

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN



LA INFLUENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES DEL NIVEL
BÁSICO DE INGLATERRA, JAPON, RUSIA Y ESTADOS UNIDOS SOBRE
EL SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO DURANTE
EL PERIODO 1980-2000

Tesis

presentada en cumplimiento parcial de
los requisitos para el grado de Doctorado
en Educación

por

Alberto Villegas Cedillo Junio

de 2003

RESUMEN

LA INFLUENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES DEL NIVEL
BÁSICO DE INGLATERRA, JAPON, RUSIA Y ESTADOS UNIDOS SOBRE
EL SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO DURANTE
EL PERIODO 1980-2000

por

Alberto Villegas Cedillo

Consejero: Dr. Segundo Javier López Villalobos

RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Morelos Facultad de Educación

Titulo: LA INFLUENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES DEL NIVEL BÁSICO DE INGLATERRA, JAPÓN, RUSIA Y ESTADOS UNIDOS SOBRE EL SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO DURANTE EL PERIODO 1980-2000

Nombre del investigador Alberto Villegas Cedillo

Nombre y título del consejero Segundo Javier López Villalobos, Doctor en Geografía e Historia

Fecha de terminación Junio del 2003

El tema

En este estudio se investigó y analizó un tema educativo: La influencia de los sistemas educacionales del nivel básico de Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos sobre el sistema educacional mexicano durante el periodo 1980-2000.

El propósito

El propósito de la investigación fue conocer el diseño curricular de las últimas dos décadas de educación en México a través de documentos bibliográficos para ponerlos en el contexto de las tendencias y las reformas educativas de Inglaterra, Japón, Rusia, Estados Unidos durante el siglo XX. Estas relaciones permitieron comparar los avances y

las distintas medidas empleadas en la educación general para presentar una propuesta educativa al gobierno mexicano sobre la base de los resultados de la presente investigación.

Las fuentes

Se analizaron las constituciones de cada país para sustentar el marco legal educativo: los planes y programas con los contenidos de la educación básica. Las fuentes bibliográficas del sistema educacional se organizaron en tres apartados: propuestas curriculares, investigaciones realizadas y críticas a las propuestas.

Una serie de textos y autores agrupados por temas de acuerdo con el enfoque de estudio dieron claridad a la investigación. La historia de la pedagogía comparada, la historia de la educación, la teoría del currículo, de la planeación, y la política educativa se estudiaron en fuentes primarias, secundarias y terciarias.

Comentarios

1. La presión indirecta de Inglaterra y Estados Unidos ha influido en la descentralización de Japón (1945), Rusia (1967) y México (1970), sin que este cambie su modelo centralizado viene que como influencia de la URSS.

2. La influencia de otras épocas. Otros países y otros hombres que perduran a través del tiempo y del espacio sobre las nuevas generaciones del sistema educacional mexicano, sobre todo Inglaterra y Estados Unidos.

3. En la búsqueda de una educación acorde con su necesidad, México se quedó rezagado en el nivel educativo, pues el discurso político todavía se apoya en la Revolución Mexicana como su bandera de cambio.

4. Se siguen importando curriculistas extranjeros para hacer adecuaciones a planes y programas desplazando a los investigadores mexicanos.

5. Relacionar la educación al sistema productivo, alfabetizar al mayor número posible de mexicanos, atacar las causas de deserción y reprobación, avanzar hacia la educación de diez grados para todos los mexicanos, son resultados de la influencia directa de Inglaterra que propuso estos elementos en la Ley de 1944.

6. Bajo la influencia de Binet y a través de los Estados Unidos, México diseñó sus programas, dándole importancia a las matemáticas y al español en los niveles primario y secundario, con cinco frecuencias de clases semanales en cada una de esas materias.

7. Desde 1993 hasta el año 2000 se alternaron los diseños curriculares norteamericanos por áreas, por asignaturas y por objetivos. Bloom (1975) influyó en los planes y programas mexicanos con el diseño de los programas mediante objetivos generales, particulares y específicos hasta la reforma educativa de 1993.

8. Las teorías de la Escuela Nueva se detectan en los planes y programas de estudio actual, orientados a que los sujetos aprendan a aprender alternativas novedosas en la selección, organización y distribución del conocimiento escolar. Otra influencia de los ingleses y norteamericanos son las ideas de Piaget, que están presentes en la educación mexicana desde hace dieciocho años.

9. Los programas de desarrollo educativo, ligados con planes de desarrollo económico y social, fueron los planes y programas propuestos en la educación mexicana desde 1970 hasta el 2000, por la Conferencia de Santiago de Chile en 1962. En cuanto a la recomendación de alcanzar el 4% del PIB para el año 1965, México está entre los límites mínimos que acepta la ONU porque en 35 años transcurridos para el año 2000, apenas obtuvo el 5%.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

LA INFLUENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES DEL NIVEL
BÁSICO DE INGLATERRA, JAPON, RUSIA Y ESTADOS UNIDOS SOBRE
EL SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO DURANTE
EL PERIODO 1980-2000

Tesis

presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Doctorado en Educación

por

Alberto Villegas Cedillo Junio de 2003

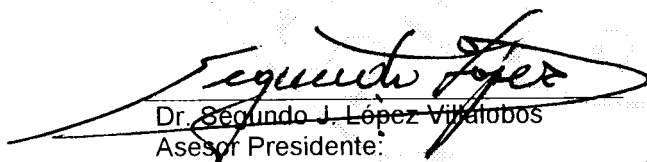
LA INFLUENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES DEL NIVEL
BÁSICO DE INGLATERRA, JAPÓN, RUSIA Y ESTADOS UNIDOS
SOBRE EL SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO
DURANTE EL PERÍODO 1980-2000

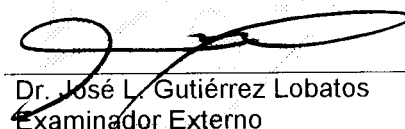
Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Doctorado en Educación

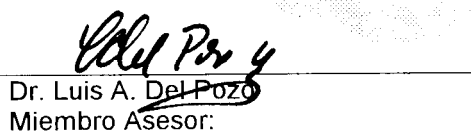
Por

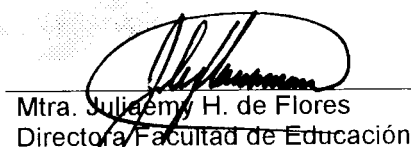
Alberto Villegas Cedillo

APROBADA POR LA COMISIÓN:



Dr. Segundo J. López Vilatobos
Asesor Presidente:


Dr. José L. Gutiérrez Lobatos
Examinador Externo


Dr. Luis A. Del Pozo
Miembro Asesor:


Mtra. Julián H. de Flores
Directora Facultad de Educación


Dra. Raquel Korniejczuk
Miembro Asesor:


Dra. Raquel Korniejczuk
Directora de estudios graduados

10 de junio 2003
Fecha de aprobación

DEDICATORIA Dedico

este trabajo:

A mi comprensiva esposa, Francis, por aceptar y apoyarme en todos mis proyectos para culminar esta carrera.

A mis hijos Soren, Anaximandro, Dalila y Artemisa: a mi nuera Paty y a la pequeñita florecita Sissy, quienes me animaron y soportaron pacientemente mi proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE TABLAS.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
RECONOCIMIENTOS.....	xi
Capítulo	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA.....	1
Antecedentes del problema.....	1
Estudios de educación comparada.....	2
Planteamiento del problema.....	4
Declaración del problema	6
Propósito de la investigación.....	7
Objetivos de la investigación.....	8
Importancia y justificación del problema.....	9
Limitaciones.....	10
Delimitaciones.....	10
Suposiciones.....	11
Definición de términos.....	12
II. FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICA.....	16
Propuestas curriculares, investigaciones realizadas y críticas a las propuestas.....	16
Inglaterra.....	16
Japón.....	30
Rusia.....	44
Estados Unidos de América.....	55
Juntas estatales de educación.....	60
El distrito escolar.....	61
Permeabilidad y estructura.....	72
México.....	74
Antecedentes de reformas educativas.....	74
El cambio del calendario escolar.....	78
La reforma educacional bajo la gestión de Bravo Ahúja (1970-1976).....	78

La reforma educativa de 1973.....	79
La reforma de los libros de texto gratuitos.....	79
Modalidades de la educación secundaria.....	81
Gobierno de José López Portillo (1976-1982).....	81
Gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988)....	84
Revisión de planes y programas en educación básica.....	84
Integración de la educación básica.....	85
Gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994) y la reforma de 1993.....	86
Gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000).....	87
La educación comparada.....	87
El sistema educativo mexicano.....	89
Fundamento ideológico-filosófico de las propuestas de 1960.....	90
Modelo de organización didáctico-curricular (1960-1980).....	90
Principios psicopedagógicos.....	91
La federalización de la educación básica (1978-1994).....	94
Descentralización inconclusa.....	95
Federalización.....	96
Crítica a los libros gratuitos.....	97
Críticas del gobierno de Carlos Salinas al de Miguel de la Madrid.....	99
Avances educativos durante la gestión de Ernesto Zedillo (1994-2000).....	101
Dos proyectos.....	104
Las fuerzas impulsoras.....	109
 III. MARCO TEÓRICO.....	 111
La historia de la pedagogía.....	112
La historia de la pedagogía comparada.....	112
El currículo.....	113
La teoría del currículo.....	113
La investigación documental.....	113
La heurística.....	114
La teoría.....	115
 IV. MARCO METODOLÓGICO.....	 119
Introducción.....	119
Resumen del problema.....	119
Tipo de investigación.....	121
Metodología.....	122

Procedimiento.....	123
Objetivos de estudio.....	125
Resumen y proyección.....	127
V. COMPARACIÓN DE ELEMENTOS.....	129
Elementos del sistema educativo.....	129
Organización educativa, educación estatal y privada...	129
Educación religiosa y laicidad.....	132
Marco legal y reformas educativas.....	133
Financiamiento y presupuestos.....	136
Relaciones laborales	139
Administración educativa.....	140
Participación de la comunidad.....	142
Planta educativa.....	144
Sistemas.....	145
Planes.....	147
Tipos de escuela.....	149
Educación básica.....	150
Población estudiantil	151
Tendencias y teorías.....	153
Duración del año escolar, jornada educativa, duración de clase, frecuencias y turnos.....	156
Edad de los escolares.....	158
Grupos escolares.....	159
Áreas.....	159
Asignaturas.....	160
Materias de educación primaria y secundaria por día...	165
Exámenes.....	165
Evaluación.....	167
Gratuidad.....	167
Obligatoriedad.....	168
Idiomas extranjeros.....	169
Libros de texto.....	169
Alfabetización.....	170
VI. DISCUSIONES, COMENTARIOS Y RECOMENDACIONES.....	174
Generales.....	174
Educación descentralizada y centralizada.....	174
Globalización.....	175
Origen de los cambios curriculares.....	176
Planes y programas.....	177
Específicos.....	178
Énfasis para un currículo regional dentro del currículo nacional.....	178

Distribución del peso de materias.....	178
Organización del plan de estudios.....	179
Fundamentos del currículo.....	180
Obligatoriedad de la educación básica.....	181
Presupuesto nacional para la educación básica.....	182
Discusión del año escolar y de la jornada diaria.....	183
LISTA DE REFERENCIAS.....	185
CURRÍCULO VITAE.....	190

LISTA DE FIGURAS

1. Estructura general de la investigación.....	117
2. Esquema de los autores que apoyan la teoría del trabajo.....	118
3. Tipo de investigación.....	128

LISTA DE TABLAS

1. Modelos de organización educativa en los estados (1980).....	58
2. Gasto por alumno y por nivel educativo expresado en dólares estadounidenses.....	138
3. PIB por habitante en dólares constantes (base de 1992).....	139
4. Duración de materias por nivel expresada en números de horas semanales.....	161
5. Plan de estudios por materias.....	163
6. Cuadro de materias de educación primaria (1991-1992).....	163
7. Distribución del tiempo de trabajo en primero y segundo grados de la educación primaria (Plan 1993) por materias.....	164
8. Distribución del tiempo de trabajo por asignaturas de tercero a sexto grados de educación primaria (Plan 1993).....	164
9. Cuadro de materias de educación secundaria (1991-1992).....	166
10. Comparación de los elementos del sistema educacional de los países del estudio.....	172

L1STA DE ABREVIATURAS

Act. 44	Acta de educación 1944
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
Art.	Artículo
CAP	Evaluación del Estado de California
CAPFCE	Comite Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas
CCE	Consejo Central Educativo
CFT	California Federation of Theachers [Federación de Maestros de California]
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CTA	California Teacher Association [Asociación de Maestros de California]
ERIC	Education Resources Information Center [Centro de Información de Recursos Educativos]
EUA	Estados Unidos de América
GRE	General requeriments examination [Examen de Requerimientos Generales]
LEA	Local educational authority [Autoridad de Educación Local]
MONBUSHO	Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura
NIKKYOSO	Sindicato de Maestros de Japón
OEA	Organización de Estados Americanos

PCUS	Partido Comunista de la Unión Soviética
PIB	Producto Interno Bruto
PNB	Producto Nacional Bruto
PTA	Parents Teachers Association [Asociación de Padres y Maestros]
SAT	Scholastic Aptitude Test [Examen de Aptitud Escolar]
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIP	Superintendente de Instrucción Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
URSS	Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas

RECONOCIMIENTOS

Mis agradecimientos a Dios por generar un cambio en mi persona al estar siempre presente en los buenos y malos momentos de mi vida.

Hago públicos mis agradecimientos a la SEP Nuevo León y a la Sección 50 del SNTE por brindarme la oportunidad de estudiar al doctorado con una beca.

A la Universidad de Montemorelos y a la administración del posgrado por su importante apoyo en todo momento.

Manifiesto mi agradecimiento a los doctores Segundo Javier López Villalobos, Raquel de Korniejczuk, Luis Alberto del Pozo, Víctor Andrés Korniejczuk y José Luis Gutiérrez Lobatos, quienes contribuyeron enormemente en la realización de este trabajo; con sus orientaciones, consejos Y observaciones pude terminar el doctorado.

Gracias a todas las personas que me ayudaron a terminar mi carrera.

CAPITULO I

NATURALEZA Y DIMENSION DEL PROBLEMA

Antecedentes del problema

Antes de iniciar la presentación del trabajo de investigación, se torna necesario e importante presentar de manera general la situación educativa de ciertos países del mundo.

La obra de la educación es compleja y plantea la necesidad de un plan general de enseñanza, que comprenda todos los grados y todos los aspectos de la formación humana, mediante la realización de un sistema de educación pública, previsto y fundado en las teorías de los grandes pedagogos del pasado.

Los planes generales de enseñanza, tuvieron su base jurídica en las constituciones de sus respectivos países. Los principios constitucionales dieron fundamento a las leyes generales de educación. Por ejemplo, Inglaterra establece la Ley Foster (1870); Japón registra la Ordenanza de la Educación (1879); Estados Unidos pone en práctica los Cinco Proyectos de Leyes Henry Blair (1882-1890); Rusia, bajo el nombre de Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, se ampara en el Art. 45 de su Constitución: a la caída del socialismo, en el Art. 43 de la nueva Constitución: México realiza el Congreso Nacional de instrucción Pública (1889-1890). En estos diferentes actos *legislativas se formularon vastas leyes escolares* en conexión con las circunstancias políticas y sociales de cada uno de estos países.

Durante el siglo XIX y mitad del siglo XX, los ministros o secretarios de educación en Inglaterra, Japón, Rusia, Estados Unidos y México, fueron los responsables de diseñar planes y programas de educación básica, enviarlos como proyectos de sus propios parlamentos y reenviarlos a las diferentes instancias y circunscripciones bajo su mando. A los maestros se les permitía participar en reuniones de evaluación educacional y también en los procesos de reformas.

Estudios de educación comparada

Los países en desarrollo buscaron investigar los avances educativos del primer mundo en países que van a la vanguardia en educación, que tienen presupuesto disponible para hacer innovaciones en materia curricular y que muchas veces hasta llegan a cambiar toda la estructura del sistema educacional. El interés por el estudio de los sistemas educacionales en Japón, Inglaterra, Rusia, Estados Unidos y la relación entre ellos y el sistema educacional mexicano se manifiesta en una serie de textos de educación comparada. Dichos textos presentan sistemas, organización, educación estatal, privada, religiosa, marco legal, financiamiento, relaciones laborales, administración de la educación, planta educativa, participación de la comunidad, reformas educativas, presupuestos, tipos de escuelas, educación básica, población estudiantil, planes, sistemas, tendencias, teorías, duración del año escolar, jornada educativa, materias por día, duración de clase, frecuencias, turnos, edad de los escolares, áreas, asignaturas, libros de texto, idiomas extranjeros, gratuidad, laicidad, evaluación, exámenes, número de materias en los niveles primario y secundario, grupos escolares y su repercusión en la educación básica.

Además brindan la oportunidad de seguir de cerca la estabilidad educativa de Inglaterra a partir del *Act 44*; los cambios en Japón a partir de la imposición educativa de Estados Unidos al término de la Segunda Guerra Mundial; el giro educativo extremo de Rusia a partir de 1917; México, dando la batalla educativa según los postulados de la Revolución Mexicana y el establecimiento de la SEP en 1921; y Estados Unidos con la pluralidad de su sistema educativo.

Diferentes estudios comparativos desde la antigüedad hasta la década del setenta han incluido siempre la planeación del sistema educacional como una materia ligada a una teoría educativa. Ninguno consideró el aspecto curricular como un típico independiente.

Los educadores norteamericanos fueron los primeros en aplicar el currículo a sus planes y programas de estudio a principios del siglo XX, aunque el auge por buscar las tendencias del currículo se acentúa antes y después de la primera y segunda guerras mundiales. López Villalobos (1997) anota como precursores a los siguientes autores: Bobbit (1918), Hollis Caswell y Campbell (1935), Tayler (1949), Caswell (1950), Bloom (1959), Reagan (1960), Bruner (1961), Taba (1962), Mager y White (1964), Johnson (1967), Beauchamp (1968), J. Galen Saylor (1974) y William Alexander (1974). Ellos pugnaron porque el curriculista fuera un profesional sobre el tema y no un administrador a una autoridad carente de los conocimientos necesarios para tal fin.

Otro antecedente para el estudio de los sistemas educacionales se cine a libros publicadas por ANUIES. En estas publicaciones se denuncia la carencia de investigadores sobre la materia de currículo en todos los niveles educativos; pero

presentan las estructuras del sistema educacional mexicano. Estas publicaciones han interesado a investigadores en uno de los tópicos nuevos: la teoría curricular.

Avilés (1999) presenta a grandes rasgos los diseños de educación básica de Inglaterra, Japón y Estados Unidos. A nivel doctoral, no se encontró ningún trabajo en las bibliotecas de Nuevo León, en lengua española, relacionado con el tema escogido. Se encontraron antecedentes en países como Inglaterra, que consolidó su sistema educativo plasmado en la reforma del *Act 44*, por más de cincuenta años: Japón, que estableció un nuevo sistema educacional después de la Segunda Guerra Mundial, desechando el modelo impuesto por los Estados Unidos; Rusia, que experimentó sistemas y diseños curriculares extranjeros después de la revolución de 1917; y Estados Unidos, que impuso su sistema educativo buscando implementar nuevos modelos curriculares que funcionaran en una educación cosmopolita.

Planteamiento del problema

Existen evidencias (Arnaz, 1995; Díaz Barriga, 1990; Gago Huguet, 1978; Larroyo, 1947; Latapí Sarre, 1994; Muñoz Izquierdo, 1979) de que México selecciono las ideas educativas de otros países durante muchos años, sin tomar las opiniones de sus propios especialistas en educación. Tales ideas dieron un enfoque mexicano a estos proyectos sin estudiar las condiciones de su aplicación, sin emplear curriculistas mexicanos.

La influencia de la escuela nueva en los planes y programas de la educación mexicana se muestra, según la opinión de León G. (1991), en el principio de libertad como don natural del hombre y en que considera a este como punta de partida y fin del proceso educativo. Los principales teóricos de la escuela nueva fueron

Rousseau, Pestalozzi y Froebel, entre otros. La obra de Federico Froebel en la educación, constituyó la base de todos los consecuentes trabajos, aunque su influencia no llegó directamente a México, sino a través de los EE. UU. De Norteamérica. México conoció, apreció, adoptó y puso en práctica los métodos de la escuela nueva que dieron lugar al diseño de los planes de estudio pioneros.

Las opiniones de investigadores, profesores y académicos mexicanos, aseguran que las tendencias de los sistemas educacionales de Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos fueron asimiladas por el sistema educacional mexicano bajo el peso de la influencia del positivismo de Augusto Comte hasta el constructivismo de Jean Piaget. Sin embargo, advierten que no se ha investigado la realidad mexicana para saber que importar de esas tendencias y experimentarlas en México. Estos modelos se copiaron sin analizar si la realidad mexicana era la adecuada para estas innovaciones.

Es cierto que México requiere actualizar maestros, métodos, técnicas y diseños curriculares, pues desde 1988 no ha modificado los planes y programas que tienen a Piaget, Ausubel y Vigotsky (constructivismo) como lo mejor de la educación contemporánea. Entonces, para enfrentar a la aldea global y aspirar a ocupar un lugar en el primer mundo, se necesitan estudios científicos, con maestros capacitados en esas nuevas tendencias y resolver las distintas necesidades materiales de la escuela. De esta manera se sacudirá la intromisión de los sistemas educacionales extranjeros. Dice Díaz Barriga (1990) que es necesario tener presente que, en el caso del sistema educativo mexicano, la teoría curricular dependiente de la pedagogía estadounidense ha cobrado carta de ciudadanía en las instituciones. A

partir de ella se conforman prácticamente los requisitos para la elaboración y, en su caso, la aprobación de los planes y programas de estudios.

Declaración del problema

La planeación curricular cuyos cambios son mas frecuentes, exige estar atento, a los avances modernos en materia educativa. La mayor parte de los países del mundo sienten la necesidad de cambiar su sistema educacional, ya sea para mejorar o erradicar ciertos problemas educativos que dificultan el proceso de la enseñanza. Investigan para darse cuenta, por medio de la globalización, de como realizan estos cambios los demás países para no quedarse rezagados en materia educativa y que es lo que se mejorará tomando en cuenta su realidad nacional y las exigencias del avance educativo en el mundo.

En México el cambio de planes de estudio se da cada cuatro o seis años, lo que ocasiona que no haya continuidad en la planeación; y lo mas grave, casi no se consulta a las bases docentes para que sientan que son participes de los nuevos modelos educativos. En teoría aparece que las nuevas reformas fueron producto de las exigencias del pueblo, autoridades educativas, el magisterio y especialistas en la materia.

Los cuatro países que se incluyen en el presente estudio, no fueron elegidos por la riqueza de sus recursos económicos, ni por la expansión de sus imperios coloniales, ni porque salieron victoriosos después de una lucha mortal con los enemigos del progreso y la democracia, sino por sus ideales culturales y espirituales que le dan vida y significado. Son países que invierten cuando menos, el 6 al 8% del producto nacional bruto para la educación. Ligan la política ocupacional -que abate

el desempleo y el subempleo- a la política educacional para que los productos de esta empresa educativa se asimile al programa general del país. Garantizan en todos los estratos sociales un proceso de educación continua y permanente, en consonancia con las innovaciones científicas y tecnológicas (Gamboa, 1976).

Además, por ser pueblos de primer mundo y que siempre están actualizándose en como mejorar sus estructuras educativas, se determinó seleccionar a Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos como países innovadores. En el presente estudio se buscó cómo detectar la planificación del sistema educacional y encontrar que tendencias dejaron huella en el sistema educacional mexicano dentro del marco histórico que va desde 1980 hasta 2000.

En base a lo expuesto se planteó la siguiente interrogante que sirvió como guía a la presente investigación:

Los sistemas educacionales del nivel básico de Inglaterra, Japón, Rusia, y Estados Unidos ¿influyeron sobre el sistema educacional mexicano durante el periodo de 1980 a 2000?

Propósito de la investigación

El propósito de la investigación fue conocer el sistema educacional de las últimas dos décadas de educación en México por medio de documentos bibliográficos y ponerlos en el contexto de las tendencias y las reformas educativas de Inglaterra, Japón, Rusia, Estados Unidos durante el siglo XX. Estas relaciones permitieron comparar los avances y las distintas medidas empleadas en la educación general para presentar una propuesta educativa al gobierno mexicano sobre la base

de los resultados de la presente investigación.

Objetivos de la investigación

Para la presente investigación se plantearon los siguientes objetivos:

1. Registrar toda la información disponible de las dos últimas décadas del siglo XX para conocer el sistema educacional implementado en la planeación educativa de México en estudio.
2. Identificar las tendencias e influencias actualizadas en el quehacer educativo en estos países, al establecer las teorías, planes, programas, contenidos educativos para sacar al frente la educación básica.
3. Determinar las influencias educacionales de Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos para comentar, sugerir y recomendar a la SEP las observaciones del estudio sobre la educación mexicana.
4. Conocer, de una manera comparada en las constituciones de cada país, el sustento legal de donde se desprendieron los sistemas educacionales que realizaron los cinco países involucrados en el presente estudio, las innovaciones educativas, el tiempo que emplearon y cuales fueron sus resultados ante la comunidad internacional.
5. Realizar un estudio comparativo que permita observar semejanzas Y diferencias, de los sistemas educacionales de Inglaterra, Japón, Rusia, Estados Unidos y México: (a) organización educativa, educación estatal y privada; (b) educación religiosa y laicidad; (c) marco legal y reformas educativas; (d) financiamiento Y presupuestos; (e) relaciones laborales, administración educativa y participación de la comunidad; (f) planta educativa, sistemas y planes; (g) tipos de

escuelas y educación básica: (h) población estudiantil; (i) tendencias y teorías; U) duración del año escolar, jornada educativa, duración de clase, frecuencias y turnos; (k) edad de los escolares y grupos escolares; (l) áreas, asignaturas, materias en primaria y secundaria, materias por día; (m) exámenes y evaluación; (n) gratuidad y obligatoriedad; (n) idiomas extranjeros; (o) libros de texto; y (p) alfabetización.

Importancia Y justificación del problema

La importancia de esta investigación histórica documental radica en ser la primera de su tipo a nivel doctoral que se genera en una universidad de Nuevo León.

El sistema educacional en los países estudiados contempla la teoría curricular para planear la educación; esto les permite estar a la vanguardia en la educación para sugerir que modificar o que implementar de otros países, además les da la oportunidad de escoger lo bueno y lo adaptable a sus intereses.

Urgen en la educación mexicana trabajos de investigación sobre la base de la realidad educativa, tomando en cuenta a los profesionales en currículo para sugerir o rehacer los planes y programas vigentes.

Todos los países en vías de desarrollo, tienen diferentes necesidades educativas de implantar o importar modelos hasta experimentarlos y llegar a la conclusión de si se ajustan o no a sus necesidades. México tiene la aspiración de estar a la altura de la educación del primer mundo, pero debe concebir la educación, según Bravo Ahúja (1974), como un medio de integración que contribuya a nivelar las diferencias sociales y que motive el desarrollo pleno del hombre.

Los resultados de la presente investigación podrán servir como referencia para la educación de Nuevo León, que podrán servir a las autoridades educativas regionales, nacionales, especialistas, el magisterio en general; y compararlos con los diferentes planes realizados en administraciones pasadas, para ver si existe un cambio entre estos planes de estudio y la propuesta de investigación.

La investigación pretende contribuir al avance científico en el campo educativo mostrando las influencias del sistema educacional en la planeación educativa mexicana. Se beneficiaran el investigador, la SEP, los maestros, los alumnos y la sociedad en general; a la comunidad académica le permitirá detectar en los planes y programas de la educación mexicana los elementos extranjeros que impiden una justa valoración de la realidad y la necesidad.

Limitaciones

El estudio queda sujeto a algunas restricciones. El autor no tiene el dominio del japonés ni del ruso, dos de las lenguas involucradas en la presente investigación. No todos los documentos son de primera fuente, pero se recurrió a traducciones en español, respaldadas por editoriales de prestigio y en algunos casos por las embajadas. La bibliografía consultada, en mas de diez bibliotecas de las universidades del Estado, dio escasa referencia específica respecto a la influencia de los sistemas educacionales extranjeros en la planeación del sistema educacional mexicano.

Delimitaciones

Tomando en cuenta los objetivos de la investigación se establecen las

siguientes delimitaciones: El área de investigación se concentra en Inglaterra, Japón, Rusia, Estados Unidos y México. El sistema educacional estudiado se limita a la educación primaria y secundaria, no abarca los demás niveles educativos. El periodo estudiado se concentra en los últimos veinte años de historia educativa del siglo XX con sus respectivos antecedentes.

Suposiciones

La investigación parte de suposiciones de trabajo y algunos planteamientos filosóficos:

1. Las constituciones consultadas reflejan fielmente el marco legal de la educación básica en los cinco países estudiados.
2. Los resultados de la investigación serán una base para futuros estudios curriculares.
3. El diseño de la investigación se ajusta al tipo de estudio del sistema educacional.
4. La influencia de los sistemas educacionales extranjeros en México es una realidad.
5. La información de los planes y programas de los cinco países analizados dan información necesaria sobre los sistemas educacionales para inferir la influencia extranjera en la educación mexicana.
6. Las críticas de los especialistas, en la educación de cada país analizado, son válidas y confiables.
7. Las comparaciones y conclusiones del trabajo son el resultado de la

información obtenida de las constituciones, los planes y programas de los países estudiados.

El investigador parte de la creencia de que toda investigación realizada por el hombre sirve a la humanidad para su avance científico y para que en sus reflexiones se maraville de todo lo creado por Dios. Por lo tanto, siendo un hombre temeroso de Dios, esta investigación partió de la idea teológica de alcanzar los objetivos de la investigación mediante la ayuda que proporciona el Creador.

Definición de términos

A continuación se presentan algunos términos y la forma de entenderlos en el contexto de esta investigación.

1. Área: conjunto de conocimientos educativos interdisciplinarios que se organizan por el dominio de asignaturas que tienen un denominador común. En el trabajo se refiere al sistema de enseñanza por áreas o por grupo de materias en una sola. Ejemplo: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales.

2. Asignatura: cada una de las disciplinas o materias que se enseñan en un centro docente o forman parte de un plan académico de estudios. Ejemplo: Biología, Botánica. Zoología.

3. Currículo: plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

4. Diseño: descripción o bosquejo de las partes que integran la estructura educativa.

5. Educación básica: estructura que comprende, en algunos países, los niveles preescolar, primaria y secundaria; en esta investigación se consideran sólo el primario y secundario.

6. Educación comparada: Disciplina que estudia los sistemas educacionales de diferentes contextos históricos y geográficos para descubrir analogías y diferencias, y para incorporar a un sistema educacional las experiencias realizadas en otros países.

7. Educación elemental: estructura que comprende la enseñanza primaria.

8. Educación estatal: sistema de educación que auspicia, financia e imparte el estado, provincia, condado o distrito.

9. Educación particular: sistema de educación que auspicia, financia e imparte la iniciativa privada con permiso de la Secretaria de Educación o del Ministerio de Educación.

10. Educación religiosa: sistema de educación que auspician, financian e imparten las organizaciones religiosas con permiso de la Secretaria o del Ministerio de Educación.

11. Grado: categoría que adquieren los alumnos al pasar el año escolar. Cada una de las secciones en que se agrupan los alumnos según la edad y sus conocimientos.

12. Gratuidad: derecho y posibilidad de que los alumnos reciban enseñanza sin abonar pago alguno. El gobierno asume esta responsabilidad.

13. Grupo escolar: número de alumnos conformado por hombres y mujeres en un mismo grado académico, organizados para recibir conocimientos.

14. Laicidad: sistema que excluye a las iglesias de la organización de la enseñanza pública. Supone neutralidad en la escuela en relación con los cultos religiosos.

15. Ministro, secretario o director de educación: persona investida de autoridad para administrar la educación general en un país.

16. Obligatoriedad: exigencia moral, social y jurídica que reconoce el derecho que tiene el niño a recibir los beneficios de la educación.

17. Organización educativa: conjunto de disposiciones, factores y medios de acción que regulan la obra de la educación. Organiza la vida multiforme y compleja de la escuela.

18. Plan de estudios: conjunto de asignaturas y practicas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

19. Planta educativa: conjunto de agentes de la educación conformado por profesores frente a grupo y directivos de la escuela.

20. Participación de la comunidad: colaboración activa de los padres de familia y organizaciones interesadas en ayudar a que la labor educativa incorpore a la sociedad en su quehacer administrativo y de mantenimiento.

21. Población estudiantil: número de alumnos en una escuela, comunidad o país; en este estudio se incluyen los alumnos de primaria y secundaria.

22. Programa: escrito que indica los pormenores de una actividad educativa.

23. Reforma educativa: cambio profundo en la política educacional de un país para mejorar su sistema vigente.

24. Relación laboral: situación que se da entre los trabajadores de la educación y las autoridades del Ministerio o Secretaría de Educación.

25. Sistema educativo: conjunto de reglas o principios que rigen la educación del país, conformando su estructura.

26. Tipo de escuela: establecimiento, generalmente de carácter público, donde se imparte algún tipo de enseñanza: preescolar, primaria y secundaria.

27. Teoría educativa: conjunto sistematizado de opiniones o ideas sobre un tema educativo determinado.

28. Teoría curricular: organización de proposiciones, relaciones y demostraciones acerca de estudios y prácticas destinadas a que la escuela y el alumno desarrollen plenamente sus posibilidades.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN HISTORICA

La fundamentación histórica, social y política consistió en detectar, obtener y consultar la bibliografía de constituciones de los países, planes, programas, obras y autores seleccionados que estudiaron los sistemas educacionales de los países investigados; se detectaron autores y materiales de apoyo para los propósitos de la propuesta que muestran sus críticas y sus teorías. En tres grandes apartados se muestran las propuestas curriculares, las investigaciones realizadas y las críticas a las propuestas.

En este capítulo se integran las propuestas y los modelos educacionales dentro del proceso histórico de Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos para determinar como afectaron a la educación mexicana en las dos últimas décadas del siglo XX.

Se encontraron fuentes primarias, secundarias y terciarias que ayudaron a organizarlas de la siguiente manera.

Propuestas curriculares, investigaciones
realizadas y críticas a las propuestas

Inglaterra

La educación inglesa en las primeras décadas del siglo XX tuvo dos tendencias: la formalista y la liberal. Los estudios de Andreas y Massialas (1980),

Avilés (1999), Borrero (1988), Filho (1963), Moehlman (1963), Delgado (1998) y Vexliard (1992) muestran los cambios curriculares de Inglaterra. El gobierno liberal después de la Primera Guerra Mundial logra la aprobación de la Ley Fisher de 1918, mediante la cual se establece tanto la educación elemental como la secundaria y la obligatoriedad de asistencia a la escuela hasta la edad de 14 años (Andreas y Massialas, 1980).

Durante los años de la Primera Guerra Mundial y en la década de los veinte, la política de la enseñanza secundaria fue adquiriendo mayor importancia. En 1926, el Informe Hadow presentó oficialmente la idea de la enseñanza secundaria para todos. Recomendó una separación o segregación, a la edad de once años. Los diferentes tipos de escuelas secundarias debían ser (a) escuelas gramaticales, con edad de salida de 16 años por lo menos; (b) escuelas centrales selectivas con edad de salida de 15 años; y (c) escuelas centrales no selectivas, para los no admitidos en las selectivas. Las escuelas selectivas y no selectivas deberían llamarse modernas, para distinguirlas de las escuelas gramaticales (Andreas y Massialas, 1980).

Según Avilés (1999), el Informe Hadow de 1926 presentó cuatro importantes propuestas: La creación de una escuela primaria y una secundaria obligatorias para todos los niños ingleses, la extensión de la edad de salida hasta los quince años, planes educativos nacionales iguales para todos los niños ingleses y un currículo basado en actividades centradas en la experiencia en lugar de materias.

En el Informe Spens de 1938, documentó la división de las escuelas secundarias en gramaticales, técnicas y modernas, cada una con sus propios planes de estudio, pero subrayó la necesidad de una igual calidad para todas las escuelas.

La división de la secundaria en tres tipos recomendada por el Comité Spens fue apoyada en 1943 por el informe del Comité del Consejo de Exámenes de Secundaria, designado por el Presidente del Consejo de Educación en 1941. El Informe Norwood, como se conoce comúnmente a ese documento, justificó la división basándose en la existencia de tres tipos estudiantiles: el intelectual, el técnico y el práctico (Andreas y Massialas, 1980).

En 1943, el gobierno publicó el Libro Blanco, que apoyaba el sistema tripartito en las escuelas secundarias y proponía una amplia reforma basada en el principio de que "el niño es el centro de la educación, y hasta donde sea humanamente posible, todos los niños deberán recibir el tipo de educación para la cual están mejor dotados" (Andreas y Massialas, 1980, pp. 116 -117).

La educación británica es obligatoria entre los 6 Y 16 años. Las escuelas del Estado y las escuelas voluntarias no cobran colegiaturas. Hasta 1870 toda la educación era privada, entonces pasó a ser estatal, pero las instituciones propietarias de las escuelas establecieron convenios con el gobierno, lo que ha permitido que 100 años después, una tercera parte de las escuelas, las voluntarias, pertenezcan a organizaciones privadas, en su mayoría religiosas, pero los gastos de operación los cubre el Estado (Zamora, 2000).

La educación inglesa reafirma la fundamentación legal de la educación y su continuidad: Vino la Segunda Guerra Mundial y tras ella, la Ley de Educación de 1944 propuso un Ministro de Educación, cuyo titular tendría puesto asegurado en el gabinete gubernamental. Esta ley define el nuevo sistema como nacional pero administrado localmente; distingue tres grandes niveles educativos: (a) el de la

educación primaria, dividida en dos etapas o ciclos: infantil y juvenil, para niños entre los 5 y los 11 años de edad; y (b) el de la educación secundaria, que comprendía las escuelas gramaticales, las escuelas técnicas y las escuelas modernas (Borrero, 1988).

El Ministerio de Educación tendría incumbencia sobre los niveles primario y secundario, pero no sobre las Universidades. De otra parte, la Ley de 1944 alarga la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y, para el régimen económico y de subsidios oficiales, establece cuatro categorías de escuelas. La primera de ellas está formada por los County Colleges [Escuelas de Condado], creadas y mantenidas por las *local educational authorities* [autoridades de educación local] (LEAs), también conocidas como Maintained County Schools. Las otras tres categorías de escuelas corresponden a las Maintained Voluntary Schools, de iniciativa privada pero subsidiadas en todo o en parte por las LEAs: (a) las *controlled schools* [escuelas controladas], (b) las *aided schools* [escuelas subvencionadas] Y (c) las *special agreement schools* [escuelas de contrato especial] (Borrero, 1988).

Andreas y Massialas (1980) dicen que las facultades concedidas al ministro de Educación eran extensas. Se le autorizó a obligar a las autoridades educativas locales a mantener elevadas normas educativas y a proporcionar oportunidades educativas a todos los niños, de acuerdo con su edad, su aptitud y su capacidad.

Uno de los asuntos constantes de discusión acerca de la reforma educativa en Inglaterra desde la última parte del siglo XIX fue el sitio que debían ocupar en el sistema general de educación las escuelas voluntarias, que en su mayoría habían sido dirigidas por las órdenes religiosas. La Iglesia de Inglaterra, en particular, ha

tenido participación en la educación popular muchísimo tiempo. Han habido problemas de libertad de conciencia y de asociación entre órdenes religiosas y el Estado (Zamora, 2000).

El Libro Blanco de 1943 expresó una convicción mayoritaria cuando dijo que no deberían ser abolidas las escuelas voluntarias. La Ley de Educación de 1944 clasificó las escuelas voluntarias en tres categorías: (a) las controladas, (b) Las subvencionadas, (c) Las sostenidas totalmente por las LEAs.

Como consecuencia de las transformaciones que ocasionó la Primera Guerra Mundial, se dieron las reformas de 1918 a 1921, y posteriormente la reforma de 1936; y como respuesta a los problemas ocasionadas por la Segunda Guerra Mundial se dieron las reformas de 1944 y las enmiendas de 1946 y 1948 (Filho, 1963).

El informe oficial del gobierno titulado "Educación Secundaria para todos: un camino nuevo" publicado en 1958, aboga por la igualdad de acceso para todos, de acuerdo con la capacidad y aptitud de los alumnos y defiende el valor de la variedad en la educación. Indica también que se necesitan mas y mejores maestros para reemplazar los viejos locales escolares; asegurar que todos los niños, cualesquiera que sea su capacidad, su medio social y económico o su temperamento, tengan la oportunidad de realizarse hasta el máximo que permitan sus aptitudes y su perseverancia; necesitamos conseguir que el plan de estudios de las escuelas se adapte adecuadamente a una sociedad industrial y científica (Moehlman, 1963).

Según Vexliard (1992), desde 1946 se han creado (o reconvertido), en número cada vez mas considerable, las escuelas secundarias comprensivas para alumnos

de 11 a 18 años, en las que se ha abandonado el sistema tripartito; se aplica el principio de la escuela única semejante al de las escuelas secundarias norteamericanas.

El sistema educativo actual en Inglaterra se rige por un complejo sistema de leyes parlamentarias e instrumentos estatutarios, principalmente la Ley de Educación de 1944 (Ley Butler), la Ley de Reforma Educativa de 1988, la Ley de Educación Secundaria y Superior de 1992 y la Ley de Educación de 1993 (Delgado, 1998).

El sistema educativo inglés tiene autoridades centrales pero es un sistema descentralizado. La función de las autoridades es vigilar la calidad de la construcción de las escuelas y su funcionamiento; recomendar planes de estudios; controlar la preparación de maestros; y supervisar el cumplimiento de las normas Y reglamentos derivados del Parlamento. Las autoridades locales de educación construye las escuelas, las sostiene y dirige su funcionamiento. El funcionamiento se cubre con impuestos prediales de la localidad Y se completa con subvenciones gubernamentales (Zamora, 2000).

Bravo Ahuja (1974) dice que Inglaterra ha centrado su interés en la reforma educativa para enfrentarse a su futuro. El proceso es lento, pero efectivo y esperanzador, porque se toman en cuenta opiniones político-educativas discrepantes. Este libre juego de opiniones favorece un crecimiento más sólido, desde el punto de vista del grado de aceptación social necesario para que pueda realizarse una reforma educativa. El motivo central de la controversia es la pugna entre un sistema tradicionalista, que dominaba por su prestigio todo el sistema educativo desde la educación superior, y la tendencia socializadora de una escuela

activa, con una mística de trabajo y de flexibilidad programática, que ha presionado desde los primeros niveles educativos y ya hoy prácticamente domina toda la estructura.

Esta información de la Enciclopedia Microsoft y Encarta (Microsoft, 2000) complementa la idea de Inglaterra: Históricamente, gran parte del prestigio de la educación británica se deriva de algunas de sus escuelas privadas, llamadas "escuelas públicas" localmente debido a que muchas de ellas se fundaron originalmente en la Edad Media como escuelas benéficas para la educación de los niños de la zona, a menudo de escasos recursos. No obstante, instituciones como el Eton College, la Harrow School y el Rugby School se han convertido en instituciones privadas que se dedican casi exclusivamente a la educación de los niños de las clases más acomodadas del Reino Unido.

Según la legislación vigente, la educación obligatoria comienza a los 5 años de edad en Gran Bretaña y a los 4 en Irlanda del Norte y se prolonga hasta los 16 años. El 65% de los alumnos continúa sus estudios. A principios de la década de 1990 había más de 9.16 millones de alumnos escolarizados. La edad normal en la que se pasa de la escuela primaria a la secundaria es a los 11 años en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte y a los 12 en Escocia. En 1995 había 5.3 millones de alumnos en primaria y 6.5 millones en secundaria. La edad normal en que se pasa de la escuela primaria a la secundaria es a los 11 años (Microsoft, 2000).

Realmente el poder de la educación pública se encuentra en las LEAs, integrados por representantes de los consejos de condado y los barrios. El número total de LEAs fue reducido de 315 a 146, eliminando los anteriores distritos

municipales y rurales. Los consejos, que son las unidades de gobierno local mente elegidas, desempeñan sus funciones educativas por medio de comités de educación, la mayoría de cuyos miembros deben serlo también del consejo. Cerca de una tercera parte de los miembros de comités de educación son nombrados y cada comité se halla formado por personas que han tenido experiencia especial, o marcado interés, en cuestiones educativas (Vexliard, 1992).

Cada comité funciona por medio de subcomités que realizan estudios, formulan recomendaciones y dan cuenta de su labor al comité principal. Este designa a un funcionario principal (a menudo llamado director de educación, funcionario de educación o secretario de educación), a quien debe aprobar el ministro, y cuyas funciones son comparables a las realizadas por el superintendente escolar de condado o de distrito, en Estados Unidos (Filho, 1963).

Cada LEA esta obligada por ley a proporcionar "educación eficiente" y suficientes oportunidades educativas, a través de todos los niveles del sistema de educación establecido; esto es, primario, secundario y posterior. Estudia las necesidades educativas de su localidad, formula planes de desarrollo, nombra y emplea a los maestros, formula las recomendaciones generales acerca de planes y programas de estudios y tiene a su cargo aproximadamente el 40% de los gastos totales en materia educativa. Esta cantidad se obtiene por impuestos locales; el restante 60% es pagado por el gobierno central en forma de subsidios, después de aprobado el presupuesto presentado por la LEA. El tipo ingles de administración y control, en general, representa un caso único de asociación entre autoridades centrales y locales. Aunque, por el poder del dinero, el ministerio de Educación

ejerce cierto control sobre las LEAs, estas unidades administrativas locales poseen considerable autonomía y pueden iniciar y ejecutar sus propias políticas (Andreas y Massialas, 1980).

La educación en Gran Bretaña fue objeto de investigaciones de tipo administrativo y curricular especial mente por parte de comisiones especiales de historiadores de la educación. A principios del siglo XX se hizo claro que la subvención estatal a la educación tenía que ser claramente mas alta que la subsistencia mínima. En 1866 la Comisión Cross investigó la educación elemental de los trabajadores e hizo conocer su informe en 1888; en 1895 la Comisión Byce hizo publico un informe sobre la educación secundaria (Andreas y Massialas, 1980). Estas dos comisiones estimularon la acción gubernamental, que publicó en 1902 el *Acta de Educación*, la cual reconocía que no había ningún "sistema" real de educación en Inglaterra, sino, por lo contrario, un conjunto de ofertas por parte de diversas autoridades no coordinadas. El *Acta* de 1902 fue desarrollada hasta el progresista Código de Escuelas Elementales Publicas de 1904, que declaraba que el objetivo de la escuela elemental pública es formar y reforzar el carácter y desarrollar la inteligencia de los niños confiados a ella (Moehlman, 1963).

El énfasis en los planes surgidos de esta legislación era lograr en los alumnos ingleses el cultivo de hábitos de observación y de razonamiento, la adquisición de conocimientos de los ideales de la humanidad, la aparición de la literatura, la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de expresión, el gusto por la lectura, la experiencia en labores manuales prácticas y en la educación física. El

Código también instituía una escala de promoción de los alumnos (Andreas y Massialas, 1980).

El plan animaba a los maestros a encontrar a los mejores alumnos para promoverlos a las escuelas secundarias, en donde permanecían hasta los dieciséis años, con un currículo que incluía inglés, historia, geografía, un idioma antiguo o moderno, matemáticas, ciencia, ejercicio físico, dibujo, canto y labores domésticas.

Para conseguir sus fines el plan del *Acta* de 1902 abolió las juntas escolares locales y las sustituyó por la autoridad de educación local o *Local Education Authority* (LEA). La educación dejó de ser gratuita, pero las LEAs estaban facultadas por ley para ofrecer hasta un 25% de becas de la matrícula total, destinadas a motivar a los niños brillantes de escasos recursos. Pero recién en 1918 el *Acta de educación* demostró su importancia social cuando el gobierno se preocupó por atender la clase trabajadora, motivado por razones políticas (Avilés, 1999).

El *Acta* propuso elevar la edad mínima de salida de la escuela a los catorce años, organizar escuelas diurnas de continuación de jornada parcial, atender la salud de los niños de los trabajadores y la articulación de un sistema de educación nacional más integrado. Aunque el *Acta* atendía la cobertura, se olvidó de la calidad de la educación para la mayoría del pueblo, ya que consideraba que una buena educación solamente era para los nobles y que el pueblo debía saber guardar su lugar en la vida (Avilés, 1999).

A pesar de esta visión clasista, Inglaterra tuvo que abrirse a los progresos en educación y en psicología provenientes de otras partes del mundo. En 1924, la Junta de Educación del Parlamento, de mayoría laborista, creó un comité consultivo bajo la

presidencia de William Henry Hadow, para que considerara la educación de los adolescentes.

El *Informe Hadow*, de 1926, presentó a la consideración del parlamento conservador cuatro importantes propuestas para las escuelas de la clase trabajadora: La creación de una escuela primaria y otra secundaria obligatoria para todos los niños ingleses, la extensión de la edad de salida hasta los quince años, planes educativos nacionales iguales para todos los niños ingleses y un currículo basado en actividades centradas en la experiencia en lugar de materias (Avilés, 1999).

Los conservadores no adoptaron las propuestas del Informe Hadow. En 1929, una mayoría laborista lo adoptó, pero la edad mínima de la salida de la escuela fue derrotada. La gran depresión económica impidió la puesta en marcha de la segunda parte del *informe Hadow*, aprobada en 1931, y dirigida a mejorar la escuela primaria inglesa. En él se recomendaba basar el currículo en actividades centradas en la experiencia en lugar de materias, clasificar las habilidades de los niños basadas en su cociente de inteligencia, tamaño máximo de la clase de cuarenta alumnos y la disposición de orientar la educación con los avances de la psicología y la pedagogía progresista (Andreas y Massialas, 1980).

La segunda parte del Informe Hadow fue muy bien recibida, pero las condiciones impidieron ponerlo en práctica hasta 1944, cuando se aprobó el Acta de Educación de 1944 que reestructuró la educación inglesa. El Acta mantuvo la separación entre escuelas privadas, ayudadas mediante concesiones

gubernamentales, Y las escuelas publicas financiadas completamente por el gobierno (Avilés, 1999).

Hay mucho que aprender del estudio detallado de la educación inglesa según las leyes de 1902, 1913 Y 1944, que establecen la sanidad y el bienestar socializados y la protección de la familia. Los ingleses han tornado disposiciones a favor de la igualdad de oportunidades para los talentosos.

La historia de la educación en este país as, en gran medida, una serie de historias locales. Las escuelas particulares han nacido en respuesta a las necesidades locales. El resultado es una considerable variedad en las escuelas mismas y en los sistemas de organización locales dentro de los cuales funcionan. Esta variedad es una base valiosa sobre lo que se podrá construir en el futuro. El gobierno esta convencido de que este método es el mejor para satisfacer la necesidad tanto de la nación como de los niños individuales (Moehlman, 1963).

Al tratar del contenido de los planes de estudios de las escuelas inglesas es interesante observar que lo Ley de Educación de 1944 no dispuso nada en cuanto a contenidos que deberían incluir, salvo en asuntos religiosos. El acercamiento religioso, o concordato logrado entonces, disponía que se celebrara "un acto de oración colectiva" y se diera instrucción religiosa en todas las escuelas que reciban ayuda estatal. Tal oración y la enseñanza relativa están, sin embargo, sujetas a la Cláusula de Conciencia, que permite a los padres impedir la participación de sus hijos en tales actos, si así lo desean (Moehlman, 1963).

La enseñanza religiosa varía, pero, según la Ley de 1944, no debe ser peculiar de una confesión particular y debe realizarse de acuerdo con un compendio

no sectario redactado por los representantes de las distintas religiones importantes en esa región, de las asociaciones de maestros y de las LEA. Los acuerdos logrados en 1944 señalaron la solución de un problema que ha sido fuente de acalorada controversia en el desarrollo de la política educativa inglesa desde el siglo XIX (Andreas y Massialas, 1980).

Como monarquía constitucional, Inglaterra mantiene fuertes tradiciones de libertad y autonomía local. En contraste con lo anterior, durante mucho tiempo desarrolló una política exterior de carácter imperialista, contando con posesiones en todos los continentes, unas separadas y otras formando parte integrante de la comunidad británica de naciones.

El interés por la educación fue siempre grande, pero hasta hace veinte años se mantuvo dentro de una orientación dual. Contaba con escuelas y cursos muy variados, y la enseñanza presentaba dos vías en el progreso de los estudios, perfectamente separadas una de otra. La primera se reservaba a las clases económicas más poderosas y conducía a la enseñanza secundaria y posteriormente a la universidad; la otra quedaba destinada al pueblo en general, a veces ya diferenciada y dividida en escuelas primarias, y articulada con las escuelas técnicas y la enseñanza de artesanías (Vexliard, 1992).

Dicha situación comenzó a cambiar al influjo de las transformaciones que ocasionó la Primera Guerra Mundial (reformas de 1918 a 1921), que fueron luego incrementadas en el periodo de la posguerra (reforma de 1936); y más aún, producidas por problemas de orden interno ocasionados por la Segunda Guerra Mundial. Durante el transcurso de esta última se operó una profunda

reestructuración, mediante la Ley de 1944, y las enmiendas aprobadas en los años 1946 y 1948 (Andreas y Massialas, 1980).

Algunos comentaristas de la propia Inglaterra han llamado a esa reforma "una gran revolución silenciosa". Y en verdad no es propiamente un fenómeno aislado, sino el reflejo de profundas transformaciones de la vida social y de una conciencia más elevada de los hombres públicos y de los educadores del país. Inglaterra representa en la actualidad el ejemplo de un estado moderno que se interesa por el bienestar de todos los grupos de su población, con sistemas de seguros contra enfermedades y desempleo, y con sus grandes servicios públicos vitales, nacionalizados como el sistema bancario. La consolidación de dichas reformas se debe a la victoria electoral del partido laborista en 1945 (Filho, 1963).

La escuela secundaria gramatical es el orgullo de los ingleses y la más buscada por los padres para beneficia de sus hijos: Es también la escuela que los educadores extranjeros, sobre todo por los norteamericanos, presentan como ejemplo de rigor académico y de devoción por la vida intelectual.

Quienes apoyan a esta institución han subrayado su historial impresionante en diversas formas de reconocimiento al mérito (becas, exposiciones, premios universitarios), así como en lo que un autor ha llamado "exportaciones invisibles", tales como el desarrollo de cualidades del carácter y el espíritu necesarios para dirigir la sociedad. Hay muchas discusiones acerca de este tipo de escuelas, sobre los métodos de selección para los que pretenden entrar en ellas, las cualidades de sus alumnos, y su sitio en una sociedad que cada día esta dando más importancia a

un método más uniforme de educación y a una política democrática (Andreas y Massialas, 1980).

Japón

País ejemplar, destruido en la Segunda Guerra Mundial, en cincuenta años Japón logra ser una potencia mundial gracias a los cambios estructurales en la planeación curricular. Los estudios especializados en educación comparada de Andreas y Massialas (1980), Avilés (1999), Borrero (1988), Bravo Ahuja (1974), Filho (1963), Mayer (1967) Meza Estrada (1990), Mohelman (1963), Onaha (1998) y Sperb (1973) muestran las reformas de este país.

Bravo Ahuja (1974) afirma que al salir derrotado Japón en la Segunda Guerra Mundial tuvo que aceptar la imposición cultural mediante la descentralización del sistema educativo. En 1945 se creó la División de Educación con los siguientes objetivos: eliminar el militarismo y el ultranacionalismo e introducir nuevos módulos educativos que garantizaran la formación de una juventud y de un magisterio democráticos.

Según Aso y Amano (1976), Estados Unidos de América implantó su modelo educativo en Japón, país asiática que no tenía las características de los anglosajones, como muestra de que era el vencedor en la Segunda Guerra Mundial. El 15 de agosto de 1945, el Japón aceptó la Declaración de Potsdam. El Mando Supremo presentó después sucesivas normas políticas para la modernización de la educación, depuración de los colaboradores de guerra en los sectores educativos,

separación de la religión (shintoísmo) y la política del campo de la educación y la suspensión de la enseñanza de ética, geografía e historia japonesas.

Lo que tuvo decisiva importancia para la creación de un nuevo sistema educativo fue la llegada de la Primera Misión de Educación de los Estados Unidos de América. Esta misión de 27 especialistas en cuestiones docentes, visitó Japón en el mes de marzo de 1946. El informe de la misión publicado en agosto de 1946, proponía una reforma total de la educación, incluyendo una desviación de los objetivos docentes hacia el liberalismo y el individualismo, una profunda revisión de los planes de estudio para facilitar dicho cambio, la reforma de la lengua japonesa con la adopción del alfabeto latino, la descentralización de la administración docente, el establecimiento de Comisiones de Educación públicamente elegidas, un nuevo sistema de enseñanza de una sola línea, el perfeccionamiento del método uniforme de enseñanza y una reforma a fondo del sistema formativo de los maestros (Aso y Amano, 1976).

La Ley Fundamental de Educación (1947-1949) especifico que la educación obligatoria era de 9 años (6 a 15 años de edad), estableció la coeducación, abolió las colegiaturas escolares y ordenó que las juntas locales establecieran bibliotecas y que los libros de texto fueran gratuitos. Después del Tratado de Paz de 1952, el sistema educativo se ha mantenido dentro de los lineamientos de una estructura democrática con algunos cambios, de acuerdo con la tradición y la cultura japonesas.

Teniendo como plataforma de lanzamiento la educación, Japón logra conseguir importancia como Estado moderno. Simultáneamente con la Ley Fundamental de Educación, el Gobierno promulgó la Ley de Educación Escolar, que

fija la estructura de un nuevo sistema docente. Conocido por el nombre de sistema 6-3-3, que fue redactado siguiendo el modelo vigente en los Estados Unidos de América. Ese nuevo sistema incluye la escuela secundaria elemental de 1947 y el nuevo sistema de la escuela secundaria superior de 1948. Otra importante característica del nuevo sistema educativo fue la negación de la subordinación de la enseñanza al Gobierno y la descentralización de la administración docente (Filho, 1963).

En febrero de 1967, el Consejo Central de Educación, organismo asesor del Ministerio de Educación, recibió la siguiente recomendación: La educación escolar del Japón ha avanzado a pasos gigantescos en el curso del pasado siglo, y el grado de su diseminación en este país es también muy alto de acuerdo con las normas internacionales. Esta educación escolar ha jugado un importante papel en el crecimiento y desarrollo de nuestro país como un Estado moderno (Aso y Amano, 1976).

El sistema de enseñanza japonés está regido por una ley general de carácter orgánico, que tuvo como base la constitución nacional. Fue aprobada a fines de 1946 y puesta en vigor al año siguiente. El artículo 26 de la nueva carta política establece que todo ciudadano tiene el derecho de recibir educación de acuerdo con sus aptitudes y declara que la instrucción general es obligatoria.

Se crearon departamentos de educación; al principio, en las cinco primeras ciudades y después en casi todos los municipios. Desde 1952, el nuevo sistema se extendió a todo el país. Dentro del ambiente nacional, compete al Ministerio de Educación organizar y orientar la enseñanza (Filho, 1963).

Sperb (1973) sostiene que la restauración de la paz en el Japón trajo consigo la necesidad de efectuar una revisión y un perfeccionamiento general de los currículos de todos los niveles de la enseñanza. De 1950 a 1951 el Consejo de Currículo Reorganizado hizo la revisión. Los nuevos programas están en vigencia desde entonces y se efectúan revisiones sistemáticas.

En la década del setenta se consolida la continuidad en la educación hasta la secundaria, la relación de la educación privada con la oficial y la preparación de la estructura educativa con miras al siglo XXI. En esa década, nuevos vientos de cambio sacudían a la sociedad japonesa Y en particular a una de sus instituciones pilares: la educación.

Hacía mas de diez años que el gobierno había creado el Consejo Central Educativo (CCE) para valorar el comportamiento de la educación a la luz de las experiencias de la historia e iniciar a la promoción de los cambios necesarios en una nación industrializada, moderna y con mas de cien millones de habitantes (Meza Estrada, 1990).

El Consejo debería trabajar conjuntamente con el Monbusho y asesorar al gobierno en la implantación de las mejoras que la educación requiera. En el CCE participaron destacados miembros de la sociedad japonesa. Las recomendaciones del CCE estaban encaminadas a obtener continuidad en los estudios desde la edad de cuatro o cinco años hasta la escuela secundaria. "Una de las recomendaciones de carácter administrativo de mayor importancia es la coordinación de las escuelas privadas en los niveles de preescolar, elemental, secundaria, con las escuelas

públicas para integrar el control a través de la Junta Municipal de Educación" (Meza Estrada, 1990, pp. 204-205).

Para los años ochenta, Japón era ya una potencia a nivel mundial y su educación competía con las potencias del primer mundo; durante la década del ochenta, la transformación de la sociedad japonesa fue radical. El entonces primer ministro, Yasuhiro Nakasone, en la campaña electoral de 1983, dio a conocer sus deseos de promover una profunda reforma en la educación. Posteriormente, como primer ministro, declaró ante la Dieta Nacional que la tercera gran reforma, después de la administrativa y la fiscal, sería la educativa.

Los lineamientos de la nueva reforma se establecieron en siete puntos: (a) considerar el cambio del actual sistema escolar llamado 6-3-3; (b) revisar el sistema de exámenes para ingresar al bachillerato y disminuir la confianza de ellos como única medida del rendimiento académico; (c) revisar el sistema de exámenes para ingresar a las universidades; (d) promover actividades extracurriculares, como acciones de servicio a la comunidad; (e) reforzar la enseñanza de la educación moral; (f) alentar una mayor perspectiva cosmopolita; (g) mejorar la calidad del personal docente mediante la revisión de los programas de entrenamiento y contratación (Meza Estrada, 1990).

En el apéndice del libro de Meza Estrada (1990), referente a la cronología de la educación, se consigna que en 1950 se presenta el reporte de la Segunda Misión Educativa de Estados Unidos en Japón y en 1987 se publican los reportes del Consejo Nacional de Reforma Educativa. Se suprime la jornada escolar dos sábados al mes.

La visión educacional de Japón se debe en gran medida a Kenichi Ohmae. Nació en 1943 en Kiushu, la isla japonesa que conocería la tragedia de las bombas atómicas el 9 de agosto de 1945 sobre Nagasaki, tres días después del ataque similar sobre Hiroshima en la isla de Honshu. A pesar de los cerca de 100,000 muertos, desaparecidos y heridos a consecuencia del bombardeo nuclear, Kenichi Ohmae optó por estudiar ingeniería nuclear y, precisamente, en EE. UU. de Norteamérica. En 1970 obtuvo su doctorado en Massachusetts y pronto comenzó a trabajar como consultor gerencial alrededor del mundo. Actualmente reside en Yokohama, con su esposa estadounidense, donde es conocido como el principal guru gerencial japonés. Kenichi Ohmae se convirtió en el popularizador del concepto de la tríada formada por EE. UU. De Norteamérica, la actual Unión Europea y Japón. En 1985 publicó su libro *El Poder de la Tríada*, donde presenta sus recomendaciones como asesor a varios gobiernos de países en vías de desarrollo, insistiendo en el rol fundamental de la educación (Cordeiro, 1995).

Según Ohmae se debe enfatizar la educación por sobre todas las otras actividades, pero sin tratar a los educados como un grupo privilegiado especial. Se les debe enseñar a ser líderes en vez de formar élites. Japón es un pequeño país de islas con pocos recursos naturales. Casi el 80% del territorio es montañoso y más de 100 millones de personas viven apretadas en las pocas áreas planas. Japón tiene que importar las materias primas del extranjero, usarlas para manufacturar productos avanzados y exportar esos productos para comprar alimentos para comer. De ninguna otra manera Japón podría sobrevivir. Los que no trabajan no pueden comer (Cordeiro, 1995).

A diferencia de Japón, Ohmae explica, en Brasil los niños aprenden prácticamente todo lo contrario; los pequeños brasileños crecen estudiando que su país es uno de los más ricos, grandes, autosuficientes e importantes del mundo. El resultado, sin embargo, es trágico; Brasil es un país rico con gente pobre, mientras que Japón es un país pobre con gente rica. Ese mismo análisis sería aplicable a prácticamente cualquier país en Latinoamérica. De hecho Japón es 23 veces más pequeño que Brasil y escasamente dos veces más grande que Uruguay, pero los japoneses son casi diez veces más ricos que los brasileños y uruguayos. En otras palabras Latinoamérica es inmensa y pobre, mientras que Japón es pequeño y rico.

La importancia de la educación como eje de las sociedades libres es defendida no solo por Drucker, Sorman y Ohmae, sino también por otros pensadores que comparten sus ideas. Todos ellos han puesto gran énfasis en la educación y el capital humano dentro de los procesos de desarrollo a través de la historia (Cordeiro, 1995).

El trabajo de Meza Estrada (1990) registra la historia de la educación de Japón desde el siglo XIX hasta el XX, Ya hemos visto anteriormente que el sistema 6-3-3-4 designaba la estructura educativa de Japón a partir de 1946. La primera alusión pública al posible cambio del sistema 6-3-3-4 se produjo en diciembre de 1983, durante la conferencia de prensa de Yasuhiro Nakasone en campaña para la elección general. En esa conferencia dio a conocer los siete puntos capitales que debían considerarse para una reforma a la educación.

Otra investigación sobre la educación en Japón, de Cecilia Onaha (1998), patrocinado por el Colegio de México, llamada *Educación y Democracia*. La

evolución de la política educativa en el Japón moderno incluye temas como la nueva educación en la importancia de los medios educativos informales y la visión amplia de la estructura de la educación japonesa.

A pesar de las condiciones de dependencia política del Japón respecto de los Estados Unidos. Japón logró sus objetivos de una educación nacionalista. La progresiva autonomía del Japón es evidente hoy (Onaha, 1998).

El Mando Supremo de las Potencias Aliadas, que se estableció en el Japón hacia finales de agosto de 1945, dio instrucciones al Gobierno japonés con respecto a la política de control para el sistema docente del Japón a principios de octubre, exigiendo se desterraran el militarismo y el ultranacionalismo del campo de la educación (Aso y Amano, 1976).

Hubo repetidos enfrentamientos sobre políticas educativas entre el Ministerio de Educación, inclinado a fortalecer su autoridad, y la Unión de Profesores y maestros del Japón, que se había convertido en un poderoso grupo de presión. Esto tomó el carácter de una guerra por el poder entre las dos fuerzas políticas: a saber, los conservadores y los reformistas. Inmediatamente se pusieron en práctica diversas medidas encaminadas a una nueva reforma del sistema educativo, mientras se producían intensas batallas entre el Ministerio de Educación y la Unión de Profesores y Maestros del Japón, entre los conservadores y reformistas y entre los partidos en el Gobierno y en la oposición, por lo que se refiere al mundo de la educación (Microsoft, 2000).

Entre las medidas citadas anteriormente se hallaban las dos Leyes de Educación (1954), determinando la neutralidad política en la enseñanza, el cambio

de las Comisiones de Educación, desde el sistema de elecciones publicas al designativo (1956), la puesta en vigor del sistema de funcionamiento por rango, por lo que se refiere a los maestros (1957), el endurecimiento del sistema de autorización de los libros de texto y el fortalecimiento del carácter del Curso de Estudio como orientación para la redacción del cuadro de asignaturas y los planes de estudio. De esta forma, el nuevo sistema educativo de la posguerra, a la vez que contenía diversas tensiones dentro de si mismo, dio la bienvenida al periodo de rápido crecimiento económico en la década a partir de 1960 (Filho, 1963).

Como ha sido sugerido por muchos trabajos de investigación, tanto japoneses como extranjeros, por lo que se refiere a las inversiones en educación y al crecimiento económico, el Japón ha logrado una rápida industrialización mediante la reserva para educación de lo que muy bien puede llamarse una porción excesivamente grande de sus recursos, considerando el nivel del producto nacional bruto (PNB) del país. Este fue el depósito de capital humano, edificado por una inversión en educación desde el Periodo de Meiji, que permitió al Japón preparar una magnifica rehabilitación económica después de la guerra (Meza Estrada, 1990).

Puede decirse, además, que formar a un gran número de personas en un alto nivel educativo fue uno de los principales pilares en los que se apoyaron la innovación tecnológica y el rápido crecimiento económico de la nación en la década a partir de 1960 (Aso y Amano, 1976).

La legislación educativa que se hallaba vigente con anterioridad a la guerra mediante leyes y reglamentos; después de la guerra, temporalmente fue determinada por decretos imperiales; es decir, mediante una especie de decretos-leyes que no se

sometían a debate parlamentario. Además, el Ministerio de Educación, como mecanismo central de la administración docente, estaba investido de una enorme autoridad en materias tales como la determinación de los contenidos de la educación, la regulación de los planes de enseñanza, la publicación de libros de texto recopilados oficialmente y los asuntos de personal que afectaban al profesorado. Por aquellos días, la educación estaba considerada como uno de los tres deberes capitales del pueblo. Puede decirse que la reforma educativa de posguerra compitió con la de principios del periodo de Meiji tanto en escala como en importancia (Andreas y Massialas, 1980).

La inversión en educación como elemento que contribuyó a la industrialización posiblemente no sería contemplada como un producto deliberado y un resultado de la planificación de las políticas educativas. No hay la menor duda de que algún atisbo por parte de los planificadores de dichas políticas en cada etapa sería puesto detrás de dichas inversiones. Sin embargo, el carácter progresivo de la inversión en educación siempre ha sido comprobado *ex post facto* en el proceso del avance real llevado a cabo en la industrialización. La teoría de la inversión en educación, que hizo su aparición y triunfó en la década a partir de 1960, fue concebida para comprobar las recíprocas relaciones existentes entre la educación y la economía en el proceso de su desarrollo en términos cuantitativos y, por tanto, para dar una base teórica a la inversión en educación, deliberada y planificada, con vistas al futuro

(Cordeiro, 1995).

Por ello, las políticas educativas del Gobierno, que incorporaron activamente esta teoría de la inversión en educación, fueron evolucionando a lo largo de la

década iniciada en 1960, primordialmente por medio de la sistematización de la enseñanza, que sobre todo se orientaba a satisfacer las crecientes necesidades de mano de obra derivadas del crecimiento económico, en una forma sistemática (Filho, 1963).

Veinte años después de la inauguración del nuevo sistema de enseñanza, se pidió un amplio examen de la nueva educación escolar. El rápido desarrollo de la innovación tecnológica y las complejidades de la sociedad exigía que la educación escolar resolviera un creciente número de problemas nuevos (Onaha, 1998).

Japón inició una de las fases más espectaculares de su larga historia con su rendición militar el 2 de septiembre de 1945. Comenzó entonces la ocupación por parte de los EE. UU., que le permitieron ejercer la dirección y orientación de la política educacional durante seis años y medio. Tanto a los americanos como a los japoneses puede atribuirse el mérito por el extraordinario experimento de aculturación que se produjo (Filho, 1963).

Los EE. UU. contaron con una política prudente y un gobernante sensato: el general Douglas MacArthur. Las reformas agresivas de la ocupación norteamericana lograron un éxito notable que solo puede explicarse por las firmes tendencias democráticas que actuaban ya en Japón, la existencia de una educación universal y el deseo japonés de un cambio en la dirección reaccionaria que había arruinado al país. La ocupación emprendió reformas en la educación, aunque no todas ellas llegarían a perdurar. Se estableció un sistema único de educación, con una escuela elemental de seis años, una escuela secundaria inferior de tres años y una escuela

secundaria superior de tres años que preparaba para el ingreso en la universidad y la enseñanza superior (Moehlman, 1963).

Los japoneses habían comenzado ya a volver a su norma de educación secundaria y superior mas selectiva. Se mantuvo la enseñanza obligatoria de nueve años que abarcaba las escuelas elemental y secundaria inferior. Los amplios cambios en el plan de estudios y la metodología fueron objeto de discusiones. Se re.stableció la enseñanza mas sistemática de los temas. Se dio mayor énfasis a la instrucción de la moral social y las costumbres, la expansión de la educación científica y técnica, el mejoramiento de la preparación profesional y la enseñanza fundamental de la lectura, la escritura y el cálculo. La democratización y la liberalización de la oportunidad para educarse dejaron una huella permanente (Moehlman, 1963).

Los objetivos y metas de la ocupación, según algunos autores, estaba bajo consideración del Departamento de Estado norteamericano desde 1942, y no se improvisaron en las postrimerías de la guerra. Esa documentación se entregó al general MacArthur y fue la directriz de su mando (Aso y Amano, 1976).

Una de las medidas consistió en enseñar a los militares el idioma japonés, así como en la administración de lo que más tarde se conocería como política norteamericana inicial posrendimiento de Japón. A decir de los biógrafos del general MacArthur, cuando volaba en dirección a Japón los últimos días de agosto de 1945, este ya tenía un esquema mental de lo que significaría la ocupación de Japón, independientemente de saber si tendría el poder y la oportunidad de realizarlo. La rehabilitación de este país se haría a partir de una profunda reforma educativa y

social. Un análisis de la economía de Japón en esta época arrojó lo siguiente: En el año 1985, el rubro con mayor promedio de crecimiento en relación a 1980, fue el de educación, con un 130.5 por ciento. El rubro de más bajo crecimiento fue el de bienes de consumo duradero, como muebles y utensilios domésticos (Meza Estrada, 1990).

La legislación educacional quedó dentro del marco legal de Japón de la Constitución de 1947. Según esta, el financiamiento lo comparten los tres niveles de gobierno: nacional, provincial y municipal; la mitad de los gastos corre a cuenta del gobierno nacional y el resto, variando las proporciones en cada caso, de las autoridades provinciales y locales. Destina a la educación el 5.7% y el valor de gastos no salariales ni administrativos en material didáctico de apoyo al aula desde 235 dolares anuales por cada aula.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura, es constitucionalmente el responsable de todos los asuntos escolares y académicos. Responde por la aprobación de currículo, libros de texto y requerimientos docentes, ya que estos se forman en planteles universitarios. La operación de las escuelas de educación básica y bachillerato es responsabilidad de las autoridades municipales, que para el caso establece la Junta Municipal de Educación con la asesoría de la Junta Estatal de Educación. En Japón, el gobierno municipal es el responsable de construir, operar y mantener los edificios escolares (Torres Salazar, 2000a).

La escalera educativa por niveles del sistema educativo es de 6-3-3 años: seis de elemental, tres de secundaria y tres de bachillerato. La educación obligatoria es de nueve grados y el tamaño de los grupos escolares es uniforme, de 40 alumnos

desde 1985. Anteriormente eran de 45 y 48, según el nivel educativo de elemental o de secundaria, respectivamente. El calendario escolar es de 230 días y la jornada es de 8:30 a las 15:00 horas. Por la tarde, un gran número de jóvenes destinan dos horas más para asistir a escuelas particulares de compensación llamadas juku. El currículo es considerado rígido, inflexible y uniforme (Torres Salazar, 2000a).

La participación de la comunidad, asociaciones de padres y maestros, instituida a semejanza de la de EE. UU. de Norteamérica, tiene un papel preponderante en la supervisión de los maestros y en el apoyo a los escolares. Siempre es posible encontrar en el plantel algún representante de dichas asociaciones y son los padres quienes asisten a clase cuando sus hijos están imposibilitados. Una actividad relevante de las asociaciones es involucrar y promover la participación de las amas de casa en talleres, recorridos y prácticas culturales (Zamora, 2000).

En cuanto a las relaciones laborales, cada prefectura negocia sindicalmente el contrato colectivo. Todas las organizaciones laborales de las prefecturas están organizadas nacionalmente en el Sindicato de Maestros de Japón (Nikkyoso). La afiliación a los sindicatos es opcional y a ella están asociados los beneficios sindicales. La huelga no está legalmente permitida. En Japón, el gobierno nacional establece comités deliberativos con la finalidad de actualizar las normas y propósitos de la educación. Son los hombres de empresa quienes más participan en este tipo de organismos. Existe una estrecha relación entre colegios de tecnología e industrias, con el propósito de desarrollar nuevos programas de capacitación y

actualización tecnológica acordes al desarrollo del país y a los requerimientos de la industria privada (Torres Salazar, 2000d).

En el periodo comprendido entre 1997 y 1998, Japón tenía 24,376 escuelas primarias con alrededor de 7.86 millones de alumnos con una plantilla de 420,901 profesores. Las escuelas secundarias contaban con una plantilla de 102,992 profesores. La educación es gratuita y obligatoria durante nueve años, entre los 6 y 15 años, sets de elemental y tres de secundaria. El inglés es obligatorio en la escuela secundaria. La alfabetización alcanza un 99% (Microsoft, 2000).

Rusia

La Revolución de 1917 ha ejercido una influencia ideológica educativa en muchos países del mundo con las ideas de Tolstoi, Lenin y Marx, este último alemán. Por medio de estudiosos de la evolución de las reformas educativas, tales como Alighiero (1987), Andreas y Masialas (1980), Borrero (1988), Bravo Ahuja (1974), Filho (1963), Hans (1953), Moehlman (1963), Nearing (1920), Sperb (1973) y Vexliard (1992), se presenta esta secuencia cronológica

El primer programa soviético de educación (1917) fue redactado por K. Kroupskaia, compañera de Lenin, ayudada por Lunatcharski y Blonsky. Desde entonces dicho plan ha experimentado cambios (en 1923, 1926, 1935, 1939, 1948 Y 1958), pero sus principios han permanecido en lo substancial (Larroyo, 1967).

La educación elemental y secundaria se deben alternar con el trabajo desde temprana edad; la estrategia de la educación de Stalin rigió desde 1928 hasta su muerte en 1953 y hacia hincapié en un tema esencial y un sistema de elite y masa. La escuela de cuatro años, que comenzaba a los siete de edad, era

la escuela elemental. Se creó la escuela de siete años para coordinar la educación secundaria. La educación soviética fue organizada en las siguientes etapas: la escuela elemental, para los niños de siete a diez años de edad, donde la enseñanza se daba en el idioma nativo de la zona; y la escuela secundaria inferior para niños de doce a catorce años de edad. Los primeros siete grados se hacían en el mismo edificio -de ser posible- y se la llamaban Escuela de Siete Años (Moehlman, 1963).

Muchas zonas rurales solo contaban con la escuela elemental de cuatro años. La cuarta etapa, o sea la escuela secundaria superior, incluía alumnos de diecisiete años de edad. Las escuelas de diez años en los centros de población mayores abarcaban los diez grados. Las escuelas soviéticas constituían, por consiguiente, un sistema de 4-3-3. Una división selectiva de tres corrientes se hacía a los catorce años de edad, cuando terminaba la educación obligatoria (Larroyo, 1967).

El plan establece la unidad de escuela. Se suprime la división tradicional en escuelas primarias, secundarias y técnicas, que vienen a fundirse en una escuela única de dos ciclos, precedida del jardín de niños. El primer ciclo comprende cuatro años de estudios y se imparte en las pequeñas localidades; el curso de siete años (cuatro de estudios primarios y tres de secundarios) se da en las ciudades de cierta importancia y lleva el nombre de enseñanza media (Larroyo, 1967).

Para Borrero (1988), Rusia trabajó bajo una hegemonía férrea. El Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS) controló por muchos años la educación y su evolución. Desde su nacimiento ha tenido cuatro constituciones: la de 1918, sancionada por Lenin; /a de 1924; la de 1936, obra de Stalin; y la de 1977, en tiempos de Brezhnev. De estas, la tercera es la que tuvo más prolongada vigencia.

El Partido Comunista, la Administración del Estado y los Soviets componían el poder político de la URSS. El Politburó u oficina política del comité Central del PCUS estructuraba al mismo partido y sus ramales en las fábricas, ejército, escuelas y viviendas. Pese a que la Constitución de 1936, en su artículo 2° señalaba la primacía de los Soviets, la interconexión existente entre los tres poderes políticos estaba determinada por el partido al que correspondía la ordenación y el control del sistema, según se deduce del artículo 6° de la Constitución, toda la población de la Federación Rusa tenía todos los derechos y libertades de este territorio y tenían obligaciones iguales (Moehlman, 1963).

Conseguir la educación gratuita para el pueblo no solo es privilegio de los países europeos, sino también de Rusia. La meta educativa a partir de 1917 fue impartir una educación gratuita, obligatoria, general, tecnológica y coeducacional. Actualmente se observan cambios que tienden a una flexibilidad de la enseñanza: cada día se pone mayor atención en la orientación vocacional de los alumnos excepcionales, creando programas especiales para ellos. También se ha flexibilizado la pedagogía en todos los niveles, en beneficio de una promoción más adecuada de las aptitudes, de la creatividad de los alumnos y, en última instancia, de la investigación (Moehlman, 1963).

Khrushchev fue designado primer ministro en 1958, un año después que los rusos pusieron en órbita el primer satélite terrestre artificial. Inició la eliminación del culto de la personalidad stalinista y al mismo tiempo introdujo ciertas reformas en la educación, aunque se mantuvo la norma general. Khrushchev encabezó la

tendencia hacia vínculos mas estrechos entre la vida y la escuela y una mayor extensión de la educación pública en la Unión Soviética. Volvió a darse importancia al "aprender haciendo", como en la época de Lenin, mas bien que únicamente al aprendizaje de memoria de la enseñanza escolar. Khrushchev avanzó todavía mas por la línea del control del Estado e instituyó un número cada vez mayor de escuelas residenciales. El creciente trabajo en el laboratorio, los oficios y la preparación mecánica y agrícola estaban destinados a hacer frente al problema de las deserciones de la escuela a causa del aburrimiento Y la falta de interés (Bravo Ahúja, 1974).

En 1959 se elevó el nivel de la educación básica o general y el de la tecnológica, ahora superior al de la secundaria de 3 años anterior a la reforma de 1958. Las escuelas humanísticas de idiomas se integraron con la educación básica o general y tecnológica y viceversa, en un programa integral. El programa incluye (a) cursos humanísticos: ruso (lengua y literatura), historia, gobierno, idioma extranjero, 39.5%; (b) ciencias (matemáticas, física, biología y geografía), 32.5%; (c) entrenamiento para la producción y actividad social útil, 15.3%; (d) dibujo, música y canto, 6.2% Y (e) educación física, 6.5%. El sistema proporciona, además, formación estética y educación física. También da el entrenamiento necesario para el trabajo (Bravo Ahúja, 1974).

En 1959 y 1960 se tomaron otras medidas para dar una instrucción obligatoria de ocho años a todos los niños, tanto en los conocimientos generales como en los politécnicos. Las escuelas de diez años fueron reorganizadas convirtiéndose en escuelas politécnicas secundarias generales. La filosofía oficial se orientó hacia el

propósito de hacer a los alumnos competentes tanto en los temas generales como politécnicos, creando el amor al trabajo y la participación activa en las realizaciones socialistas y fomentando una educación socialista estética, física y moral (Moehlman, 1963).

Según la investigación de Andreas y Massialas (1980), las raíces de la escuela religiosa soviética parten de las doctrinas del cristianismo ortodoxo griego, la religión oficial hasta la Revolución de 1917. Unidas al gobierno arbitrario de príncipes y zares rusos, dieron a la educación en el país una base religiosa, mística y autocrática. Las primeras escuelas rusas estaban ligadas a monasterios e iglesias.

El propósito de la escuela, ya fuera controlada por la Iglesia o por el Estado, era fomentar una lealtad indiscutida al zar y a las grandes tradiciones rusas, sostener el régimen autócrata y perpetuar la estructura clasista existente. Uvarov, ministro de educación del zar Nicolás, reafirmó los principios tradicionales de la educación rusa -religión, autocracia y nacionalidad-, que fueron objeto de la más ferviente adhesión. En este aspecto, la educación soviética socialista trató de que el marxismo-leninismo sustituyera a la fe, el partido a la autoridad y el amor a la Patria por la nacionalidad. La historia de la iglesia y la legislación religiosa fueron impuestas como materias obligatorias en todas las instituciones educativas; ciertos temas, como las ciencias naturales, las sociales y la filosofía, eran vistas sospechosamente, y se desconfiaba de los extranjeros y de los rusos que habían estudiado en Europa occidental (Alighiero, 1987).

Carlos Marx afirmó que la organización social y las ideologías reflejan las condiciones sociales y económicas prevalecientes en ese tiempo. Por lo tanto, se

produce un cambio en la superestructura cuando hay un cambio correspondiente en las condiciones objetivas, entre las cuales figura la educación. Marx también afirmó que en las sociedades capitalistas existían varias contradicciones inherentes, expresadas en la educación; por ejemplo, las desiguales oportunidades educativas basadas en las clases sociales y la situación geográfica (urbano-rural), la separación de la teoría y la práctica que da por resultado la creación de una teoría pura y de una mala práctica, y otra separación entre el trabajo intelectual y el físico, con gran especialización en el primero. Aunque los soviéticos han basado su teoría social y educativa en esos principios marxistas y han incorporado muchos de ellos en su Constitución y en sus planes de fomento educativo, no han podido eliminar la mayoría de tales contradicciones capitalistas (Vexliard, 1992).

Después de la revolución bolchevique, los soviéticos pugnaron en crear un sistema educativo sin clases, dominado por la proletaria, y orientado hacia la productividad. Así, las escuelas existentes fueron suprimidas, los idiomas clásicos ya no fueron obligatorios, el dominio de las materias académicas se relegó a una posición secundaria, y con el lema de "trabajo socialmente útil" se creó una escuela obrera única para trabajadores. Este tipo de escuela, que fue la base del sistema educativo soviético, comprendía tres partes: una elemental de cuatro años, una media de tres y una superior de dos (Sperb, 1973).

La Unión Soviética inició en 1928 una serie de planes quinquenales tendientes a la total industrialización del país, con lo cual la fase progresista-experimental llegó a su fin. La escuela única para trabajadores se convirtió en politécnica, basada en un dominio firme y sistemático de las ciencias, sobre todo de la física, la química y las

matemáticas. Se introdujeron estrictos horarios de estudios y una firme disciplina; y cierto tipo de psicología conocida por paidología (Bravo Ahúja, 1974).

En 1934, el plan de nueve años de la escuela obrera fue sustituido por un sistema de diez años, organizado en una etapa elemental de cuatro años, una media de tres años y una secundaria de tres más. Una importante característica de este plan era que después de un sistema de exámenes selectivos, los estudiantes podían pasar de un tipo de escuela y de nivel educativo a otro. Así, por ejemplo, un niño que terminaba cuatro años de escuela podía pasar a un plantel de siete o diez años, según sus metas educativas y vocacionales. Esta reestructuración del sistema coincidió con la reintroducción de altas normas y rigurosos exámenes finales, que culminaron en 1944 con un examen de madurez, que abarcaba todo el curso de diez años (Andreas y Massialas, 1980).

La Unión Soviética comprendía quince repúblicas, cada una de las cuales tenía un ministro central de educación. Cada uno de estos ejercía un control de las escuelas mediante departamentos regionales y locales de educación. Orientaba acerca de los libros de texto, los cursos de estudio y los métodos de enseñanza; supervisaba la construcción de escuelas y los gastos de estas. La estructura administrativa notablemente centralizada que existía en todos los niveles (local, regional, república y nación) se duplicaba en cada departamento de educación y en las escuelas primarias y secundarias de su jurisdicción. El jefe de cada departamento, ayudado por su personal, coordinaba las actividades de las escuelas en el distrito y nombraba a un director para cada escuela. Este tenía facultades administrativas sobre maestros y alumnos, y velaba porque la escuela observe las

normas de las autoridades superiores. Esta organización bastante rígida caracterizaba a todas las escuelas soviéticas. Los maestros no tenían voz en asuntos de la escuela. El trabajo del director y sus maestros era supervisado de cerca por un inspector, responsable ante el consejo distrital o ciudadano de educación (Hans, 1953).

Los gastos educativos son cubiertos por el Estado. Los fondos provienen del presupuesto nacional, que obtiene sus ingresos de los impuestos. Los fondos educativos eran asignados de acuerdo con las normas del comité de planeación estatal y el ministerio de Hacienda. Cada unidad educativa propone un presupuesto basado en las normas establecidas. Un decreto de 1956 del Consejo de Ministros abolió todas las cuotas de matrícula en las escuelas secundarias y superiores. Los sueldos de los maestros se basaban en sus méritos y en sus necesidades económicas.

Podemos resumir los cambios principales propuestos en la ley de 1959 como sigue, según las anotaciones de Andreas y Massialas (1980):

1. Dicto medidas para combinar el trabajo académico con el productivo, en todos los niveles educativos.
2. Creó la escuela de ocho años para sustituir a la de siete, e hizo obligatorios tales ocho años.
3. Dispuso que al dejar la escuela de ocho años, los jóvenes pudiesen entrar en trabajos productivos en los establecimientos agrícolas o industriales, o seguir sus estudios en una escuela secundaria especializada.
4. Estipuló que las escuelas deberían esforzarse por forjar al nuevo ciudadano

soviético con un alto respeto por la actividad socialmente útil y por el trabajo, una devoción total y lealtad al marxismo-leninismo Y a la moral comunista, y el amor a la Patria.

5. Concedió la mayor importancia a campos especializados, como la ciencia, las matemáticas y la ingeniería y redujo las exigencias en humanidades y ciencias sociales.

6. Respecto a las escuelas de las nacionalidades, permitió a los padres escoger el idioma de la educación de sus hijos, ya sea el ruso o el nativo.

7. En asuntos de ideología, la ley se propuso fijar un objetivo medio entre la interpretación histórica, que ensalza a los grandes hombres (conocida comúnmente como el culto a la personalidad), y los métodos sociológicos, que destacan las instituciones sociales y las fuerzas impersonales.

En teoría, vemos que cada república era autónoma; sin embargo, en la práctica, las decisiones importantes contenidas en los planes de estudios acerca del contenido y el método en las escuelas primarias y secundarias eran tomadas por los dirigentes políticos y el ministerio de educación de la República Rusa. Un alto grado de uniformidad prevalecía en los programas educativos de la URSS. Desde la Segunda Guerra Mundial, el número total de horas de instrucción ha aumentado de 9,554, en 1947, a 12,828 en 1959, y se ha agregado otro grado a la escuela de diez años, aumentando más con esto el número total de horas de instrucción. Además, ha ocurrido un cambio en la distribución del tiempo dedicado a cada una de las materias. En el año inmediato anterior a la Ley de reforma, el porcentaje de tiempo asignado a los diversos temas era como sigue: temas académicos: 44%; científicos,

31 %; aplicados, 25%. Después de la Ley de 1959, la distribución fue, respectivamente, de 38, 29, y 33%. Es evidente que esto reflejó el deseo principal de los soviéticos de disminuir la importancia de la preparación humanista y puramente académica y aumentar la de la naturaleza teórico-práctico de los campos científicos (Borrero, 1988).

El plan de estudios de la escuela elemental, con pequeñas revisiones locales, era igual en toda la Unión Soviética. Comenzando con el grado 1º, los alumnos recibían enseñanza de ruso, aritmética, música y cultura física, además de lengua, literatura e historia de Rusia, a las que concede gran importancia. Se esperaba que durante sus años formativos los jóvenes conocieran los valores nacionales y adquirieran conciencia política. Las actividades manuales, que forman parte del plan, comprendían el aprendizaje del empleo de tijeras y maquinas de coser, para las niñas, y de sencillos instrumentos y herramientas, para los niños.

Se daban a menudo tareas sencillas a los alumnos, como limpiar el salón o recoger chatarra, con lo que podía comenzar a comprender la idea del trabajo socialmente útil. La organización de un salón de clases único, con un maestro responsable de todas las materias, prevalecía hasta el grado 4º. A partir del 5º cada tema era enseñado por un maestro especializado. En los grados 5º a 8º se estudiaban los clásicos rusos Y las obras contemporáneas de autores soviéticos, y se dedicaba atención especial a las aptitudes de lectura y redacción (Andreas y Massialas, 1980).

La investigación de campo de Nearing (1920) se refiere mayormente a la enseñanza de los niños en las escuelas rusas. Según el autor, provee información de

primera mano, porque supone que los educadores de otros países apreciarán la importancia del experimento educativo de Rusia.

A partir de 1917, Rusia buscó encontrar un sistema educativo propio, para lo cual experimentó con teorías extranjeras. Las autoridades escolares empezaron a buscar en la experiencia Occidental cambiar la educación capitalista por la socialista. Inicia una nueva era con mucha población escolar, edificios viejos, bancos en mal estado y profesores mal pagados. La educación rusa solo había sido para las clases altas; los pobres no habían tenido acceso a ella.

La revolución libertó a los educadores del institucionalismo; la expulsión de las antiguas formas políticas y económicas les permitió comenzar de nuevo. Es indudable que, desde la Revolución Francesa, en ninguna parte como en Rusia han disfrutado los educadores de tanta libertad para orientar su trabajo, en función de las necesidades sociales señaladas por el Estado (Nearing, 1920).

El Estado tiene el monopolio de la enseñanza, que es obligatoria y gratuita, antirreligiosa y anti metafísica. Cada escuela se organiza en una comunidad dirigida por un *soviet* (consejo). El trabajo productivo es la base de todo el centro de interés en torno del cual se organiza la enseñanza. Ahora bien, como el trabajo ha tomado, gracias al desarrollo de la industria, una forma colectiva, la enseñanza deberá tener asimismo un eminente carácter socializador y estar al servicio de la solidaridad de clase.

El método de los complejos o trabajo productivo quedó establecido desde 1922. La educación soviética combatió muy acremente, en un principio, la practica de la pedagogía clásica de exámenes, libros de texto y enseñanza por asignatura, pero

desde 1932 ha vuelto a muchos de estos procedimientos didácticos: sobre todo, las lecciones planeadas constituyen ahora la unidad básica de instrucción. En cambio, el adoctrinamiento ideológico, que ocupa el 10% del tiempo de los estudios, se fortaleció según la Ley educacional de 1958, con un servicio de trabajo obligatorio en una fábrica, granja u otro tipo de empresa como requisito previo para ingresar a instituciones de enseñanza superior (Larroyo, 1967).

La Constitución de 1936 definió los poderes políticos de la URSS y dentro de su marco se inscribió el sistema educativo. Debido, en parte, a la complejidad del momento histórico, el sistema educativo stalinista fue excesivo en su rigidez formal. Vinieron después reformas que tendían a flexibilizarlo. Se buscaba más el vínculo entre educación y vida para las nuevas generaciones; y para los adultos, combinar el trabajo regular con la educación continua, adecuándolos a su vocación personal y a las necesidades de la sociedad.

Los cambios sociales siguieron exigiendo continuos reajustes al sistema. En 1958 se hizo una reforma tendiente a intensificar el sentido de la educación para la producción. Las medidas que se tomaron tenían como objetivo elevar el nivel de la educación tecnológica y de la educación general, e intensificar la politización de los estudiantes dentro de la ideología comunista (Larroyo, 1967).

Estados Unidos de América

Es difícil tener un seguimiento cronológico de los distintos planes curriculares de un país donde la educación evolucionó por estados. De la historia de la educación de Estados Unidos de América se han ocupado Andreas y Massialas (1980), Bravo Ahúja (1974), Elías de Ballesteros (1973), Hans (1953) y Vexliard (1992), quienes

muestran como se produjeron los cambios estructurales.

La Constitución de Estados Unidos no hace mención específica de la educación; la Decima Enmienda determina que los poderes no delegados a Estados Unidos por la Constitución o por los estados, están reservados a los estados o al pueblo, respectivamente (Torres Salazar, 2000b).

Deberá observarse que documentos tan importantes como la Declaración de independencia y la Constitución de Estados Unidos, y su *Bill of Rights*, no hacen referencias explícitas a la educación. De manera implícita, sin embargo, la Decima Enmienda hace de la educación una responsabilidad de los estados mas que del Gobierno Federal (Andreas y Massialas, 1980).

Cada estado garantiza para todos sus habitantes el concepto de educación gratuita y obligatoria.

Las constituciones estatales delinean como será establecido y mantenido un sistema uniforme de escuelas públicas. Algunas constituciones estatales describen detalladamente provisiones esenciales para un sistema formal de educación pública. En otras, la responsabilidad para establecer un sistema uniforme de escuelas públicas es delegada a la legislatura o a una asamblea general (Torres Salazar, 2000d).

En las primeras décadas de la república norteamericana, la educación fue apoyada por recursos de las mas diversas procedencias. Algunos estados como Nueva York, Rhode Island, Georgia, Carolina del Norte e incluso el distrito de Columbia recibieron autorización para financiar las escuelas con la operación de loterías. En otros casos, cuotas familiares proporcionales al numero de hijos o

modalidades diversas de impuestos locales fueron las fuentes del financiamiento de la educación (Elías de Ballesteros, 1973).

Es posible identificar las mas imaginativas fuentes de financiamiento, quizá no todas éticamente validas a la luz de nuestros días. Así, en el estado de Connecticut, la venta de terrenos públicos fue la base del financiamiento; las cuotas por contraer matrimonio y la apertura de bares en Delaware; el impuesto a la venta de esclavos en Florida; posteriormente se aplicó el concepto de multas y confiscaciones en Connecticut, así como las ganancias estatales a depósitos bancarios en Kentucky.

El sistema educativo en cualquier estado implica un número de partes integrantes.

Históricamente, la práctica de administrar educación pública elemental y secundaria fue delegada por algunos estados a unidades de gobierno local creadas para tal propósito (ver Tabla 1). Únicamente después, en respuesta al incremento de la universalidad en la educación pública, así como a la complejidad de los programas de educación y la demanda de servicios, muchos estados establecieron agencias a nivel estatal para la educación (Andreas y Massialas, 1980).

Se entiende por agencia educativa estatal, la que esta legalmente constituida por el Estado e instrumenta la prestación del servicio educativo en los términos que la ley establece. Las tres partes genéricas de los departamentos estatales de educación son: la junta estatal de educación (*state board of education*); el jefe del sistema educativo (*superintendent o commissioner of education*) y el personal de servicio (*department staff*) (Larroyo, 1967).

Los departamentos estatales de educación son los órganos responsables de aplicar la política contenida en la constitución estatal, canalizar los recursos

Tabla 1

Modelos de organización educativa en los estados (1980)

Modelo	Unidad de gobierno
Pocos estados tienen:	Una dependencia para todos los niveles de educación: Nueva York, Rhode Island, Florida.
Algunos estados tienen:	Una dependencia para educación elemental, secundaria , incluyendo escuelas técnicas (vocacionales) y un coordinador oficial o una dependencia gubernamental para la educación superior: Georgia, Nevada y Dakota del Norte.
Otros estados tienen:	Una dependencia para escuelas elementales y secundarias. Una dependencia para la educación vocacional. Un coordinar estatal o dependencia para el gobierno de la educación superior: Colorado, Oklahoma y Washington. Una dependencia para educación elemental y secundaria, incluyendo educación técnica. Juntas de gobierno para cada institución de educación superior: Delaware, Nebraska y Bermont.

Nota. Datos tomados de Torres Salazar (2000a, p. 147).

Se entiende por agencia educativa estatal, la que esta legalmente constituida por el Estado e instrumenta la prestación del servicio educativo en los términos que la ley establece. Las tres partes genéricas de los departamentos estatales de educación son: la junta estatal de educación (*state board of education*); el jefe del sistema educativo (*superintendent o commissioner of education*) y el personal de servicio (*department staff*) (Larroyo, 1967).

estados; en 5 es designado por el gobernador y en 22, por la Junta Estatal de Educación. Esta información era válida para 1979 (Andreas y Massialas, 1980).

Para 1986, 33 eran superintendentes, 18 comisionados, dos secretarios (Pensilvania y Puerto Rico) y cuatro directores (Arkansas, Guam, Islas Marianas y Samoa). El crecimiento inesperado de la participación del gobierno federal en asuntos educativos fue consecuencia del Acta de la Educación para la Defensa Nacional de 1958. El Acta de los Derechos Civiles de 1964, así como el Acta de Educación Elemental y secundaria de 1965, propiciaron el fortalecimiento del aparato administrativo estatal como intermediario y facilitador entre la Oficina Federal de Educación y los condados, distritos y escuelas (Microsoft, 2000).

La costumbre de la organización independiente de los distritos escolares incluyó hasta 1960 su autonomía económica. A finales de los cincuenta más de la mitad de los distritos escolares ciudadanos vivían únicamente de lo que captaban por la vía de los impuestos locales a los bienes raíces y casi tres de cuatro fijaban libremente su presupuesto (Vexliard, 1992).

Originalmente tenían la capacidad para fijar impuestos, emitir bonos y determinar su presupuesto, función que fue abrogada, por ejemplo, en California en 1972 con la aprobación de la Ley 8B90 (Elías de Ballesteros, 1973).

Lo cierto es que la década de los sesenta se caracterizó por una fuerte discusión acerca de si los distritos debían ser autónomos económicamente o no. Es decir, si deberían continuar fijando su presupuesto, aplicando los impuestos que juzgaran necesarios y manejar su propia responsabilidad fiscal y financiera (Torres Salazar, 2000d).

En esa época nadie discutía la conveniencia o no de la autonomía académica del distrito. El Estado de California, a finales de la década del setenta, bajo el pretexto de reducir los impuestos locales a los bienes raíces, reducía el volumen del financiamiento local y transfirió esa responsabilidad al gobierno estatal (Bravo Ahúja, 1974).

Juntas estatales de educación

Las juntas estatales de educación en la actualidad varían notablemente en su integración, que va desde 3 hasta 103 miembros. Sus metas, responsabilidades, propósitos y funciones son notablemente diferentes. Así, mientras en Nueva Jersey la Junta Estatal interviene en todos los niveles educativos, en algunos estados su competencia comprende el K-12 (jardín de niños al bachillerato). Únicamente en diez estados sus miembros son electos. Las funciones de estos cuerpos colegiados son: (a) gobierno de los sistemas educativos: K-12, colegios de la comunidad, universidades públicas, educación superior privada, etcétera, con un grado de competencia que varía de un estado a otro; (b) regulación de los sistemas educativos mediante acuerdos, reglamentos y normas; (c) ejercicio de poderes: administrativo, coordinación de programas educativos complementarios, requerimientos curriculares, libros de texto y certificación de maestros; (d) consejo, asesoría y formulación de recomendaciones a los órganos administrativos de educación, así como a programas vocacionales, de educación especial y los comprendidos bajo el título de categóricos, (e) funciones específicas como aprobación de libros de texto, lineamientos para las escuelas vocacionales, etcétera (Hans, 1953).

El distrito escolar

La administración educativa en EE. UU. a partir de 1940 establece que el maestro itinerante debe quedarse en un lugar fijo, la escuela deja de ser una actividad estacional y se convierte en una obligación permanente. El edificio escolar sustituye el patio de la alcaldía o la iglesia; se extiende la democratización y los niños ya no pueden asistir caminando hasta la escuela; en fin, cuando la escuela deja de ser el punto donde convergen los factores de la educación –alumnos, maestros, padres de familia, edificio, biblioteca- y pasa a formar parte de una red más amplia, de varias escuelas, con regulaciones iguales en un perímetro geográfico mayor al que normalmente cubría un solo plantel.

El distrito escolar es una institución de la vida norteamericana nacida de la costumbre de gobernarse localmente, de educar a la niñez en los ideales de la nueva nación y como resultado de las necesidades prácticas de instrucción ocasionadas por el incipiente desarrollo del comercio, la navegación, la agricultura y la vida pública; es genérico para designar con uniformidad a las distintas unidades administrativas locales que, bajo la dirección de una junta directiva, son responsables de la operación de las escuelas dentro de su jurisdicción (Torres Salazar, 2000c).

El distrito nació en Nueva Inglaterra como un órgano de gobierno distinto y paralelo a la administración municipal. El distrito escolar fue a la vez una entidad política, legal, geográfica; institución social y entidad educativa (Moehlman, 1963).

El distrito escolar es una división político-administrativa dentro del Estado, con un territorio demarcado, una población a la cual prestar servicios educativos, bajo la dirección de la Junta Local de Educación, cuyos miembros son electos; varía el

número de estos pero sus funciones son genéricas: Establecer objetivos generales, metas y actividades de responsabilidad; determinar políticas, criterios y normas; determinar su estructura; seleccionar y nombrar (contratar) personal ejecutivo; y evaluar el personal bajo su responsabilidad en relación con los asuntos delegados y el cumplimiento de las metas establecidas (Moehlman, 1963).

A partir de 1945 la tendencia de la administración educativa local ha sido la reducción en el número de distritos, debido a la fusión de los mas pequeños con los grandes, unión de los distritos suburbanos con los ciudadanos y fortalecimiento de las unidades administrativas en el ámbito de los condados (Torres Salazar, 2000d).

Algunas de las razones para la eliminación de los distritos pequeños fueron la incapacidad de autofinanciamiento, que redundaba en condiciones materiales y académicas pobres; los problemas de aislamiento, debido a un celo excesivo por su autonomía; y problemas para reclutar maestros y personal, cuando esos distritos estaban retirados de las ciudades (Bravo Ahuja, 1974).

Así, mientras en 1931 existían 127,648 distritos locales, para el año de 1968 se registraron solo 22,240 y en 1985 solo 15,000. En tanto que a Hawái se le considera como un solo distrito-estado, Nevada tiene 17 distritos, Florida 67, Alaska 29, Carolina del Sur 93, Massachusetts 430, Nueva Jersey 602, Oklahoma 649, California 1,028 Y Nebraska 1,400. El criterio fundamental para considerar la conveniencia o no de los distritos escolares pequeños es el número de estudiantes y se ha considerado como mínimo razonable el de 2,400 (Torres Salazar, 2000b).

La escuela común era la primera etapa de la educación; proporcionaba los rudimentos de los conocimientos (lectura, escritura, aritmética y, posiblemente,

geografía, historia y gramática) y de instrucción moral, pero no denominacional (Moehlman, 1963).

La educación media básica (secundaria, *Junior High School*; fue creada inicialmente en 1909-1910 para la primera adolescencia (12 a 14 años) con tres años de escolaridad (7º a 9º grados). Es un periodo de orientación vocacional y académica que permite una selección más inteligente de los cursos electivos en la segunda enseñanza (*Senior High School*) una mejor articulación con la primaria (Bravo Ahuja, 1974).

¿Cómo evolucionaron las escuelas primarias y secundarias con sus tres modalidades, desde el siglo XIX? ¿Cómo avanzaron las reformas y planes de estudio? Las primeras escuelas primarias gratuitas son de origen relativamente reciente. El primer Estado que adoptó la educación elemental gratuita en los Estados Unidos fue el de Pennsylvania, en 1834. La primera ley de asistencia obligatoria se promulgó en Massachusetts, en 1852. Sin embargo, esta ley solo exigía una asistencia obligatoria de medio tiempo; hasta 1918 no se adoptó la educación obligatoria de tiempo completo en todos los estados de la Unión (Filho, 1963).

Los tres primeros años de la escuela primaria normal mente se dedican al dominio de la lectura. El niño aprende los elementos de la aritmética y a deletrear. Se destacan las relaciones sociales de los alumnos con las actividades artísticas. En la ortografía se hace hincapié en el deletreo de palabras comunes Y no de palabras raras. Se evita exagerar la disciplina (Larroyo, 1967).

Los años cuarto, quinto y sexto también insisten en la lectura, aunque se recalca sobre todo la comprensión. Muchos sistemas escolares introducen la historia

universal y la ciencia general en este nivel. El niño aprende a expresarse emotiva e intelectualmente. Antes la escuela elemental norteamericana consistía de ocho grados. Hoy en día, en muchas ciudades, se han agregado el séptimo y octavo año a la escuela secundaria (plan 6-3-3). Se trata de una medida conveniente, pues intensifica el desarrollo intelectual del estudiante. Sin embargo, con frecuencia la escuela secundaria tiene las mismas normas que una buena escuela elemental (Elías de Ballesteros, 1973).

La organización de la escuela primaria tiende a ser elástica. En muchos casos, subsiste el método tradicional, según el cual el maestro conserva un grupo todo el día; algunas veces, se prefiere la organización departamental y los estudiantes cambian de un maestro a otro. En la escuela primaria es frecuente dividir los alumnos por grupos de igual habilidad. De ese modo, un grado puede dividirse en tres secciones: una sección, que se compondrá de los que aprenden rápido: otra, de estudiantes normales; y la tercera, que podrá contener a los estudiantes de lento aprendizaje.

Las principales características de la escuela secundaria han sido condensadas como sigue: flexibilidad especial para la admisión y promoción de los estudiantes, organización para la instrucción, programa de estudios, programa de actividades extraescolares, orientación educativa y vocacional, puntos especiales para la articulación, personal de enseñanza especialmente capacitado, supervisión de la instrucción, equipo y alojamiento especiales (Torres Salazar, 2000d).

Según Mayer (1970), las reformas para alcanzar la meta propuesta por la educación norteamericana implica lo siguiente:

Los educadores, en todas partes, tienen la obligación de insistir en una mejor comprensión de otras culturas. Una universidad mundial sería una contribución tangible a la causa de la paz. En ese centro artistas, científicos, filósofos, teólogos y educadores podrían trabajar juntos para encontrar la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad. En nuestros tiempos, la comprensión y la compasión son imperativos morales, y la ignorancia y el prejuicio son aspectos de la inmoralidad.

Se trate de salvar el abismo que se abre en los centros educativos y la sociedad. El conocimiento debe ser vivido y aplicado. La cultura no es un lujo, sino una necesidad. Esto demanda una mejor utilización de artistas, científicos, hombres de negocios y estadistas, que deben participar activamente en el proceso educativo. La educación de adultos es especialmente importante en nuestra época y debe subrayar el arte de las relaciones humanas así como la creatividad personal y social.

Se debe recibir con júbilo la expansión de la educación que se manifiesta en el siglo XX. Los profetas de la desesperación dicen que solo el quince por ciento de la población podrá gozar el beneficio de la educación superior; esos profetas están en el error. Con el tiempo, asistirán a las universidades tantos alumnos como los que hoy en día acuden a las escuelas secundarias; la educación verdadera demanda intensidad, entusiasmo y disciplina.

Se tolera un avance lento en todos los niveles de la educación. Se deben recalcar intensamente los cimientos de la percepción; esto significa subrayar la apreciación estética, la visión científica y el adiestramiento de la memoria. Cuanto más conciencia tenga el estudiante de sus propias capacidades, más apreciara su

experiencia educativa. En esta forma los hechos objetivos se volverán parte de su desarrollo subjetivo. Thoreau lo dijo muy acertadamente: Ningún método o disciplina puede reemplazar la necesidad de estar siempre alerta. Sobre todo, hay que recordar que se aprende más mediante el pensamiento creador que mediante una actividad rutinaria.

En una época angustiada, se necesitan miles de orientadores capacitados y altruistas, para diagnosticar las necesidades del estudiante, del mismo modo como el médico diagnostica los males del paciente. La orientación debe establecer un estrecho contacto entre la escuela y el hogar, a fin de reducir la delincuencia. Todo esto será caro, pero al final de cuentas, se economizan millones de dólares al disminuir el costo del crimen y las enfermedades mentales. Ahora se tiende a concebir la escuela, a la vez, como un centro de educación y un centro terapéutico.

Los maestros deben ser precursores en la creación de auténticos dirigentes. El avance de la civilización depende tanto de la inspiración de los pocos como de la receptividad de los muchos. Hay que buscar que quienes posean algún talento especial en las diversas disciplinas, asistan a la escuela, antes que a la universidad, durante diez años, a la universidad durante tres años y que obtengan su título de doctor en filosofía, dos años después de la graduación (Mayer, 1970).

La escuela total consistía en ofrecer educación básica a todos los niños en edad escolar. En Estados Unidos tuvo un periodo de cerca de treinta años para conseguir reformas para que todos los niños sin excepción tuvieran educación primaria y secundaria: En 1932, un Comité para la Educación Elemental del Estado

de Nueva York, calificó los objetivos de la educación para los niños como tendientes a ayudar a los niños a desarrollar sus propias aptitudes, aprender a pensar razonando, dominar los conocimientos comunes y desarrollar un cuerpo y una mente sanos (Hans, 1953).

En 1953, el Comité de Mitad de Siglo sobre los Resultados de la Educación Elemental publicó una extensa declaración sobre los "Objetivos de la Escuela Elemental" que incluye metas en las áreas de salud y desarrollo físico, desarrollo emocional y social, normas éticas y de valores, relaciones sociales, mundo físico y social, desarrollo estético, comunicación y relaciones con las mayorías (Filho, 1963).

En 1960, relacionado con la Conferencia de la Casa Blanca sobre Niños y Jóvenes, se preparó un informe bajo la dirección del Dr. Ralph Tyler, titulado "Objetivos Educativos de la Democracia Norteamericana". Las metas de la educación, como se delinearon en aquel informe, incluyen autorrealización individual, sentido cívico, movilidad social, preparación para el mundo del trabajo y comprensión de las experiencias, servicios y bienes que contribuyen a la salud y la satisfacción (Andreas y Massialas, 1980).

Casi con el cambio del siglo XX apareció un nuevo tipo de escuela, la secundaria (junior high school). Generalmente comprende el séptimo, octavo y noveno grados, aunque en ocasiones solamente el séptimo y el octavo. La escuela secundaria ha proporcionado una valiosa transición de la escuela elemental para adolescentes a la vida de jóvenes adultos de la preparatoria. Los jóvenes de los primeros años de la escuela secundaria tienen problemas físicos, emocionales y sociales, que se presentan en ellos exclusivamente (Bravo Ahuja, 1974).

La escuela secundaria es una especie de punta intermedio entre la enseñanza elemental y la preparatoria; continua con algunas materias de la escuela elemental, pero también introduce cursos de ciencias naturales y matemáticas y da a los estudiantes su primera oportunidad de estudiar una lengua extranjera (Hans, 1953).

Aun cuando frecuentemente se localiza físicamente el noveno grado en la secundaria, se lo considera el primer año de la escuela preparatoria. Los créditos que se presentan para la solicitud de admisión en colegios y universidades están basados en los méritos académicos del estudiante a partir del noveno grado.

A mediados de la década de 1960, los educadores empezaron a reconsiderar la escuela secundaria. Algunos de ellos estuvieron dispuestos a predecir que en un lapso de 10 a 15 años se adoptaría una nueva norma de organización y que habría mas escuelas secundarias. Estos educadores preferirían una organización de 4-4-4: cuatro años de escuela elemental; cuatro años de escuela "intermedia" y cuatro años de escuela preparatoria (Kauffman, 1967).

Peter Drucker nació en Viena en 1909 y después de estudiar y trabajar en Austria, Alemania y el Reino Unido, estableció su residencia en EE. UU. a partir de 1937. Es un estudioso de Japón, Europa, Inglaterra y un prolífico escritor y conferenciante. En su libro mas reciente, *Post-capitalist society* [La sociedad post-capitalista], publicado en 1993, Drucker (citado en Cordeiro, 1995) manifiesta su convencimiento de que la única ventaja real y sostenible en las sociedades exitosas del futuro es la relación entre el conocimiento y su uso por los individuos. No obstante, el concepto mismo de una persona educada es distinto de su concepción actual en las sociedades capitalistas.

La Sociedad post-capitalista aborda el ambiente en que los seres humanos viven, trabajan y aprenden. No se ocupa del individuo, pero, en la sociedad del conocimiento en que vivimos, el rol de los individuos es central. El conocimiento no reside en un libro, un banco de datos, un programa de computación; estos últimos solo contienen información. El conocimiento siempre esta encarnado en una persona; transmitido por una persona; creado, aumentado o mejorado por una persona; usado o abusado por una persona. Por eso el cambio a la sociedad del conocimiento pone a la persona en el centro. Así aparecen nuevos retos, nuevos temas, nuevas preguntas sobre el representante de la sociedad del conocimiento, la persona educada.

Lo anterior cambia el significado mismo de persona educada. También cambia el sentido de lo que significa estar y ser educado. Así se convertirá en un asunto crucial la definición de la persona educada. Al convertirse el conocimiento en recurso clave, la persona educada enfrenta nuevas exigencias, nuevos desafíos, nuevas posibilidades. La persona educada ahora importa.

Peter Drucker cierra su libro poniendo énfasis en los cambios actuales y en la importancia del conocimiento y su impacto en lo que es, o será, la educación del futuro. Ante las nuevas realidades, Drucker destaca: Al menos una cosa podemos predecir: el cambio fundamental será el cambio en el conocimiento tanto en forma como en contenido, en significado, y responsabilidad, que tienen que ver con una persona educada (Cordeiro, 1995).

En un trabajo muy didáctico y con profundidad en la estructura educativa de los EE. UU., Mayer (1970) lleva al lector de la mano conociendo cada uno de los

elementos que influyen en la educación norteamericana. Con los temas los órganos de la educación, la definición de metas, las metas generales de la educación, la teoría norteamericana sobre la educación, el papel del maestro, la educación temprana, el problema de la escuela secundaria y la universidad norteamericana se adentra en la vida educativa del norteamericano.

En contraste con los sistemas de educación de tipo totalitario, EE. UU. de Norteamérica ha mantenido hasta el presente, en términos generales, una organización descentralizada de la enseñanza. Como en todo lo que concierne al régimen administrativo y político, en materia de educación la constitución da plena libertad a los diferentes estados de que se compone la Unión, para organizar sus instituciones docentes. Hay más: esta constitución no contiene ninguna referencia directa a funciones específicas del Gobierno Federal acerca de la vida educativa. Así, cada Estado tiene derecho a poseer un régimen escolar propio. Con todo, existe una serie de instituciones educativas comunes a toda la nación que constituyen, por así decirlo, la expresión general del sistema escolar norteamericano (Larroyo, 1967).

En materia de enseñanza, el Gobierno Federal se encarga de proporcionar informes y consejos y atender el apoyo financiero. Para estos efectos, existen los siguientes departamentos escolares: (a) Departamento Ministerial de Educación; (b) organismos encargados de la educación profesional; (c) secciones anexas a los Ministerios de Agricultura, Trabajo y Hacienda. Por su parte, cada Estado tiene un Departamento Ministerial de Educación, presidido por el Gobernador, y un Departamento de Educación, con funciones administrativas y a cuya cabeza esta un Superintendente de Instrucción Pública (Larroyo, 1967).

La educación en Norteamérica tiene un acentuado carácter democrático. Domina en ella el principio de la igualdad de oportunidades educativas, sin distinción de raza, religión, color, nacionalidad, sexo o recursos financieros. Así, en 1949, la Legislatura del Estado de Massachusetts aprobó este precepto, que después otros Estados han concebido de manera similar: Por el mencionado precepto se declara que es política del Estado que los estudiantes sean admitidos en las instituciones educativas sin consideración de raza, color, religión, credo o nacionalidad. De este modo, se ha creado una estructura democrática que permite el ingreso de una población estudiantil proporcionalmente mayor a la de otros países, tanto en los primeros niveles de la enseñanza como en el de la educación superior. La educación no es academicista ni marcadamente selectiva, pero se da mucha importancia a la preparación de programas especiales para los alumnos superdotados (Andreas y Massialas, 1980).

Por otra parte, la estructura sociopolítica nacional está determinada por un sistema económico que no tiene sus bases en la escuela, aunque la propicia, sobre todo en el nivel de la educación superior. El sistema económico gobierna, deja hacer y facilita, en materia educativa, la formación de una elite intelectual, cada vez mas numerosa. A la problemática que esto suscita, hay que añadir el reto del desarrollo tecnológico y científico acelerado de los últimos años (irreversible a partir del Sputnik) que exige niveles académicos más altos, en especial en ciencias naturales, matemáticas y lenguas modernas (Bravo Ahúja, 1974).

Todo esto crea la necesidad de una revaloración de la filosofía educativa y del sistema. Hasta ahora, el objetivo cívico y la autonomía relativa del sistema

económico social, a veces confundida como síntoma de mayor libertad intelectual, no habían exigido una mayor sistematización. De ahí que, dentro de una estructura mínima común, en Estados Unidos se experimenten y desarrollen soluciones pedagógicas múltiples e interesantes, muchas de ellas con los adelantos técnicos mas avanzados (Mayer, 1970).

Permeabilidad y estructura

La articulación de los diversos niveles educativos permite y favorece la progresión académica del educando en todos los niveles. Hoy en día, el primer nivel ha perdido prácticamente su carácter terminal, pues se ha ampliado la educación básica hasta terminar la segunda enseñanza (secundaria superior-bachillerato) y se llevan a cabo planes pilotos, que tienden a disminuir la deserción escolar o los repetidores.

El paso del preescolar a la primaria necesita regularse, pues el jardín de niños, aunque muy extendido, no siempre es obligatorio ni esta debidamente integrado con los dos primeros años de la primaria (Bravo Ahuja, 1974).

Dewey realizó una revolución copernicana en la educación de los Estados Unidos. Demostró que la filosofía debe tener, sobre todo, enfoque social. Hizo de la educación un instrumento de la democracia. Reconoció las grandes posibilidades del método científico. Advirtió las debilidades filosóficas de la lógica y, en su lugar, favoreció el método científico empírico en la búsqueda de la verdad. Influyó en la educación no solo de los Estados Unidos, sino también de Europa, Medio Oriente y Rusia, y sus repercusiones llegaron hasta China y Japón. La Universidad Imperial del Japón lo invito a dar un ciclo de conferencias, que luego se publicaron en la

Reconstrucción en la filosofía. Fue uno de los pensadores mas creativos de la humanidad (Kauffman, 1967).

Sin embargo, el culto de la disciplina es un peligro en la historia de la educación. Así como Dewey no consumió su tiempo comentando los puntos fuertes o débiles de Pestalozzi o de Froebel, los educadores no deben limitarse a ser comentaristas y seguidores ciegos de sus ideas. Por desdicha, en la actualidad se puede clasificar a muchos estudiosos como partidarios o como adversarios de las ideas de Dewey (Larroyo, 1967).

La educación norteamericana ha pasado por cinco etapas principales. La primera fue la fase religiosa dominada por el puritanismo; la teología era el centro de los planes de estudio. La segunda fue la sociopolítica, en la era de Jefferson. La tercera fue la literaria, en la época de Emerson y los trascendentalistas. La cuarta fue la científica, que surgió bajo el estímulo de los pragmatistas. Desde la década de 1930 se halla en la quinta fase, que es la ecléctica, caracterizada por la timidez y la ausencia de espíritu experimental (Bravo Ahuja, 1974).

El analfabetismo ha sido erradicado. En 1998 el 83% de los estadounidenses mayores de 25 años había finalizado el nivel de *high school*. La educación básica supone 12 años de formación. Los tres niveles de gobierno local, estatal y federal proporcionan el aporte financiero a la educación pública elemental y secundaria, en la que en el curso de 1993-1994 contaba con 72,000 escuelas primarias. En 1995 la inscripción fue de 24 millones de alumnos a nivel primario y de 21 millones a secundario. El sistema mas amplio de educación privada es el formado por la Iglesia Católica (Microsoft, 2000).

La Constitución data de 1789; en ella no se menciona para nada la educación. Se sobreentiende que las responsabilidades y poderes de gobierno que no se explicitan en la Constitución federal son atribuciones de los estados y las localidades. No hay un sistema único: todos los Estados tienen cada uno su propio sistema educativo. La Oficina Federal de Educación ha aumentado sus funciones en las últimas décadas. No dirige una sola escuela y no equivale a los ministros de educación que en otras repúblicas centralizan la dirección educacional. Entre sus funciones esta la difusión de informes pedagógicos entre las autoridades educativas descentralizadas; la canalización del apoyo financiero a las ramas educativas ligadas a las necesidades militares; el fomento de la preparación de maestros, la mejoría de los programas de estudio, así como de los planes educativos especializados y de investigación (Zamora, 2000).

México

Antecedentes de reformas educativas

En 1910 estalla en México la primera revolución social del siglo XX, con la esperanza de buscar la educación para todos. El proyecto de una educación pública, gratuita, dependiente del Estado, libre de la influencia eclesiástica destinada a toda la población, queda plenamente afirmado con el triunfo de la Revolución. El sistema se afianza con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, y así se cristaliza la organización de un sistema nacional que llega a ser en estos días uno de los cimientos principales del Estado mexicano (Solana, Cardiel y Bolaños, 1982).

Importante resulta la segunda gran reforma con impacto internacional que México registra durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), estando al frente de la Secretaría de Educación Jaime Torres Bodet, quien pone en marcha el Plan de Once Años y la introducción del libro de texto gratuito. Se pretendió ofrecer educación a un mayor número de mexicanos, sin reparar en el costo; además era Imperiosa la necesidad de que la educación que se ofrecía fuera de la mejor calidad. Se procuró que todos los sectores oficiales y privados se percataran de la suprema importancia que tiene para el bienestar social y el desarrollo de México la tarea educativa (Solana et al., 1982).

La educación mexicana modifica cada seis años los planes de estudio. Este aspecto se caracteriza por las adecuaciones regionales al sistema de educación nacional sin impactar el contexto mundial.

Agustín Yáñez, titular de la SEP durante el sexenio 1964-1970, trazó su política educativa con total apego a la ley. La continuidad es el mantenimiento de la vigencia del artículo 3° constitucional; el reformismo se caracteriza por la actualización de dicha vigencia (Bravo Ahúja, 1974).

Al comenzar el sexenio, tanto el presidente Díaz Ordaz, como el secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, señalaron que era urgente tender al mas alto nivel de rendimiento en la educación. Con este propósito, se integró, en junio de 1965, una Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación. La Comisión entregó el resultado de sus trabajos el 25 de marzo de 1968, en tres volúmenes. El primero, titulado *Enunciado general del plan*, contenía el planteamiento y las

soluciones propuestas. El segundo era el informe propiamente dicho, con análisis cuantitativos y cualitativos. El tercero ofrecía una amplia información estadística.

El *Informe* presentaba una apreciación de la demanda de servicios educativos hasta 1970 y 1980, acentuando la importancia de atender ante todo la demanda de educación primaria; se aspiraba "a que ningún niño traspusiera la edad escolar, sin haber cursado la primaria". Se hacían estimaciones cuantitativas de maestros, aulas, laboratorios; asimismo, se calculaba el aumento de los servicios en las áreas de educación media, superior y técnica (Prawda, 1989).

Las medidas propuestas eran genéricas y poco precisas. Tendían a asegurar la eficacia del sistema mas bien que a modificar sus métodos y programas. Conforme a estas ideas, los ajustes propuestos al plan en marcha de la educación pública en el sexenio de Díaz Ordaz establecieron los siguientes principios rectores generales: (a) la orientación vocacional, no solo en áreas escolares; (b) la planeación integral de la educación enfocada a los requerimientos próximos y mediatos y la expansión de los servicios bajo el predominio de la calidad sobre la cantidad; (c) la simplificación de los programas, distinguiendo las nociones fundamentales de las puramente complementarias; (d) la utilización de los medios masivos de la comunicación en la enseñanza, en especial la radiodifusión, la televisión y el cine; (e) la adopción de métodos pedagógicos eficientes: aprender haciendo en la primaria y enseriar produciendo en la media; (f) la unificación de la enseñanza media; (g) el enriquecimiento cultural, humanista, de la enseñanza técnica y la creación de las carreras técnicas de nivel medio; (h) la reorientación general de la educación en el

sentido del trabajo productivo; y (i) el incremento de la acción cultural y de la labor editorial.

Además, durante el gobierno del presidente Díaz Ordaz, se proporcionan los siguientes datos estadísticos. De 1964 al 1969, se edificaron 43, 944 aulas y se crearon 2,547 plazas de promotores bilingües para atender a mas de 76 mil niños indígenas, de manera que llegaron a dominar tanto el español como su lengua original. En 1970, el número de escuelas secundarias se elevó a 4,379, el de maestros a 78, 387 y el de alumnos a 1,192,153. Es decir, casi se duplicó el servicio con relación a las cifras correspondientes a 1964. Conviene señalar, sin embargo, que en el ramo federal el aumento de establecimientos alcanzó el 107% Y el de alumnos el 144%.

Se trató de enseñar al educando a aprender por si mismo, poniendo énfasis en tres aspectos: (a) formación cívica: nociones y prácticas acerca del orden histórico y actual de la patria (derechos y obligaciones); (b) formación cultural: letras, ciencias y artes; y (c) formación tecnológica: nociones aplicadas al manejo de herramientas fundamentales del trabajo humane en relación con objetivos precisos.

Aprender haciendo es un método exclusivo de la educación primaria: habitúa al niño a comprender racionalmente lo que hace; lo prepara para que sepa a hacer bien las cosas y lo ayuda a descubrir su vocación e inclinaciones.

En la secundaria, enseñar produciendo consiste en actividades tecnológicas que pretenden hacer comprender la producción en serie, entender la necesidad de la supervisión, adquirir destreza en el manejo de instrumentos, equipos y aparatos, y aprender a planear el trabajo.

El cambio del calendario escolar

Las escuelas del país habían venido funcionando con dos tipos de Calendarios: A y B. En mayo de 1966, Agustín Yáñez dispuso la unificación de los calendarios escolares con apoyo en estudios técnico-pedagógicos respecto a los periodos de mayor asistencia o deserción y a los índices de aprovechamiento escolar; sus resultados permitieron establecer que el rendimiento de la enseñanza resultara mas eficaz durante los meses templados y fríos, y las vacaciones mas útiles y gratas en el verano (Solana et al., 1982).

La reforma educacional bajo la gestión de Bravo Ahuja (1970-1976)

Durante la gestión de Bravo Ahuja al frente de la SEP, se produjo la modernización de la administración pública y la reestructuración de la SEP. La reforma educativa requería una reforma administrativa. Al acumular funciones y objetivos, la SEP había ido incorporando organismos existentes y estructurando nuevas dependencias que demandaban planeación y coordinación mas adecuadas para evitar la limitada aplicación de estos y la excesiva centralización administrativa.

En 1973 se inició un proceso de reforma y descentralización, cuya primera etapa concluiría un año mas tarde. Se instalaron nueve unidades en otras tantas regiones en que quedó dividido el país y 37 subunidades en las ciudades más importantes. De esta manera, los órganos centrales, al liberarse de muchas funciones rutinarias, quedaron en condiciones de planear, evaluar, asesorar y

coordinar integralmente el sistema educativo (administración de personal, información y estadística, registro escolar) (Solana et al., 1982).

La nueva Ley Federal de Educación, del 14 de diciembre de 1973, es la base para la reforma educativa de este periodo. Dicha Ley establece que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, en la que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que señale este y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad (Solana et al., 1982).

La reforma educativa de 1973

La reforma educativa se fundamenta en dos ordenamientos jurídicos: la *Ley Federal de Educación de diciembre de 1973* y la *Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975*. Sus principios incluyen la formación de una conciencia crítica, la popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades, la flexibilización y la actualización permanentes del sistema educativo.

Respecto de la reforma a los programas de primaria, las siete áreas programáticas son las siguientes: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica (Prawda, 1989).

La reforma de los libros de texto gratuitos

La labor editorial adquirió una gran importancia al imprimirse masivamente libros de texto, textos sobre *Aprender haciendo*, cuadernos de lectura popular y antologías con el pensamiento de América. La labor editorial consumada en el

sexenio sobrepasó cuantitativamente la realizada en el medio siglo anterior. Se imprimieron y distribuyeron 291,000.000 de libros y cuadernos de trabajo gratuitos, 600,000 manuales para el maestro de *Aprender haciendo*, 5.500.000 de cartillas de alfabetización y 1,000.000 de ejemplares de *Un paso mas*, que contienen lecturas para recién alfabetizados. Igualmente se distribuyeron las series *Cuadernos de Lectura Popular* -262 títulos con una tirada de 2,000.000 de ejemplares- y *Pensamiento de América* -21 títulos; 185 libros distintos- 3,250.000 ejemplares- en apoyo de la capacitación del magisterio; y 1219 títulos mas sobre toda índole de materias científicas, artísticas y culturales. Se distribuyeron, además, 45 publicaciones periódicas (Solana et al., 1982).

La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos fue creada por decreto del 12 de febrero de 1959. Tuvo como objetivo principal que la gratuidad de la educación dejará de ser un término jurídico sin posibilidades reales de cumplimiento. Había que luchar, decía Jaime Torres Bodet, para que en México no hubiera niños de primera y niños de segunda categoría. Otro objetivo era mantener un vehículo vivo de lectura que fundamentara la idea de la nacionalidad mediante la formación de un nuevo mexicano (Solana et al., 1982).

Los objetivos del libro de texto gratuito son los siguientes: (a) contribuir a la unidad nacional propiciando que todo mexicano tenga un nivel básico de cultura y (b) lograr que todos los estratos socioeconómicos tengan acceso a libros de texto adecuados.

Modalidades de la educación secundaria

Los postulados fundamentales de la educación media básica son los siguientes:

1. La educación secundaria es parte de un proceso indivisible, forma un todo con la primaria y es la educación mínima a que debe aspirar el mexicano;

2. La necesidad de flexibilizar este ciclo es urgente. Por una parte, es terminal de un ciclo; por otra, antesala de la educación media superior; es puente, transición entre dos ciclos.

La educación media básica es continuación de la primaria, en tanto que continua el tratamiento formativo del educando y profundiza y amplía el estudio de algunas materias. En la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica realizada del 15 al 17 de agosto de 1974, en Chetumal, Quintana Roo, el Consejo Nacional Técnico de la Educación definió la educación media básica como "la parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad" (Solana et al., 1982, pp. 415-419).

Gobierno de José López Portillo (1976-1982)

Durante la gestión de gobierno de José López Portillo (1976-1982) se produjo una reforma parcial (1980). Su vigencia abarcó dos sexenios presidenciales: el del Lic. José López Portillo (1976-1982) y el del Lic. Miguel de la Madrid (1982-1988). En agosto de 1977, se dio a conocer el *Plan Nacional de Educación*, primer

pronunciamiento formal sobre educación que hacia el gobierno de López Portillo. En uno de los apartados de este *Plan*, se habla de la reforma educativa que proponía una revisión permanente de los contenidos de los planes, programas y libros de texto, con el objetivo de acrecentar su vinculación con las necesidades, intereses y capacidades reales de la población (Prawda, 1989).

En 1979 se publicó un documento rector; contenía los lineamientos que regiría la reforma en los seis grados, la reestructuración parcial del plan de estudios; es decir, la modificación solo del primero y segundo años de la educación primaria. En la elaboración del documento, fueron consideradas las opiniones y las sugerencias de los maestros y psicólogos para elevar la calidad de la educación, disminuir los índices de deserción y reprobación y solucionar el problema de la baja eficiencia terminal (Torres Salazar, 2000c).

Los trabajos sobre la revisión de los planes y programas dieron resultados en 1980, con la implementación de una reforma para el primero y segundo años de la Educación Primaria. Fue notoria la influencia de la psicología genética de Piaget, que resalta los procesos cognoscitivos del escolar. Esta fundamentación teórica cambia el enfoque que centraba la importancia en la eficiencia de los instrumentos por los procesos psicológicos. Sin embargo, pese al nuevo enfoque psicopedagógico, persiste la sistematización en la programación que se incorporó en 1972. Es decir, desde 1980 funcionó en la escuela un plan de estudios mixto: primero y segundo están estructurados en forma integrada, en base a módulos de trabajo (reforma de 1980); de tercero a sexto grado, se encuentra una organización en base a áreas programáticas de formación (reforma de 1972) (Solana et al., 1982).

Al fundarse la SEP, en septiembre de 1921, la educación primaria se integraba en dos partes: elemental, de cuatro grados y superior con dos más; a partir de 1932 quedó unificada la educación primaria como un solo bloque de seis grados. En 1925 se estableció la educación secundaria. Para entonces se contaban 868 mil estudiantes atendidos por 23 mil maestros en 11 mil escuelas. En 1977 había inscritos en la educación preescolar, primaria y secundaria 20.5 millones de alumnos atendidos en 117 mil escuelas por 722 profesores (Torres Salazar, 2000a).

La planta física del sistema educativo, representada por 91,525 escuelas federales y 19,893 estatales, no se utiliza en toda su capacidad, en especial sus talleres y laboratorios; la escuela no se ha transformado en espacio de uso comunitario generalizado y no se ha logrado que la comunidad se responsabilice satisfactoriamente de su cuidado y mantenimiento.

El Gobierno Federal aporta actualmente cerca del 80 por ciento del gasto educativo total, el cual ascendió en 1982 a 385 mil millones de pesos, que representa una cifra del orden del 12% del presupuesto federal y un aumento real del 100% con respecto a 1977. Son evidentes las diferencias de las aportaciones del Gobierno Federal, las entidades federativas y las particulares. En 1980, las proporciones respectivas eran del 78%, 18% y 4%. La aportación federal tiende a incrementarse, la estatal muestra un leve crecimiento y la particular ha disminuido. Tal situación hace urgente la necesidad de buscar fuentes alternas de financiamiento y una más adecuada y racional distribución (Solana et al., 1982).

Gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988)

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid se publica *El Plan Nacional de Desarrollo* (1983-1988), documento en el que el gobierno hace un diagnóstico de la educación: analiza los avances en materia de educación a lo largo de los últimos cuarenta años, que han sido considerables. Reconoce que la educación jugó un papel histórico fundamental al propiciar el acceso de gran parte de los mexicanos a los beneficios de la educación: Hay más de 24,000.000 de alumnos matriculados en todos los niveles educativos, de los cuales 21,500.000 corresponden a instituciones públicas federales y estatales.

Sin embargo, el *Documento* afirma que la calidad de la enseñanza se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema. Aunque se ofrece la educación primaria prácticamente a todos los niños que solicitan inscripción -poco mas de 15 millones en el ciclo escolar 1982-1983- este nivel muestra serias deficiencias en cuanto a calidad, con altos índices de deserción y reprobación.

Revisión de planes y programas de estudio en educación básica

Otro aspecto que enfoca el *Plan de Desarrollo* 1983-1988 es el que se refiere a planes y programas de estudio. Según el *Documento* se habría de integrar y se daría continuidad a los niveles de preescolar, primaria y secundaria, considerando la formación integral de los educandos en sus aspectos científicos, tecnológicos, cívicos, políticos, culturales, artísticos, de educación física, deporte y recreación y se enfatizaría la enseñanza de la historia nacional.

El *Plan* establecía que los libros de texto gratuitos habrían de adecuarse e

incluirían, además del conjunto fundamental de contenidos comunes y obligatorios de nivel nacional, contenidos específicos regionales. En todo el nivel básico, se fortalecería la educación tecnológica. Los contenidos de los planes y programas de estudio continuarían creando conciencia sobre la igualdad entre el hombre y la mujer, educación sexual, educación para la vida familiar y social, educación en demografía y ecología.

Integración de la educación básica

Según el *Plan* se avanzará en la consecución de un mínimo de diez grados de educación básica para toda la población. Se deberá asegurar al menos un año de educación preescolar como antecedente de la primaria para todos los niños y se ampliará la cobertura de secundaria. Para lograrlo, será necesario, entre otras cosas, articular pedagógicamente los planes y programas de los tres niveles educativos y preparar el personal docente.

La descentralización educativa se basaba en la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal que la federación impartía en todo el país, así como de los recursos financieros correspondientes. Y, por otro lado, se dio inicio a la consulta nacional para la educación básica de diez años (un año preescolar, seis primaria y tres secundaria), en la que se involucre a todo el magisterio. La descentralización y la educación básica de diez años implicaban modificaciones administrativas en la escuela primaria, aunque no en los aspectos didácticos y curriculares (Solana et al., 1982).

Gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y la reforma de 1993

El gobierno no hizo reformas a la educación al inicio de su mandato, pero si al final del mismo. En 1993, con la participación del magisterio nacional, de los administradores o autoridades del proceso nacional y de los padres de familia, se produjo un importante documento: *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (1993); el *Acuerdo* dio la pauta para plantear la reforma de 1993 que demanda la modernización y la transformación de la estructura administrativa y curricular, la consolidación de la planta física y el fortalecimiento de las fuentes de financiación para lograr una acción educativa eficiente. Según la reforma de 1993, el Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad son las encargadas de transformar el sistema de educación básica - preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que amplíe las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, que alcance los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto, que extienda la cobertura de los servicios educativos y mejore la calidad de la educación respetando la herencia educativa de México, que pondere con realismo los retos actuales de la educación, y sus recursos presupuestales asignados para la educación pública, y que se proponga una nueva organización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial (Sifuentes Barrera, 2000).

Gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000)

Durante su gestión se pone en marcha la reforma de 1993. En el plano educacional Zedillo es el heredero directo de Salinas de Gortari. Zedillo no intentó cuestionar ni replantear lo establecido por la reforma de 1993, con la que la educación mexicana culmina el siglo XX.

En agosto de 2000, es decir, en los estertores del gobierno de Zedillo el equipo de transición del Presidente Electo Vicente Fox, especial mente la Diputada María del Carmen Díaz, coordinadora del área social, se animó a proyectar una nueva reforma educativa. Desde que fue nombrada en julio de 1999, Díaz se ha dedicado a un estudio diagnóstico enfocado a analizar el costo que cada alumno, en cada nivel escolar, representa para el gobierno federal; el número de mexicanos excluidos por el sistema educativo, así como los estados de la República que presentan los mayores rezagos educacionales. Ha estudiado la función de las diferentes direcciones, departamentos y programas con los que cuentan la SEP y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), además del presupuesto que les ha sido asignado. La nueva reforma avizorada para iniciar el nuevo milenio representa una acción contundente para abatir los rezagos que tiene el país, tratar de involucrar a todos los mexicanos, niños, adolescentes y adultos, no solamente al sistema escolarizado, sino a toda la población mediante un conjunto de mecanismos modernos que existen para una capacitación constante (Turati, 2000).

La educación comparada

La *Educación comparada* de Filho (1963) sirvió como libro de texto a los maestros mexicanos empíricos para conocer la educación de otros países. Les sirvió

como un recurso fundamental en las actividades de conocer como los sistemas nacionales de enseñanza constituyen el objeto real de la educación comparada y estudiar la tarea primordial de describir y caracterizar tales sistemas. En esta investigación se encuentran analizados países como Inglaterra, Japón, Estados Unidos, Rusia y México. Presenta una visión de lo que es la educación a partir de la década del sesenta.

Robles (1986) revisa la política educativa del presidente Luis Echeverría a partir de 1970, haciendo una Investigación histórica desde la Colonia hasta el 1976.

En gran parte, las diferencias de Inglaterra, Japón, Rusia, EE. UU. y México condicionan el desarrollo de la educación. Por ejemplo, Rusia acentúa el aspecto totalitario en la educación, mientras que los EE. UU. subrayan las ideas democráticas, en tanto su sistema educativo se funda en el principio de la separación de la Iglesia y el Estado. Sin embargo, los factores religiosos no se pueden excluir de la educación. En ese tiempo se observe un veloz crecimiento de las escuelas parroquiales, en buena parte bajo el patrocinio de la Iglesia Católica Romana (Mayer, 1967).

Larroyo (1967) opina que existen varias maneras para orientar, dirigir, supervisar, administrar y financiar los sistemas de educación pública. Como de suyo se comprende, los términos de problemas se hallan en consecuente relación. Un control centralizado de la educación por parte del Estado trae consigo una vigilancia de carácter unitario y un financiamiento de las instituciones docentes a cargo del gobierno, fundamentalmente.

Pueden distinguirse los siguientes tipos de control desde la perspectiva de la

administración y el financiamiento: (a) descentralización nacional, pero control local gubernamental: Estados Unidos, Japón; (b) control compartido entre el gobierno central y los gobiernos locales, Inglaterra; (c) control político central pero descentralización administrativa: URSS. En esta última clasificación puede estar México porque la SEP controla toda la educación, dándole un énfasis a la descentralización administrativa a los Estados.

El sistema educativo mexicano

Prawda (1989) escribe un informe como resultado de once años de experiencia administrativa, en el que se aporta datos sobre estadística, crítica, política educativa y recomendaciones para el futuro de la educación mexicana.

El trabajo de Prawda ofrece un diagnóstico totalizador sobre el estado actual de la educación en México analiza con detalle los retos a los que tiene que hacer frente su sistema educativo en el futuro: crecimiento demográfico descendente, procesos de urbanización acelerados, demanda ascendente de recursos limitados, renovación de los contenidos programáticos de la educación ante el acelerado desarrollo científico y tecnológico del mundo moderno y la redistribución de poderes en el seno mismo de nuestra compleja sociedad.

Investigadores de varias nacionalidades tienen estudios sobre el sistema educativo de México. Bravo Ahuja (1974) dice que el gran reto para cualquier país, hoy, es la búsqueda y logro de un equilibrio dinámico entre la educación, la ideología político-social, la economía y la administración, que verdaderamente permita el máximo adelanto (a partir de las posibilidades y condiciones reales) y la máxima autonomía nacional. En su estudio compara los sistemas educativos desde

preescolar hasta la universidad, en nueve países: Inglaterra, Estados Unidos, Japón, Francia, Alemania, la URSS, Checoslovaquia, Cuba y México.

*Fundamento ideológico-filosófico
de las propuestas de 1960*

La política educativa y, consecuentemente, la modificación de planes y programas de estudio tuvieron su fundamento ideológico-filosófico en el artículo tercero constitucional; su propósito se puede calificar como equitativo pedagógicamente, dentro del marco de la justicia social, ya que según afirmó Torres Bodet, si la educación es gratuita y obligatoria, el Estado debe proporcionar a los niños los recursos didácticos que se requieren para beneficiar a las familias de escasos recursos económicos y, también, a los que viven en lugares apartados; de igual manera, fue de justicia social por el hecho de pretende brindar escolaridad a la totalidad de la población (Álvarez, Fonseca y Triana, 1982).

Modelo de organización didáctico curricular 1960-1980

Solana et al. (1982) hacen alusión, dentro del programa, a dos tendencias históricas en cuanto al diseño de programas, citando lo siguiente: "Un programa por materias conduce a desintegrar, si es que no a anular totalmente, el aprendizaje en aras del verbalismo sin contenido" (p. 30). Parafraseando a los mismos autores, más tarde, el programa psicológico, que toma como centro al niño, promovió en México, tanto como en otros países, una adhesión leal y sincera. Sin menospreciar el valor científico del contenido de los programas de asignaturas y, mucho menos, la atención preferente que merece el alumno en sí, el pensamiento del magisterio

nacional ha evolucionado a fin de considerar al niño, no como un hecho aislado, sino en las múltiples relaciones de la unidad de que forma parte, en su ambiente geográfico y social.

Se observa que en esta reforma se promueve un modelo de organización curricular basado en áreas, las cuales ofrecen un conjunto de experiencias y actividades tendientes a lograr el aprendizaje y constituyen un todo en que las partes poseen por sí solas un alto y decisivo valor. Estas características de las áreas se enfatizan en función del logro del desenvolvimiento de la personalidad infantil y de su adaptación, tanto del medio social como natural. Cada área contenía metas a lograr, las cuales se dividían en conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes.

Posteriormente se expone el programa incluyendo una serie de apartados que podrían identificarse como subáreas (Ornelas, 1996).

Principios psicopedagógicos

En la propuesta de 1960, se percibe la influencia de los postulados educativos de John Dewey: el activismo, la experiencia y el pragmatismo de los aprendizajes. Se consideraba que el niño debía ser educado de acuerdo con sus disposiciones y aptitudes propias; debía estudiar la cultura (incluyendo las normas sociales), quedando así preparado para adaptarse a la sociedad en que está inmerso (Latapí Sarre, 1994).

La idea de ver la educación como compensación, como justicia y movilidad social fue la guía de la reforma 1970-1976. La Hamada apertura democrática y transformación social, que se manejó en el sexenio en el que se elaboró la

propuesta, influyó en concebir la educación como proceso social y personal (Latapí Sarre, 1999).

Como proceso personal, la educación favorecería el cambio contra lo estático, promovería la conciencia crítica y resaltaría valores como el pluralismo, el diálogo, el pensamiento crítico, la solidaridad social y la participación. Se insistía en la necesidad de luchar por la justicia, el respeto a la libertad y la disidencia, la responsabilidad y la comunicación entre educandos, maestros y padres de familia. La misma Ley Federal de Educación de 1972 incluye esos principios: formación de una conciencia crítica, popularización del conocimiento, igualdad de oportunidades y flexibilización y actualización permanente del Sistema Educativo.

Como proceso social, al impulsarse la educación, se disminuirían las desigualdades sociales y económicas. Los fines tendían a la búsqueda de modificar el modelo de desarrollo del país haciéndolo más igualitario, abierto, distributivo, homogeneizador y participativo.

En la propuesta de 1972, se consideraron las necesidades del desarrollo físico, intelectual, emocional y de socialización de los educandos y los aspectos que debía comprender su formación humanística, científica y técnica. La escuela primaria no era la única agencia de formación e información, por lo cual sus planes y programas debía abarcar el criterio enciclopedista que los ha caracterizado (Latapí Sarre, 1994). De la misma forma que en 1960, no aclaran los criterios de formulación de estas áreas y, nuevamente, se considera que se debe abandonar el enciclopedismo de los planes y programas para propiciar un desarrollo armónico en el educando.

Cada área programática incluye un objetivo general, subdividiéndose en unidades de aprendizaje organizadas en objetivos particulares para cada componente del área de Español: expresión oral, escrita, lectura y fraccionadas en objetivos específicos; en cada uno de estos se planteaban actividades para el alumno, pretendiendo que logran el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En la propuesta de 1972, se observa una tendencia fuerte y amplia fundamentada en la escuela nueva, ya que entre otros postulados señala el aprendizaje activo, el aprender a aprender en forma integrada, para lograr vivencias que modifiquen la percepción del alumno, mediante una interacción afectiva maestro-alumna.

En 1980, al no modificarse totalmente los planes y programas de estudio, los fines no variaron. Es decir, la reforma parcial se apoyó en los mismos elementos filosóficos que la anterior. En la última reforma, se implementa un modelo de organización curricular modular, entendiéndose el módulo como un conjunto de elementos independientes que, por si mismos, constituyen un todo, y que por sus características específicas pueden integrarse para formar un todo mayor: la unidad. Se incluyen núcleos integradores para el primero y segundo grado, fundamentando que está más acorde con el nivel de desarrollo del alumno y que favorecerían la formación integral del educando, dándole igual peso a las diferentes áreas del currículo. En el tercer año, se hicieron algunas modificaciones en la organización y selección del contenido, quizás pretendiendo que sirviera como puente entre la organización modular y la organización por áreas del cuarto al sexto grado, que mantiene el programa de 1972.

La organización del programa integrado contempla ocho unidades en relación a los meses del ciclo lectivo. Cada unidad contiene un núcleo integrador (NIU). Este se separa en cuatro módulos, uno para cada semana del mes, los cuales tienen a su vez un núcleo integrador (NIM). De aquí se desprenden objetivos específicos que, por lo general, se incluyen para cada una de las áreas planteadas. Finalmente, se presentan actividades de aprendizaje subdivididas, a su vez, en una serie de lo que podría llamarse subactividades.

En 1980, explícitamente se explican dos teorías: la psicología de la forma (Gestalt) y la psicogenética (de Piaget), dándole a esta última un peso mucho mayor, mediante principios tales como la educación mas formativa, adecuándola a la maduración del educando, considerando las experiencias previas que existen. La unión de estas teorías, cuyas bases epistemológicas son diferentes, muestra una postura ecléctica (Solana et al., 1982).

La federalización de la educación básica (1978-1994)

El sistema educativo federal mexicano fue imaginado por sus fundadores como un sistema que iba a complementar y estimular la iniciativa educativa de los estados y ayuntamientos. Nunca pensaron que absorbería, anularía o desestimaría la iniciativa local. Sin embargo, la magnitud del rezago educativo, el tamaño de las tareas que era necesario emprender para resolverlo y la debilidad de la organización local y municipal obligaron a desarrollar una empresa educativa apoyada principalmente en la acción federal (Meneses Morales, 1986).

Desde el porfiriato hasta la década de los cuarenta la historia de la educación primaria fue, en buena medida, la historia de los proyectos de federalización de la enseñanza. En esos años diversos proyectos centralizadores fueron debatidos, bloqueados y redefinidos por diversos factores, entre los cuales fue decisiva la resistencia local a la centralización educativa (SEP, 1989).

El proyecto federalizador no pudo realizarse en los términos absorbentes propuestos por algunos de los gobiernos federales de esos años. No obstante, la expansión educativa federal terminó conformando un sistema centralizado mucho mas grande y con una cobertura geográfica mayor que la que hubiera derivado de la mera absorción de las escuelas estatales y municipales (Torres Salazar, 2000b).

Descentralización inconclusa

La desconcentración de la SEP empezó a ejecutarse sorpresiva y decididamente a partir de 1978. Se establecieron delegaciones generales de la SEP en cada una de las entidades federativas, las cuales se superpusieron a las oficinas tradicionales de la SEP en los estados: directores de educación federal, inspectores de zona y directores de escuela. Los delegados fueron designados y dependían directamente del secretario del ramo; la mayoría de ellos eran personas ajenas al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): ex gerentes del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), maestros normalistas prestigiados y políticos profesionales (Torres Salazar, 2000a).

Al principio, de 1978 a 1982, la desconcentración permitió al secretario de educación pública penetrar ámbitos institucionales y regionales que le habían sido enajenados por la burocracia tradicional de la SEP, por el sindicato o por ambos. Fue

entonces cuando la desconcentración presentó un fortalecimiento significativo de la autoridad del secretario de educación sobre un sistema educativo federal foráneo que se hallaba bajo el control del SNTE. Finalmente, la SEP comienza a ceder delegaciones al SNTE desde finales de la gestión del secretario Fernando Solana y, sobre todo, durante la gestión de Miguel González Avelar. Al término del sexenio 1982-1988, se estimaba que alrededor de 40% de las delegaciones se encontraba en manos de personal del sindicato (Prawda, 1989).

La desconcentración administrativa de 1978 a 1988 tuvo un desarrollo desigual en el conjunto de las entidades federativas del país y quedó sin concluir aun en las entidades con mayores avances. El carácter inconcluso se debió principalmente a que no fueron afectados algunos aspectos sustantivos de la relación entre la SEP, su personal y el sindicato.

Federalización

El proyecto de descentralización radical de la educación básica y normal de Miguel de la Madrid Hurtado fue retomado por el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari. Así lo hizo en su discurso de toma de posesión del cargo y así quedó plasmado en el Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994. Sobre esta base, en los primeros tres años del sexenio se dieron algunos de los primeros pasos preparatorios y propiciatorios de la descentralización. Entre estos sobresale la definición de los programas estatales que contraponen al cumplimiento del mandato constitucional de contar con una educación nacional, integradora al servicio de los objetivos nacionales. Finalmente, la descentralización educativa se consumó el 18 de mayo de 1992. Este día la SEP, el SNTE y los gobernadores de los estados firmaron

el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (Torres Salazar, 2000c).

Crítica a los libros gratuitos

Los libros gratuitos, desde su aparición, crearon polémicas: La comisión responsable se encargaría de editar y distribuir, entre todos los niños mexicanos, libros gratuitos cuyo contenido abarcara los temas de los programas vigentes de educación primaria, de conformidad con las normas generales y los guiones tecnicopedagógicos dictados por la Secretaría de Educación Pública. Por medio de esta medida se trataba de superar una añeja polémica en torno del contenido nacional de los libros de texto. Ya en el Segundo Congreso de instrucción (1890-1891) se había discutido el hecho de que la mayor parte de los textos usados fueran extranjeros, y por tanto inadecuados a las necesidades nacionales. La discusión resurgió durante el gobierno de Carranza, porque de los 28 libros autorizados, los 18 obligatorios eran estadounidenses (Solana et al., 1982).

Esa polémica, dirimida a favor de los autores mexicanos, sentó un precedente en pro de la educación nacional, pero no se superó, en cambio, el problema principal del que adolecían, sobre todo, los textos de historia: cada autor abreviaba u omitía los temas con los que no estaba de acuerdo y daba a los demás su propia interpretación. La polémica sobre el pasado no se había superado y la historia no podía ser historia. El pasado seguía a discusión, innecesariamente; no se encontraba el lugar exacto de los hechos y se continuaban dirimiendo héroes, luchas, corrientes, leyes, que eran, o deberían haber sido ya en esos días, páginas de la historia (Ornelas, 1996).

Debido a ello, la SEP pretendía, mediante la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, homogeneizar los contenidos de la educación elemental, no solo con los programas federales, sino con su implantación práctica con los libros oficiales, para que estos se convirtieran así en un instrumento eficaz de difusión de los fundamentos de la cultura mexicana: había que asegurar que todos los niños del país, sin exclusivismos ni discriminaciones injustas, poseyeran idénticas herramientas para conocer y comprender el pasado y el presente, para poder conservar lo conquistado y fincar las bases de un futuro común (Bravo Ahuja, 1974).

Desde su instauración, ha sido fuente inagotable de polémicas que se reanudan todos los años en vísperas del inicio de un nuevo ciclo escolar. Las razones de la oposición a los libros de texto gratuitos pueden resumirse de la siguiente manera:

Los libros de texto son antijurídicos por cuanto están en contra del derecho natural, primario e inalienable de los padres de familia para elegir la educación que debe darse a sus hijos; porque pugnan contra lo dispuesto en el artículo tercero constitucional, que no dispone base alguna para señalar libros de texto únicos, exclusivos y obligatorios; porque al ser únicos, exclusivos y obligatorios violan las garantías de libertad de trabajo, de imprenta y de comercio consagradas en los artículos quinto, séptimo y 28 constitucionales, y porque están en contra de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, suscrita por México en 1948 (Larroyo, 1967). Son antidemocráticos porque anulan las diversas corrientes del pensamiento al declarar como única la verdad oficial; tienen tendencias comunistas incompatibles con la democracia y se prestan para el adoctrinamiento.

Son antipedagógicos porque estancan el proceso de la enseñanza y reducen al maestro a un simple repetidor de lecciones invariables (SEP, 2000).

Críticas del Gobierno de Carlos Salinas al de Miguel de la Madrid

Desde 1921, la educación pública ha sido fundamental en la construcción del país que hoy es México. Las cifras de esta hazaña son impresionantes. De 1921 a 1990 se ha logrado un avance notable en la cobertura: la escolaridad promedio paso de un grado a mas de seis, el índice de analfabetos se redujo del 68% al 12.4%, uno de cada tres mexicanos esta en la escuela y dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar. La atención a la demanda en la educación primaria es de alrededor del 90% y cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria. Se ha establecido una compleja red de modalidades y planteles en todos los niveles. En educación primaria están inscritos mas de 14,000.000 de niños, y en secundaria mas de 4,000.000. Tan solo en los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de alumnos paso de 13.700.000 a casi 26,000.000; el de maestros de 419,000 a poco mas de 1,100.000, y el de planteles de 61,000 a mas de 165,000 (Acuerdo Nacional para la Modernización, 1992).

No obstante los avances, el reto de la cobertura educativa subsiste. Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda, relativos al año de 1990, permiten apreciar limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la educación primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas. La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no

proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país (Acuerdo Nacional para la Modernización, 1992).

Muchas de las grandes tareas educativas de las generaciones del siglo XX implicaron una concentración -y hasta una centralización- de esfuerzos. En 1990, el esquema fuertemente concentrado no correspondía con los imperativos de la modernización educativa. Debía cambiar, por lo tanto, para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional (Acuerdo Nacional para la Modernización, 1992).

El sistema educativo en su conjunto mostraba signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se había distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se había hecho más densa la red de procedimientos y trámites. La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no estaba siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad. En la práctica, prevalecía una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal. En muchos sentidos, se había llegado al agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado hacia ya 70 años.

Sin embargo, sería erróneo atribuir la totalidad de los problemas del sistema educativo a la centralización. No se debe ignorar que, por razones muy diversas, durante varios años y hasta antes del inicio (1982-1988) de la gestión de La Madrid actual Administración, las condiciones financieras del país causaron una prolongada

escasez de recursos que limitó el quehacer educativo y erosionó los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional (Acuerdo Nacional para la Modernización, 1992).

Avances educativos durante la gestión de Ernesto Zedillo (1994-2000)

El Presidente Ernesto Zedillo comparó los alcances de su política educativa en seis años de Gobierno con los avances en la materia alcanzados en los últimos 100 años. El mandatario añadió que entonces (a no escolar 1999-2000) asistían a la escuela 94 de cada 100 niños de entre 6 y 14 años, y 9 de cada 10 mexicanos sabían leer y escribir. Esto significa, con base en la cifra poblacional del Censo del 2000, que casi 10,000,000 de las personas eran analfabetas (Medina, 2000).

El Secretario de Educación Pública del gobierno de Zedillo, Miguel Limón Rojas, expresó que, para alcanzar y preservar la calidad educativa en el país, el Gobierno de Vicente Fox (2000-2006), debería continuar con los programas y proyectos educativos de su administración. La eficacia en la educación supone la continuidad en lo esencial y supone también la innovación. La innovación se da sobre la continuidad. Aclaró, que presentaría, desde luego, lo que a su juicio habían sido los resultados y los logros de la educación nacional, la manera en cómo habían estado organizados para cumplir con los propósitos, y lo que la realidad indicaba para los años futuros, para poner a consideración estas apreciaciones y que los responsables del nuevo gobierno los deberían tomar en cuenta para estructurar su *programa* de desarrollo educativo (Reyes, 2000),

México esta en desventaja para una globalización de la educación, porque tiene serios problemas para sostener la educación superior del estado. El primer impacto seria la lengua de EE. UU. de Norteamérica y Canadá, el inglés y el francés, que impediría el intercambio de alumnos y maestros, libros de texto, cultura y etnias. Otro impacto seria la falta de las estructuras básicas para proporcionar este intercambio. Más impactos serian los salarios miserables que se pagan y las condiciones infrahumanas en que viven los mexicanos. México es un país subdesarrollado con muchas carencias que lo obligan a ser incompetente (Ibarra, 1998).

Si se revisa el terreno de la educación desde el plan educativo de los 11 años y el último Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación propuesto en el sexenio pasado, ninguno se ha cumplido totalmente. La falta de continuidad en los proyectos educativos ha propiciado el rezago actual, como la problemática de los libros de texto gratuitos, la falta de conclusión de los programas de carrera magisterial, la actualización del magisterio y el utópico Proyecto de Vivienda para el maestro (Latapí Sarre, 1999).

El gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) menciono los siguientes datos. El gasto nacional en educación paso del 3.5% a 6.1 % del PIS; el gasto por alumno se incremento en 11 %; se atendieron a 3.300,000 de analfabetas, reduciéndose el analfabetismo del 13.7 al 9.8%; el calendario escolar se amplió a 200 días; se incorporaron mas de 500 mil maestros; se construyeron 81,350 aulas y laboratorios (Acuerdo Nacional para la Modernización, 1992).

Sin embargo, lo que no se mencionó fue que ni el gasto anual en educación de \$ 54,000.000, ni los préstamos del Banco Mundial y del FMI \$ 500,000,000,000 fueron suficientes para reducir el analfabetismo al 8%, que era el objetivo, o para disminuir el rezago de Guerrero, Chiapas, Oaxaca e Hidalgo. Tampoco se menciona que el primer proyecto de Modernización Educativa, propuesto dentro del Plan Nacional de Desarrollo, fracasó: que en México existe un rezago de 30,000,000 de personas (6,000,000 de analfabetas y 24,000,000 que no concluyeron la educación básica): que de cada 100 alumnos inscritos en primaria, solo 57 la terminan, y que solo 75 de 100 concluyen la secundaria (Microsoft, 2000).

Si estos números no fueran lo suficientemente dramáticos y si se compara el nivel educativo mexicano ante el mundo, se observa el país en los siguientes términos: el nivel de analfabetismo de México es 10 veces mayor al de su principal socio comercial (EE. UU. de Norteamérica). Si bien se incorporaron 500,000 maestros a la vida nacional, el número sigue siendo insuficiente, ya que mientras en Suiza y Austria cuentan con un maestro para cada 10 alumnos, y en EE. UU. de Norteamérica para cada 22, en México esta cifra llega a 36 alumnos por maestro (a nivel de educación primaria). También es cierto que se incrementó en 11 % el gasto por alumno; sin embargo, mientras que en México el gasto anual asciende a 146 dólares, en países como Suecia y Noruega alcanzan los 2,000 y en EE. UU. de Norteamérica pasa de los 1,000 dólares. Si se trasciende los niveles básicos de la educación, se observa la cruda realidad de que, en México, el gasto en investigación y desarrollo no alcanza el 0.2% del PIB, mientras que en Suiza, Japón, Alemania y en EE. UU. de Norteamérica sobrepasa el 2.5%, es decir diez veces más; solo a

nivel de porcentaje, ya que el PIB de México es varias veces menor al de los países mencionados (Microsoft, 2000).

Al ver estos números resulta evidente que el nivel de competitividad educativa de México es muy inferior al de sus socios comerciales, y que el gobierno no tiene los planes ni los recursos para enfrentar el reto educativo. Sin embargo, ante la superficialidad de los números, ahora se analiza la voluntad gubernamental para mejorar el nivel educativo (Ibarra, 1998).

Dos proyectos

Interesante resulta el enfoque de dos proyectos detectados en la educación mexicana: los que se refieren al proyecto de unidad nacional y el proyecto modernizador.

El proyecto de unidad nacional. Un proyecto educativo distinto, que habría de dominar de 1942 a 1970, iba a acompañar la política de conciliación nacional del presidente Manuel Ávila Camacho y a continuar con Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. Coincidió con un énfasis en la educación urbana para apoyar el proceso de industrialización, con descuido de la rural. En el orden político se procuró alcanzar la estabilidad, institucionalizando la transmisión y el ejercicio del poder; en el económico, establecer la base de una economía mixta, en la que concurrieran el sector público y el privado; y en el social, se pretendía favorecer la formación de las clases medias y una incipiente movilidad. El contexto internacional favorecía estos procesos; era el fin de la Segunda Guerra Mundial y el principio de un nuevo orden mundial (Latapí Sarre, 1999).

Para el desarrollo educativo era urgente superar las confrontaciones provocadas por la experiencia de la educación socialista, ya la Ley Orgánica aprobada a fines de 1939 representó un intento por limar las asperezas, neutralizó la animosidad antirreligiosa Y propuso los valores de democracia, nacionalismo, cooperación y fraternidad universal, así como las tendencias a integrar a los indígenas y a divulgar ampliamente el conocimiento científico (Latapí Sarre, 1999).

Ávila Camacho designó a Jaime Torres Bodet como secretario de educación, después de las pocas exitosas gestiones de Luis Sánchez Pontón y Octavio Vejar Vázquez, y le encomendó elaborar un nuevo texto del artículo 3° institucional. Vejar Vázquez había logrado la aprobación de otra Ley Orgánica en diciembre de 1941 que suavizaba la interpretación del texto constitucional. Torres Bodet se abocó a esta tarea en el último año del sexenio y logró la aprobación del artículo 3° que, en lo esencial, ha persistido hasta el presente; eliminó el término socialista e incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional. Se mantuvieron, sin embargo, restricciones a la participación de las agrupaciones religiosas y de los ministros de culto en ciertos tipos de educación y un régimen de excepción para la enseñanza privada, restricciones que se suprimieron mucho después con las reformas de 1991 y 1992 (Solana, 1998)

El clima de reconciliación favoreció la expansión del sistema educativo y la creación de numerosas instituciones para atender las demandas de la población; se lanzó la campaña de alfabetización; se formaron varias comisiones para renovar los

planes y programas de estudio; se organizó en gran escala la construcción de locales escolares; se estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; se promovió la enseñanza técnica y se impulsó la tarea editorial (Filho, 1963).

Con algunos matices diferentes (como la introducción de la pedagogía social y la escuela unificada de Paul Natrop, así como la escuela activa) continuó esas orientaciones el secretario Manuel Gual Vidal (1946-1952); también lo hizo el siguiente secretario, José Ángel Ceniceros (1952-1958), quien añadió a la ideología nacionalista el término de escuela de la mexicanidad, y el propio Torres Bodet al regresar como titular de la SEP (1958-1964) (Solana, 1998).

El proyecto denominado de unidad nacional obedeció a una coyuntura histórica definida, pero muchas de sus metas han seguido vigentes en el ideario oficial por la necesidad de resolver la conflictividad ideológica de una sociedad profundamente desigual y poco instruida, así como el pluralismo étnico y lingüístico del país, del cual se ha venido cobrando mayor conciencia. Aunque en años recientes se insiste en preservar la diversidad en una convivencia tolerante, la unidad nacional sigue siendo un propósito necesario, en el cual la educación tiene un papel decisivo (Ornelas, 1996).

El proyecto modernizador. Como se lo entiende aquí, el proyecto modernizador aparece en el sexenio echeverrista (1970-1976); sus ejes fundamentales continúan en los dos siguientes sexenios y finalmente se redefine en el gobierno salinista, agudizando algunas de sus características.

Álvarez et al. (1996) distinguen tres grandes líneas de acción (o hechos significativos) como características: la reforma educativa echeverrista, el impulso a la

universalización de la enseñanza primaria (Educación para Todos y Primaria para Todos los Niños) del sexenio 1976-1982 y los procesos de desconcentración y descentralización que culminan en la federalización de 1992; a estas características habría que añadir el énfasis en la eficiencia y calidad, observable ya en la década de los ochenta.

La reforma educativa de 1970-1976, presentada como respuesta a las inconformidades sociales y a las insuficiencias educativas denunciadas por el movimiento estudiantil de 1968, nunca fue definida de modo sistemático; se concibió como un proceso permanente que comprendía todo tipo de acciones; es posible, sin embargo, aventurar una sistematización a partir de la amplia documentación disponible y de la Ley Federal de Educación (1973), que en cierta forma concreta sus elementos esenciales. A la educación se le asignan dos grandes objetivos sociales: transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades (Solana, 1998).

En el orden educativo se adopta un concepto de aprendizaje derivado del constructivismo psicológico: debe asegurarse la participación activa del educando, estimularse su iniciativa, responsabilidad y capacidad creativa; a la vez, los planes y programas de estudio tienen que estructurarse con objetivos muy precisos y el aprendizaje evaluarse rigurosamente, sin que importe dónde fue adquirido. Se espera desarrollar en los alumnos las capacidades de análisis, pensamiento crítico, inferencia lógica y deducción; así estarán mejor preparados para el trabajo socialmente productivo (Meneses Morales, 1986).

La reforma de los planes y programas de estudio -que fue integral y comprendió también la elaboración de nuevos libros de texto de primaria- se ajustó a cinco criterios: el carácter permanente de la educación a lo largo de la vida, el desarrollo de la actitud científica, la conciencia histórica, la relatividad de todo conocimiento como condición para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante y el énfasis en el aprendizaje activo "aprender a aprender". La reforma alcanzó, con diversa intensidad, todos los niveles escolares; impulsó además los sistemas abiertos, sistematizó la planeación y modernizó sus instrumentos; en materia de evaluación avanzó poco, sin hacer operativos sus propósitos (Solana, 1998).

Algunas de las características de este proyecto habrían de ser ahondadas tres sexenios después, en el auge de las reformas económicas y sociales impulsadas por la "modernización" del presidente Salinas, de corte neoliberal. Sus orientaciones se plasmaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB, 1992) y en la Ley General de Educación (1993). Pueden resumirse en tres palabras: uno, muy amplio, en el que la educación se relaciona con las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales que impone la apertura y la globalización de la economía; otro, de amplitud intermedia, en el que se establece la federalización o la descentralización de la enseñanza básica y se hace hincapié en la vinculación con la comunidad; y el plano pedagógico propiamente, referido al acontecer cotidiano en las aulas (Latapí Sarre, 1999).

Las fuerzas impulsoras

A lo largo del siglo XX, la conformación del sistema educativo ha sido producto de un conjunto de fuerzas que actúan en la sociedad e inciden particularmente sobre el Estado orientando sus decisiones de política educativa. No son fuerzas unilineales ni homogéneas, pero sí impulsos que generan procesos identificables en la dinámica social que entran en conflicto con otros e influyen sobre la orientación de la educación.

La relación cronológica de los sucesos más visibles o de las reformas legales en el campo educativo solo da cuenta en los resultados de la acción de esas fuerzas en pugna; la historia del discurso político-ideológico de los gobiernos refleja el deber-ser proclamado con que cada régimen justifica sus acciones; la de las ideas y teorías pedagógicas que han prevalecido en la cultura educativa de cada periodo o fundamentado las innovaciones sin duda tiene importancia, pero solo relativa. Todas ellas se complementan, pero su capacidad para explicar lo que realmente aconteció es siempre parcial y a veces cuestionable (Latapí Sarre, 1999).

Pueden identificarse cuatro puntos clave de conflicto entre las fuerzas impulsoras que han intervenido en la configuración de la educación nacional; estos conflictos son suficientemente permanentes como para servir de ejes de análisis diacrónicos de la evolución educativa: (a) demandas populares, por los cuales la educación ha sido objeto privilegiado de las aspiraciones de la población, aspiraciones que frecuentemente se articulan en demandas concretas; (b) exigencias sindicales, por los cuales el magisterio es actor fundamental en la educación y elemento central en toda decisión de política educativa; (c) tendencias progresistas,

por los cuales se han presentado en el sistema educativo continuos conflictos entre tendencias progresistas y conservadoras; (d) lo nacional, que se produce entre las fuerzas que impulsan una determinada caracterización del sistema educativo en función de las necesidades del país. En cada época los sectores sociales han visto en el servicio educativo público posibilidades de satisfacer sus expectativas de una vida mejor y movilidad social (Solana, 1998).

La educación primaria y secundaria es gratuita y obligatoria para todos los niños hasta los 14 años. En 1995 asistían 14,623,438 alumnos a las 94,844 escuelas primarias existentes y 7,914,165 estudiantes estaban inscritos en escuelas secundarias. Las escuelas religiosas se legalizaron en 1991. El analfabetismo entre la población adulta ha sido uno de los principales problemas. Las sucesivas campañas gubernamentales han incrementado el nivel de alfabetización que ha pasado de casi un 50% a principios de la década de 1940 al 91 % de la población adulta en el 2000 (Microsoft, 2000).

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

La estructura de la investigación no se constituye sobre la base de una sola teoría. Dice Grajales (1996): "El investigador debe ser creativo para encontrar las áreas de investigación y los conceptos teóricos que aunque no se refieran directamente al asunto, tengan una relación y equivalencia que permita orientar la investigación" (p. 46).

Para conducir el trabajo de investigación se recurre a diferentes teorías que dan un marco conceptual adecuado a la investigación.

El marco teórico, en el presente estudio, parte de una serie de textos y autores agrupados por los siguientes temas: historia de la pedagogía para constatar su evolución, historia de la pedagogía comparada para analizar o juzgar los diferentes sistemas, el currículo para estudiar las estructuras de los planes de estudio, teoría del currículo que permite aproximarse a los fundamentos del currículo, técnicas de investigación documental para evaluar las fuentes y la heurística para establecer las reglas de la investigación. Integrando todos los elementos anteriores, el autor se basó, para la presente investigación, en la teoría que se presenta al final del presente capítulo.

La historia de la pedagogía

La historia de la pedagogía permite indagar como se aplicó la pedagogía en cada uno de los momentos históricos en que fue necesario avanzar nacional e internacionalmente e ir a buscar donde están presentes los hechos educativos registrados en el momento en que ocurrieron y su evolución a través del tiempo.

Según Villalpando (1992), al tomar el hombre conciencia del pasado, lo refiere a su vida, y con ella, al significado de la educación: la tradición es la fuente de la educación, porque en ella se reconoce el medio para la conservación de la vida. Con esto, se revisan los hechos cronológicamente desde finales del siglo XIX hasta el siglo XX, dejando que sean las obras educativas las que hablen con conocimiento histórico como si solo estuvieran empolvadas, pero que tienen vida; puesto que se revisaron constantemente para avanzar en materia educativa. Se respetan las divisiones históricas que hacen los autores de esos estudios.

La historia de la pedagogía comparada

La historia de la pedagogía comparada permite conocer los elementos seleccionados de diferentes sistemas o examinarlos por analogía o contraste. Dice Vexliard (1992) al referirse a la pedagogía comparada: "Una disciplina relativamente joven que proporciona, incontestablemente, nuevos datos que pueden promover soluciones para los graves problemas que plantea la reestructuración de la enseñanza en todos los países" (p. 12). El método comparativo permite clarificar al lector que se está analizando, que caminos se han elegido para llegar a un fin y por que en cada época se han buscado soluciones diferentes. Comparar la evolución histórica de diferentes realidades es un recurso fundamental en las actividades del

conocer (Elías de Ballesteros, 1973).

El currículo

Según las ideas de Zabalza (1991), el currículo es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, que se consideran importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.

La teoría del currículo

Una teoría curricular es un grupo de declaraciones relacionadas que dan significado al currículo de una escuela señalando las relaciones entre sus elementos y dirigiendo su desarrollo, su uso y su evaluación (López Villalobos, 1997).

La investigación documental

Se recurrió a la orientación del trabajo basándose en los requerimientos de la investigación histórica y documental. Como dice Grajales (1996): "La investigación histórica trata de la experiencia pasada, describe lo que era y representa una búsqueda crítica de la verdad que sustenta los conocimientos pasados" (p. 7). Y recomienda: "El investigador depende de fuentes primarias y secundarias las cuales proveen la información y a las cuales el investigador deberá examinar cuidadosamente con el fin de determinar su validez y confiabilidad por medio de la crítica interna y externa (p. 7). Y confirma: "En el primer caso verifica la autenticidad del documento o vestigio, y en el segundo, determina el significado y la validez de los datos que contiene el documento que se considera auténtico" (pp. 7-8).

La heurística

La heurística es una valiosa herramienta de trabajo que ayuda a encontrar los materiales apropiados para la investigación. Es la técnica que tiene por tarea dar a conocer esas fuentes, las cuales se definen como todo aquello que de manera directa o indirecta proporciona noticias de los sucesos históricos (Larroyo, 1967).

La heurística es la técnica encaminada a buscar y establecer las fuentes: las memorias, descripciones e informaciones, documentos bibliográficos primarios secundarios y terciarios. Una vez conocidas las fuentes, se inicia la crítica de las mismas. Esta fase de la investigación histórica tiene por objeto decidir acerca de la autenticidad de las fuentes. Para ello se examina la naturaleza y la credibilidad que merezcan dichas fuentes (crítica externa). Después se determina su importancia y valor para reconstruir los hechos (crítica interna); finalmente, se ordenan y disponen en el tiempo y en el espacio los materiales obtenidos (crítica cronológica).

Depuradas y estimadas las fuentes, se procede a la interpretación de los hechos. La tarea interpretativa, o hermenéutica (de *hermeneoo*, explicar), consistió en descubrir la significación e importancia de cada hecho dentro de unidades históricas particulares y la significación e importancia de estas dentro de unidades históricas más amplias. La hermenéutica hace hablar a las fuentes, por decirlo así. La interpretación infiere de una fuente la estructura e importancia de una institución política, económica, pedagógica, religiosa o jurídica.

La interpretación de las fuentes se sirve de la combinación y síntesis de los acontecimientos. La exposición, o sea la última etapa de la compleja faena, utiliza el principio de la selección de los hechos. No todos los acontecimientos pretéritos

poseen la misma importancia.

La teoría

La investigación presente recurrió a manejar la teoría de la educación comparada como la mas apropiada para obtener los resultados propuestos. La enseñanza moderna en pedagogía comparada esta influida por Kandel, Clarke, Hans y Schneider. Los cursos, en estos campos, están casi siempre divididos en dos partes principales: en primer lugar, el estudio de los factores generales; luego, el estudio analítico y descriptivo de un determinado número de sistemas nacionales (Debesse, 1975).

La explicación final en que se apoya la presente investigación se basó en las teorías de educación comparada del inglés Nicholas Hans llamada sociologismo estructural. De esta teoría, se manejó la segunda parte que corresponde al estudio analítico y descriptivo de los cinco países en estudio: un país en vías de desarrollo, México, y cuatro del primer mundo: Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos. Tres de estos países, menos Japón, fueron analizados por Hans (1953).

La otra teoría de apoyo al presente trabajo es la de Moehlman (1963). En educación comparada, se necesita un principio de clasificación sistemática valida al menos por un periodo o una época dada, que provenga del pasado y además que abra perspectivas para el porvenir. Para llegar a eso, se debe tener un modelo teórico, o una morfología que permita examinar la educación en su estructura cultural, no solamente como un sistema actual, sino como una unidad histórica en evolución. Moehlman revisa los sistemas educativos de los países que se estudian aquí, par áreas culturales. Apoyándose en estos dos autores y la experiencia

personal del investigador, se trato de describir, explicar y predecir el hecho educativo que se planteó.

La parte final de la investigación consiste en respaldarla con la teoría mencionada para que responda cual es la teoría de la estructura curricular, como surge y por que se comporta de cierta manera ante determinadas situaciones (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998). Dar sentido a la teoría de la estructura curricular en cinco países permite conocer cuales son los elementos que se van modificando en cada país; y, contando con información válida y confiable respecto de dichos elementos en relación con la estructura curricular mexicana, permitió predecir que influencias extranjeras existen en la mexicana.

Para la revisión de la literatura se dividieron los libros consultados en diferentes apartados: donde consultar tesis sobre el tema, fuente de técnicas de investigación documental, de teoría y planeación curricular y de educación comparada.

La Figura 1 muestra un diagrama que resume el tema, el tipo de investigación, los países y los sistemas analizados por medio de planes, programas y leyes; la metodología y los resultados.

La Figura 2 muestra un diagrama que resume la teoría, la pedagogía comparada y los dos autores que apoyan la teoría que sustenta la investigación

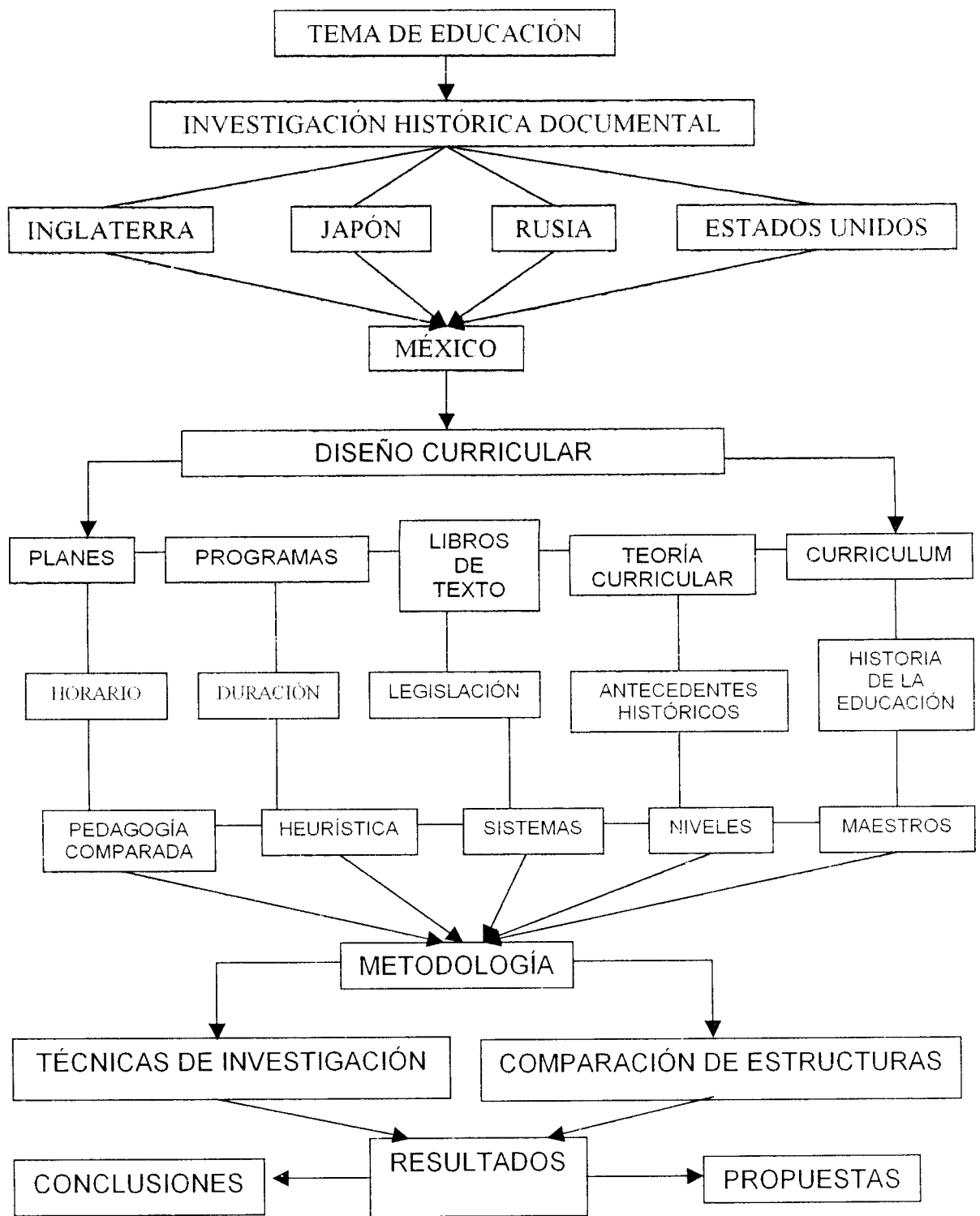


Figura 1. Estructura general de la investigación.

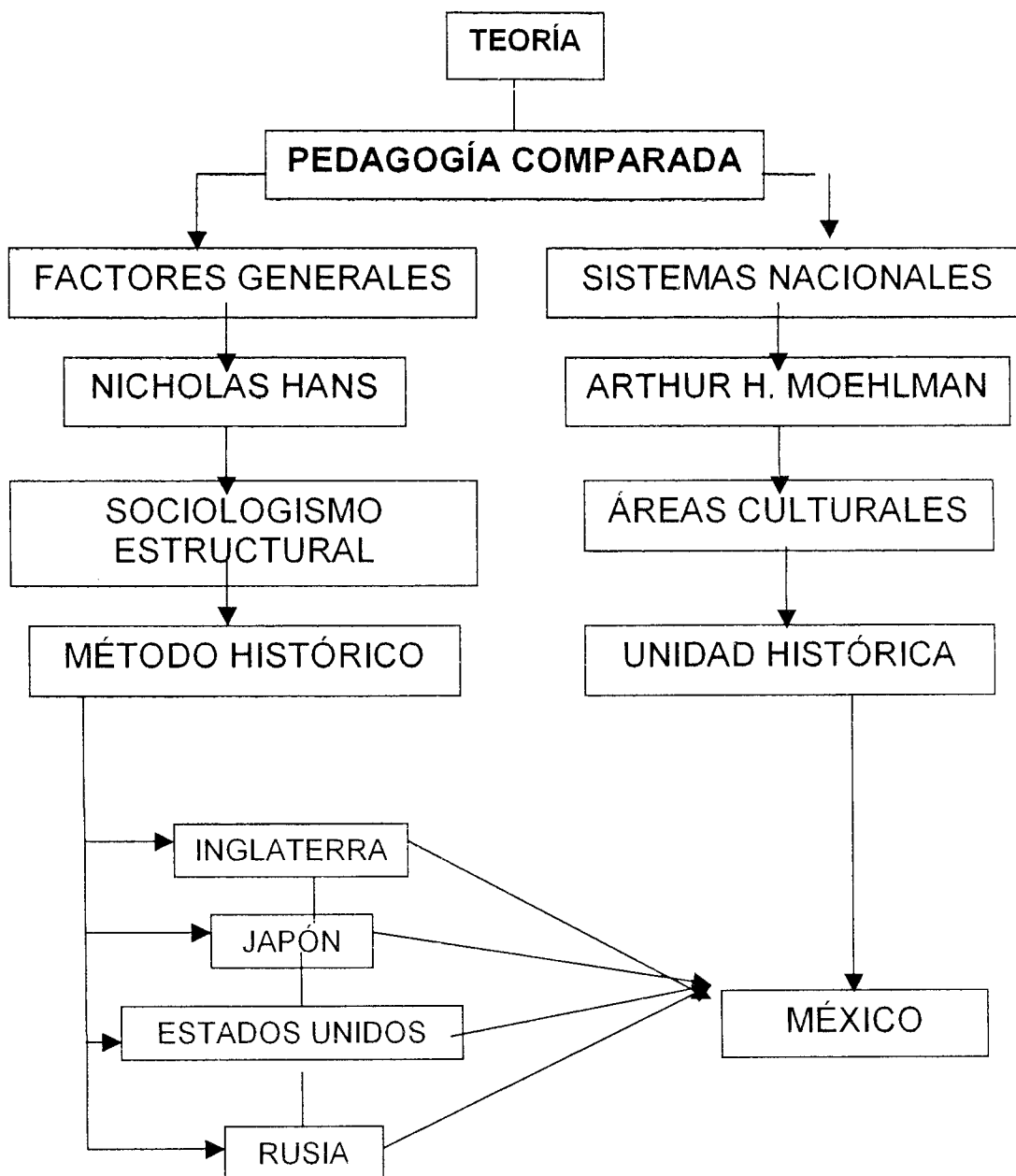


Figura 2. Esquema de los autores que apoyan la teoría del trabajo.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

introducción

El presente capítulo describe la metodología de investigación empleada en el estudio. La primera parte resume el problema, la segunda describe el método comparativo, la tercera compara elementos y datos resumidos de la tabla que contiene los elementos. En la última parte se comenta la técnica para analizar los datos.

Resumen del problema

Existen evidencias (Arnaz, 1995; Díaz Barriga, 1990; Gago Huguet, 1978; Larroyo, 1947; Latapí Sarre, 1994; Muñoz Izquierdo, 1979) de que México seleccionó las ideas educativas de otros países durante muchos años, sin tomar en cuenta las opiniones de sus especialistas en educación. Tales ideas dieron un enfoque mexicano a estos proyectos sin estudiar las condiciones de su aplicación, sin emplear curriculistas mexicanos.

La influencia de la escuela nueva en los planes y programas de la educación mexicana se muestra, según la opinión de León G. (1991), en el principio de libertad como don natural del hombre y en que considera a este como punto de partida y fin del proceso educativo. Los principales teóricos de la escuela nueva fueron Rousseau, Pestalozzi y Froebel, entre otros. La obra de Federico Froebel en la

educación constituyó la base de todos los consecuentes trabajos, aunque su influencia no llegó directamente a México, sino a través de los EE. UU. de Norteamérica. México conoció, apreció, adoptó y puso en práctica los métodos de la escuela nueva que dieron lugar al diseño de los planes de estudio pioneros.

Las opiniones de investigadores, profesores y académicos mexicanos, aseguran que las tendencias de los sistemas educacionales de Japón, Inglaterra, Rusia y Estados Unidos fueron asimilados por el sistema educacional mexicano desde el positivismo de Augusto Comte hasta el constructivismo de Jean Piaget. Sin embargo, advierten que no se ha investigado la realidad mexicana para saber que importar de esas tendencias y experimentarlas en México. Estos modelos se copian sin analizar si la realidad mexicana es la adecuada para estas innovaciones (Díaz Barriga, 1990).

Los cuatro países que se trataron no fueron elegidos por la riqueza de sus recursos económicos, ni por la expansión de sus imperios coloniales, ni porque salieron victoriosos después de una lucha mortal con los enemigos del progreso y la democracia. A pesar de lo importante que sea la base material de la cultura humana, no se puede producir nada que tenga valor permanente sin ideales espirituales que le den vida y significado (Mayer, 1970). Son países que invierten cuando menos el 6 al 8% del producto nacional bruto para la educación. Ligan la política ocupacional -que abate el desempleo y el subempleo- con la política educacional, para que los productos de esta empresa educativa se asimilen al programa general del país. Garantizan en todos los estratos sociales un proceso de educación continua y

permanente, en consonancia con las innovaciones científicas y tecnológicas (Gamboa,1976).

Además, por ser pueblos del primer mundo que siempre están actualizándose en cómo mejorar sus estructuras educativas, se determinó seleccionar a Japón, Inglaterra, Rusia y Estados Unidos como países innovadores, y detectar cómo dejaron huella en México, en el terreno educativo. Se abordó el presente estudio desde la perspectiva de las ciencias sociales, con un marco histórico que concentra la atención en el periodo de 1980 a 2000.

La siguiente interrogante sirvió como guía a la presente investigación:

Los sistemas educacionales del nivel básico de Inglaterra, Japón, Rusia, y Estados Unidos ¿influyeron sobre el sistema educacional mexicano durante el periodo 1980-2000?

Partiendo de esta pregunta se desprende que el propósito principal de la presente investigación fue identificar las influencias de los sistemas educacionales de Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos en el sistema educacional mexicano. El estudio concluyó con la elaboración de una tabla de elementos comparados del sistema educativo de los países estudiados que permitieron esquematizar las influencias educativas que se detectan en el sistema educacional de México.

Tipo de investigación

Este estudio es de tipo histórico-documental-comparativo. Presenta los sistemas educacionales de cuatro países y coteja la relación entre la planeación curricular de estos países y detecta que influencias han ejercido en el sistema educacional mexicano.

El tipo de investigación utilizado en este estudio incluye el análisis de elementos, pues compara aspecto por aspecto las estructuras educativas de Inglaterra, Japón, Rusia, Estados Unidos y la relación entre ellas con la estructura educativa mexicana, desde la Primera Guerra Mundial, con énfasis en los últimos veinte años del siglo XX.

De acuerdo con Grajales (1996), la investigación histórico-documental es aquella que se realiza mediante la consulta de documentos: libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, registros, códices, constituciones, etc. Este tipo de investigación pretende conducir a un sentido de comprensión o de entendimiento de un fenómeno. Apuntan a determinar las causas de los eventos físicos o sociales.

Grajales (1996) declara:

La investigación según la extensión de tiempo puede ser de tipo horizontal o longitudinal cuando se extiende a través del tiempo [diacrónicamente], dando seguimiento a un fenómeno, o puede ser vertical o transversal cuando se ubica en un momento y tiempo breve o puntual definido [sincrónicamente]. (pp.12-13)

Resumiendo, el diseño del presente estudio es histórico, documental, comparativo y de análisis de elementos.

Metodología

Para encontrar los resultados se buscaron las fuentes primarias, secundarias y terciarias que dieran información del proceso histórico de las tendencias curriculares de los cinco países investigados; se utilizó el método comparativo-deductivo para confrontar el problema, formular conjeturas y sugerencias. Aplicando este método se recurrió al esclarecimiento de problemas teóricos y prácticos: se empleó la

reflexión, para tratar de clarificar las relaciones y asociaciones respectivas (Filho, 1963).

Al resolver el problema planteado en el trabajo se usaron procedimientos y técnicas de clasificación que permitieron establecer un cierto orden mental, ya que se agruparon elementos en clases según características comunes; el análisis de estructuras, de estadísticas oficiales y las realizadas por otros investigadores, ayudaron a observar las diferencias de los sistemas educacionales; la analogía, procedimiento que facilitó encontrar las relaciones comunes o similares con otros; y la definición, proceso por medio del cual se clarificó o precisó el significado de los términos usados en la investigación (Torres Salazar, 2000c).

Procedimiento

¿Que elementos se compararon? Vexliard (1992) informa del método de Pedro Roselló que empleó para clasificar los trabajos de educación comparada en Europa.

La presente investigación incluye los cinco grandes títulos de la clasificación de Roselló que se aplicaron a la investigación:

1. El sujeto de las comparaciones (que comparamos). La presente investigación compara los siguientes elementos: (a) organización educativa, educación estatal, privada; (b) educación religiosa y laicidad; (c) marco legal y reformas educativas; (d) financiamiento y presupuestos; (e) relaciones laborales, administración educativa y participación de la comunidad; (f) planta educativa, sistemas y planes; (g) tipos de escuelas y educación básica; (h) población estudiantil; (i) tendencias y teorías; (j) duración del año escolar, jornada educativa, duración de

clase, frecuencias y turnos; (k) edad de los escolares y grupos escolares; (l) áreas, asignaturas, materias en primaria y secundaria, materias por día; (m) exámenes y evaluación; (n) gratuidad y obligatoriedad; (ñ) idiomas extranjeros; (O) libros de texto; (p) alfabetización. Estos elementos permitieron observar diferencias, semejanzas e influencias en el sistema educacional mexicano. Se comparan 39 elementos de los sistemas educacionales en donde se incluyen algunos de diseño curricular.

2. La extensión de las comparaciones. Desde el punto de vista geográfico se seleccionaron cinco países, tomando en cuenta varias apreciaciones educativas como innovaciones tecnológicas, educación de vanguardia, buen porcentaje del PIB a la educación y primeros lugares en aprovechamiento.

La ubicación en el tiempo determina los antecedentes desde las primeras décadas del siglo XX, pero da mayor énfasis a los últimos veinte años.

Se comparan 38 elementos de los sistemas educacionales en donde se incluyen algunos de diseño curricular.

3. La naturaleza de las comparaciones. ¿Que datos se compararon? La información de los artículos sobre educación que vienen en las constituciones que dan una idea general del sistema educativo de cada país; los planes y programas que contienen materias, duración del año escolar, contenidos de aprendizaje, horarios, métodos, técnicas y estadísticas oficiales sobre costo por alumno, PIB y población estudiantil.

A. El ángulo de las comparaciones. Permitió ubicarse en una perspectiva para comparar tendencias de la educación dinámica para tratar de determinar la

orientación y la influencia de los países estudiados describiendo y explicando los elementos de los sistemas educacionales.

Dentro del proceso histórico, los cinco países estudiados tuvieron problemas en sus sistemas educacionales, en el origen de sus transformaciones, en cambios que les permitieron incorporar la novedad educativa a su currículo. Desde una perspectiva dinámica se advierten problemas educativos y las disposiciones de resolverlos y estar actualizados.

5. Aplicación de los resultados. Permitted formular discusiones, comentarios y sugerencias.

Objetivos de estudio

Esta parte del trabajo presenta los objetivos iniciales y la explicación final de como se consiguieron. Los objetivos que se sometieron a revisión contienen elementos que permitieron cotejar los sistemas educacionales, los avances en la educación, sus dificultades, los tiempos en que se establecieron en las constituciones y en las leyes, las reformas que cambiaron el rumbo de la educación básica. Se encontraron elementos de teoría educativa, el alcance de los sistemas educacionales, sus métodos, técnicas y propuestas.

Para la presente investigación se plantearon los siguientes objetivos:

1. Registrar toda la información disponible de las dos últimas décadas del siglo XX para conocer el sistema educacional implementado en la planeación educativa de los cinco países en estudio.

Este objetivo se consiguió mediante el análisis de las constituciones, planes, programas, libros de historia de la educación, educación comparada, críticas sobre

sistemas educativos, libros sobre teoría curricular, currículo, informes de población estudiantil, estadísticas sobre gastos en educación, revistas educativas, periódicos, datos en Internet, diccionarios y apuntes de clase.

2. Identificar las tendencias e influencias actualizadas en el quehacer educativo en estos países, al establecer las teorías, planes, programas contenidos educativos para sacar al frente la educación básica.

Este objetivo se logró mediante la búsqueda de la bibliografía en diez bibliotecas del Estado de Nuevo León; al detectar el tema relevante de la investigación se procedió a registrar en fichas bibliográficas la información correspondiente y necesaria al tema; se consultaron apuntes de clase, se visitaron centros de información como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Montemorelos, donde proporcionaron planes, programas, constituciones de los países seleccionados en la investigación; se consultaron bases de datos de la Secretaría de Educación Pública, Internet y ERIC; la videoteca de la SEP de Nuevo León; se consultaron maestros expertos en sistemas educativos.

Al evaluar el material se identificaron las fuentes primarias, secundarias y terciarias que permitieron documentar la presente investigación; las fichas bibliográficas sirvieron para las citas, referencias y bibliografía general; la recopilación de la información sirvió para seleccionar la teoría, la metodología del trabajo y la fundamentación histórica.

3. Realizar con los criterios comparativos de Roselló un estudio comparativo de los sistemas educacionales de Inglaterra, Japón, Rusia, Estados Unidos y México:

(a) organización educativa, educación estatal, privada; (b) educación religiosa y laicidad; (c) marco legal y reformas educativas; (d) financiamiento y presupuestos; (e) relaciones laborales, administración educativa y participación de la comunidad; (f) planta educativa, sistemas y planes; (g) tipos de escuelas y educación básica; (h) población estudiantil; (i) tendencias y teorías; (j) duración del año escolar, jornada educativa, duración de clase, frecuencias y turnos; (k) edad de los escolares y grupos escolares; (l) áreas, asignaturas, materias en primaria y secundaria, materias por día; (m) exámenes y evaluación; (n) gratuidad y obligatoriedad; (n) idiomas extranjeros; (o) libros de texto; (p) alfabetización; que permitieron observar diferencias, semejanzas e influencias en el sistema educacional mexicano.

Resumen y proyección

En este trabajo se emplearon métodos y procedimientos para realizar la presente investigación. Se explicaron el problema planteado, los objetivos y el tipo de investigación.

Se describieron los países de estudio, la técnica para comparar los elementos del sistema educativo, el diseño curricular y un gráfico sobre el tipo de investigación. En los dos siguientes capítulos se presentan la comparación de elementos; discusiones, comentarios y recomendaciones.

La Figura 3 muestra un diagrama que resume el tipo de investigación y los pasos técnicos de cómo se procedió para obtener los resultados.

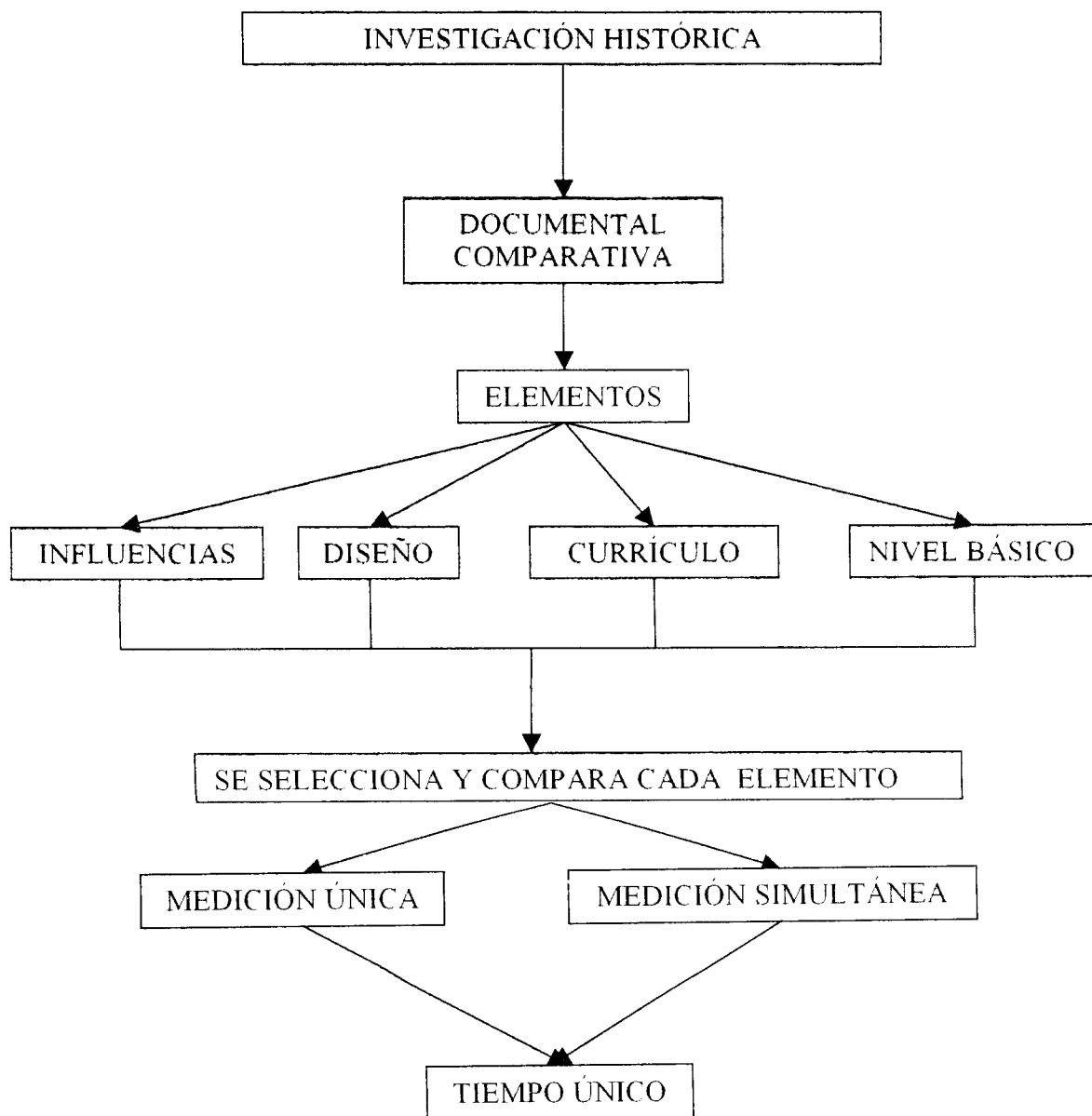


Figura 3. Tipo de investigación.

CAPITULO V

COMPARACIÓN DE ELEMENTOS

Los elementos generales de comparación de los cinco países investigados se presentan en el orden en que están anunciados en el título del trabajo: los antecedentes históricos se ordenan de una manera cronológica desde 1918 para Inglaterra; 1945 para Japón; 1917 para Rusia; Estados Unidos desde las primeras décadas del siglo XX; México desde la creación de la SEP en 1921. Es importante anotar como fueron surgiendo los sistemas educacionales de cada uno de los países analizados para comprender mejor los cambios y contenidos durante los últimos 20 años del siglo XX.

Los elementos educativos de cada país se presentan en pequeños bloques de coincidencia o afinidades para precisar, en base a los documentos, la tabla de comparación, de donde se sacaron y con quien se compararon.

Elementos del sistema educativo

Organización educativa, educación estatal y privada

Organización educativa. Antes de la Segunda Guerra Mundial Inglaterra tenía 27 años con educación descentralizada, mientras que Japón practicaba una centralización educativa controlada por el gobierno a través del Ministerio de Educación, pero a partir de 1946 la educación se descentraliza.

Rusia tuvo centralismo educativo desde 1917 (Borrero, 1988), Estados Unidos de América es el país que tuvo una educación descentralizada durante todo el siglo XX. La Constitución le permite dejar en manos de los estados la educación (Torres Salazar, 2000a); por lo tanto le lleva una ventaja de 18 años a Inglaterra, 47 a Japón, 77 a Rusia, 100 años a México, que todavía en los comienzos del siglo XXI no tiene la descentralización; esto hace que Estados Unidos sea un país de vanguardia en organización educativa descentralizada.

Educación estatal. Esta educación es la que imparte el gobierno a través de provincias, condados, estados, departamentos, reservaciones y distritos sin que sea monopolizada por el país (Estado). Inglaterra, desde la Ley Fisher de 1918, alterna la educación básica estatal con la federal, delegando en la LEA toda la organización educativa (Andreas y Massialas, 1980). En Japón, después de 1945, surge la educación estatal con las escuelas públicas, integradas a través de la Junta Municipal de Educación. Antes del fin de la Segunda Guerra Mundial el Estado tenía un monopolio absoluto en la educación, hasta que Estados Unidos de América impuso un nuevo sistema educativo. En Rusia tuvo educación estatal a partir de 1917 hasta la caída del bloque socialista (Bravo Ahuja, 1974). La mayor parte de la educación de los Estados Unidos de América, es estatal; cada estado diseña sus planes y programas (Torres Salazar, 2000a). México en 1970 tenía una posición administrativa centralista, pues la SEP controlaba el 52% de la población escolar, mientras el 48% restante dependía de los gobiernos estatales (Latapí Sarre, 1999). Es decir, casi la mitad de la educación mexicana es estatal.

Educación privada. En Inglaterra existen escuelas privadas independientes desde principios del siglo XX. Los colegios privados con plazas subvencionadas existen para que puedan acceder las familias de escasos recursos. Pero el prestigio de la educación británica se deriva de algunas de sus escuelas privadas que se dedican exclusivamente a la educación de los niños de las clases más acomodadas del Reino Unido (Microsoft, 2000). En 1949 se publica en Japón la Ley de escuelas privadas. En 1970 se consolida la continuidad en la educación hasta la secundaria; la relación de la educación privada con la oficial se controla por medio de la Junta Municipal de Educación (Meza Estrada, 1990). En Rusia, con el gobierno de Mijaíl Gorbachov (1985-1991), se establecieron escuelas privadas que abren un panorama distinto a la escuela única. En Estados Unidos los sistemas educativos privados son muy numerosos y gozan de gran libertad de acuerdo con las normas legales que cada Estado fija para la educación oficial. En México existe la educación particular aceptada por la constitución y esta sujeta a las reglas de incorporación a la SEP. En 1970 la educación privada controlaba el 30% de la población educativa. La comparación de este elemento en los cinco países refleja que Inglaterra y Estados Unidos de América han permitido la inversión educativa a la iniciativa privada.

En esta comparación de elementos se ve que los modelos de vanguardia son Inglaterra y Estados Unidos de América en descentralización de la educación estatal y privada. Los demás países se incorporan poco a poco a esos modelos. Estos sistemas educativos quitan carga administrativa y económica al gobierno central.

Educación religiosa y laicidad

Educación religiosa. En este trabajo se presenta la educación religiosa que se ofrece en escuelas públicas. En Inglaterra la enseñanza religiosa varía. La Ley de 1944 disponía que se celebrara un acto de oración colectiva y se diera instrucción religiosa en todas las escuelas que recibían ayuda estatal. La iglesia ha ocupado un sitio en el sistema general de educación, dirigidas por órdenes religiosas. Las escuelas voluntarias se dividen en tres categorías: las controladas, las subvencionadas y las creadas por acuerdo especial. Muchas de ellas son confesionales y la educación religiosa es obligatoria (Borrero, 1988).

Las escuelas religiosas se legalizaron a partir de 1991. Para Japón la educación religiosa es la enseñanza moral; no existen órdenes religiosas encargadas de la educación básica. Para 1980, la nueva reforma educativa contempla reforzar la enseñanza de la educación moral.

Rusia, con el gobierno de Gorbachov, establece escuelas religiosas. Desde 1990, el Estado garantiza la libertad religiosa y permite su enseñanza en las escuelas públicas.

En Estados Unidos el sistema más amplio de la educación privada es el formado por la Iglesia Católica desde el siglo pasado. La religión tiene acceso a la educación básica, pero se prohíbe todo tipo de educación religiosa en las escuelas públicas.

México prohíbe la educación religiosa en las instituciones educativas públicas. De tiempo en tiempo suelen suscitarse conflictos entre la iglesia y el Estado. La supresión de las diversas restricciones a la enseñanza religiosa fue expresa o

implícitamente solicitada por organizaciones católicas y por miembros de la jerarquía eclesiástica en 1926, 1932 y 1935. De esta última fecha hasta principios de 1979, la Iglesia luchó para colaborar con la obra educativa del país. Sus esfuerzos se concretaron en la reforma constitucional a partir de 1993.

La constitución es el camino legal que siguieron los cinco países para aceptar la educación religiosa; tuvieron que pasar 16 años en Inglaterra, 100 años en Japón, 77 años en Rusia y 75 años en México para establecer la educación básica religiosa.

Laicidad. La educación oficial, como institución jurídica, no profesa ninguna creencia particular, a menos que así lo establezca la constitución. En Inglaterra está aceptada la educación religiosa por la constitución. Japón no acepta la educación religiosa porque en la educación básica se enseña moral, que equivale a la educación religiosa en escuelas públicas. En Rusia la educación que imparte el Estado es laica desde 1917, pero tiene un ligero giro a aceptar la educación religiosa en escuelas públicas a partir de 1977. En Estados Unidos el sistema de enseñanza pública es laica, puesto que el Estado y la iglesia están separados. Por lo que toca a México, la educación impartida por el estado es laica; pero en 1993 se modifica la constitución para que la iglesia imparta educación básica religiosa.

Marco legal y reformas educativas

Es pertinente estudiar el marco legal y las reformas educativas porque la constitución y las leyes procuran mejorar el sistema educativo y garantizarlo. Los países analizados en este trabajo ya tenían marco legal para la educación bajo los antiguos regímenes monárquicos: aquí partimos de la participación democrática

entre pueblo y gobierno.

Inglaterra. La Ley Fisher de 1918 propone la educación básica: la Ley de 1944 define el nuevo estilo como un sistema nacional. Distingue tres niveles educativos: a) educación primaria, dividida en dos etapas o ciclos: infantil y juvenil, para niños entre los 5 y 11 años; y (b) educación secundaria, con escolaridad obligatoria hasta los 16 años. La Ley de 1944 ha sido complementada con enmiendas aprobadas en los años de 1946 y 1948 (Borrero, 1988), con la Ley de Reforma Educativa en 1988, la Ley de Educación Secundaria y Superior de 1992 y la Ley de Educación de 1993. Estas reformas le permiten avanzar al país de acuerdo con las nuevas tendencias educativas.

Japón. El sistema de enseñanza japonés está regido por una Ley General de carácter orgánico. Esta legislación tuvo como base la Constitución Nacional aprobada a fines de 1946 y puesta en vigor al año siguiente. La base del sistema escolar radica en la Ley Fundamental de Educación de 1947. El artículo 26 de la Nueva Carta Política establece que todo ciudadano tiene el derecho de recibirla de acuerdo con sus aptitudes y que la instrucción general es obligatoria. Simultáneamente con la Ley Fundamental de Educación, el gobierno promulgó la Ley de Educación Escolar fijando otra característica del nuevo modelo: la negación de la subordinación de la enseñanza al Gobierno y la descentralización de la administración docente. La constitución está vigente desde 1947 (Filho, 1963).

Rusia. Ha tenido cuatro constituciones: (a) la de 1918, sancionada por Lenin; (b) la de 1924; (c) la de 1936, obra de Stalin, y (d) la de 1977, de tiempos de

Brezhnev. De estas, la tercera tuvo la vigencia mas prolongada. La Constitución de 1936 definió los poderes políticos de la URSS; dentro de su marco se concibe el sistema educativo que hoy se revisa (Borrero, 1988).

Estados Unidos. La educación es una responsabilidad asignada a las entidades federativas, que no esta expresamente contenida en la Constitución Federal, y su operación descansa en las autoridades locales y estatales; ellas se encargan de hacer las reformas que crean convenientes los ciudadanos.

México. La educación es un mandato de la Constitución de 1917 y de la Ley General de Educación, principales documentos legales que regulan el sistema educativo mexicano. El artículo 3° constitucional estipula que toda persona tiene derecho a recibir educación y que la federación, los estados y los municipios la impartirán en los niveles preescolar, primario y secundario. En 1993 se modificó el artículo 3°, cuya redacción era todavía la de Torres Bodet, de 1945-1946, y se aprobó una nueva Ley General de Educación. Se modificó el concepto de educación básica y se hizo obligatoria la secundaria (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2000).

Inglaterra. Desde 1945, en el Reino Unido, las escuelas han experimentado dos olas gigantes de reformas curriculares. La primera ola estalló en las escuelas durante las décadas del sesenta y setenta y la segunda se produjo con la Reforma Educativa de 1988, que estableció el currículo nacional. La primera ola de reformas dejó un sedimento de prácticas progresistas en las escuelas, currículo basado en temas, clases formadas por alumnos de distintas capacidades, enseñanza en

pequeños grupos y aprendizaje por descubrimiento y proyecto (Delgado, 1998).

Japón. Desde 1946 se dan una serie de reformas educativas: las de 1947, 1950, 1962, 1973, 1976 y 1979, que buscan la mejor opción para estar a la vanguardia. En 1984 se establece el Consejo Nacional de Reforma Educativa. En 1987 se publican los reportes del Consejo Nacional de Reforma Educativa. En Japón exigen la revisión del sistema educativo para no ser rebasados por la innovación tecnológica y las complejidades de la sociedad (Meza Estrada, 1990).

Rusia. El primer programa soviético de educación en 1917 fue redactado por K. Kroupskaia, compañera de Lenin, ayudada por Lunatcharski y Blomsky. Desde entonces ha experimentado cambios dicho plan, en los años 1923, 1926, 1935, 1939, 1948 y 1958, pero sus principios han permanecido en lo substancial (Larroyo, 1967).

Estados Unidos. Las siguientes fechas marcan las reformas educativas promovidas por los estados: 1932, 1953, 1960, 1980, 1990, 1993.

México. Son fechas importantes la reforma educativa de 1917, la fundación de la SEP en 1921 y las reformas de 1977, 1982 Y 1993.

Financiamiento y presupuestos

Inglaterra. Cada LEA esta obligada por Ley a proporcionar suficientes oportunidades educativas. Estudia las necesidades educativas de su localidad, formula planes de desarrollo, nombra y emplea a los maestros, formula las recomendaciones generales acerca de planes y programas de estudios y tiene aproximadamente 40% de los gastos totales en materia educativa. Esta cantidad se

obtiene por impuestos locales; el resto 60% es pagado por el gobierno central en forma de subsidios, después de aprobado el presupuesto presentado por LEA. Más del 90% de las escuelas de primaria y secundaria se financian con fondos públicos. Existe un régimen económico y subsidios oficiales en categorías: escuela de condado y escuela de iniciativa privada (dividida en escuelas subvencionadas y escuela de contrato especial). Se mantuvo la separación entre escuelas privadas, ayudadas mediante concesiones gubernamentales, y las escuelas públicas financiadas completamente por el gobierno (Andreas y Massialas, 1980).

Japón. Los tres niveles de gobierno -nacional, provincial y municipal-, comparten la responsabilidad de financiamiento según el rubro. La mitad de los gastos corre por cuenta del gobierno nacional y el resto -variando las proporciones en cada caso- de las autoridades prefecturales y locales. Se destina el 5.6% del PIB para educación y para material didáctico por aula 275 dólares (Torres Salazar, 2000a).

Estados Unidos. Destina a la educación el 6% del PIB y en la asignación de gastos didácticos por aula, asigna alrededor de 220 dólares anuales. El Financiamiento a la educación se comparte por los estados en un 75%; las autoridades locales aportan el 28% y el gobierno federal el 7% restante. Las fuentes locales de financiamiento son los impuestos a la propiedad raíz. Los tres niveles de gobierno (local, estatal, federal) proporcionan el aporte financiero a la educación pública elemental y secundaria (Torres Salazar, 2000d)

México. Alrededor del 90% del presupuesto procede del gobierno federal por medio de la SEP y el 10% restante lo proporcionan los estados que atienden servicios educativos. El gobierno federal aporta actual mente cerca del 80% del gasto educativo total, el cual ascendió en 1982 a 385,000,000,000 de pesos, que representa una cifra del orden del 12% del presupuesto federal y un aumento real del 100% con respecto a 1977. Son evidentes las diferencias de las aportaciones del gobierno federal, las entidades federativas y los particulares. En 1980 las proporciones respectivas eran del 78%, 18% y 4% (Torres Salazar, 2000a).

Las Tablas 2 y 3 muestran el gasto que invierten en educación los países estudiados, para que se tenga una idea general comparativa.

Tabla 2

Gasto por alumno y por nivel educativo expresado en dólares estadounidenses

País	Primaria	Secundaria	Superior	Todos
Japón	2550	2325	2504	2523
Inglaterra	2105	2763	7960	3008
Estados Unidos	3566	4370	6386	4301
México	166	502	960	

Nota. Datos tomados de López Zárate (2000).

Tabla 3

PIB por habitante en dólares constantes (base de 1992)

País	1973	1980	1992	2000
Estados Unidos	17. 860	19. 920	23. 240	26. 520
Japón	15. 990	20. 900	28. 190	32. 250
Reino Unido	13. 560	14. 790	17. 790	22.000
Federación	3. 210	3. 960	2. 510	1. 540
Rusa				
México	2. 840	3. 590	3. 4 70	3. 990

Nota. Datos tomados de López Zárate (2000).

Relaciones laborales

Inglaterra. En Inglaterra existe el sindicato nacional de maestros. En 1993, muchos profesores y escuelas se rebelaron contra los tests para los alumnos de 14 años. En la implementación del currículo nacional el gobierno cree que los profesores conspiran contra la sociedad porque la mayor parte de los conflictos giran en torno de los planes de las pruebas del aprendizaje de los alumnos en los distintos niveles clave (Key Stages) que menciona la *Reform Act* de 1988 (Delgado, 1998).

Japón. Cada prefectura negocia sindicalmente el contrato colectivo. Todas las organizaciones laborales de las prefecturas están organizadas nacionalmente en el Sindicato de Maestros de Japón (Nikkyoso). La afiliación a los sindicatos es opcional y a ella están asociados los beneficios sindicales. La huelga no esta legalmente permitida (Meza Estrada, 1990).

Rusia. La Constitución de 1936 definió los poderes políticos de la URSS;

dentro de su marco se concibe el sistema educativo. El PCUS estructura al mismo Partido y sus ramales en las fábricas, ejército, escuelas y viviendas. El Estado se encargó por mucho tiempo de las relaciones laborales con los maestros. Con la llegada al poder de Gorbachov, las relaciones laborales con los trabajadores han cambiado porque el PCUS ya no tiene el monopolio (Larroyo, 1967).

Estados Unidos. En California, la organización sindical se constituyó recientemente, ya que la contratación colectiva para los docentes se autorizó por el congreso estatal a principios de la década del ochenta. Cada condado tiene su propia organización sindical, aun cuando existe una federación de maestros: la California Federation of Teachers (CFT) y la California Teacher Association (CTA), aunque sin representación jurídica para la negociación laboral en el estado (Torres Salazar, 2000a).

México. Todos los trabajadores de la educación -maestros, administradores y personal de apoyo- están afiliados al SNTE. A raíz de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Escuela Básica (ANMEB) en 1992, los salarios y beneficios laborales son negociados por el sindicato con los gobiernos de cada estado. Hasta 1993, la participación de los estados en la educación era inferior a 10%, tanto en matrícula como en gasto. A partir de mayo de 1992, cuando se suscribió el ANMEB, el gobierno federal transfirió a los gobiernos estatales 700,000 maestros y trabajadores de la educación y 100,000 escuelas (Torres Salazar, 2000c).

Administración educativa

Inglaterra. El poder de la educación pública se encuentra en las LEAs,

integradas por los representantes de los consejos de condado y los barrios. Los consejos son unidades de gobierno local mente elegidas, desempeñan sus funciones educativas por medio de comités, la mayoría de cuyos miembros deben serlo también del consejo. Cada comité funciona por medio de subcomités que realizan estudios, formulan recomendaciones y dan cuenta de su labor al comité principal. Éste designa a un funcionario principal, a menudo llamado director de educación, funcionario de educación o secretario de educación, a quien debe aprobar el ministro, y cuyas funciones son comparables a las realizadas por el superintendente escolar de condado o de distrito en Estados Unidos (Andreas y Massialas, 1980).

Japón. El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura del gabinete japonés es por ley el responsable de todos los asuntos escolares y académicos. El Monbusho responde por la aprobación de currículo, libros de texto -que publican particulares- y requerimientos docentes, ya que estos se forman en planteles universitarios (Torres Salazar, 2000d).

Rusia. El PCUS tenía las relaciones de la planeación educativa y vigilancia de todos los puestos administrativos (Bravo Ahuja, 1974).

Estados Unidos. En el Estado de California existe un amplio programa de enlace entre empresas privadas y escuelas públicas, denominado sociedad escuela-empresa. Algunas escuelas y universidades han desarrollado el modelo de escuelas adoptadas, mediante las cuales se promueve en los escolares el interés por la educación superior y la investigación (Torres Salazar, 2000a).

México. Hace dos años se inició un proceso para descentralizar la administración educativa. En la actualidad los gobiernos estatales ofrecen los servicios educativos de educación básica y formación de maestros. La SEP se reserva las funciones académicas para determinar el plan y el calendario de estudios, aprobar, elaborar y distribuir materiales educativos y los libros de texto y determinar las características deseables en los docentes (Solana, 1998).

Participación de la comunidad

Inglaterra. El poder de la educación pública se encuentra en los LEAs, integrados por los representantes de los consejos de condado y los barrios, aquí radica la participación de la comunidad (Andreas y Massialas, 1980).

Japón. La participación de la comunidad se hace mediante las organizaciones Parents and Teachers Association (PTA), instituidas a semejanza de las de Estados Unidos, tienen un papel preponderante en la supervisión de los maestros y en el apoyo a los escolares. Siempre es posible encontrar en el plantel a algún representante del PTA y son los padres quienes asisten a clase cuando sus hijos están imposibilitados. Una actividad relevante del PTA es involucrar y promover la participación de las amas de casa en talleres, recorridos y practicas culturales.

Para la planeación regional frecuentemente el gobierno nacional establece comités "deliberativos". Estos actualizan las normas y propósitos de la educación. Son los hombres de empresa quienes más participan en este tipo de organismos. Existe una estrecha relación entre colegios de tecnología e industrias, con el propósito de desarrollar nuevos programas de capacitación y actualización

tecnológica acordes al desarrollo del país y a los requerimientos de la industria privada (Aso y Amano, 1976).

Rusia. Apenas inicia la participación de la comunidad, porque anteriormente estaban sujetos a las órdenes del PCUS (Borrero, 1988).

Estados Unidos. En cada estado, el respectivo parlamento determina la legislación educativa. Los diversos estados difieren en composición, funciones y formas de elección. La comunidad local de distrito o municipio dispone sus modelos educativos. En California la asignación de apoyos financieros para determinados programas requiere la participación obligatoria de padres de familia en la administración o supervisión de los recursos. Las asociaciones de padres y maestros contribuyen a la función social y a la promoción cultural de los planteles. Algunas empresas privadas sostienen asignaciones económicas para el programa de escuelas adoptadas que se traduce en mejoras físicas del inmueble, cursos y equipos deportivos y de computación. Los trabajadores retirados y maestros jubilados realizan también actividades en apoyo de los docentes. Dentro de cada estado la comunidad local - distrito o municipio- dispone sus modos educativos (Torres Salazar, 2000a).

México. La nueva Ley General de Educación Pública (1993) establece que deberán constituirse consejos de participación social, en donde los padres de familia y las comunidades escolar y extraescolar circundantes coadyuven al buen éxito de los objetivos de la escuela pública. En algunos lugares, entidades y organismos filantrópicos realizan actividades de apoyo a las escuelas, proporcionando mejoras al

plantel o becas a los estudiantes. Desde 1990, y por medio de la Escuela Digna del Programa Nacional de Solidaridad, se apoya a las organizaciones de padres de familia con recursos para mejoras materiales y mantenimiento de los edificios. Son los maestros y padres de familia apoyados por la comunidad quienes realizan las obras. Mediante la Ley General de Planeación, se establece el compromiso de integrar foros de participación, donde organismos y ciudadanos aportan sus contribuciones en beneficio de la educación. Se han actualizado y modificado planes de estudio y libros de texto de educación básica, como uno de los compromisos del

ANMEB (Solana, 1998).

Planta educativa

Inglaterra. Los LEAs cuidan, protegen, se encargan del mantenimiento, administración y construcción de los edificios escolares (Andreas y Massialas, 1980).

Japón. La operación de las escuelas de educación básica y bachillerato es una responsabilidad de las autoridades municipales, que para el caso establece la Junta Municipal de Educación con la asesoría de la Junta Estatal de Educación. El gobierno municipal es el responsable de construir, operar y mantener los edificios escolares (Meza Estrada, 1990).

Rusia. El Estado es el encargado de dar mantenimiento a los edificios escolares.

Estados Unidos. Las juntas estatales y distritales se encargan de construir, operar y mantener los edificios escolares.

México. Existe una oficina especializada en planeación y construcción escolar, cuyos modelos y lineamientos son aplicados por la mayor parte de los estados. Cada año se suscribe un acuerdo de coordinación entre la SEP y los gobiernos estatales para la construcción de nuevos espacios educativos en los distintos niveles, desde inicial hasta postgrado (Bravo Ahuja, 1974).

Sistemas

Inglaterra. Con las opiniones de dos investigadores, se trata de conocer el sistema educativo de Inglaterra. En 1943, el gobierno público el Libro Blanco donde proponía una amplia reforma basada en el principio de que "el niño es el centro de la educación", y hasta donde sea posible humanamente, todos los niños deberán recibir el tipo de educación para la cual están mejor dotados (Andreas y Massialas, 1980). En otro informe oficial del gobierno titulado Educación Secundaria para Todos: Un cambio nuevo (1958), plantea "la educación para todos" y aboga a favor de "la igualdad de acceso" de acuerdo con la capacidad y aptitud. En ese mismo informe se dice que se necesitan planes de estudios que se adapten a una sociedad industrial y científica (Moehlman, 1963). En cambio, la Ley de 1944 sostenía el principio de una educación "para la vida, en la vida" que se ha impuesto desde la base.

Por ejemplo, a menudo se reduce el trabajo temático a que los niños busquen información en libros y la copien en sus cuadernos sin reflexionar sobre ella; mientras que los métodos de aprendizaje activo se reducen con frecuencia a proporcionar a los niños contextos a los que aplicar la información recibida en vez de proceder a su evaluación. Estos son los métodos, supuestamente, centrado en los niños: los

métodos de aprendizaje por descubrimiento (Avilés, 1999).

Japón. "Aprender haciendo" fue una de las formas educativas de los japoneses en 1958. Enfatizaba la educación por sobre todas las actividades, pero sin tratar a los educandos como un grupo privilegiado especial. Se proponía enseñarles a ser líderes en vez de elites. Ponía gran énfasis en la educación y el capital humano dentro de los procesos de desarrollo a través de la historia y en todo el mundo (Aso y Amano, 1976).

Rusia. La educación soviética fue organizada en las siguientes etapas: la escuela elemental, para los niños de siete a diez años de edad (la enseñanza se daba en el idioma nativo de la zona); y la escuela secundaria inferior para niños de doce a catorce años de edad. Los primeros siete grados se hacían en el mismo edificio -de ser posible- y se la llamaba Escuela de Siete Años. Khrushchev, designado primer ministro en 1958, introdujo ciertas reformas en la educación; volvió a darse importancia al "aprender haciendo", como en la época de Lenin, mas bien que únicamente al aprendizaje de memoria de la enseñanza escolar (Bravo Ahuja, 1974).

Estados Unidos. Educar para la vida fue la propuesta educativa del siglo XIX. La mayor fuerza de cambio ha sido la que se conoce como la "Revolución de las Tres Erres" (lectura, escritura, aritmética), que en si misma se basa en el descubrimiento de que los niños pueden desempeñar mas trabajo, hacerlo mejor y disfrutarlo mas. Bruun, escribió en 1960 que, "de alguna manera puede enseñarse cualquier materia a cualquier persona, a cualquier edad" (Bruun, 1995, p. 49). Esta

hipótesis ha sido base de muchas de las grandes reformas en los programas de las escuelas.

México. En 1976 se presenta al pueblo mexicano el programa Primaria para Todos. En la propuesta de 1972 se ubica una tendencia fuerte y amplia fundamentada en la escuela nueva, ya que, entre otros postulados, se destacan el aprendizaje activo, aprender a aprender en forma integrada, para lograr vivencias que modifiquen la percepción del alumno. El proyecto del gobierno de José López Portillo, denominado Plan Nacional de Educación (1976-1988), describe la urgente necesidad de reestructurar el plan y programa de educación primaria. En 1979 la meta fue ofrecer la primaria completa a todos los niños a partir de septiembre de 1980. A partir de esta fecha se establece la enseñanza por objetivos y el aprendizaje basado en la actividad del alumno. Los contenidos se encuentran organizados por áreas porque importa que el alumno "aprenda a aprender". Así lo indicaban las condiciones históricas por el avance de la ciencia y la tecnología. Fundamentados en que el niño percibe el mundo en forma total y no fragmentada, se implantan métodos globalizadores (método global de análisis estructural). Se avanza en la consecución de un mínimo de diez grados de educación básica para toda la población y se asegura al menos un año de educación preescolar como antecedente de la educación primaria para todos los niños ampliándose la cobertura de la educación secundaria (Latapí Sarre, 1999).

Planes

Inglaterra. El siguiente ejemplo del plan de 5-13, aplicado en 1972, ilustra las

principales características del modelo de planificación adoptado. El objetivo general del currículo era desarrollar "una mente investigadora y un enfoque científico de los problemas". Esta meta general se dividía en ocho "objetivos generales", entre los que se encontraba el de "desarrollar los conceptos básicos y el pensamiento lógico" (Bravo Ahuja, 1974).

Japón. Este país implantó la estructura de un nuevo sistema docente, conocido como "sistema 6-3-3-4" siguiendo el modelo vigente de Estados Unidos. El sistema 6-3-3-4 designaba la estructura educativa de Japón a partir de 1946. La primera alusión pública al posible cambio del sistema 6-3-3-4 se produjo en diciembre de 1983, durante la conferencia de prensa de Yasuhiro Nakasone en campaña para la elección general. Consideraba el cambio del actual sistema escolar llamado 6-3-3-4, por un programa educativo nuevo. La escalera educativa japonesa es 6-3-3-4: seis de elemental, tres de secundaria, tres de bachillerato y cuatro de educación superior (Meza Estrada, 1990).

Rusia. Las escuelas soviéticas constituían un sistema de 4-3-3 (Larroyo, 1967).

Estados Unidos. La escalera educativa más usual en este país es la de 6-2-4-4, donde seis años corresponden a la escuela elemental; dos a la secundaria, cuatro a la preparatoria y cuatro a la universidad. La duración de los últimos dos niveles varían según tres fórmulas: 6+3+3, 6+6, 8+4, todos los cuales suman doce (Torres Salazar, 2000a).

México. La escalera educacional en México es de 6-3-3-4: seis de elemental, tres de secundaria, tres de bachillerato y cuatro de educación superior (Torres Salazar, 2000a).

Tipos de escuela

Inglaterra. El Informe Hadow de 1926 presentó la creación de una escuela primaria y otra secundaria obligatoria para todos los niños ingleses. La escuela secundaria podía adoptar tres modalidades: (a) gramatical, con terminación a los 16 años: (b) centrales selectivas, con terminación a los 15 años: (c) centrales no selectivas. Las escuelas selectivas y no selectivas se denominaron modernas, para distinguirlas de las escuelas gramaticales (Avilés, 1999).

Informe Spens de 1938 sugirió la división de las escuelas secundarias en gramaticales, técnicas y modernas. El Informe Norwood justificó la división basándose en la existencia de tres tipos estudiantiles: el intelectual -apegado a los libros-, el técnico y el práctico La Ley de 1944 distingue dos grandes niveles educativos: (a) el de la educación primaria, dividido en dos etapas o ciclos: infantil y juvenil, para niños entre los cinco y once años y el (b) de la educación secundaria (Andreas y Massialas, 1980).

Japón. La educación básica comprende preescolar, primaria y secundaria.

Rusia. Las escuelas de enseñanza general obligatorias se encargan conjuntamente del nivel elemental y del nivel secundario, que son de tres niveles: (a) el primario o elemental; (b) la secundaria incompleta o de primera etapa, que dura ocho años, y (c) la secundaria completa, que incluye también el nivel primario. El plan establece la unidad de escuela, se suprime la división tradicional en escuelas

primarias, secundarias, técnicas: vienen a fundirse en una escuela única de dos ciclos, precedida del jardín de niños. El primer ciclo comprende cuatro años de estudios y se imparte en las pequeñas localidades; el curso de siete años (cuatro de estudios primarios y tres de secundarios) se da en las ciudades de cierta importancia y lleva el nombre de enseñanza media. A partir de 1917 se impartió una educación gratuita, obligatoria, general, tecnológica y coeducacional (Larroyo, 1967).

Estados Unidos. Tiene una escalera educativa de doce años de escolaridad obligatoria cuyo inicio varía de un Estado a otro, repartidos los años de estudio entre los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria.

México. La educación básica comprende la educación preescolar, la primaria y la secundaria. La educación preescolar es obligatoria a partir del año 2002; la educación primaria desde 1917; y la educación secundaria es obligatoria desde 1993.

Educación básica

Inglaterra. Desde antes de la Segunda Guerra Mundial las escuelas primarias se habían orientado hacia una educación activa y no verbalista, con tendencias a métodos educativos cada vez mas globales, sin descuidar las destrezas necesarias de lectura, escritura y aritmética. Los objetivos están dentro del espíritu de la escuela activa, que es el predominante en jardín, en la primaria y en la secundaria moderna (Bravo Ahuja, 1974).

Japón. Cuenta con la educación básica, que comprende kíndergarden,

primaria y secundaria.

Rusia. Las autoridades soviéticas establecieron una extensa red de instituciones para los niveles de preescolar, enseñanza primaria, secundaria o media y de enseñanza superior. La educación elemental y la secundaria se deben alternar con el trabajo desde temprana edad. La escuela de cuatro años, que comenzaba a los siete de edad, era la escuela dotada o elemental. Se crearon escuelas de siete y de diez años para coordinar la educación secundaria y superior (Larroyo, 1967).

Estados Unidos. Todos los estados del país ofrecen la educación básica: kindergarden, primaria y secundaria.

México. La educación básica comprende preescolar, primaria y secundaria. Al igual que los países analizados, en que la educación básica es obligatoria, en México la educación preescolar y la educación secundaria ya son obligatorias.

Población estudiantil

Inglaterra. A principios de 1990 había más de 9,160,000 alumnos escolarizados. La edad normal en la que se pasa de la primaria a la secundaria es a los 11 años. En 1990 asistían anualmente 14,400,000 alumnos a las 84,600 escuelas primarias y aproximadamente 4,100,000 estudiantes en 19,600 secundarias. En 1995 había 5,300,000 alumnos escolarizados en enseñanza primaria y 6,500,000 en secundaria (Microsoft, 2000).

Japón. En 1997-1998 tenía 24,376 escuelas primarias a las que asistían anualmente alrededor de 7,860,000 alumnos con una plantilla de 420,901 profesores.

Las escuelas secundarias contaban con 102,992 profesores. A finales de 1980 Japón tenía 24,850 escuelas primarias a las que asistían anualmente alrededor de 9, 600,000 estudiantes y 16,780 escuelas de secundaria con unos 11, 300,000 estudiantes. Las escuelas elementales tenían una plantilla de 445,000 profesores y las de secundaria 570,000 (Torres Salazar, 2000a).

Rusia. El sistema especial de educación secundaria o media esta también muy desarrollado. En 1989 contaba con 2,595 instituciones especializadas en este tipo de educación, lo que equivalía al 57% del total de las antiguas repúblicas soviéticas. En 1989, casi el 70% de los niños en edad preescolar, es decir, menores de 6 años, pasaron por una de estas instituciones estatales. El sistema especial de educación secundaria o media está muy desarrollado. En 1989, Rusia contaba con 2,595 instituciones especializadas en este tipo de educación; el total de alumnos inscritos en estas escuelas es de 2.3 millones de estudiantes. En el curso 1994-1995 se matricularon 7, 849,000 alumnos en enseñanza primaria. La tasa de escolarización en 1996 fue de 85.5% (Microsoft, 2000).

Estados Unidos. Existe disparidad en la calidad de la educación que reciben los alumnos. A finales de 1980 más del 60% de los estudiantes negros e hispanos asistían a escuelas donde los grupos étnicos minoritarios conformaban más del 50% del total. En 1991, las escuelas privadas primarias y secundarias, en conjunto, tenían inscritos a 4, 900,000 estudiantes. El sistema mas amplio de educación privada es, con 2, 600,000 estudiantes en 1991, es el formado por la Iglesia Católica. En 1993, Estados Unidos contaba con 59,680 escuelas primarias públicas y 19,995 de nivel

secundario. En este año, la inscripción en las escuelas públicas alcanzaba 31, 000,000 alumnos en la primaria y de 11, 700,000 en secundaria. En el curso de 1993-1994 contaba con 72,000 escuelas primarias. En 1995 la inscripción en estas escuelas fue de 24,000,000 de alumnos y de 21, 000, 000 en las escuelas de enseñanza secundaria (Good, 1996).

México. Según un diagnóstico que hizo el gobierno entrante de Miguel de la Madrid en 1982, se hallaban matriculados en todos los niveles educativos mas de 24,000,000 alumnos, de los cuales 21, 500,000 correspondían a escuelas federales y estatales (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983). En otro documento se informa que la calidad de la enseñanza se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema, al contar con poco más de 15, 000,000 estudiantes en el ciclo escolar 1982-1983. Este nivel muestra serias deficiencias en cuanto a calidad, con altos índices de deserción y reprobación (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992). En el año 2000 había inscritos en preescolar, primaria y secundaria 20,500,000 alumnos atendidos en 117,000 escuelas por 722,000 profesores (Microsoft, 2000).

Tendencias y teorías

Inglaterra. Tiene una postura ecléctica en la educación. La mayor parte de la educación esta fundamentada en las teorías de John Dewey. La planificación curricular por objetivos que propone el gobierno es importada de Estados Unidos para su aplicación en las ciencias naturales. Según el modelo por objetivos, la planificación racional del currículo comienza con la especificación de las metas

educativas, procediendo después a su descomposición en objetivos conductuales: enunciados de los resultados de aprendizaje que se pretenden, lo bastante precisos y carentes de ambigüedad para posibilitar su medición. A estos se agregaron teorías de etapas de aprendizaje de conceptos (Andreas y Massialas, 1980).

Respecto del currículo nacional en Inglaterra, una coalición de derechas ha incluido ya, en su mayor parte, lo que, en esencia, es un currículo nacional, introducido por el gobierno de Margaret Thatcher. Consta de "materias troncales y fundamentales", como matemáticas, ciencias naturales, tecnología, historia, arte, música, educación física y un idioma moderno extranjero. Los grupos de trabajo que determinan los objetivos, "metas" y contenidos de cada una ya han hecho públicos sus resultados.

Japón. Tiene una postura ecléctica en la educación. La educación japonesa después de la Segunda Guerra Mundial esta fundamentada en la teoría psicogenética de Piaget.

Rusia. A partir de la apertura política en 1977 y a la caída del bloque socialista, existe una postura educativa ecléctica. La base de la educación proviene de los estudios pedagógicos de León Tolstoi y la reforma de los programas hechos por Lenin y Marx.

Estados Unidos. Es el país que por ser cosmopolita tiene una educación ecléctica. El niño permanece seis años en una escuela primaria; tres años en una escuela secundaria. Por influjo de Froebel las instituciones preescolares se denominan kindergarten; luego viene la primaria, que dura seis años, y es el nivel en

el que se desarrollan las *three R's: Reading, Writing and Arithmetic*, y muchas actividades prácticas, artísticas y recreativas de acuerdo con el principio de John Dewey *learning by doing*. El nivel secundario tiene dos etapas: (a) el *Junior High School* y (b) el *Senior High School*. Cuando el *Junior High School*, de donde egresa el niño a los 15 años, coincide con la tercera fórmula (8+4), es frecuente que haga la llamada *middle school*; en esta forma, dos subfórmulas se dan para partir el proceso de los ocho años 4+4 y 5+3, en las que las segundas cifras, 4 y 3, corresponden al desarrollo de la *middle school*. Las materias se integran por áreas del conocimiento. Los métodos pedagógicos de Estados Unidos están seriamente influidos por el filósofo y educador John Dewey (pragmatismo, instrumentalismo, experimentalismo) y por el movimiento paralelo de la pedagogía experimental de Thorndike y Terman. La educación se adapta a inmigrantes; la pedagogía norteamericana tiene reformas en marcha, mientras que otras están en proyecto o en experimentación (Good, 1996).

México. Tiene una postura eclécticas en la educación. A partir de 1980 se nota la influencia de dos teorías: la psicología de la forma (Gestalt) y la psicogenética (de Piaget), dándoles a esta última un peso mucho mayor, mediante principios como la educación mas formativa, adecuándola a la maduración del educando, considerando las experiencias previas que existen en él. La unión de estas teorías, cuyas bases epistemológicas son diferentes, muestra una postura ecléctica. Los trabajos sobre la revisión de los planes y programas dieron resultados en 1980, con la implementación de una reforma para el primero y segundo año de la Educación Primaria. La influencia de la psicología genética, que resalta los procesos

cognoscitivos del escolar, se describe en esta reforma. Esta fundamentación teórica cambia el enfoque que centraba la importancia en la eficiencia de los instrumentos por los procesos psicológicos. Desde 1980 funcionó en la escuela un plan de estudios mixto: primero y segundo grados están estructurados en forma integrada, en base a módulos de trabajo; de tercero a sexto grado, se encuentra una organización en base a áreas programáticas (Latapí Sarre, 1999).

**Duración del año escolar, jornada educativa,
duración de clase, frecuencias y turnos**

Inglaterra. La duración del año escolar es de 210 días. Las clases empiezan a las 7:30 y terminan a las 15:30 horas. Las clases son de 50 minutos. El inglés y las matemáticas tienen cinco frecuencias por semana; las demás materias entre tres y dos. Los alumnos van a clases en la mañana y por la tarde.

Japón. El calendario escolar es de 230 días. La jornada es de 8:30 a las 15:00; por la tarde, un gran número de jóvenes destinan dos horas más para asistir a escuelas particulares de compensación llamadas juku. En 1988 se suprime la jornada escolar dos sábados al mes. Las clases son de 45 minutos para primaria y secundaria. El japonés y las matemáticas tienen cinco frecuencias por semana; las demás materias oscilan entre tres y dos frecuencias, tanto en primaria como en secundaria. Los alumnos van a la escuela en dos turnos. Tienen la obligación de asistir a una escuela oficial y en contraturno a una particular (Torres Salazar, 2000a).

Rusia. El calendario escolar es de 210 días. Las jornadas son largas, de siete de la mañana a siete de la noche, toda vez que los padres dedican otras tantas horas

al trabajo que les asigna el Estado. Las clases son de 50 minutos. El ruso y las matemáticas tienen cinco frecuencias por semana, mientras las demás materias entre tres y dos. Tienen dos turnos para asistir a la educación básica, mañana y tarde (Torres Salazar, 2000d).

Estados Unidos. El calendario escolar en California es de 180 días; anteriormente era de 165. La jornada es de 8:00 a 15:00 horas. No existe currículo único en el país, ni condiciones iguales de organización. Cada estado tiene sus propias reglas. Las clases son de 50 minutos. El inglés y las matemáticas tienen cinco frecuencias por semana, mientras las demás materias entre tres y dos. Las escuelas de EE. UU. de Norteamérica tienen largas jornadas de trabajo para los alumnos en la mañana, pero también dan opción de asistir por la tarde (Torres Salazar, 2000a).

México. El plan de 1988-1994 previó un calendario anual de 200 días laborales para las escuelas oficiales y particulares incorporadas tanto en el nivel preescolar, como en primaria y secundaria, y conservan la actual jornada de cuatro horas y media de clase al día. El tiempo de trabajo escolar previsto, que alcanza 800 horas anuales, representa un incremento significativo en relación con las 650 horas de actividad efectiva que se alcanzaron como promedio en los años 1988 a 1992. Las actividades inician generalmente la última semana de agosto y culminan la primera semana de julio del año siguiente. La jornada es de 7:30 a 12:30. Se tiene que cubrir una jornada de 5 horas no importa el turno de trabajo. En la escuela primaria queda a consideración del maestro. En la escuela secundaria las clases son

de 40 minutos. La mayor parte del tiempo en la escuela primaria se da con las materias de español y matemáticas: las otras materias varían de acuerdo a la importancia que les da el maestro. En la escuela secundaria, las materias de español y matemáticas tienen cinco frecuencias a la semana; las otras materias varían entre tres y dos frecuencias por semana. Hay dos turnos para la educación primaria y secundaria; un tercer turno nocturno de secundaria para alumnos mayores de 15 años (Ley General de Educación, 1993).

Edad de los escolares

La diferencia de edad para cursar la educación primaria radica en dos años. En Inglaterra, la edad de los escolares empieza a los 5 años y se alarga la escolaridad hasta los 16 años. En Rusia los niños entran en la escuela con 7 años, iniciando un periodo que dura cuatro años: la educación intermedia comienza en el quinto curso y continúa hasta el noveno; se inicia después la etapa de educación obligatoria que durara unos 11 años, según lo previo la reforma de 1984. Tres países coinciden en la edad escolar para primaria: Japón, la enseñanza obligatoria va desde los 6 a los 15 años. La educación elemental comprende 6 años y la secundaria dura 3 años. En Estados Unidos la educación primaria comienza a la edad de 6 y avanza hasta los 11 años; la escuela secundaria, de los 11 a los 16 años. México admite alumnos para la escuela primaria a los 6 años cumplidos hasta el mes de octubre; los alumnos de la secundaria de 12 a 15 años. Durante mucho tiempo, hasta 1990, México tenía la influencia rusa de aceptar alumnos con 7 años cumplidos para la escuela primaria.

Grupos escolares

Inglaterra. Los alumnos forman grupos de 20 a 24 en la escuela elemental y de 28 a 30 en la secundaria.

Japón. El tamaño de los grupos escolares es uniforme, de 40 alumnos desde 1985. Anteriormente eran de 45 y 48, según el nivel educativo elemental o secundario, respectivamente (Torres Salazar, 2000a).

Rusia. Los grupos son uniformes tanto en primaria como en secundaria; tienen un promedio de 30 alumnos.

Estados Unidos. El tamaño de los grupos escolares es de 24 estudiantes en la escuela elemental y 28 en la secundaria, en tanto que el promedio nacional de alumnos por maestro es de 18 (Torres Salazar, 2000a).

México. El tamaño de los grupos escolares varía, siendo el promedio de 30 alumnos en la escuela elemental y 35 en la secundaria (Torres Salazar, 2000d).

Áreas

Inglaterra. El currículo nacional contempla la enseñanza por áreas.

Japón. El programa de educación tiene las materias por áreas.

Rusia. La programación de la educación primaria y secundaria esta por áreas.

Estados Unidos. La programación de la educación primaria y secundaria está por áreas.

México. El plan de estudios por áreas, a partir de 1981, incluye español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística, educación tecnológica y educación para la salud.

Asignaturas

Inglaterra. Trabajó por asignaturas hasta 1944.

Japón. Trabajó por asignaturas hasta 1945.

Rusia. Trabajó por asignaturas hasta 1977.

Estados Unidos. Trabajó por asignaturas hasta 1945.

México. Hasta 1960 se trabajó en la educación básica con asignaturas durante 35 años. El programa definitivo de la Modernización Educativa para Secundaria incluye todos los programas de las asignaturas académicas escolares en el ciclo escolar de 1994-1995. A partir de este ciclo, el plan y los programas se aplican en los tres grados de la educación secundaria. La Tabla 4 ilustra la programación por asignaturas en este nivel.

Inglaterra. Se estudia la lengua materna, un idioma optativo, los estudios sociales y las matemáticas: se participa en talleres de práctica y se ofrece una gran variedad de materias optativas, tales como economía doméstica, contabilidad, comercio, artes y oficios, biología, historia, geografía, música, horticultura y crítica cinematográfica. Las actividades suelen ser curriculares -asambleas, discusiones, proyectos individuales o colectivos, orquestas, bandas, teatro-, o extracurriculares,

Tabla 4

Duración de materias por nivel expresada en número de horas semanales

Materias	Nivel		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
Español	5	5	5
Matemáticas	5	5	5
Historia Universal I	3	3	3
Geografía General	3	3	3
Civismo	3	2	3
Biología	3	2	3
Introducción a la Física y a la Química	3	3	3
Lengua Extranjera	3	3	
Asignatura opcional decidida en cada entidad			3
Actividades de Desarrollo Expresión y Apreciación Artísticas	2	2	2
Educación Física	3	3	3
Educación Tecnológica			
TOTALES	35	35	35

Nota. Tomado de SEP (1993).

como excursiones.

Japón. Tanto en la escuela primaria como en la secundaria llevan estas materias: inglés, japonés, matemáticas, ciencias, sociales, música, artísticas y computación.

Rusia. En 1959 se elevó el nivel de la educación básica o general y el de la tecnología. Las escuelas humanísticas de idiomas se integraron con la educación

Básica o general y tecnológica y viceversa, en un programa integral. El programa incluye (a) cursos humanísticos -ruso (lengua y literatura), historia, gobierno, idioma extranjero- (39.5%); (b) ciencias -matemáticas, física, biología y geografía- (32.5%); (c) entrenamiento para la producción y actividad social útil (15.3%); (d) dibujo, música y canto (6.2%) y (e) educación física (6.5%). El sistema proporciona una formación estética y una educación física. También da el entrenamiento necesario para el trabajo (Bravo Ahuja, 1974).

Estados Unidos. El programa mismo de las escuelas elementales, aun cuando varía de una a otra, se encuentra fundamentado esencialmente sobre los siguientes aspectos: (a) arte del lenguaje; (b) ciencias sociales: historia, geografía, civismo; (c) ciencias naturales; (d) aritmética; y (e) artes (Good, 1996).

México. La educación primaria incluye ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, artísticas y educación física. La reforma a los programas de primaria en 1973 contempla siete áreas programáticas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica (Solana et al., 1982). Las Tablas 5, 6, 7 Y 8 complementan la información sobre asignaturas.

Los programas de estudio por asignatura exponen en primer lugar los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, para enunciar después los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado. Con esta forma de presentación se ha evitado la enunciación de un número muy elevado de "objetos de aprendizaje" divididos en generales, particulares y

Tabla 5

Plan de estudios por materias

No.	Materias	Grado					
		1	2	3	4	5	6
1	Lengua Nacional	X	X	X	X	X	X
2	Matemáticas	X	X	X	X	X	X
3	Niño, Familia, Escuela y Comunidad			X	X		
4	Estudio de la Sociedad Mexicana			X			
5	Historia de México				X		
6	Historia de América					X	
7	Historia Universal						X
8	Geografía Física y Humana de México				X		
9	Geografía Física y Humana de América					X	
10	Geografía Física y Humana Universal						X
11	Cultura Cívica				X	X	X
12	Naturaleza y Salud				X	X	X
13	Ciencia y Tecnología				X	X	X
14	Naturaleza, Ciencia y Tecnología	X	X	X			
15	Apreciación y Expresión Artística	X	X	X	X	X	X
16	Educación Física	X	X	X	X	X	X

Tabla 6

Cuadro de materias de educación primaria (1991-1992)

Año					
1°	2°	3°	4°	5°	6°
Español	Español	Español	Español	Español	Español
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
El Niño y la Sociedad	El Niño y la Sociedad	El Niño y la Sociedad	Historia Geografía Cultura Cívica	Historia Geografía Cultura Cívica	Historia Geografía Cultura Cívica
El Niño y la Ciencia	El Niño y la Ciencia	El Niño y la Ciencia	El Niño y la Ciencia	El Niño y la Ciencia	El Niño y la Ciencia
Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística
Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física

Nota. Tomado de *Plan y programas de estudio* publicado por la SEP (1993).

Tabla 7

Distribución del tiempo de trabajo en primero y segundo grados de la educación primaria (Plan 1993) por materias

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del Medio (Trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Tabla 8

Distribución del tiempo de trabajo por asignaturas de tercero a sexto grados de educación primaria (Plan 1993)

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	1.5
Historia	60	1.5
Geografía	40	1
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

específicos, que fue característica de los anteriores programas de estudio y que en la práctica no ayudaba a distinguir los propósitos formativos fundamentales de aquellos que tienen una jerarquía secundaria. En los contenidos se han establecido "ejes temáticos" independientes (no transversales) para agrupar los contenidos a lo largo de los seis grados.

Materias de educación primaria y secundaria por día

Inglaterra. Las materias de la escuela primaria y secundaria son las mismas: inglés, matemáticas, ciencias, tecnológicas, historia, geografía, artísticas, música, educación psicológica, educación religiosa, educación sexual. Se imparten de 11 a 13 materias por día.

Japón. Las materias de la escuela primaria y secundaria son las mismas: Inglés, japonés, matemáticas, ciencias, sociales, música, artísticas, computación. Se imparten nueve materias al día.

Rusia. La escuela primaria y la secundaria tenían las siguientes materias: ruso, matemáticas, estudios sociales, ciencias, lenguas extranjeras como inglés y francés, artes y música; y se imparten 15 materias al día (Bravo Ahuja, 1974).

Estados Unidos. Las materias de la escuela primaria y secundaria son las mismas: arte del lenguaje, estudios sociales, ciencias naturales, aritmética, las artes; y se imparten nueve materias al día.

México. La educación primaria y secundaria tiene las materias señaladas en la Tabla 9. Se imparten nueve materias por día.

Exámenes

Inglaterra. Los legisladores que redactaron el Informe Norwood de 1941-1943, el Informe del Comité del Consejo de Exámenes de Secundaria de 1943 y el Informe Spens, dividieron a los estudiantes en el intelectual, el técnico y el práctico. Las escuelas exigieron examen para entrar a la educación secundaria, informes de los

Tabla 9

Cuadro de materias de educación secundaria (1991-1992)

primero	horas	segundo	horas	tercero	horas
Historia Universal	3	Historia Patria	3	México en el Mundo Actual	3
Geografía General	3	Geografía de México	2	Educación Ambiental	3
Lengua y Literatura I	3	Lengua y Literatura II	3	Lengua y Literatura III	3
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Matemáticas I	3	Matemáticas II	3	Matemáticas III	3
Higiene y Conservación de la Salud	2	Adolescencia y Desarrollo	3	Civismo	2
Biología	3	Física	3	Química	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física iii	2
Apreciación y Expresión Plástica	2	Apreciación y Expresión Musical	2	Apreciación y Expresión Escénica	2
Tecnología I	4	Tecnología II	4	Tecnología	4
Optativa	2	Optativa	2	Optativa	2
Total/ Horas/ Semana	30		30		30

Nota. Rescatada del Programa para la Modernización Educativa 1991-1992.

directores y el expediente académico de la primaria. El examen que se aplica mide la enseñanza formal de inglés y de aritmética e incluye una prueba objetiva y estandarizada de inteligencia.

Japón. Se presenta examen en todos los niveles educativos como única medida del rendimiento académico.

Rusia. Se aplican exámenes en todos los niveles de la educación. *Estados*

Unidos. Se aplican exámenes desde la escuela secundaria a la preparatoria.

México. No se aplican exámenes para ingresar a la educación básica. Existen los exámenes bimestrales para conocer el avance educativo del sistema de educación básica.

Evaluación

Inglaterra. Las LEAs son los organismos que tienen un sistema de evaluación.

Japón. Tiene un sistema de evaluación que le permite comparar los resultados con los avances tecnológicos.

Rusia. Cuenta con un sistema de evaluación.

Estados Unidos. Existen al menos dos sistemas de evaluación estandarizada, uno dirigido por el propio estado: Evaluación del Estado de California (CAP), y otro privado, que se aplica tanto para entrar al bachillerato como a la universidad.

México. No existe un sistema nacional de evaluación de los conocimientos. Apenas en el año 2002 existe una propuesta para que se forme un órgano evaluador a nivel nacional.

Gratuidad

Inglaterra. La educación primaria es gratuita y obligatoria para todos los niños menores de 15 años (The Constitution of UK, 2000).

Japón. La Ley Fundamental de la Educación (1947-1949) contempló la abolición de las colegiaturas escolares. La educación es gratuita durante 9 años

(The Constitution of Japan, 2000).

Rusia. La educación siempre ha sido gratuita; incluso, los estudiantes reciben un salario mensual.

Estados Unidos. Toda la educación básica es gratuita (Torres Salazar, 2000a).

México. Toda la educación básica es gratuita por ley (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2000).

Obligatoriedad

Inglaterra. El Informe Hadow de 1926 presenta la novedad educativa de enseñanza secundaria para todos con cuatro propuestas; (a) la creación de una escuela primaria y otra secundaria; (b) obligatoria para todos los niños ingleses; (c) la extensión de la edad entre los 5 y 16 años; y (d) la educación preescolar es obligatoria (Filho, 1963).

Japón. La educación es obligatoria durante nueve años, seis de escuela elemental y tres de escuela superior elemental (Torres Salazar, 2000a).

Rusia. La educación básica que comprende el kindergarden, la primaria y la secundaria es obligatoria (Larroyo, 1967).

Estados Unidos. La educación es obligatoria desde kindergarden hasta el grado 12 o high school (K-12). Son doce años de escolaridad obligatoria, cuyo inicio varía de un estado a otro, y repartidos en años entre los niveles de preescolar, primaria y de secundaria. La educación obligatoria comienza a los seis años y

dependiendo de los Estados, duran hasta los 16, 17 Y 18 años (Torres Salazar, 2000a).

México. La obligatoriedad es de nueve grados, seis de primaria y tres de secundaria; aun cuando el gobierno se compromete a otorgar un año de educación preescolar, Es hasta el año 2002 que el gobierno mexicano hace obligatorio el preescolar (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2000).

Idiomas extranjeros

Inglaterra. Se imparte en la escuela secundaria francés, alemán y español.

Japón. El inglés es obligatorio en el plan de estudios de la escuela secundaria.

Rusia. Se enseña el inglés como segunda lengua.

Estados Unidos. La escuela secundaria da a los estudiantes su primera oportunidad de estudiar una lengua extranjera, ya sea el francés o español.

México. Se incluye el idioma inglés como obligatorio a partir de la escuela secundaria.

Libros de texto

Inglaterra. Los libros de texto son gratuitos para la educación básica.

Japón. Desde 1957 funcionan los libros de texto pasando por el endurecimiento del sistema de autorización hasta las facilidades democráticas de 1980.

Rusia. Los libros de texto son gratuitos para la educación básica.

Estados Unidos. Los libros de texto son gratuitos para la educación básica.

México. Existe una diferencia muy marcada para la repartición del libro gratuito: mientras que los cuatro países mencionados con anterioridad proporcionan libros gratuitos a los alumnos de kindergarden, primaria y secundaria, México repartía el libro gratuito solo a los de primaria; en 1998 se entregaron a los de secundaria; y al kindergarden no se le regalan todos los libros porque no era obligatorio para pasar a primaria hasta el 2002, año en que se aprobó su obligatoriedad a nivel nacional.

Alfabetización

Uno de los grandes problemas de los países subdesarrollados es la alfabetización, porque el presupuesto que le dedican a la educación no alcanza para cubrir el acuerdo universal de ofrecer educación básica a todos los niños del mundo en edad escolar, menos para regularizar a aquellas personas que no tuvieron oportunidad de ir a la escuela.

Inglaterra. El analfabetismo está erradicado, pues la mayoría de los ciudadanos tiene la educación básica. La alfabetización está situada en un 88% para 1990.

Japón. El sistema japonés está muy desarrollado, pues la tasa de alfabetismo es casi del 100%.

Rusia. Desde 1993 la población alcanza un 98% de gente que sabe leer y

escribir.

Estados Unidos. El analfabetismo ha sido casi eliminado; en 1998, el 83% de los estadounidenses mayores de 25 años habla finalizado la *high school*.

México. En el año 2000 el presidente Ernesto Zedillo comparó los alcances de su política educativa en seis años de gobierno, sosteniendo que asistían a la escuela 94 de cada 100 niños de entre 6 y 14 años, y 9 de cada 10 mexicanos sabían leer y escribir. Esto significa, con base en la cifra poblacional del censo del año 2000, con mas de 100, 000,000 de habitantes, hay casi 10, 000,000 de personas analfabetas, con un porcentaje del 90% de alfabetización (Microsoft, 2000).

A modo de resumen se presentan en la Tabla 11 las características generales de la comparación de elementos del sistema educacional que se presentaron en el Capítulo V.

Tabla 11

Comparación de los elementos del sistema educacional de los países del estudio

Elementos del sistema educativo	Inglaterra	Japón	Estados Unidos	Rusia	México
Organización educativa	Descentralizado en 1944	Descentralizado en 1945	Descentralizado	Descentralizado desde 1967	Centralizado
Educación estatal	La mayor parte	La mayor parte	La mayor parte	La mayor parte	Alguna parte
Educación particular	Gran parte atiende las clases acomodadas	Hay relación en la educación oficial y privada 1949	Existe una fuerte comunidad educativa	Existen escuelas privadas desde 1991	Art. 55 de la Constitución
Educación Religiosa	Controladas, subvencionadas y por acuerdo especial	Existen cuotas religiosas	Las organizaciones religiosas participan en	Antireligiosos desde 1918 religiosa a partir de 1991	Art. 55 de la Constitución. Existe educación
Marco legal	Constitución 1918 Ley Fisher	Constitución 1947	En las entidades federativas	Constitución 1917	Constitución 1917
Financiamiento	El 90% los LEAs, tienen el poder económico	50% Nacional 25% Provincial 25% Municipal PIB 5.7%	75% Estados 28% Locales 7% Nacional PIB 6%	100% el estado	90% Federal 10% Estados PIB 5.1
Relaciones laborales	Sindicato Nacional de Maestros	Sindicato de Maestros de Japón (Nikkyoso)	En cada Estado existe la Federation of Teachers	El estado se encarga de la relaciones laborales con los maestros	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE
Jerarquía y administración	Los LEAs tienen el poder de la educación pública	El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura	Cada Estado es Autoridad Educativa	La educación depende del Ministerio de Instrucción Pública	Secretaría de Educación Pública SEP
Planta educativa	Los LEAs cuidan, protegen y construyen las escuelas	El Gobierno Municipal construye, opera y mantiene los edificios	La Junta estatal y distrital encargados de construir, operar y mantener los edificios	El estado se encarga de la mantenimiento a los edificios	La federación con convenio con los estados construye, opera y mantiene los edificios
Participación de la comunidad	Existe poca participación de padres y maestros	Asociación de padres y maestros (PTA)	Los padres de familia participan en la administración	Apenas inicia la participación de la comunidad	Organización de padres de familia
Reformas educativas	1926, 1938, 1943, 1944, 1958, 1960, 1970, 1988, 1992, 1993	1945, 1947, 1950, 1962, 1973, 1976, 1979, 1984, 1987, 1988	1932, 1953, 1960	1917, 1923, 1926, 1935, 1939, 1948, 1958	1917, 1921, 1973, 1979, 1982, 1989, 1993
Presupuestos	8. 5%	5.7% del PIB	6% del PIB	5%	5.1% del PIB
Tipos de escuela	Primaria, secundaria	Primaria, secundaria	Elemental, secundaria	Elemental, secundaria	Primaria, secundaria
Diseño curricular Educación básica	Kindergarten primaria secundaria	Kindergarten primaria secundaria	Kindergarten primaria secundaria	Kindergarten primaria secundaria	Kindergarten primaria secundaria
Población estudiantil	9.16 de alumnos escolarizados de educación básica	9. 6 millones de primaria 11. 3 millones de secundaria	3 millones de primaria 11. 7 millones de secundaria	Primaria y secundaria 20.0 millones	Primaria 14. 4 millones secundaria 4. 1 millones
Planes	"el niño es el centro de la educación" 1943	"centrado en el aprovechamiento del niño" 1945	"igualdad de oportunidades"	"aprender haciendo" 1958	"el niño es el centro de la educación" 1960
Sistemas	5-13	6-3-3-4 6 de elemental, 3 de secundaria, 3 de bachillerato y 4 de educación superior	6-2-4- es la más usual, 6 de elemental, 2 de secundaria, 4 de bachillerato	4-3-3	6-3-3- 6 de elemental, 3 de secundaria, 3 de bachillerato

Elementos del sistema educativo	Inglaterra	Japón	Estados Unidos	Rusia	México
Tendencias	Postura ecléctica	Postura ecléctica	Postura ecléctica	Postura abierta desde 1967	Postura ecléctica
Teorías	John Dewey	Jean Piaget	John Dewey	Leon Tolstoi	Jean Piaget
Duración del año escolar	210 días	230 días	Antes de 1980 eran 165 días; ahora 180 días, varía en cada Estado	210 días	200 días
Jornada educativa	7:30 a 15:30	8:30 a 15:00 hs	8:00 a 15:00 hs	7:00 a 19:00	7:30 a 12:30 hs
Materias por día	11 y 13	9	9	15	7
Duración de clase	50' por clase	45' por clase	50' por clase	50' por clase	40' por clase
Frecuencias	5, 3 y 2 por semana	5, 3 y 2 por semana	5, 3 y 2 por semana	5, 3 y 2 por semana	5, 3 y 2 por semana
Turnos	Matutino, vespertino	Matutino, vespertino	Matutino, vespertino	Matutino, vespertino	Matutino, vespertino, nocturno
Edad de los escolares	Primaria 5 a 11 secundaria 11 a 16	Primaria 6 a 12 secundaria 12 a 15	Primaria 6 a 12 secundaria 12 a 15	Primaria 7 a 10 secundaria 11 a 14	Primaria 7 a 12 secundaria 12 a 15
Áreas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Asignaturas	Antes del 1944	Antes de 1945	Antes de 1945	Antes de 1977	Antes de 1960
Libros de texto	Gratuitos para la educación básica	Gratuitos para la educación básica	Gratuitos para la educación básica	Gratuitos para la educación básica	Gratuitos desde preescolar hasta secundaria
Idiomas extranjeros	Francés, alemán español	Inglés	El francés hasta el español	Inglés como segunda lengua	Inglés para secundaria
Gratuidad	Toda la educación básica	Toda la educación básica	Toda la educación básica	Toda la educación básica	Toda la educación básica
Obligatoriedad	La educación básica	Es de 9 grados	Desde Kindergarten hasta el grado 12	La educación básica	Toda la educación básica
Laicidad	Se imparte religión	Se imparte moral	Se imparte religión	Se imparte civismo	No se imparte religión
Evaluación	Existe un sistema de evaluación por los LEAs	Existe un sistema de evaluación general	Existen dos formas de evaluar: el Estado y el privado	Existe un sistema de evaluación	No existe un sistema de evaluación nacional
Exámenes	De admisión de primaria a secundaria	En todos los niveles	De la secundaria a la preparatoria	En todos los niveles	Cada dos meses
Número de materias en primaria	11 en cada grado	8 hasta 3° y 5 hasta 6°	8 en cada grado	Siete en cada grado	8 en cada grado
Número de materias en secundaria	13 de en cada grado	13 en cada grado	11 en cada grado	12 en cada grado	11 en cada grado
Grupos escolares	20 a 24 en elemental y de 28 a 30 en secundaria	Eran de 45 y 48; actualmente son uniformes de 40 alumnos	24 alumnos en elemental y 28 en secundaria	30 alumnos en elemental y 30 en secundaria	Varía, 30 en elemental y 35 en secundaria

Nota. Los datos registrados en esta tabla están confirmados entre los años 1980-2000.

CAPITULO VI

DISCUSIONES, COMENTARIOS Y RECOMENDACIONES

Generales

En once comentarios y sugerencias se resumieron las influencias de Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos de América en el sistema educacional mexicano: descentralización, sistema educacional, atraso educativo, neoliberalismo en planes y programas, importación de curriculistas para diseñar la educación mexicana, relación de la educación al sistema productivo, importancia a las matemáticas y al español, trabajo por áreas y materias, aprender a aprender, educación para todos, constructivismo de Piaget, diseño de programas a través de objetivos, compromiso ante países latinoamericanos de aumentar el PIB, oportunidad de acceso a la educación y duración del año escolar.

Educación descentralizada y centralizada

Discusión. Una diferencia entre los países investigados y México es la educación descentralizada y centralizada. Los países que tuvieron la educación centralizada fracasaron con esta estructura por la caída de su economía centralista. En cambio, la descentralización les permite descongestionar el área administrativa, hacer planes y programas de acuerdo con las necesidades estatales sin perder el rumbo general del país, entrar a la economía globalizadora del mercado y entrar a la modernidad educativa internacional. México intentó desde 1970 adoptar de hecho la

descentralización que tienen los cuatro países estudiados; desde esa fecha se plasmó en el *Plan General de Desarrollo* la descentralización sin que a la fecha se realice.

Comentario. La presión indirecta de Inglaterra y Estados Unidos por mejorar su educación ha influido en la descentralización de Japón (1945), Rusia (1967) y México (1970), sin que este cambie completamente su intención de materializarla, porque su modelo centralizado viene como influencia de la URSS, desde que José Vasconcelos estudió ese país y estableció en México un Ministerio Federal de Educación Pública, que originó lo que hoy es la Secretaría de Educación Pública.

Recomendación. La SEP deberá descentralizar la educación básica dejando de centralizar planes, programas, libros de texto, pago de los maestros, mantenimiento de los edificios, pago de los servicios primarios, certificación de documentos y cursos nacionales de actualización.

Globalización

Discusión. De manera general, el trabajo de investigación refleja que la educación comparada, fenómeno humano y social manifestado en sus diversas formas y tendencias con antecedentes históricos no es un hecho aislado, sino que las necesidades económicas, comerciales e intercambios culturales de la vida moderna obligan a los países subdesarrollados a cambiar los modelos curriculares de su educación.

Comentario. La influencia de otras épocas, otros países, otros hombres que

perduran a través del tiempo y del espacio dejando un legado sobre las nuevas generaciones se manifiesta en el sistema educacional mexicano, sobre todo de Inglaterra y Estados Unidos.

Recomendación. Una evaluación general al sistema educativo mexicano realizado por organismos nacionales e internacionales le señalaría sus debilidades y fortalezas para una adecuada acreditación académica y lo induciría a un mejoramiento constante.

Origen de los cambios curriculares

Discusión. Los cinco países elegidos para el trabajo tienen un arranque violento para encontrar la educación democrática y sus ideales han servido a la humanidad. Inglaterra tuvo su revolución antes que los otros cuatro países y en nombre de la libertad estableció un equilibrio entre la tradición y el cambio. Estados Unidos pugnó por su libertad al separarse de Inglaterra, México tuvo la guerra civil en 1910, Rusia en 1917 y Japón en 1945; todos tuvieron como común denominador la paz y la búsqueda de una educación acorde con sus necesidades.

Comentario. En la búsqueda de una educación acorde con su necesidad, México se quedó rezagado en el nivel educativo, pues el discurso político todavía se apoya en la Revolución Mexicana como su bandera del cambio. Un ejemplo visible lo tenemos en Japón, que en 1945 casi desapareció de la geografía mundial y en 45 años se convirtió en una potencia mundial en todos los aspectos. México, desde 1910, está sumido en el tercer mundo por más que los gobiernos digan que cada sexenio el país está mejor.

Recomendación. El gobierno mexicano debe proyectar los grandes cambios educativos como base de lanzamiento a nivel internacional creyendo en la educación como una inversión para alcanzar a los países del primer mundo que si han despegado desde su movimiento violento.

Planes y programas

Discusión. El año 1993 marca un momento importante en los estudios de planes y programas en México, porque el gobierno promulga la ultima reforma educativa del siglo XX y esta interesado en traer investigadores extranjeros que hagan aportaciones a la educación mexicana con el fin de elaborar propuestas concretas para desarrollar una forma mas adecuada de enseñanza primaria y secundaria a la luz de los cambios de la estructura socioeconómica, los pasados fracasos educativos y la inminente puesta en vigor de algún tipo de acuerdo de libre comercio con los Estados Unidos y Canadá.

Comentario. En consecuencia, se siguen importando curriculistas extranjeros para que hagan adecuaciones a planes y programas desplazando a los investigadores mexicanos.

Recomendación. La sugerencia va al sistema educativo, en el sentido de que se envíen maestros especialistas en educación a los cuatro países estudiados, para que se preparen en un sistema educativo y luego expongan ante maestros mexicanos las innovaciones que se puedan adaptar a la educación mexicana.

Específicos

Énfasis para un currículo regional dentro del currículo nacional

Discusión. La influencia del currículo nacional de Inglaterra ya se notaba en el *Lineamiento de estrategia* que prometía Miguel de la Madrid en 1983-1988. En la estrategia de la política educativa serán prioritarias las medidas encaminadas a vigorizar la cultura nacional e impulsar el desarrollo de las culturas étnicas, populares y regionales; y a fortalecer la formación y superación profesionales del magisterio.

Comentario. Relacionar adecuadamente la educación al sistema productivo, alfabetizar al mayor número posible de mexicanos hasta ahora privados de este servicio, atacar las causas de deserción y reprobación y avanzar hacia la educación de diez grados para todos los mexicanos constituyen manifestaciones de una influencia directa de Inglaterra que propuso tales acciones en la Ley de 1944.

Recomendación. La SEP debe dar mayor énfasis a la vigorización de la cultura nacional e impulsar el desarrollo de las culturas étnicas, populares y regionales que se tienen abandonadas; igualmente a la relación de educación y sistema productivo, porque en México están desvinculados.

Distribución del peso de materias

Discusión. Binet (citado en Gardner, 1997), en el siglo pasado, diseñó el coeficiente intelectual (CI) mediante una batería de tests para medir el conocimiento de los individuos que presentaban exámenes. Este trabajo de evaluación sirvió para que países como Francia, Estados Unidos e Inglaterra diseñaran sus programas con

el modelo creado por Alfred Binet. Este modelo tiene la inclinación de darle más importancia a las matemáticas y al francés; se cree, todavía en la actualidad, que el que domina estas materias triunfará en el aula y en la vida.

Comentario. Bajo la influencia de Binet y de los Estados Unidos, México diseñó sus programas dándoles importancia a las matemáticas y al español tanto en primaria como en secundaria. En primaria se recomienda que a estas dos materias se le dedique más tiempo de enseñanza; en la secundaria, se imparten los cinco días de la semana teniendo 5 frecuencias cada una. En la actualidad sigue dominando la idea de Binet.

Recomendación. La SEP debe modificar las frecuencias de las demás materias, dándoles la misma importancia que al español y las matemáticas, ya que estudios modernos como el de las inteligencias múltiples de Gardner (1997) afirman que existen inteligencias tales como la corporal y cinética -capacidad para resolver problemas con el cuerpo-, espacial -la capacidad para formarse un modelo mental o un mundo espacial-, musical -capacidad para crear y reproducir música-, interpersonal -capacidad para entender a las demás personas- e intrapersonal -capacidad orientada hacia adentro para construir un modelo de vida que sirva para desenvolverse eficazmente-.

Organización del plan de estudios

Discusión. México hizo un cambio curricular de la educación secundaria en 1993-1994. Se dio de manera progresiva el cambio de áreas en el campo de las

ciencias sociales y de las ciencias naturales al trabajo por asignaturas. Otros dos cambios dieron relevancia al peso del aprendizaje y del dominio de la lengua española como tarea prioritaria de la educación secundaria y al desarrollo de las competencias matemáticas para la resolución de problemas.

Comentario. Desde 1973 hasta el año 2000, se alternaron los diseños curriculares norteamericanos de trabajar las materias educativas por áreas, asignaturas y objetivos. Bloom (1975) y su equipo de colaboradores influyó en los planes y programas mexicanos con su libro *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Con el diseño de los programas a través de objetivos generales, particulares y específicos, permanecieron casi 13 años hasta la reforma educativa de 1993. En su momento, esta obra planteó que la taxonomía funciona como un puente entre los objetivos generales y lo que debe ser el desarrollo concreto del currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recomendación. Que la SEP informe a la comunidad educativa y al pueblo mexicano el porque de los cambios curriculares, no solo de áreas y asignaturas, sino también de módulos y proyectos que aparecieron en el sexenio del presidente Ernesto Zedillo en los libros de texto que antes estaban diseñados por unidades.

Fundamentos del currículo

Discusión. Los planes y programas de estudio para la educación secundaria en México (1993) fueron diseñados en la corriente psicológica del constructivismo. También los planes y programas de educación primaria se diseñaron en la misma corriente psicológica desde tres enfoques: la teoría de la

asimilación y el aprendizaje significativo de David Ausubel, la teoría soviética de la psicología sociocultural de Vigotsky y el cognoscitismo de Piaget.

Comentario. Estas teorías pertenecientes a la Escuela Nueva se pueden detectar en los planes y programas de estudio actual: replanteamiento de los contenidos orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos, búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva. Esta es otra influencia de los ingleses y norteamericanos que fundamentaron el nuevo aprendizaje en las ideas de Piaget que están presentes hoy en día en la educación mexicana con una duración de 18 años

Recomendación. Se recomienda al sistema educativo mexicano una evaluación de los contenidos de los planes y programas para saber si en 18 años se siguen sosteniendo las teorías de la Escuela Nueva.

Obligatoriedad de la educación básica

Discusión. El antecedente educativo más importante antes de entrar a la década del 1980, es el periodo de Luis Echeverría, conocido en bloque como El Proyecto Modernizador. Sus ejes fundamentales continúan en los dos siguientes sexenios y finalmente se redefinen en el gobierno salinista, reforzando algunas de sus características. Existen tres líneas de acción: la reforma educativa echeverrista; el impulso a la universalización de la enseñanza primaria "Educación para todos" y "Primaria para todos los niños" del sexenio 1976-1982, y los procesos de

desconcentración y descentralización que culminan en la federalización de 1992.

Comentario. La influencia de Inglaterra antes de este estudio se deja sentir cuando propone en la Ley de 1943 la educación para todos los niños: 30 años después México adopta este modelo educativo.

Recomendación a la SEP. Necesita el pueblo mexicano actualizarse en reformas educativas para que no se pierdan los objetivos del artículo 3º constitucional: obligatoriedad, laica y gratuita; y democratización de la educación para que los mexicanos no se queden a la retaguardia.

Presupuesto nacional para la educación básica

Discusión. La Conferencia de Santiago de Chile en 1962, sobre *La evolución de la educación y las conferencias de ministros de la región*, marcó el compromiso sobre la orientación y prioridades que debían seguir las políticas educativas en la región. Desde esta fecha, México debió acatar las disposiciones emanadas de dicha conferencia, tales como la formulación de programas de desarrollo educativo, integrados con los planes de desarrollo económico y social, pues todos los gobiernos adoptarían las medidas necesarias para destinar a la educación el máximo de recursos económicos a fin de alcanzar, para 1965, no menos del 4% del PIB.

Comentario. Programas de desarrollo educativo, ligados con planes de desarrollo económico y social fueron los planes y programas propuestos en la educación mexicana en los periodos 1970-1976, 1976-1982, 1982-1988, 1988-1994

y 1994-2000. En cuanto a la recomendación de alcanzar el 4% del PIB, México está entre los límites, pero no ha superado el gobierno esta cantidad desde hace 35 años

Recomendación. Si se quiere tener calidad en la educación y alcanzar el nivel cultural de los países del primer mundo, se deben buscar mecanismos para lograr el ideal del 8% del PIB.

Discusión del año escolar y de la jornada diaria

Discusión. Existen otros compromisos de México adquiridos en esa reunión de Chile: para la educación primaria, igualdad de oportunidades de acceso a la educación, retención escolar, igualdad en la duración y la calidad de la educación que se imparte en las zonas urbanas y rurales, formación, perfeccionamiento y status del personal docente. En cuanto a la duración de la escolaridad, por primera vez se precisaron los mínimos aceptables: un año escolar no inferior a 200 días de clases y una jornada diaria no inferior a cinco horas.

Comentario. En ese contexto exterior que sugiere aplicar una política ajena a todos los países por igual, México aplicó estas sugerencias muy lentamente, porque la oportunidad de acceso a la educación no se da y siguen prevaleciendo tres Méxicos en un mismo país. La aplicación de los 200 días laborales no se hicieron efectivos sino 23 años después, en 1988, con una jornada de clases de cuatro horas. Con el presidente Ernesto Zedillo siguen los 200 días y 4.5 horas de clase. Hoy, con Vicente Fox, se puso en práctica la jornada laboral de 7 horas de clase en diez escuelas piloto en el Estado de Nuevo León, con los mismos 200 días, La propuesta

del año escolar de 200 días es sugerencia de la organización de países regionales que se reúnen para revisar y recomendar los avances educativos internacionales, vigilados por Estados Unidos.

Recomendación. El gobierno mexicano debe poner en práctica inmediata las sugerencias de los organismos internacionales en cuanto a estandarizar la educación formal.

LISTA DE REFERENCIAS

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (1992). México: Talleres Gráficos de la Nación.

Alighiero, M. (1987). *Historia de la educación del 1500 a nuestros días* (Vol. 2, 3ª ed.). México: Siglo XXI.

Álvarez, L., Fonseca, A. y Triana, J. (1982). *Historia de la educación de México en el Siglo XX: contada por sus protagonistas.* México: Educación, Ciencia y Cultura.

Andreas, K. y Massialas, B. G. (1980). *Tradición y cambio en la educación: estudio comparativo* (Jorge Gómez de Silva, Trad.). Madrid: Alianza.

Arnaz, J. A. (1995). *La planeación curricular.* México: Trillas.

Aso, M. y Amano, I. (1976). *La educación y la modernización del Japón.* Madrid: Alianza.

Avilés, G. J. (1999). *Surgimiento y desarrollo de la planeación educativa en el mundo.* Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Bloom, B. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales* (5ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.

Borrero, S. J. (1988). *Los sistemas educativos y el nivel post-secundario.* Santo Domingo: UNESCO.

Bravo Ahúja, V. (1974). *La problemática educativa en el marco internacional.* México: SEP-Setentas.

Bruun, G. (1995). *La Europa del siglo XIX, 1815-1914.* México: Fondo de Cultura Económica.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2000). México: Trillas.

Cordeiro, J. L. (1995). *El desafío latinoamericano y sus cinco grandes retos.* Caracas: McGraw Hill Interamericana.

- Debesse, M. (1975). *Las etapas de la educación* (Delia Ménard, Trad.) (7ª ed.). Buenos Aires: Nova.
- Delgado, A. (1998). Planes y programas de Inglaterra. *Pizarra*, 6, 7-10.
- Díaz Barriga, A. (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular* (4ª ed.). México: Trillas.
- Elías de Ballesteros, E. (1973). *Educación comparada*. México: Patria.
- Filho, L. (1963). *Educación comparada* (Vols. 1 y 2). México: SEP.
- Gago Huguet, A. (1978). *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.
- Gamboa, F. (1976). *Política y legislación educativa en México* (Vol.1). México: Ediplesa.
- Gardner, H. (1997). *Las inteligencias múltiples* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Good, H. G. (1996). *Historia de la educación norteamericana* (Nuria Parés, Trad.). México: Unión Tipográfica Hispanoamericana.
- Grajales, T. (1996). *Conceptos básicos para la investigación social*. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Hans, N. (1953). *Educación comparada* (Margarita A. Villalonga, Trad.). (2ª ed.). Buenos Aires: Nova.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ibarra, M. E. (1998, junio). Universidades extranjeras en México. *Educación 2001*, 37, 34-39.
- Kauffman, J. F. (1967). *Educación* (Rafael Mireles, Trad.). México: Uteha.
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México* (20ª ed.). México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1967). *Historia general de la pedagogía* (14ª ed.). México: Porrúa.
- Latapí Sarre, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí Sarre, P. (1999). *Un siglo de educación en México 1*. México: Fondo de Cultura Económica.

- León G., J. C. (1991). *Historia de la educación elemental en Nuevo León* (Vol.1). Monterrey: Gobierno del Estado.
- Ley General de Educación*. (1993). México.
- López Villalobos, S. J. (1997). *Seminario de corrientes curriculares*. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- López Zárate, G. (1999, 11 de marzo). Observatorio ciudadano de la educación. *La Jornada*, p. 43 D.
- Mayer, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mayer, F. (1970). *Pedagogía comparada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Medina, M. Elena. (2000, 27 de julio). Compara Zedillo avances educativos de su sexenio. *El Norte*, p. 13 A.
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Meza Estrada, M. A. (1990). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón* (3ª ed.). México: Más Actual Mexicana.
- Microsoft (2000). *Encarta Reference Library*. Recuperado el 20 de marzo de 2000, <http://www.microsoft.com/encarta/es/>
- Moehlman, A. H. (1963). *Sistemas de educación comparados* (Luis Echavarrí, Trad.). Buenos Aires: Troquel.
- Muñoz Izquierdo, C. (1979). *Problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida?* México: Centro de Estudios Educativos.
- Nearing, S. (1920). *La educación en Rusia. 1883* (Celerino Cano, Trad.). México: Imprenta Estudio.
- Onaha, C. (1998). *Educación y democracia: evolución de la política educativa en Japón moderno*. México: Centro de estudios de Asia y África. Colegio de México.
- Ornelas, C. (1996). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prawda, J. (1989). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Grijalbo.

- Reyes, Carlos. (2000, 3 de setiembre). Pide Limón continuar con política educativa. *El Norte*, p. 12 A.
- Robles, M. (1986). *Educación y sociedad en la historia de México* (10ª ed.). México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública. (1989). *Perfiles de desempeño para preescolar primaria y secundaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Propósitos y contenidos de la educación primaria. Licenciatura en Educación Primaria. Primer Semestre*. México: Autor
- Secretaría de Programación y Presupuesto. (1983). *Plan Nacional de desarrollo 1983-1988*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Sifuentes Barrera, E. (2000). *Normatividad*. Monterrey: ENSE.
- Solana, F; Cardiel, R. y Bolaños, R. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP Fondo de Cultura Económica.
- Solana, F. (1998). *Educación, productividad y empleo*. México: Noriega.
- Sperb, D. C. (1973). *El currículo: su organización y el planeamiento del aprendizaje*. Buenos Aires: Kapelusz.
- The Constitution of Japan*. (s. f.). Recuperado el 18 de abril de 2001, de <http://www2.gol.com/users/michaelo/Jcon.pre.html>
- The Constitution of UK. (s. f.). Recuperado el 18 de abril de 2001, de <http://www.unibe.ch/law/icl/ei00000.html>
- Torres Salazar, L. (2000a). *Bases filosóficas y organizativas del sistema educativo mexicano*. Monterrey: ENSE.
- Torres Salazar, L. (2000b). *Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio*. Monterrey: ENSE.
- Torres Salazar, L. (2000c). *Problemas y políticas de la educación básica*. Monterrey: ENSE.
- Torres Salazar, L. (2000d). *Propósitos y contenidos de la educación básica I*. Monterrey: ENSE.
- Turati, M. (2000, 3 de agosto). Proyectan una reforma educativa. *El Norte*, p. 12 A.

Vexliard, A. (1992). *Pedagogía comparada, métodos y problemas*. Buenos Aires: Kapelusz.

Villalpando, J. M. (1992). *Filosofía de la educación* (7° ed.). México: Porrúa.

Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza media* (4ª ed.). Madrid: Narcea.

Zamora, E. (2000). *Manual de psicología, educación y ciencia*. Bogotá: EuroMéxico.

CURRÍCULO VITAE

NOMBRE: Alberto Villegas Cedillo

ESTADO CIVIL: Casado

LUGAR DE NACIMIENTO: Juan E. García, Durango. México

FECHA DE NACIMIENTO: Diciembre 2 de 1947

DIRECCIÓN: Sierra de Santa. Cruz 1013Col.
Las Puentes12° Sector San Nicolás
de los Garza, N. L., México

TELEFONO: 83300006

E-MAIL: alvice1@latinmail.com

ESTUDIOS REALIZADOS

- Doctorado en Educación con especialidad en currículo e instrucción, en la Universidad de Morelia (2003).
- Maestría en Educación Media con la especialidad de Lengua y Literatura Españolas, en la Escuela de Graduados de la ENSE (1991).
- Licenciatura en Letras Españolas en Universidad Autónoma de Nuevo León (1978).
- Licenciatura con especialidad en Lengua y Literatura Españolas de la ENSE (1976).
- Licenciatura en la "Normal Gómez Palacio" de Gómez Palacio, Durango (1973).

PUBLICACIONES

- *La Novela Popular Mexicana en el siglo XIX*. Publicado por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Nuevo León (1984).
- *Argumentos de Novela Mexicana*. Publicados en el suplemento "Aljibe" del Periódico Oficial de Nuevo León, durante seis meses (1989-1990).
- *Literatura de Nuevo León Antología*. Propuesta pedagógica para el nivel medio y superior de las escuelas de Nuevo León (1991).

- *La Pastorela de don Florencio*. Publicada por la Preparatoria 22 de la Universidad Autónoma de Nuevo León (1992).
- *Literatura Mexicana I; Literatura Mexicana II; Literatura Moderna y Contemporánea; y Sociología de la Literatura*; funcionaron como libros de texto en la Normal Superior de la Laguna de Gómez Palacio, Durango (1980).
- *La Tierra Prometida para el 2001*. Ensayo político, publicado por la CEE en su primer Certamen Político: "Ciudadanos, Partidos y Democracia" (1999).
- *Las Inteligencias múltiples*. Una propuesta para la Escuela de Graduados. Publicada en la Revista e+a de la ENSE, en el Núm. 1 Tercera Época, junio 2000.
- *La influencia de los sistemas educacionales del nivel básico de Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos sobre el sistema educacional mexicano durante el periodo 1980-2000*. Tests doctoral en la Universidad de Morelia, (2003).

EXPERIENCIA DOCENTE

- Profesor de educación básica durante 30 años.
- Profesor universitario durante 13 años.
- Profesor de Normal Superior durante 22 años.
- Profesor de postgrado en la ENSE durante 4 años.
- Profesor de postgrado en Ciencias de la Educación durante 3 años.