

Presentación

Preguntas y sugerencias sobre el Sistema Educativo Nacional

A lo largo de los últimos 20 años, en México, en la mayor parte de América Latina y en los países de la OCDE, la educación y la docencia han experimentado transformaciones sustanciales. Una de las manifestaciones más sobresalientes de esta mudanza es la prodigiosa cuantificación de los procesos educativos y de los resultados que obtienen sus actores. Las condiciones bajo las que funcionan la enseñanza y el aprendizaje también son objeto de ese mismo tipo de atención. Tal eclosión de los números educativos prevalece tanto en los ámbitos internos de cada país, como en los referentes comparativos internacionales. Esto ha llevado a que autores como Taubman (2009) digan que en la educación se trabaja con números y por los números.

En efecto, hoy, contrariamente a lo que acontecía a principios de los años noventa, es posible destacar con fino relieve, mediante cifras, múltiples aspectos del desenvolvimiento cíclico y cotidiano de la educación. Han quedado atrás las aproximaciones a estos procesos con base en la pura intuición o la experiencia personal.

El avance del Sistema Educativo Nacional no sólo es cuantitativo, sino que también muestra un desarrollo institucional notable. Las reformas constitucionales del año 2013 instauraron el Sistema Profesional Docente y fortalecieron al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dos instancias creadas para llevar a cabo las funciones sustantivas que precisa cualquier sistema educativo nacional, y que ahora se pueden realizar con criterios explícitos, normados y sujetos a la rendición pública de cuentas. Estas mismas funciones se ejecutaban en nuestro país, hasta hace muy poco tiempo, de forma discrecional y con una opacidad extrema por parte de la autoridad federal, de las autoridades estatales, de las autoridades institucionales y de los gremios de maestros, respectivamente para cada institución y para cada nivel de gobierno.

Sin duda, corresponde admitirlo, el sistema educativo mexicano actual es distinto y está mejor equipado para ofrecer una educación de calidad, aunque no debe entenderse que esté suficientemente dotado para lograrlo. Existen ponderaciones múltiples sobre estos cambios y su significado: para algunos, muchos esfuerzos de antaño corren ahora a su culminación; para otros, por el contrario, las reformas representan un retroceso o, aún peor, un camino errado. Un tercer grupo de opinión admite los avances, pero insiste en la insuficiencia de los mismos. Por esta diversa índole de pensamientos se aprecia la conveniencia de darle asiento en la reflexión a preguntas específicamente educativas.

Corresponde a este número especial de *Perfiles Educativos* plantearse preguntas a este respecto. Algunas de las más acuciantes, y que es necesario contestar para ordenar una discusión fructífera de este tema, hacen referencia a los elementos con los que se requiere contar para ponderar la situación en la que se encuentra el sistema educativo actual. Parte de la discusión que se esboza actualmente gira en torno a una verdadera reforma educativa y a lo que se tiene que satisfacer para que lo sea. ¿Pero realmente se sabe lo que se tiene que cambiar? ¿Se sabe lo que se tiene que fortalecer? ¿Se sabe lo que se tiene que crear? ¿Se sabe lo que se tiene que desechar?

Las interrogantes se extienden a cuestiones que son relevantes sobre el sentido y la forma que debe de tomar el currículo: ¿se necesita modificar los planes de estudio de la educación obligatoria, o sólo revisarse y perfeccionarse?, ¿en qué sentido y en qué extensión? ¿Los programas de las materias deben de responder a lo que se enseña de esas disciplinas en las universidades, o más bien a las necesidades formativas de cualquier ciudadano hoy en día? ¿Se ha trabajado esta distinción? ¿Se sabe con certeza qué perfiles de egreso se deben obtener de los alumnos, por materia o campo formativo, por ciclo, por nivel, por tipo y por modalidad educativos? ¿Se cuenta con una aproximación a lo que se necesita para lograrlo en función de los recursos con los que típicamente cuentan nuestras escuelas? ¿Sabemos qué programas impulsar para otorgarle dinamismo a las escuelas? ¿Se tiene claro qué tan centralizado tiene que seguir estando el currículo de la educación básica? ¿Qué es lo que resulta exigible para todo el país, qué es recomendable, qué es posible para cada escuela, para cada región, para cada entidad? ¿Lo saben los maestros y sus autoridades? ¿Lo saben los expertos? ¿Se conoce qué tan asequibles, aceptables, equitativos, pertinentes y relevantes son estos perfiles para todos los alumnos del país, como lo pretende y lo exige hoy en día el derecho formal a la educación?

Para muchas personas, maestros, funcionarios, estudiosos o ciudadanos interesados, preguntas semejantes pueden sonar inusuales, o incluso insólitas. Es válido señalar que estas preguntas no se formulaban antes de la transición democrática, ya que la educación era una cuestión que atañía primordialmente, si no es que exclusivamente, a la SEP y al sindicato, o quizás a algunos comentaristas que se sumaban a la discusión. Sin embargo, en el presente, tales preguntas son necesarias y forman parte de los procesos de las sociedades modernas y democráticas. Cabe, no obstante, cuestionarse si entre ciudadanos, grupos, ONG, instituciones, empresas, asociaciones civiles y autoridades se tiene igualmente claro cómo trascender y dejar atrás el autoritarismo vertical y corporativo en la educación.

Quizás valga la pena plantearse las responsabilidades sociales amplias de todos mediante más preguntas aún: ¿qué es lo que nos toca hacer a los ciudadanos, a las instituciones y a las asociaciones en materia de objetivos educativos, de formas de organización de la escuela, y en términos de la rendición de cuentas de los centros escolares? ¿Se tiene claridad sobre cómo formar, capacitar y actualizar profesores para las tareas que en consecuencia se derivan? ¿Hay conciencia de que los ambiciosos propósitos

educativos de nuestras leyes van a requerir de apoyos externos a la escuela y al Estado para lograr una formación relevante para el país, y pertinente para los propios alumnos? ¿Hay conciencia en el seno de las instituciones de educación superior —y entre los ciudadanos— de la responsabilidad social que les corresponde a unas y a otros para atender a los propósitos educativos establecidos en nuestras leyes vigentes? ¿Las instituciones de educación superior, de todo tipo y tamaño, tienen siquiera identificadas e interiorizadas sus responsabilidades formativas en materia de docencia para el Sistema Educativo Nacional? ¿Existe, en las instituciones relevantes y entre los especialistas, una capacidad propositiva para formular iniciativas curriculares equiparables, en términos constructivos, a la acidez de mucha de la crítica?

En este número de *Perfiles Educativos* la investigación rescata, como maestra que debe de ser, diversas lecciones importantes que plantean seis investigadores de la educación media superior y superior. Lo hacen desde el seguimiento crítico de perspectivas diferentes y constituyen aproximaciones a varias de las preguntas que se formularon arriba. Todos coinciden en enfatizar la primacía que tienen hoy en día dos dimensiones distintas, pero complementarias, del sistema educativo: la formación y actualización docente, por una parte, y la renovación y revisión de la enseñanza y el aprendizaje, por otro, en cada grupo, en cada escuela, en cada institución.

Nahina Dehesa de Gyves, en “La investigación en el aula en el proceso de formación docente”, parte de la premisa de que se requiere formar a los profesores mediante propuestas de intervención que ellos mismos sugieran y que puedan desarrollar en un contexto institucional receptivo. Su trabajo sobre la educación superior, se inscribe en un proyecto muy extenso de la Rectoría General de la UAM. El proyecto se denominó “Las capacidades genéricas en la formación de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma Metropolitana”, y se propuso hacer primero un diagnóstico y luego un programa para el desarrollo de tres capacidades genéricas de los alumnos: lectura y escritura académicas, uso de las matemáticas respecto a las diversas disciplinas, y aplicación de los conocimientos adquiridos en la solución de problemas. A estas capacidades se les conoce crecientemente como “habilidades o competencias básicas universales” (Hanushek y Woessmann, 2015). A ellas se alude también en el trabajo de Barojas y Ramírez, así como en el de Ochoa y en el de quien escribe estas líneas, en este número de *Perfiles Educativos*.

El proyecto “Las capacidades genéricas en la formación de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma Metropolitana” fue realizado en la fase de diagnóstico durante 2012. En 2013 tuvo lugar la realización de la fase de apoyo y acompañamiento del desarrollo de propuestas didácticas. El trabajo de Nahina Dehesa se centra en examinar el tipo de propuestas docentes que se desarrollaron frente a la necesidad de los profesores de contar con un espacio y con formas de expresión y elaboración de estrategias didácticas que se ponen a prueba. El proyecto buscó explícitamente que los docentes identificaran problemas y medios de mejorar el desempeño de los alumnos en la materia que cada uno impartía; esto se realizaba mediante una serie de

actividades para impulsar el aprendizaje de los alumnos a través, justamente, del empleo de las capacidades genéricas en cuestión. El punto de partida fue un curso taller para que los docentes tuviesen tiempo de diseñar la estrategia de intervención didáctica durante el ciclo escolar previo a impartir la materia. En el curso taller se brindó apoyo y acompañamiento para la preparación de propuestas de intervención. Se inscribieron un total de 46 registros de las cinco unidades de la UAM. Concluyeron el proyecto, después de haber aplicado sus propuestas frente a grupo, un total de 33 profesores y 29 trabajos, algunos de los cuales fueron colectivos: de Ciencias Básicas e Ingeniería fueron 18; de Ciencias de la Salud 7; de Ciencias Sociales 6; de Arte y Diseño 2. En el artículo se ofrecen los resultados y las lecciones que se derivan de este importante y nutrido proyecto de innovación docente.

En el trabajo de mi autoría, “La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México”, ubico el reto de la formación de profesores para la educación post-básica en el desencuentro que existe entre las formaciones profesionalizantes de licenciatura con que acceden los profesores a la docencia en la educación media superior (EMS), y los resultados pobres que se obtienen en el Programme for International Assessment (PISA) y ahora en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) por sus alumnos. Hago referencia a que una de las prioridades que la ANUIES se planteó desde su inicio, en 1950, fue contribuir a la mejora sustancial de la calidad del bachillerato nacional, por la pobre calidad de sus resultados. Se produjo entonces, por plumas muy prestigiadas, una propuesta que resulta aún relevante, a 65 años de distancia, a pesar de que el universo de referencia, en 1950, era un estudiantado de menos de 40 mil en todo el territorio nacional (Montes de Oca y Silva, 1959). Ahora que la EMS comprende una población que roza los 5 millones de alumnos, llama la atención que acechen, en tan larga perspectiva nacional, avances nulos en materia de formación de profesores. Además, hoy se cuenta con múltiples datos duros sobre la pobre calidad de los resultados de los alumnos.

Para darle continuidad a la tenacidad de la crisis en la EMS se revisan, así mismo, las recomendaciones que hizo la OCDE en 1996, cuando México ingresó a dicho organismo. En esa ocasión el gobierno de México, junto con un equipo de expertos externos de la Organización, realizaron un estudio sobre las políticas para la educación media superior y superior. El siguiente hito es la evaluación que hizo otro equipo de la OCDE de un proyecto piloto construido para desarrollar propuestas en respuesta a los problemas y retos formulados por el trabajo de 1996. En el equipo participó, entre otros expertos, Michel Young. Se hace referencia a las recomendaciones que se hicieron a este propósito. Finalmente, para no perder la secuencia de recomendaciones, se incluye el análisis de un cuestionario que se aplicó a los mismos docentes cuyos trabajos analiza Dehesa en su artículo. En esta ocasión se pretende ponderar el efecto que el proyecto “Las capacidades genéricas en la formación de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma Metropolitana”, ya mencionado, tuvo en los propios docentes.

Con una óptica semejante, va esbozándose la posibilidad de acercarse al reto de innovar y de obtener una mejora en los resultados que se obtienen con los alumnos a partir de acciones institucionales que abren opciones de trabajo; me refiero a acciones que deberán recoger la experiencia docente y promover la elaboración de estrategias didácticas novedosas y eficaces. También se evidencia la importancia de darle seguimiento a estas iniciativas y de publicarlas para ofrecer referentes para emprendimientos semejantes.

El tercer trabajo es el de David Ochoa Solís y se titula “Competencia para producir textos académicos. El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior” (de la UNAM), y alude a la educación superior y, en particular, al posgrado. El informe de Ochoa da cuenta, a partir de una muestra inicial y la aplicación de una prueba piloto, de la competencia para escribir textos académicos entre los estudiantes de dicha Maestría. El artículo incluye una caracterización del texto académico que se les solicitó a los estudiantes así como de la rúbrica para evaluarlo, instrucciones para la escritura del mismo, los materiales de lectura utilizados, y los resultados obtenidos.

El problema que el autor se propuso explorar y desarrollar, y al que responde esta investigación, es la dificultad y, lamentablemente, en muchos casos, la incapacidad de muchos estudiantes mexicanos para producir textos académicos argumentativos, ensayos por ejemplo. Este problema desemboca en la interrupción de los estudios de nivel superior de muchos estudiantes, al verse en la necesidad de elaborar trabajos, como la tesis, que no aciertan a concluir exitosamente. El autor ubica un antecedente para la comprensión de este problema en la prueba sobre la competencia lectora de PISA, y señala que las dificultades que se identificaron en su investigación son consistentes con los de PISA. Es también posible añadir, hoy en día, que esos mismos resultados de Ochoa son congruentes con los que publicó PLANEA a principios de agosto de este año para las habilidades de comprensión lectora en el campo de lenguaje y comunicación. La prueba PLANEA la aplicó la SEP, en coordinación con el INEE, a 1 millón 037 mil 775 alumnos que cursan el último grado de educación media superior en 14 mil 548 instituciones educativas de carácter público (federal y estatal); en planteles particulares con reconocimiento de validez oficial (otorgado por la SEP o por las entidades federativas); en instituciones de carácter autónomo y en sus escuelas particulares incorporadas.¹

Cabe destacar que Ochoa apunta, con contundencia, que las respuestas usuales a los problemas de escritura en el ámbito universitario mexicano han consistido en impartir cursos de redacción, que se caracterizan por centrarse en aspectos formales de la enseñanza de la lengua y separar la escritura del aprendizaje disciplinario. En otros países, prosigue el autor, el tipo de trabajo académico que se impulsa es aquel que involucra analizar y argumentar, para poder manejar la información disponible y

¹ Véase: “Comprensión de lectura y de solución de preguntas de los alumnos de la EMS”, en: <http://planea.sep.gob.mx/ms/> (consulta: 1 de septiembre de 2015).

transformarla. Los resultados del proceso de indagación y de trabajo con los alumnos de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (MADEMS) de la UNAM apuntan a que “el uso correcto de las convenciones de la lengua” no es el factor primordial que determinó los resultados de los ensayos. Se afirma que los resultados de la prueba muestran la necesidad de trabajar los aspectos de comprensión y transformación de los conocimientos disciplinarios a través de la escritura. Probablemente sería valioso realizar un detenido análisis de los ensayos que se ubican en los extremos de logro y de desempeño precario, de manera tal que se pueda mostrar cómo, en algunos casos, se alcanzaron los objetivos establecidos en la tarea, y cuáles fueron las dificultades específicas que impidieron, en otros, que se alcanzaran.

Jorge Barojas Weber y Graciela Ramírez Ojeda reportan en “Estrategias de aprendizaje para estudiantes con graves deficiencias al ingresar al bachillerato” un proyecto innovador que atiende las principales deficiencias de aprendizaje en grupos de estudiantes que presentan altos índices de rezago y deserción cuando cursan las asignaturas de Física en el primer año del bachillerato. Mediante la aplicación de instrumentos instruccionales de diagnóstico se evaluaron ocho estrategias de aprendizaje derivadas de la teoría del aprendizaje estratégico que corresponden a los procesos de adquisición, interpretación, análisis, razonamiento, comprensión, organización, comunicación y evaluación. Para ello se consideran el contexto de la problemática, la descripción del proceso de investigación y el análisis de resultados y consecuencias, la más significativa de las cuales consiste en que alrededor de 80 por ciento de los estudiantes del grupo de trabajo logró avances desde el nivel 0 al nivel 3 en la escala de Ciencias de PISA.

El diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje consistió en diseñar, monitorear y analizar instrumentos para plantear y resolver problemas de Física de una manera más agradable, efectiva y significativa que los ejercicios de memorización intrascendente con los que se examina tradicionalmente a los jóvenes en el bachillerato. Para dar seguimiento a los productos generados por los estudiantes fue necesario seleccionar, adaptar, y en su caso, traducir o crear, bancos de reactivos relacionados con los temas de Física a estudiar, así como diseñar y aplicar instrumentos de seguimiento y de evaluación que sirvieran para un propósito doble: 1) describir la manera como los estudiantes comprendieron y aplicaron las estrategias de aprendizaje; y 2) analizar los efectos que la aplicación de tales estrategias tuvo en el conocimiento de los temas de Física, que fue el escenario cognitivo elegido para ello.

Los resultados que se obtuvieron indican que trabajar las estrategias de aprendizaje fue muy beneficioso y significativo para los estudiantes de los grupos de trabajo, pese a que frecuentemente estos estudiantes se encontraban en desventaja inicial con respecto a los grupos de control. Esta investigación muestra que este tipo de trabajo con los estudiantes es prometedora, pues se logró un incremento en el desempeño en alrededor de 80 por ciento de los estudiantes del grupo de trabajo, desde el nivel 0 al nivel 3 en la

escala de Ciencias de PISA, mientras que la proporción de estudiantes que lograron esto en el grupo de control fue de 25 por ciento. Por otra parte, el seguimiento realizado un año después de la intervención en el aula reveló que el grupo de trabajo mantuvo considerables ventajas respecto del grupo de control.

Jesús Aguilar Nery propone revisar “Los desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México”; el autor estima que la formación docente constituye uno de los retos más importantes de las reformas recientes, ya que se requiere un Marco Curricular Común para poblaciones estudiantiles enormemente heterogéneas, portadoras de marcas de desigualdad cada vez más profundas. El autor plantea la relevancia de la investigación educativa para atender este gran pendiente, en lo que atañe a cómo acercar las culturas escolares con las culturas juveniles, y cómo abordar las problemáticas relativas a la etnicidad, la ciudadanía, la discapacidad, la justicia y las desigualdades en las aulas de la EMS.

Por su parte, Andrés Lozano Medina, en “La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales”, revisa cuidadosa y detenidamente largas series de datos con el propósito de esclarecer con precisión qué avances se han logrado. Se discute lo que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) pretende lograr respecto a perfil docente y se describen los mecanismos que se implementaron al dar inicio la Reforma, así como aquéllos que se promovieron para el ciclo escolar 2013-2014. De manera adicional, se sostiene la importancia de establecer el universo de población real a la que está dirigida la reforma, ya que si bien es integral, no todas las instituciones, y en consecuencia no todos los docentes, están obligados a cumplir con lo que se establece en los cuatro ejes que la estructuran. Se realiza un primer intento de valoración de los resultados obtenidos.

Si bien la información es insuficiente y fragmentada, el autor acredita diversos estudios que ofrecen aproximaciones sobre la situación que viven los docentes y los cursos que se han ofrecido en diferentes años; para ello recurre a muy diversas fuentes, entre ellas: investigaciones individuales, datos de la Auditoría Superior de la Federación, del INEE e informes del gobierno federal y de la SEP. Con base en esa revisión encuentra que la información sobre la pertenencia de los docentes al sector público o al privado, al bachillerato general o al bivalente, es vaga; no está desglosada por estado ni se discrimina si sólo se tomaron los cursos o se obtuvo la certificación. Lo que sí puede afirmar Lozano es que apenas poco más de la mitad de los docentes ha pasado por el diplomado del PROFORDEMS o la especialidad, a más de un lustro de que diera inicio el proceso.

LECCIONES PARA TODOS

Los trabajos aquí presentados plantean un contraste dramático: por una parte, aparece un panorama histórico —que se ratifica en el presente— y que apunta a escasos o nulos avances en materia de formación de

profesores, a pesar de la larga serie de recomendaciones que se han venido emitiendo en los últimos 65 años. Por otro lado, se muestra evidencia de mejoras sustanciales e innovadoras que consiguen buenos resultados, o incluso muy buenos. En todos los casos las mejoras se obtienen con proyectos locales o acotados, en los que los profesores juegan un papel fundamental en determinar los objetos del trabajo de la innovación, la manera de instrumentarlo, su gestión y la ponderación de sus resultados. Los apoyos con que se cuenta consisten, primordialmente, en planear y organizar un programa de trabajo; contar con los espacios, los tiempos y las asesorías externas que permitan integrar protocolos; y recibir asesoría y seguimiento, acceder a bibliografías especializadas en docencia, pedagogía, didáctica o investigaciones nacionales e internacionales relevantes. Con estos elementos los profesores instrumentan, dan seguimiento y ponderan los resultados. Tal secuencia, que incluye la planeación, el soporte y el reconocimiento institucional, la asesoría externa, el acompañamiento de los asesores externos durante la gestión de la innovación frente a grupo, la ponderación y la publicación de resultados, no podía contrastar más dramáticamente con las inercias en materia de actualización de profesores y los cursos inter-semestrales o los diplomados que han prevalecido durante los últimos 50 años para la EMS y la superior, ya que el seguimiento, la ponderación de resultados y la publicación de los mismos es inexistente.

En segundo lugar, aparece con claridad que educar no es idéntico únicamente a la enseñanza y al aprendizaje de lo que está en los programas de estudio. La educación hace referencia también a todo lo que se aprende cuando se busca, con asiduidad, el despliegue del potencial de cada persona, el conocimiento y comprensión del mundo físico y social, así como la incorporación activa a la sociedad adulta. Restringir la docencia a los tiempos y movimientos, secuencias y actividades marcados en los programas, es confundir la formación con la calistenia.

También cabe admitir, tras más de 40 años de constructivismo en México, que cada persona llega a la construcción de sus propios conocimientos en circunstancias peculiares, de tal manera que existen múltiples orígenes y variadas vías para el desarrollo del conocimiento. Pero, el pensamiento del que se está hablando es el pensamiento racional, sistemático; aquél que busca el conocimiento mediante la investigación empírica, cuantitativa o cualitativa, en las ciencias experimentales, en las ciencias sociales o en las humanidades. Este pensamiento es inseparable de las palabras u otros signos, por ejemplo matemáticos, que se emplean para trabajarlo y para expresarlo. En cuatro de los trabajos aparece la importancia capital y prioritaria de enfocarse en las habilidades básicas universales de leer y escribir académicamente, de usar las matemáticas en las diferentes disciplinas y de aplicar los conocimientos que se obtienen de las ciencias y las humanidades para la solución de problemas de los diversos tipos.

A la tarea de leer y de escribir de los alumnos corresponde el acompañamiento y los señalamientos que debe de hacer el docente sobre el

modo en que se emplean las palabras u otros signos. Al hacerlo, se está revisando el pensamiento y no sólo una vía opcional del mismo. Al leer se está en comunicación con el pensamiento sistemático de otros. Buscar la manera de emplear las palabras leyendo es parte inseparable del proceso de pensar.

La lectura analítica y la escritura argumentativa no son simplemente auxiliares en la didáctica de una materia. No pueden tampoco sustituirse simplemente por la redacción, como algunos espíritus sencillos lo han pretendido. La lectura y la escritura son el propio pensamiento. El aprendizaje leído y escrito de una materia no puede obtenerse si el alumno no lleva a cabo estas acciones personalmente mediante trabajos escritos, en cualquier soporte o medio. El aprendizaje sólo se consume con la lectura y la escritura personal; sin ellas, es incompleto. La vida académica y la vida social demandan que cualquier ciudadano maneje un nivel de lectura, escritura y de matemáticas alto y complejo, en cualquier disciplina, pero también para prepararse para el desempleo, para modernizar un cultivo, o para expandir su PYME (pequeña y mediana empresa); para monitorear un fondo de pensión, para buscar las mejores opciones de EMS para sus hijos, o para calcular cómo construir su casa. Un aprendizaje sin lectura, sin escritura y sin matemáticas es incompleto y no es de una calidad suficiente para los ciudadanos del futuro. La lectura, la escritura y las matemáticas no son lo único que integra una buena educación, pero sin ellas tampoco se logra. Estas habilidades, además, tienen la virtud de ser claves, es decir, fundamentales y necesarias para la vida y los estudios. También son transferibles, ya que lo que se aprende en una actividad o en una materia se emplea en otra, mañana o muchos años después. Son también transversales, ya que pueden estar empleando, al mismo tiempo, de un modo semejante. Pero corresponde señalar, así mismo, que la lectura, la escritura y las matemáticas no son habilidades sustituibles si no se cuenta con ellas. No saber escribir un argumento, no entender un texto, no saber aplicar las matemáticas a determinada actividad o estudio, y no saber movilizar los conocimientos para los retos, necesidades, tareas o aspiraciones de una persona, la marginan y la condena a la exclusión y a mantenerse impecune. No existen actividades, planeaciones, secuencias o gesticulaciones que puedan suplir la adquisición y desarrollo de estas habilidades básicas universales que ahora se buscan en la escuela secundaria y en la EMS de México y del mundo.

Corresponde a las autoridades y a los docentes admitir estas premisas para poder abordar los problemas de la baja calidad del derecho a la educación que se ejerce actualmente.

Ante estos retos, debe admitirse que el objeto último de la formación de profesores no es perfeccionar las acciones de los docentes específicos, en materias específicas, con rutinas específicas; el objeto es que los docentes desarrollen la capacidad de plantear vías de trabajo para los alumnos, vías de búsqueda, de colaboración, de acompañamiento y de retroalimentación del trabajo de los alumnos. *In extremis* cabría decir que existen dos principios básicos que no deben olvidarse en la educación: el primero es no

perder nunca a un alumno; el segundo es no olvidar el primer principio. Lograr estos principios es una tarea monumental y la escuela debe estar presente para apuntalarlos siempre. El Estado y la sociedad tienen que apoyar al docente y a la escuela para que todos los alumnos ingresen y egresen con una educación completa de calidad.

¿Podremos?

*Juan Fidel Zorrilla Alcalá**

REFERENCIAS

HANUSHEK, Eric A. y Ludger Woessmann (2015), *Competencias básicas universales. Lo que los países pueden ganar*, París, OCDE.

MONTES de Oca y Silva, José (1959), *Historia del bachillerato nacional*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

TAUBMAN, Peter M. (2009), *Teaching by Numbers. Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, Nueva York/Londres, Routledge.

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y coordinador de este número especial dedicado al tema de la educación media superior y la formación docente.