según datos de la OCDE), que solo son capaces de contestar a reactivos que impliquen contextos familiares, preguntas claramente definidas y resolver instrucciones directas en situaciones explícitas, llevar a cabo acciones que sean obvias; situación que no es muy diferente en ciencias y en lectura”. http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico.html (consulta,15 abril de 2013).

ii “En la serie histórica de resultados de dicha evaluación, contenida en el quinto Informe de gobierno, la cual incluye datos desde 2007, se establece que en primaria 75.4 por ciento de los niños se colocaron en los niveles elemental y suficiente en ese año, en la asignatura en español. En 2008, la cifra fue de 69.5 por ciento. Para 2009, de 67.2 por ciento, y en 2010, de 63.1 por ciento”. <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/09/sociedad/044n1soc> (consulta 15 de mayo de 2013).

iii “...creemos que las escuelas públicas de nuestro país tienen enormes posibilidades de convertirse en verdaderos centros de aprendizaje colectivo que motiven a todos los niños y niñas a adquirir nuevas competencias conocimientos destrezas y valores significativos para su vida, estamos convencidos del valor de la escuela pública en México y de su papel para ofrecer a millones de niños en nuestro país oportunidades para un mejor nivel de vida” (Marinela Servitje, 2012). Fragmento del discurso inaugural de la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación, CLASE 2012 http://clase.org.mx/2012/?page_id=3553 (Consultado 10 de enero de 2013).

iv Asociación civil que se conforma en 2005, y que tiene como eslogan: "Sólo la Educación de calidad cambia a México". <http://www.mexicanosprimero.org/mexicanos-primero/iquienes-somos.html> (consultado el de de junio de 2013).

v Fernando Gonzales Sánchez, en su calidad de Subsecretario Federal de Educación Básica. <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=videos>

vi Declaración realizada por Emilo Chuayffet Chemor, Secretario Federal de Educación Pública, durante la inauguración del foro sobre Escuelas Normales para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, realizado en Guadalajara.

vii Se ha dividido a la educación básica en cuatro periodos. El primero incluye los tres grados que corresponden a la educación preescolar; el segundo, va de 1º a 3º de educación primaria; el tercero abarca los tres últimos grados de la misma, y finalmente el cuarto periodo se corresponde con los tres grados de la educación secundaria.

viii Lo que en sí mismo representa un desconocimiento *ad hoc* de la dinámica del mercado laboral, que de ninguna manera se mueve linealmente o mantiene una tasa de equilibrio oferta y demanda.