

“Otras miradas de la educación básica en México”
Reseña del libro de Margarita Zorrilla y Bonifacio Barba (coords),
Innovación social en educación: Una base para la elaboración de políticas públicas, México,
Universidad Autónoma de Aguascalientes/Siglo Veintiuno Editores, 2010, 494 p.

CLAUDIA ALANÍZ HERNÁNDEZ*



El texto que se reseña es producto de un proyecto de investigación realizado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y auspiciado por la Fundación Ford, cuyo propósito es identificar algunas características esenciales del cambio educativo promovido por la acción social en México.¹ De manera general, los quince especialistas que firman los artículos que conforman el libro ofrecen una visión analítica para ayudar a comprender las características esenciales de la participación social de los distintos actores involucrados en la educación básica y en los diversos contextos de nuestro país.

Organizado en seis apartados (La Cuestión de la Innovación Educacional, Los Maestros, La Comunidad, La Participación Social y la Gestión, La Investigación y las Políticas Educativas y el Epílogo), el texto se estructura en torno a cuatro temáticas centrales: los maestros, la comunidad, la gestión y la política educativa. La obra posee varias cualidades, entre ellas, la de reunir a especialistas en cada una de las temáticas que se abordan y ofrecer al lector

la pluralidad de diferentes posturas sobre un mismo tema. Otra sería brindar al lector tanto perspectivas teóricas como el análisis de un amplio abanico de experiencias de los actores que convergen en la educación básica. Una más es la de ofrecer a aquellos interesados en el tema una selección bibliográfica especializada en el conjunto de los artículos que se presentan y de posibles líneas de generación de conocimiento.

Existen dos ideas presentes en todo el libro: por un lado, considerar la educación como un derecho que implica diversas formas de participación y, por otro, la presencia y influencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Para introducirnos al primero de los temas, se expone un rastreo de información minuciosa que va desde la época colonial a la actualidad. En su colaboración, (“Cambio en educación: un mensaje de la sociedad al sistema político mexicano”), Bonifacio Barba contextualiza los cambios educativos de los últimos años al tiempo que es portavoz de una pre-

* Universidad Pedagógica Nacional-Norte (UPN), Añil núm. 571, Col. Granjas México, Iztacalco, México, D.F. 08400.

Doctora en Educación con especialidad en Planeación Educativa por la UPN de donde es profesora de tiempo completo en su plantel DF-Norte. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y cuenta con la distinción “Perfil Deseable” del PROMEP. Sus principales líneas de investigación son: la política educativa en el nivel básico y la formación docente.

E-mail: calaniz@upn.mx

¹ Actualmente, la Fundación ya no incluye el tema de la educación básica dentro de sus ejes de financiamiento para promover el fortalecimiento de valores democráticos. *Vid.* el portal de este instituto, en www.fordfound.org

ocupación particular expresada en las Conferencias Mundiales de Educación: concebir la enseñanza como un derecho.² Realiza la consecuente revisión histórica de la responsabilidad del Estado como garante del mismo, así como la relevancia que observa la educación para responder a las nuevas y cada vez más complejas necesidades sociales, con lo cual posiciona el carácter social de la educación. En el mismo tenor, Christopher Martin (“Las innovaciones de la educación popular en el mundo jerárquico de las políticas públicas”) concibe la incorporación de la sociedad civil en la toma de decisiones sobre la educación pública como asunto público que se revitaliza de la cultura local.

Con respecto al tema de los maestros, Alberto Arnaut y el mismo Barba nos presentan en su investigación (“Las relaciones SEP-SNTE y el proyecto educativo de México. Escenario para comprender a los maestros en la política educativa”) una revisión de la relación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE que ayuda a comprender la identidad y la cultura corporativa de los docentes en los distintos momentos de tensión y cooperación que han tenido estas dos instituciones (que regulan la vida de los maestros). La comparación del sindicato con las agrupaciones gremiales de otros países nos permite dimensionar sus características: su origen asociado al desarrollo de los sistemas educativos (al igual que Argentina y Chile) o bien su vinculación a partidos políticos (como sucedió en Venezuela, Costa Rica y El Salvador). También ofrece la posibilidad de ubicar las diferencias fundamentales: su carácter único (tanto por ser nacional, por la afiliación automática al ingreso laboral a la SEP como por agrupar personal que cubre funciones distintas a la docencia), su crecimiento exponencial por la afiliación obligatoria y la subordinación de sus agremiados por el intenso intercambio de beneficios (p. 108).

Estos autores explican los escasos recursos y atención que el SNTE presta a las acciones que apoyan

de manera positiva el desarrollo profesional de los maestros a partir de centrar su activismo en otros asuntos políticos.

Por su lado, Susan Street (“Contribución del movimiento magisterial democrático al cambio educativo en México”) nos ofrece otra cara de la principal organización magisterial mexicana: su disidencia –encarnada en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)– que no sólo busca acceder al poder en la estructura sindical, sino que ha impulsado proyectos alternativos en Michoacán, Oaxaca y Chiapas. Además, la autora ubica el Movimiento Magisterial Nacional como un sujeto colectivo capaz de transformar las relaciones sociales de dominación/subordinación que caracterizan al SNTE y que constituye un poder construido desde la base de las regiones y secciones del sindicato.

Resulta también interesante conocer a través de este capítulo la conformación de los docentes de la sección XVIII de Michoacán como una *masa crítica* de profesores que propone un proyecto alternativo al estatal *de derecha* al trabajar en la concientización de sus maestros y defender el derecho a la educación pública. En el caso de la sección VII de Chiapas y la XXII de Oaxaca, las bases efectivas de los disidentes han permitido la construcción de una identidad democrática con el apoyo de sus comunidades y se ha incorporado a la cultura escolar desde una conceptualización ética del trabajo docente bajo una causa justa.

Por otro lado, el tema de la actualización docente es un factor imprescindible para la mejora educativa que presenta varias aristas: su falta de relevancia, su transformación en “cultura de acumulación de puntos”, por su vinculación a los puntajes necesarios para la Carrera Magisterial, y su nula incidencia en la mejora educativa. Al respecto, Alba Martínez Olivé (“La construcción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio”) nos habla de la

² Realizadas en las ciudades de Jomtien (1990), Tailandia y Dakar (2000), Senegal.

evolución del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros (PRONAP) en 1995. La estudiosa menciona que aunque “el sistema de Carrera Magisterial es cogobernado con el SNTE, el PRONAP escapó durante diez años a ese destino y fue dirigido sin la organización sindical. Tal vez no sea aventurado afirmar que fue el único tramo de control que la SEP conservó durante ese lapso sobre las políticas relativas al personal docente” (p. 87). Me parece que la injerencia del SNTE no resulta una cuestión menor al controlar la designación de comisionados y personal que no necesariamente cubre un perfil adecuado para ese cometido y que ocupa las plazas de los quinientos centros de maestros instalados en todo el país.³

Si bien este capítulo pretende ser una memoria desde la experiencia como funcionaria en áreas de actualización de la SEP de 1995-2007, considero que la participación de académicos e investigadores de reconocida trayectoria en la esfera gubernamental no ha tenido el impacto que se esperaba, sobre todo a partir de la alternancia en el año 2000, coyuntura que dotaba de alta legitimidad al nuevo gobierno de Vicente Fox (2000-2006) para las transformaciones que requería (y continúa requiriendo) la educación: las autoridades educativas locales se tardaron casi todo su sexenio para elaborar su Programa Rector de necesidades de actualización con el propósito de orientarse hacia un nuevo modelo de formación continua.

El otro capítulo en torno al tema de los maestros es el de Cecilia Fierro (“En los márgenes del sistema. Despantes en la construcción de responsabilidad en la gestión escolar”), quien reporta experiencias de docentes que actúan a contracorriente al considerar lo educativo como eje de las decisiones en la escuela, es decir, el derecho a la educación del estudiante.

A su vez, la tercera sección es abierta con la colaboración de Miguel Bazdresch Parada (“Participación social en la educación y política educativa: una relación en construcción”) quien nos ofrece un marco conceptual para revisar en qué consiste la participación social y la gestión social de la educación, las características de sus prácticas y su relación con la política educativa. Una de las premisas básicas de este autor es que la participación es *tomar parte* de los asuntos públicos. Es un recurso político (por lo que no un fin en sí mismo) referido al ejercicio del poder en la gestión de los asuntos públicos que pueden utilizar gobernantes y gobernados cuando surge tensión entre ellos. Desde el referente gubernamental válida y legítima las propuestas bajo un formato democrático (pp. 189-190).

Dentro del ámbito educativo, señala que los actores con una institucionalidad débil pueden aceptar *tomar parte* de la figura de participación que consagra la Ley de Educación (1993), pero que muchas comunidades, principalmente indígenas, deciden caminar por su lado y toman la decisión de hacer *gestión social* de la educación que desean para su comunidad. Este tipo de estrategias consensuadas entre los ciudadanos les dotan de nuevas habilidades, contribuyen al desarrollo comunitario y fortalecen la confianza en el gobierno. Implica que la *gestión social* tiene una postura práctica de hacer lo que el gobierno no provee de manera satisfactoria. En ella, las comunidades se informan, se involucran en las decisiones y las legitiman, por tanto, se atenúan las tensiones entre tomadores de decisiones y ciudadanos (ejemplos de estas experiencias se documentan en las investigaciones de otros autores en esta misma obra). Estas dos formas de participación llevan al académico a cuestionar aquéllas de tipo formal, típica de los Consejos, que contribuyen a un manejo estadístico de cumplimiento numérico que nada nos dice aún de los aportes de estos órganos de participación. En contraste, propone socializar de manera más amplia los beneficios tanto en reconstrucción del tejido social como en

³ Estos docentes en funciones de *Apoyo Técnico* lograron puntajes para Carrera Magisterial por “diseñar cursos” sin importar que no respondieran a las necesidades de actualización de los maestros en servicio.

la mejora educativa de las experiencias de gestión social. Asimismo, sugiere transformar la visión de la política educativa de apoyo a la participación social que promueve nuestro marco legal.

Esta perspectiva es contraria a la sostenida por Claudia Santizo, quien en destaca en su colaboración ("Participación social, corresponsabilidad y gestión centrada en la escuela") las posibilidades de la gestión centrada en la escuela que se promueve a través de los Consejos de Participación Social instituidos en las escuelas de educación básica. En ellos, la autora identifica variables como la colaboración, la creación de redes y de capital social.

En tanto, Sylvia Schmelkes ("El papel de la comunidad en el cambio desde la escuela") documenta la experiencia de participación comunitaria en la definición de diferentes proyectos educativos realizados en los estados de Chiapas, Jalisco, Oaxaca, Puebla y Yucatán. De manera particular, nos ofrece un enfoque diferente para abordar una de las implicaciones del movimiento zapatista al profundizar en la práctica de cerca de quinientas comunidades en Chiapas que "deciden prescindir de los maestros de gobierno, elegir sus propios docentes y diseñar su propio modelo educativo en respuesta a sus características culturales y formas de aprender" (p. 213). Ello responde a circunstancias específicas de las comunidades zapatistas en la entidad: la ausencia del servicio regular y el conflicto de expulsión de las comunidades por grupos paramilitares, obligaron a buscar alternativas de atención educativa para un número considerable de niños en edad escolar.

La noción de redes cobra relevancia pues el proyecto no habría sido posible sin la articulación con otras organizaciones (el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Enlace, Comunicación y Capacitación A.C. y el propio Instituto Nacional Indigenista). Resulta interesante que al retorno a las comunidades de origen los padres de familia decidieran continuar por las tardes con el trabajo en lengua y cultura tzotzil de sus propios instructores comunitarios.

En cuanto a la participación social y la gestión, encontramos investigaciones donde se recupera el trabajo de redes y ONGs orientadas a la mejora educativa. La cuarta sección del texto coordinado por Barba y Zorrilla, contiene los artículos de Rosaura Galeana Cisneros ("Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa (CIEEXE). Creación y desarrollo como organización no gubernamental) y Sandra Aguilera Arriaga ("La participación de la sociedad en las políticas educativas: comenzar el camino) quienes analizan la experiencia de dos organizaciones de la sociedad civil relacionadas con la educación básica: la primera con el caso del CIEEXE (en la ciudad de México.) y la segunda con el de Contracorriente A.C. (en el estado de Puebla). Ambas presentaciones documentan el interés de académicos que pasan de la investigación a la auto-gestión de proyectos al constituirse en *sujetos sociales*, que se comprometen con el derecho a la educación y desarrollan los vínculos institucionales necesarios para ello: autoridades, redes, escuelas y búsqueda de financiamiento. El aprendizaje de estas organizaciones debería replicarse en muchas de las ONG de nuestro país y demuestra que el aprovechamiento de los canales institucionales facilita su trabajo y no significa la pérdida de autonomía ni la cooptación.

Las experiencias reportadas sugieren enseñanzas que es posible recuperar: los colectivos de docentes pueden constituirse en comunidades de aprendizaje a partir de la reflexión del trabajo que realizan tanto docentes, directivos, alumnos y padres de familia, además del reconocimiento de que muchos problemas no pueden resolverse desde la acción individual y requieren acciones conjuntas. Otra enseñanza perfila que la colaboración se basa en la confianza creada en torno al proyecto escolar. La tercera, que las escuelas obtienen mejores resultados cuando se asesoran de expertos (externos) y/o se vinculan con otras organizaciones.

En la quinta temática del libro, Ernesto Treviño ("Las escuelas primarias en México, ¿orientadas al aprendizaje?") analiza los factores que obstaculizan

la orientación hacia el logro educativo en las escuelas primarias cuya rigidez regulatoria consolida su carácter endogámico y burocrático sin permitir el desarrollo de liderazgos académicos en los centros escolares.⁴ Un segundo eje de su crítica se enfoca a la cultura de simulación que se reafirma a través de la elaboración de los Proyectos Escolares y la asistencia a cursos de formación docente. Estos aspectos (junto con el de la evaluación) han observado un fuerte impulso desde la política educativa con la creación de proyectos específicos como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. El énfasis puesto en la gestión en el primer caso, no ha transformado la cultura organizacional de las escuelas sin dejar de reconocer la contribución del aporte financiero a las precarias condiciones de infraestructura de nuestros planteles educativos; en el segundo, la asistencia anual a cursos de actualización tampoco se traduce en mejores resultados de aprendizaje al no correlacionarse con las evaluaciones nacionales efectuadas a las escuelas.⁵

El autor insiste en atender el acompañamiento a las escuelas en el *saber hacer* y no únicamente en elementos teóricos, como ocurre en los cursos tradicionales. Por ello no deja de llamar la atención que después de las críticas vertidas sobre las condiciones del sistema educativo afirme: “En primer lugar, es necesario considerar que la transformación más eficaz de las escuelas es voluntaria. La participación en un proceso de cambio de las escuelas debe ser voluntaria” (p. 317). ¿Acaso no deberíamos pensar en la responsabilidad del Estado de diseñar y eva-

luar sus políticas cuando hablamos de las escuelas públicas? Si se mencionan otras experiencias latinoamericanas de intervención en las escuelas con bajo desempeño, ¿no podríamos pensar que para eso existe un Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio? ¿No debería éste determinar las necesidades de actualización con base en los resultados de las evaluaciones a las escuelas? Me parece que el carácter volitivo deposita la responsabilidad de los bajos niveles de aprendizaje nuevamente en los docentes y su mejora queda condicionada a su sola decisión cuando el asunto es mucho más complejo.

Sobre la investigación y las políticas educativas, Lucrecia Santibañez (“El impacto de la investigación en la mejora educativa: conceptualización y experiencias”) examina el caso de la evaluación al programa Carrera Magisterial, donde la investigación educativa no encuentra aplicación ni utilidad en la modificación de este programa de la política educativa.

Tanto ésta como la colaboración de Mercedes de Agüero (“La relación entre investigación educativa, política y práctica escolar. ¿Entelequia, construcción del conocimiento o solución de problemas?) señalan la necesidad de que las políticas educativas recuperen la investigación generada, pero falta profundizar en conocer por qué no se ha logrado esta vinculación y aplicación del conocimiento (que ya se ha generado) en la esfera gubernamental, tal como ya ocurre por ejemplo, a través de las redes y otras organizaciones para vincularse a las escuelas y que esta misma obra documenta.

⁴ Destaca por ejemplo la disparidad de tiempo empleado en actividades de aprendizaje frente a aquéllas que suponen en el ideario docente, incidir en la construcción de una identidad nacional, caracterizadas por el autor por una visión poco crítica, irreflexiva y folclorizada de mitos, inexactitudes históricas y expresiones culturales (tanto nacionales como locales).

⁵ Treviño reafirma lo que ya han demostrado las evaluaciones eternas a dicho programa: existe poca contundencia para evidenciar un cambio radical en el estilo de gestión y su relación en la mejora del logro educativo (Fernando Reimers, *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México, SEP/FCE/ILCE-Harvard, 2006; Teresa Bracho González, *El Programa Escuelas de Calidad: Evaluación externa ciclo escolar 2005-2006*, México, CIDE, 2006; G. Pérez y J. Álvarez, *Retos y perspectivas del Programa Escuelas de Calidad*, México, UAA, 2006 y Claudia Alaniz, *Educación Básica en México. De la alternancia al conservadurismo*, México, Gernika, 2009).

Finalmente los coordinadores cierran el apartado con un listado de líneas y temas relevantes que podrían desarrollarse en torno a las necesidades de investigación educativa, tanto para la elaboración de políticas como para enriquecer la práctica educativa.

Bibliografía

- Alaniz, Claudia, *Educación Básica en México. De la alternancia al conservadurismo*, México, Gernika, 2009, 251 pp.
- Bracho González, Teresa (coord.), *El Programa Escuelas de Calidad: evaluación externa ciclo escolar 2005-2006*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2006, 125 pp.
- Pérez, G. y J. Álvarez, *Retos y perspectivas del Programa Escuelas de Calidad*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2006, s/n.
- Reimers, Fernando, *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica/ILCE-Harvard, 2006, 509 pp.