



Programa para la Transformación y el Fortalecimiento
Académicos de las Escuelas Normales

Licenciatura en Educación Física

Asignatura:

Bases filosóficas, legales y
organizativas del sistema
educativo mexicano

1er. semestre



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA



SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE
NORMATIVIDAD

Sergio Carrasco G.

Septiembre de 2002

Índice

Programa	3
Materiales de apoyo para el asesor	
Bloque I	
 Dictamen en materia indígena <i>H. Congreso de la Unión</i>	24
 Un camino para la igualdad y para la inclusión social <i>José Gimeno Sacristán</i>	32
 La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común <i>José Gimeno Sacristán</i>	35
 Comentario al Artículo Tercero de la Constitución <i>Emilio O. Rabasa y Gloria Caballero</i>	50
 La democracia como sistema y como práctica <i>Emilio Tenti Fanfani</i>	56
Bloque II	
 Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos, con proyecto de decreto por el que se adiciona el Artículo 3° en su párrafo primero y fracciones III, V y VI, y el Artículo 31° en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Educación Preescolar <i>Cámara de Diputados</i>	61
 Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación <i>s/a</i>	72
Bloque III	
 Estructura y organización del Sistema Educativo Nacional <i>SEP</i>	81
Bloque IV	
 Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte <i>UNESCO</i>	91

Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano

Horas/semana: 4

Créditos: 7.0

003

Introducción

El conocimiento de los principios filosóficos que orientan al sistema educativo mexicano, de las bases que regulan su funcionamiento y de las formas de organización de los servicios que se prestan a la población del país es un componente fundamental de la formación inicial de los profesores, independientemente del servicio que atiendan (educación preescolar, primaria, secundaria, educación física, educación especial, etcétera). Por tal motivo, este curso se imparte también en las demás licenciaturas para la formación de profesores de educación básica.

Al analizar los fundamentos de los principios que guían la acción educativa y las normas a que deben estar sujetas las acciones de los diversos actores que participan en el sistema, los estudiantes conocerán las características de su futuro campo de trabajo y obtendrán elementos para adquirir su identidad profesional.

Para lograr los propósitos de este curso es muy importante que los postulados básicos —establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y en las respectivas leyes estatales— se estudien no como fórmulas retóricas, sino como definiciones ideológicas surgidas de la evolución social y política del pueblo mexicano y que, como tales, expresan aspiraciones y valores colectivos de gran arraigo en la sociedad y dan coherencia al conjunto de acciones educativas en nuestro país.

La información y los conocimientos que los estudiantes adquieran en este curso se ampliarán a lo largo de su formación profesional. En particular, en los cursos denominados La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II analizarán la evolución de la educación, los valores que ha promovido y sus relaciones con la vida política y social del país en distintas etapas históricas.

La asignatura Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano se relaciona directamente con otras dos que se imparten en el primer semestre: Problemas y Políticas de la Educación Básica y Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I; en la primera, los estudiantes analizan la realidad educativa del país y de la entidad en que residen, y pueden establecer la correspondencia o divergencia entre los postulados generales y formales y la situación que efectivamente guarda la educación, lo cual, a su vez, permite identificar los retos principales a superar para que ésta cumpla sus fines plenamente; en la segunda, los estudiantes tienen la oportunidad de iniciar el análisis, que continuará en el próximo semestre, sobre la forma en que las finalidades educativas establecidas en la ley se expresan en un nivel educativo específico. Para aprovechar mejor los debates y las conclusiones que se obtengan al analizar los temas afines o complemen-

carios de estas asignaturas es indispensable la coordinación entre los profesores titulares de las mismas.

Organización de los contenidos

El curso está organizado en cuatro bloques temáticos. En los tres primeros se analizan, por separado, las bases filosóficas, las bases legales y las formas de organización de la educación en México, contemplando aspectos relacionados con la educación física; esta secuencia temática permitirá que conforme se avance en el desarrollo del curso, los estudiantes establezcan relaciones entre los tres elementos. Estas características formales del sistema educativo mexicano se entenderán con mayor profundidad si se les compara con las de otros sistemas; por esta razón, en el último bloque se realiza un análisis comparativo de las características del sistema educativo mexicano estudiadas en los primeros tres bloques, con los rasgos que definen la educación en otros países.

El bloque I, "Los principios filosóficos", se dedica al análisis de los principios esenciales que orientan a la educación en México. El propósito de este análisis es que los estudiantes comprendan esos fundamentos y sus implicaciones en la práctica educativa; ello exige un trabajo de reflexión para explicar, por ejemplo, cómo se expresa el carácter nacional, democrático y laico de la educación en el trabajo cotidiano que se realiza en las escuelas de educación básica.

En el bloque II, "Los principios legales", se estudia la educación como un servicio público y de interés social, de tal manera que los estudiantes comprendan y expliquen las razones por las cuales existen normas jurídicas que establecen las facultades, los derechos y obligaciones de quienes participan en los servicios educativos; en particular, de las autoridades, los profesores y los padres de familia. Con esta base, se analizan los elementos más importantes de la legislación educativa: aquellos que tienen carácter nacional y son de observancia general, tanto para la educación que imparten la federación y las entidades como para los servicios educativos que prestan los particulares. En este bloque se estudia, debido a su impacto en el sistema educativo, el federalismo en la educación, para identificar qué funciones corresponden a la autoridad federal y cuáles a las autoridades estatales y municipales. Entre los temas que se abordan, se destaca el derecho a la educación física y al deporte que está contemplado en la legislación vigente.

En el bloque III, "Bases organizativas", se analizan los niveles en que están organizados los servicios educativos, en especial los que constituyen la educación básica, y las modalidades que adopta la prestación de estos servicios a distintos tipos de población. En este bloque se analiza la función normativa y organizativa de los planes y programas de estudio y del calendario escolar, su carácter nacional y obligatorio, así como las disposiciones legales que permiten incorporar contenidos de carácter regional o adecuar el calendario a las condiciones de las diversas regiones o entidades.

En el bloque IV, "Elementos de comparación entre sistemas nacionales", tal como se señaló antes, se propone que los estudiantes realicen algunas comparaciones entre los principios filosóficos y las bases legales y organizativas de nuestro sistema con los de otros países. El propósito central de este bloque es que los futuros maestros se den cuenta de que un sistema educativo nacional puede adoptar múltiples formas y de que éstas dependen de la evolución histórica, de los modelos de nación y del papel que la educación desempeña de acuerdo con las particularidades de cada país. Entre otros temas se analizan rasgos de sistemas educativos especialmente contrastantes con los del sistema educativo mexicano.

Orientaciones didácticas

El contenido puede ser trabajado con los estudiantes como un caso de estudio.

Para el logro de los propósitos del curso es necesario que el profesor y los estudiantes establezcan un clima adecuado para el estudio, la reflexión y la discusión; lo cual, a su vez, requiere: lectura analítica de los textos legales y de los ensayos explicativos; referencias constantes a la realidad educativa y una actitud inquisitiva y dispuesta al libre examen. De este modo es posible evitar el riesgo de que el estudio de los contenidos del curso se realice en forma superficial y con una orientación memorística.

Con el propósito de ayudar a mejorar las formas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, enseguida se enuncia un conjunto de orientaciones didácticas que conviene tomar en cuenta, tanto al planificar el desarrollo del curso como en el tratamiento de los contenidos de cada bloque temático:

1. Los contenidos del curso incluyen elementos de carácter filosófico, legal y organizativo cuyo conocimiento es fundamental para que los estudiantes normalistas distinguan las características de su futuro campo de trabajo e identifiquen las finalidades, los derechos y las responsabilidades que la legislación educativa establece para la labor docente. Es decir, aunque algunos de los contenidos del curso se relacionan con la filosofía de la educación, la legislación o la administración educativa, no se trata de estudiar específicamente alguna de estas disciplinas; por esta razón, es indispensable que las actividades —en el aula y fuera de ella— se orienten siempre hacia la comprensión de las características del sistema educativo mexicano, sus componentes y sus implicaciones en la práctica educativa. Tener presente esta recomendación —que puede parecer reiterativa— ayudará a evitar que el curso se concentre exclusivamente en alguno de los contenidos, según la formación o experiencia profesional de los maestros que imparten la asignatura.

2. Antes de iniciar el curso y el desarrollo de los temas de cada bloque conviene que los estudiantes expresen sus conocimientos en relación con los conceptos, principios o normas que son objeto de estudio. Esta acción permite a los estudiantes percatarse de lo que saben, de los fundamentos de sus opiniones y, de algún modo, de los retos que enfrentan para adquirir nuevos conocimientos o mejorar sus habilidades; esta informa-

ción puede ser aprovechada por el profesor para diseñar estrategias didácticas más adecuadas a la situación del grupo. En este curso es particularmente importante provocar la reflexión a partir de preguntas acerca de los fundamentos del sistema o de la política educativa: ¿por qué la educación es, al mismo tiempo, un derecho y una obligación?, ¿cómo puede influir la federalización educativa en una mayor participación social en la educación?, ¿por qué es necesaria la existencia de programas compensatorios?, entre otras.

3) El estudio de las normas que son objeto del curso, adquiere sentido si se analizan sus fundamentos, las relaciones que existen entre ordenamientos de distinta jerarquía, su observancia en las prácticas educativas concretas, así como los argumentos que las explican o cuestionan. Por esta razón –además de los artículos constitucionales, de la Ley General de Educación y de las leyes estatales respectivas– en la bibliografía de cada bloque se incluyen textos que permiten conocer interpretaciones diversas acerca del significado de las disposiciones legales, sus orígenes o implicaciones; la lectura atenta de estos textos contribuirá a que los estudiantes amplíen sus conocimientos y, por tanto, tengan mayores elementos para formarse juicios propios y fundamentados.

Los estudiantes y los maestros podrán consultar algunos de los documentos propuestos para el estudio de la asignatura a través de internet, aunque varios de estos materiales existen en las bibliotecas de las escuelas normales; en la bibliografía básica o complementaria aparece indicada la dirección electrónica donde se podrá realizar la consulta.

4) Un recurso útil para que la lectura de los textos se realice con objetivos precisos y para estimular el debate en el grupo, es el planteamiento de problemas o preguntas cuya respuesta exija utilizar creativamente los conocimientos que se poseen, relacionar información de diversas fuentes y construir argumentos nuevos. Al respecto, en cada bloque se incluyen algunas preguntas que se consideran centrales para el análisis de los temas; seguramente, en el transcurso de las clases, tanto el profesor como los estudiantes plantearán nuevas preguntas que permitirán profundizar la reflexión. Otra posibilidad es encontrar la solución, apegada a la ley, para situaciones conflictivas reales relacionadas con las facultades, los derechos y obligaciones de profesores, autoridades y padres de familia. Ejemplos: a) un alumno es dado de baja porque es muy indisciplinado, su madre protesta, pero el maestro se niega a reincorporarlo. ¿Qué harías si tú fueras la autoridad que debe atender el caso y por qué?; b) la asamblea de padres de familia y la dirección de la escuela acuerdan suspender a los alumnos cuyos padres no paguen la cuota anual. ¿Este acuerdo es procedente?, ¿por qué?; y c) el profesor de educación física prepara el equipo de basquetbol para un torneo escolar y no atiende al resto del grupo. ¿Su decisión es adecuada?, ¿por qué?

5) La referencia constante a la realidad educativa es indispensable para evitar un tratamiento formalista de los principios y normas que se estudian en el curso. Por ello, en esta asignatura es particularmente importante aprovechar las reflexiones, conclu-

siones y actividades de otros cursos que se imparten en el primer semestre. El estudio de temas como el acceso y la permanencia de los niños en la escuela o los programas compensatorios, que corresponden a Problemas y Políticas de la Educación Básica, pueden aprovecharse para reconocer, por ejemplo, cómo se concretan el derecho a la educación y el principio de equidad educativa. El estudio de conceptos como *necesidades básicas de aprendizaje y contenidos básicos*, así como la revisión de planes y programas de estudio, que se realizan en Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I son referentes para reconocer cómo se expresa el carácter nacional de la educación. Asimismo, durante las visitas que realizan en Escuela y Contexto Social, los estudiantes podrán identificar algunas características del funcionamiento real de las escuelas y, probablemente, observarán situaciones conflictivas para cuya solución se requiere el conocimiento de la ley o comprobarán la vigencia de los principios en la práctica educativa cotidiana.

6. El conocimiento de las bases y características de otros sistemas educativos es una vía para comprender que éstas son producto de la historia particular de cada país, y que, por lo tanto, no son inamovibles. El programa reserva el bloque IV para este tipo de ejercicios; sin embargo, si los profesores y estudiantes lo consideran conveniente, la comparación de los sistemas educativos puede realizarse al estudiar los temas de los bloques anteriores.

7. La organización de debates o mesas redondas, entre los alumnos de un grupo o entre todos los alumnos del primer semestre, es un ejercicio que suele tener impacto formativo duradero en los estudiantes, pues exige la construcción y exposición de argumentos precisos, un manejo ágil de la información y una gran capacidad de análisis de los argumentos de los demás participantes. La elaboración individual de textos diversos —resúmenes, ensayos— es también una actividad que debe favorecerse de manera sistemática. Es importante recordar que todas las actividades escolares deben contribuir a la formación de este tipo de habilidades intelectuales que son indispensables para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles y servicios educativos.

8. Para precisar los criterios y procedimientos que permiten evaluar los logros y dificultades de los estudiantes, se deben tomar en cuenta los rasgos deseables que propone el plan de estudios para el futuro maestro, los propósitos del curso y de cada bloque, así como el tipo de actividades desarrolladas para el análisis de cada tema. Además de verificar el logro de los propósitos del curso, la información obtenida durante el proceso de evaluación permite valorar la eficacia de la actividad docente, las estrategias de enseñanza y los recursos empleados. Esta valoración es la base para reorientar las formas de trabajo de acuerdo con los avances individuales y del grupo; por ello, es importante que la evaluación no se realice sólo al final del curso, ni exclusivamente para asignar calificaciones. A continuación se sugieren algunos aspectos para evaluar el logro de los propósitos del curso, sin menoscabo de los que definan el profesor y los estudiantes:

- a) El conocimiento de los componentes del sistema educativo mexicano, de las relaciones que existen entre ellos y de sus implicaciones en la práctica educativa y en el trabajo cotidiano del profesor de educación física.
- b) La comprensión de los conceptos básicos, como laicismo, gratuidad, obligatoriedad, federalismo educativo, entre otros.
- c) Las habilidades para la lectura, selección y uso de información que los estudiantes muestren tanto al redactar ensayos y otros escritos, como al participar en los debates.
- d) La colaboración y el compromiso que los estudiantes manifiesten durante el desarrollo del curso.

Propósitos generales

Con este curso se pretende que los estudiantes normalistas:

- Adquieran un conocimiento inicial y sistemático de los principios filosóficos que orientan al sistema educativo mexicano, comprendan sus fundamentos y reconozcan sus implicaciones en la organización de los servicios y en la práctica educativa.
- Analicen las bases legales que regulan el funcionamiento del sistema educativo mexicano como expresión jurídica de sus principios filosóficos; en particular, que identifiquen los niveles y servicios que integran el sistema educativo, la distribución de facultades entre los órganos de autoridad y los derechos y responsabilidades de los sujetos que intervienen en el servicio educativo.
- Valoren a la educación básica como un servicio de orden público e interés social y —con base en la reflexión y el análisis— asuman y promuevan el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

Bloques temáticos

Bloque I. Los principios filosóficos

Propósitos

Mediante el estudio de los temas y la realización de las actividades correspondientes se espera que los estudiantes normalistas:

- Conozcan los principios filosóficos de la educación en México expresados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la ley estatal correspondiente.
- Analicen los fundamentos de estos principios y sus implicaciones en la práctica educativa.

Temas

1. La educación como medio para desarrollar las capacidades humanas y fomentar el progreso científico. La lucha contra la ignorancia y sus efectos: las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.
2. El laicismo: garantía de la libertad de creencias. Su relación con el principio de la separación entre el Estado y las iglesias.
3. El carácter nacional de la educación. La educación como medio para fortalecer la identidad y la conciencia nacionales. El equilibrio entre lo nacional y las particularidades de etnia, de cultura y de región.
4. El carácter democrático de la educación. El concepto de democracia en el Artículo Tercero. El aporte de la educación a la democratización de la sociedad. Equidad y gratuidad, principios básicos para la democratización del acceso a la educación.
5. La educación y los valores de convivencia humana: aprecio a la dignidad de la persona, fraternidad, tolerancia, respeto a las diferencias, libertad y paz.

Bibliografía básica

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículos 3°, 4°, 24°, 31° –fracción I– y 130°.

[Existen diferentes ediciones de este documento. Sin embargo, para contar con el material actualizado, conviene consultar la página en internet:

<http://www.camaradediputados.gob.mx/marco/constitucion/index.html>]¹

Fuentes Molinar, Olac (1997), “El laicismo: seis tesis contrarias a la educación pública”, en SEP, *Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 1er semestre*, México, pp. 41-45.

Gimeno Sacristán, José (2000), “Un camino para la igualdad y para la inclusión social” y “La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común”, en *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata (Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 1), pp. 62-65 y 68-95.

H. Congreso de la Unión (2001), “Dictamen en materia indígena. Art. 2°, B, párrafo II”, en *Gaceta Parlamentaria. Senado de la República*, 25 de abril, México, pp. 3-4 (este documento puede ser localizado en la página de internet: <http://www.senado.gob.mx/gaceta/50/index.html>).

Ley Estatal de Educación, artículos en que se enuncien los principios filosóficos que orientan la educación.

¹ Los artículos que se encuentran en internet, pueden consultarse en la página de la Red Normalista: <http://normalista.ilce.edu.mx>. Seleccionar, en la barra, “Planes y programas” y enseguida, en la columna de la Licenciatura en Educación Física, “1er semestre”, ubicar en la asignatura Bases Filosóficas... el bloque correspondiente.

- Ley General de Educación*, artículos 1 a 8 [este documento también puede ser localizado en la página de internet: <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=2256>]
- Poder Ejecutivo Federal (1993), "Exposición de motivos de la iniciativa de reforma de los artículos 3° y 31°, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", en SEP, *Artículo 3° constitucional y Ley General de Educación*, México, pp. 13-25.
- Rabasa, Emilio O. y Gloria Caballero (1995), "Comentario al Artículo Tercero de la Constitución", en *Mexicano: esta es tu Constitución*, 10ª ed., México, Miguel Ángel Porrúa, Librero Editor/LVI Legislatura, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, pp. 36-44.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1996), "Anverso y reverso de la tolerancia", en Rafael Cordera Campos y Eugenia Huerta Bravo (coords.), *La Universidad y la tolerancia*, México, UNAM, pp. 41-52.
- Savater, Fernando (1997), "Educar es universalizar", en *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, pp. 145-168.
- Tenti Fanfani, Emilio (1995), "La democracia como sistema y como práctica", en *¿Es posible concertar las políticas educativas?*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores (Serie FLACSO), pp. 329-333.

Bibliografía complementaria

- (s/a) (1996), "Artículo 18" y "Artículo 26", en *Guía de los derechos humanos*, México, Nueva Breda, pp. 92-95 y 120-123.
- Bovero, Michelangelo (1993), "El pensamiento laico", José Fernández Santillán (trad.), en *Nexus*, vol. 16, núm. 185, México, pp. 9-13.
- Fetscher, Iring (1990), "Democracia y tolerancia política", en *La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia. Panorama histórico y problemas actuales*, México, Gedisa, pp. 137-161.
- González Avelar, Miguel (1997), "El artículo tercero y los valores de la Constitución", en Sergio García Ramírez (comp.), *Los valores en el derecho mexicano. Una aproximación*, México, UNAM, pp. 169-186.

Actividades sugeridas

I. El curso puede iniciar con el intercambio de ideas entre los alumnos sobre los conceptos básicos que se estudiarán en este bloque, para ello puede ser útil formular preguntas como las siguientes:

- ¿Por qué la educación es, al mismo tiempo, un derecho y una obligación?
- ¿Por qué la educación es un servicio público?
- ¿Qué relación existe entre el laicismo en educación y la tolerancia?
- ¿Qué relación existe entre la gratuidad y el carácter democrático de la educación?

Al realizar esta actividad no se pretende obtener acuerdos en las respuestas, sino identificar las explicaciones y las principales discrepancias; el registro de las opiniones expresadas permitirá a los propios alumnos valorar sus avances durante el curso.

2. Leer y comentar los apartados de la Constitución Política, la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación respectiva, así como el dictamen de la ley en materia indígena (art. 2º, inciso B, párrafo II), en los cuales se establecen los principios filosóficos de la educación en México; una actividad para sistematizar la información es la elaboración de un cuadro comparativo.

3. A partir de las lecturas "Un camino para la igualdad y para la inclusión social" y "La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común", de Gimeno Sacristán, responder de manera individual o bien en pequeños equipos las siguientes preguntas:

- ¿Qué implicaciones tiene que la educación sea considerada como un derecho universal?
- Cuando el autor sostiene la siguiente tesis: el que un ser humano reciba la misma educación que cualquier otro no significa igualarlos entre sí, ¿a qué se refiere?
- ¿Cuáles son las consecuencias de excluir a los individuos de la educación?
- ¿Qué propuesta hace el autor para trabajar la diversidad del alumnado y al mismo tiempo impulsar una educación igual para todos?
- Gimeno Sacristán sostiene que el problema de la *diversidad* y la *diferencia* en y ante la educación supone enfrentar varios retos, explicar cada uno de ellos:
 - a) Naturalidad de las diferencias.
 - b) Diversidad como problema.
 - c) Graduación de la escolaridad.
 - d) Formas de abordar la complejidad de la diversidad.
 - e) Papel de la escuela en respuesta a las desigualdades y diferencias.

En pequeños grupos, analizar las siguientes frases, extraídas del libro de Gimeno Sacristán, y comentar al resto del grupo las conclusiones a que llegaron:

"La educación debe preocuparse por estimular diferenciaciones que no supongan desigualdades entre los estudiantes; tiene que hacer compatible el currículum común y la escuela igual para todos con la posibilidad de adquirir identidades singulares, lo que significa primar la libertad de los sujetos en el aprendizaje", p. 74.

"La diversidad algunas veces habrá que desconsiderarla, en otras habrá que corregirla y en muchos casos debería estimularse", p. 75.

“La escuela y su currículum, que deben ser oportunidades para todos, pasan con demasiada facilidad a ser estructuras de dificultades graduadas que todos han de superar a un mismo ritmo y con las mismas ayudas, de suerte que en cada uno de los escalones establecidos con la graduación medimos a los sujetos para ver si son aptos o no, los diferenciamos y les decimos a muchos que son desiguales a los demás”, p. 78.

“Los profesores parecen haber perdido la capacidad profesional de trabajar con la diversidad. Si ésta no es reducida por algún tipo de clasificación de estudiantes”, p. 84.

“A la diversidad de los sujetos hay que responder con la diversificación de la pedagogía”, p. 91.

¿Qué tipo de actividades propondrías en la escuela para trabajar el respeto y fomento de la diversidad de los alumnos?

4. Tomar como referencia el texto de Fernando Savater y organizar una discusión acerca de las siguientes tesis:

- La educación mantiene los valores predominantes de la sociedad.
- La educación sólo responde a los requerimientos particulares de los individuos según su capacidad, sexo, raza, lengua y cultura.
- La diversidad cultural se pierde al universalizar la educación.
- Para evitar el adoctrinamiento en la escuela es preferible que el maestro mantenga una actitud neutral.

Al discutir cada tesis es importante tratar de establecer acuerdos, los cuales pueden ser la base para que cada estudiante escriba un texto breve acerca de la importancia del derecho a la educación.

5. Con base en la revisión del texto de Emilio O. Rabasa y Gloria Caballero elaborar un resumen del proceso que ha seguido el establecimiento de los principios que guían la educación pública en México.

6. En equipo, comentar lo señalado en el texto de Emilio Tenti en relación con la democracia como sistema y como práctica. Presentar sus conclusiones al grupo.

7. Con la información obtenida en las actividades anteriores y con apoyo del texto de Olac Fuentes, organizar una discusión en el grupo acerca de las siguientes afirmaciones:

- La educación laica respeta la libertad de las personas.
- La educación laica es antirreligiosa.
- La gratuidad de la educación es ficticia, pues su costo se paga con los impuestos de la sociedad.

La discusión puede ser interesante si una parte del grupo utiliza argumentos sustentados en las lecturas anteriores en favor de las afirmaciones y otra parte los contradice; es decir, no se trata sólo de expresar el acuerdo o el desacuerdo con cada tesis. Para concluir la actividad y relacionar estos principios con la realidad educativa se propone establecer conclusiones acerca de la actitud que debe asumir el maestro de educación básica frente a las distintas creencias religiosas de los alumnos y sus familias.

8. Con apoyo en las tesis que expone Adolfo Sánchez Vázquez contestar, individualmente o en equipo, las siguientes preguntas:

- ¿Por qué la tolerancia es un valor necesario e indispensable en una sociedad democrática?
- ¿Cómo se relacionan la tolerancia, la libertad y la solidaridad?
- ¿Cómo se puede distinguir la verdadera tolerancia de la falsa? ¿Cuáles son los límites de la tolerancia?

Finalmente, se sugiere establecer relaciones entre las respuestas obtenidas y los principios de convivencia humana que establece el Artículo Tercero.

Bloque II. Los principios legales

Propósitos

A partir del estudio de los temas y la realización de las actividades correspondientes se espera que los estudiantes normalistas:

- Reconozcan el valor que la sociedad mexicana otorga al derecho a la educación: su carácter de servicio de orden público y de interés social.
- Identifiquen los postulados fundamentales de la Ley General de Educación en los cuales cobran forma jurídica los principios filosóficos.
- Analicen el carácter nacional de la educación, el federalismo educativo y la participación social en la tarea educativa; en particular, la distribución de facultades y responsabilidades entre distintos niveles de autoridad y sujetos que intervienen en el proceso educativo.
- Valoren los contenidos de la Ley General de Educación en cuanto al estímulo, fomento y difusión de la educación física y la práctica del deporte educativo.

Temas

1. La educación: servicio de orden público e interés social. El carácter nacional de la legislación educativa.
2. Elementos que constituyen el sistema educativo mexicano. Sujetos, instituciones y autoridades educativas.

3. El federalismo educativo. Facultades y responsabilidades de las autoridades educativas federales, estatales y municipales. Facultades exclusivas y facultades convergentes. CONCURSANTES
4. Equidad en la educación. Particularidades culturales, éticas y personales y la preservación del derecho a la educación.
5. La participación social en la educación como un medio para la observancia, la promoción y el apoyo del proceso educativo. Los sujetos e instancias reconocidos por la ley, sus niveles de participación, derechos y obligaciones. La Evaluación del Sistema Educativo Nacional.
6. La educación impartida por particulares. Facultades del Estado y derechos de los particulares. La educación privada como servicio público.
7. El estímulo, el fomento y la difusión de la educación física y la práctica del deporte educativo en la legislación vigente.

Bibliografía básica

- Arnaut, Alberto (1998), "Introducción", "Descentralización inconclusa" y "Federalización", en *La federalización educativa en México. 1889-1994*, México, SEP (Biblioteca del normalista), pp. 17-27, 271-275 y 275-280.
- Cámara de Diputados (2001), "Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos, con proyecto de decreto por el que se adiciona el artículo 3° en su párrafo primero y fracciones III, V y VI, y el Artículo 31° en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Educación Preescolar, publicado en la *Gaceta Parlamentaria*", en *LVII Legislatura. Sesión de periodo extraordinario del segundo año de ejercicio de la LVIII Legislatura, año V, núm. 910, 29 de diciembre*, México. [Este documento puede ser consultado en la página de internet: <http://gaceta.cddhcu.gob.mx/Gaceta/58/2001/dic/20011229.html>]
- Díaz Estrada, Jorge (1995), "Estructura y disposiciones generales de la Ley", en Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, pp. 47-51.
- H. Congreso de la Unión (1993), "Ley General de Educación, capítulos I, II, III, V, VII y VIII", en SEP, *Artículo 3° constitucional y Ley General de Educación*, México, pp. 49-68, 76-79 y 80-92.
- Ley de Educación del Estado de...*, capítulos referentes a disposiciones generales, federalismo educativo, equidad en la educación, la educación que impartan los particulares, la participación social en la educación, y las infracciones, las sanciones y el recurso administrativo.
- Meneses Morales, Ernesto (1995), "El concepto de educación y sus fines en la Ley General de Educación", en Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, pp. 67-80.
- Poder Ejecutivo Federal (1993), "Exposición de motivos de la iniciativa de Ley General de Educación", en SEP, *Artículo 3° constitucional y Ley General de Educación*, México, 33-17.

- SEP (2002), "Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación", en *Diario Oficial*, México, 8 de agosto, Primera Sección, pp. 68-74.
- Vega García, Luis (1997), "La Ley General de Educación, las leyes estatales y las instituciones particulares de educación superior. El ámbito espacial de validez de la incorporación al sistema educativo", en *El ejercicio profesional. Una responsabilidad compartida* [reunión regional celebrada en Acapulco y Zacatecas], tomo I, México, DGP-SESIC-SEP, pp. 1-4 y 10-13.

Bibliografía complementaria

- Aguirre Saldívar, Enrique (1997), "Anotaciones sobre el sistema federal", en *Los retos del derecho público en materia de federalismo*, México, UNAM, pp. 73-88.
- (s/a) (1994), "Declaración de Salamanca; principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales", en *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 3, España.
- Ezpeleta, Justa (1999), "El sentido del diálogo con los padres", en *Transformar nuestra escuela*, año II, núm. 4, México, SEP, p. 6.
- (s/a) (1993), *¿Hacia dónde va la educación pública? Memorias del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*, tomo II, septiembre-diciembre, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Hernández Chávez, Alicia et al. (1996), *¿Hacia un nuevo federalismo?*, México, Colmex/FCE.
- Latapí, Pablo (1995), "La participación social en la educación", en Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, pp. 227-252.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1995), "La equidad en la educación", en Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, pp. 122-128.
- Santos Azuela, Héctor (1996), *Nociones de derecho positivo mexicano*, México, Alhambra Mexicana.

Actividades sugeridas

- I. Realizar un intercambio de ideas con base en las siguientes preguntas:
- ¿Por qué es necesaria la existencia de leyes para regular los servicios educativos?
 - ¿Cómo se relaciona el carácter nacional de la educación con el respeto a la diversidad cultural y lingüística del país?
 - ¿Cuál es el sentido de la equidad educativa? ¿Qué responsabilidades tienen el gobierno federal y los gobiernos de las entidades para garantizarla?
 - ¿De qué manera participa la sociedad en los servicios educativos?
 - ¿Por qué es necesario que los servicios educativos que imparten los particulares sean regulados por el Estado?

Esta actividad puede tener dos fases: discusión en equipo de una o dos preguntas y, posteriormente, exposición y comentario en grupo.

2. Revisar, en la Ley General de Educación y en la ley estatal, los apartados correspondientes a los temas del bloque para analizarlos con el apoyo de los textos explicativos:

- Con base en el texto de Díaz Estrada, distinguir los ámbitos de validez de la Ley General de Educación y de las leyes estatales y las atribuciones que en materia de educación tienen los distintos niveles de gobierno: federal, estatal y municipal.
- ¿Cómo se expresan en la Ley General de Educación y en las leyes estatales los principios del Artículo Tercero? Apoyar la respuesta con el texto de Meneses.
- Describir, con base en el texto de Arnaut, las principales características del federalismo educativo. Señalar ventajas y desventajas de esta forma de organización del sistema.
- ¿Cuáles son las normas que regulan la participación de los particulares en la educación? Para elaborar la respuesta, revisar el texto de Luis Vega.

3. Leer el texto de la propuesta de decreto sobre la obligatoriedad de la educación preescolar y discutir en pequeños grupos las siguientes cuestiones:

- ¿Qué razones fundamentan la propuesta?
- ¿Qué implicaciones tiene la obligatoriedad de la educación preescolar para: las autoridades educativas federales y estatales, para los docentes y para los padres de familia?

Presentar sus comentarios al grupo.

4. ¿Cómo se cumple lo establecido por la Ley General de Educación en cuanto al estímulo, el fomento y la difusión de la educación física y la práctica del deporte? En equipo, comentar sus experiencias a este respecto y presentarlas en el grupo.

5. Revisar el decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y en equipos comentar las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué fue creado el INEE?
- ¿Cuáles son las responsabilidades correspondientes al Instituto?
- ¿Cuáles son las orientaciones generales que deberán regir sus actividades?
- ¿Qué atribuciones tiene el INEE para cumplir sus propósitos y cuáles sus órganos de administración?

En plenaria, los equipos presentarán sus observaciones para alcanzar conclusiones generales.

6. Un ejercicio que puede resultar interesante es la organización de una mesa redonda para discutir uno o varios temas que hayan resultado polémicos, desde distintas perspectivas; se puede invitar a los profesores de Problemas y Políticas..., Escuela y Contexto Social, Propósitos y Contenidos... y a alumnos de diferentes grupos o con diferentes posiciones respecto a los temas seleccionados.

7. Para finalizar las actividades del bloque los estudiantes elaborarán un texto sobre el tema de su interés. Los tipos de texto pueden ser diversos:

- Un ensayo en el que se explique la importancia de la participación de los padres de familia y de otros sectores de la sociedad en la educación.
- Relación con ejemplos de situaciones en los que se manifieste el cumplimiento o no de los derechos y obligaciones que según las leyes corresponden a la función del educador.
- Descripción de un servicio o una acción que se realice en la localidad para contribuir al cumplimiento del precepto de equidad educativa.

Bloque III. Bases organizativas

Propósitos

Mediante el estudio y la realización de las actividades propuestas se espera que los alumnos normalistas:

- Conozcan las disposiciones que establecen la Ley General de Educación y las leyes estatales de educación para organizar los servicios educativos a nivel general, y reconozcan las particularidades que se adoptan en el ámbito regional.
- Identifiquen las semejanzas y diferencias entre cada nivel de la educación básica y sus modalidades.

Temas

1. Las modalidades de la educación básica. La educación preescolar, variantes según la duración y variantes comunitarias. La educación primaria y sus variantes de servicio regular, multigrado y unitarias. La educación secundaria, variante general, las variantes técnicas y la telesecundaria.
2. El carácter nacional de los planes y programas de educación básica: la obligatoriedad de su observancia para todos los establecimientos educativos, públicos y privados. El calendario escolar: el sentido de un calendario nacional, sus ajustes en cada entidad federativa según los requerimientos particulares.

Bibliografía básica

H. Congreso de la Unión (1993), "Ley General de Educación, capítulo IV", en SEP, *Artículo 3º y Ley General de Educación*, México, pp. 68-75.

Ley de Educación del Estado de..., artículos referidos al proceso educativo.

SEP (2000), "Estructura y organización del Sistema Educativo Nacional", en *Perfil de la educación*, México, pp. 23-30. [Este documento también puede ser localizado en la página de internet: <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=2041>].

Schmelkes, Sylvia (1995), "El proceso educativo en la Ley General de Educación", en Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, pp. 139-168.

Actividades sugeridas

1. En virtud de que algunos de los temas del bloque se estudian en otras asignaturas conviene que los alumnos escriban lo que saben sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Por qué razones existen modalidades específicas de la educación básica?
- b) ¿Qué sentido tiene el establecimiento de planes y programas de estudio únicos en todo el país para la educación básica?
- c) ¿A qué instancia corresponde proponer los contenidos regionales de los planes y programas de estudio?
- d) ¿Cuáles son las atribuciones de la autoridad federal y de las autoridades estatales con respecto a la determinación del calendario escolar?

2. Leer las disposiciones legales que establecen los tipos y niveles educativos, en el texto "Estructura y organización del Sistema Educativo Nacional", de la SEP. Con base en esta información y en sus propios conocimientos, elaborar un esquema de la organización de la educación básica en la entidad: tipos y niveles, modalidades específicas adoptadas según la población atendida y las características de la localidad.

3. Comparar las disposiciones legales y los comentarios que formula Schmelkes, con base en las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las razones que motivaron el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria?
- ¿Cómo se justifica la existencia de planes y programas de educación básica únicos para todo el país?
- ¿Qué ventajas representa la incorporación de contenidos educativos regionales en los programas nacionales de educación básica?

4. Indagar acerca del cumplimiento del calendario escolar; este trabajo se puede realizar con la información que proporcionen los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria o los estudiantes del tercer semestre de educación normal, respecto a las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos días, aproximadamente, interrumpieron las actividades escolares durante el año o semestre anterior?
- ¿Cuáles han sido las causas principales de esas interrupciones?
- ¿Cuál es el total de días no laborados? ¿Cuántos días efectivos de clase hubo durante el ciclo escolar pasado?
- ¿Cómo afecta la reducción del tiempo dedicado a la enseñanza en el logro de los propósitos educativos establecidos en los programas escolares?

Con base en la información obtenida por todos los alumnos se puede preparar un informe general acerca de la vigencia efectiva del calendario escolar y de las responsabilidades de autoridades y maestros.

5. Una forma de sintetizar los conocimientos adquiridos en los tres bloques es la elaboración de un ensayo acerca de las implicaciones que los principios y normas tienen en la labor docente cotidiana. Algunos temas pueden ser los siguientes: "La educación física y la equidad", "El laicismo y el trabajo en el aula", "La participación de los padres de familia: disposiciones legales y realidad escolar", "La educación indígena y la equidad educativa", "Los contenidos regionales y el carácter nacional de la educación".

Bloque IV. Elementos de comparación entre sistemas nacionales

Propósitos

Con el estudio de los temas y la realización de las actividades se espera que los estudiantes normalistas:

- Conozcan las diferencias y semejanzas existentes entre el sistema educativo mexicano y los sistemas educativos de otros países.
- Reconozcan que los principios filosóficos y las bases legales y organizativas de un sistema educativo corresponden a las características particulares de la historia y de la organización política de cada país.
- Comprendan y valoren los componentes que definen, norman y orientan nuestro sistema educativo, como producto de la historia del país y expresión de los fines que la sociedad mexicana otorga a la educación.
- Reconozcan la trascendencia de las aportaciones de la UNESCO, en su carácter internacional, a favor de la práctica de la educación física y del deporte.

Temas

1. El laicismo educativo y la educación confesional.
2. Sistemas de normatividad central, de normatividad regional y de normatividad estatal.
3. La gratuidad educativa y la participación del sector privado en la educación.
4. Planes y programas de estudio, generales para todo el país o particulares por entidad o región.
5. Recomendaciones de la UNESCO para favorecer el desarrollo de la educación física y la práctica del deporte.

Bibliografía básica

(s/a) (1996), "Desarrollo de la educación en el Reino de Arabia Saudita", en *Informe nacional*, Rosario Faraudo Gargallo (trad.), Riad, Ministerio de Educación.

- (s/a) (1995), "Desarrollo de la educación en la India 1993-1994", en *Educación para todos para el año 2000*, Rosario Faraudo Gargallo (trad.), Nueva Delhi, Departamento de Educación- Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos.
- (s/a) (1996), "El desarrollo de la educación en Corea", en *Reporte nacional de la República de Corea*, Rosario Faraudo Gargallo (trad.), Ministerio de Educación.
- UNESCO (1978), Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (este documento puede ser localizado en la página de internet: <http://espanol.geocities.com/culturafisicaysalud/niun.html>).

Bibliografía complementaria

- Meza, Antonio (1995), "En los estados", en *La enseñanza en la Torre de Babel. La educación pública en Estados Unidos*, México, Más actual Mexicana de Ediciones, pp. 119-135 y 236-246.

Actividades sugeridas

1. Indagar, en un diccionario o en una enciclopedia, acerca de algunas características históricas y políticas de Arabia Saudita, India y Corea.
2. Elaborar un cuadro comparativo en el que se expresen los rasgos principales del sistema educativo mexicano y las características de la educación en los países seleccionados.
3. Realizar un debate sobre las semejanzas y diferencias que existen entre los sistemas que se comparan. Se sugiere organizar al grupo en equipos que representen a los distintos países. Con base en los conocimientos adquiridos en los bloques anteriores, cada equipo argumentará en favor de las particularidades del sistema representado.
4. Revisar los contenidos de la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la UNESCO y en equipos comentar los postulados que sostienen. Presentar sus conclusiones al grupo.

Actividad de cierre del curso

Para finalizar el curso, y sistematizar los conocimientos adquiridos, se sugiere revisar los textos elaborados en cada bloque y escribir un ensayo sobre los siguientes temas:

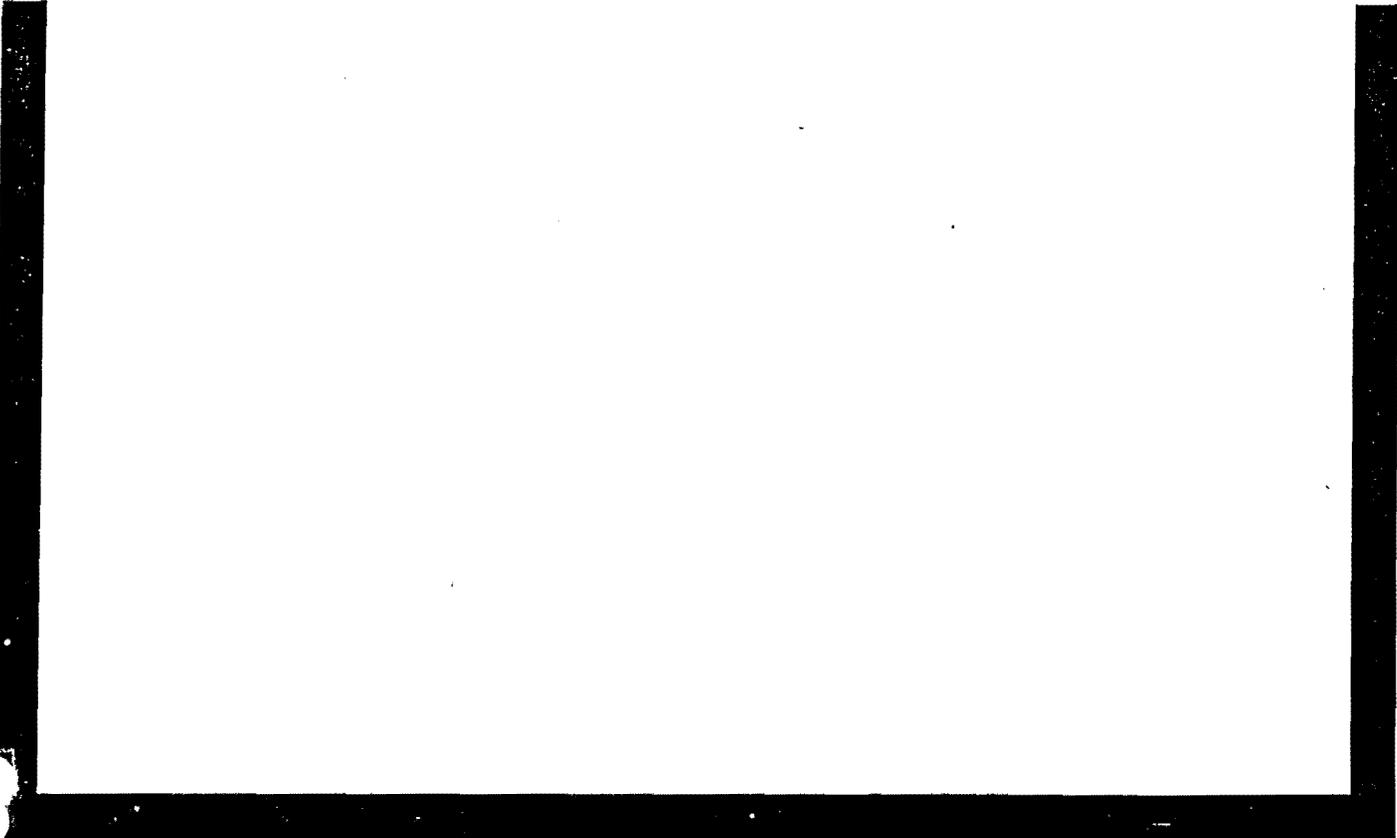
- La importancia de que el maestro de educación básica conozca y valore las bases constitutivas del sistema educativo mexicano.
- La responsabilidad que tiene el maestro de educación básica para orientar su práctica docente conforme a los principios y las normas que rigen el sistema educativo mexicano.



Materiales de apoyo



Bloque I





GACETA PARLAMENTARIA

AÑO 2001 No. 13	Senado de la República Miércoles 25 de Abril	1º Año de Ejercicio 2º Período Ordinario
--------------------	---	---

CONSULTA LA “GACETA PARLAMENTARIA”

INTERNET:

H. Congreso de la Unión (2001), “Dictamen en materia indígena”, en *Gaceta parlamentaria*, 25 de abril, núm. 13, 1º año de ejercicio, 2º período ordinario, México (también puede consultarse en la dirección de internet: <http://www.senado.gob.mx/gaceta>).

<http://www.senado.gob.mx/gaceta>

BIBLIOTECA:

“Melchor Ocampo”

Allende 23, Col. Centro

Del. Cuauhtémoc ,C.P. 06018

Ciudad de México, Distrito Federal

Teléfono. 5722 48 21

OPINA:

gaceta@senado.gob.mx

Xicoténcatl No.9,Col. Centro

Del Cuauhtémoc, C.P 06010

Ciudad de México, Distrito Federal.

Teléfono: 5130-2200

Extensiones: 2225, 2245 y 2367

024



GACETA PARLAMENTARIA

AÑO 2001 No. 13	Senado de la República Miércoles 25 de Abril	1º Año de Ejercicio 2º Periodo Ordinario
--------------------	---	---

SESION VESPERTINA

CONTENIDO

ORDEN DEL DIA.....	2
DICTAMEN EN MATERIA INDIGENA.....	3



GACETA PARLAMENTARIA

AÑO 2001 No. 13	Senado de la República Miércoles 25 de Abril	1º Año de Ejercicio 2º Periodo Ordinario
--------------------	---	---

ORDEN DEL DIA – SESION VESPERTINA

Lectura del Acta de la sesión anterior.

DICTAMENES A DISCUSION

- De las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales; de Asuntos Indígenas; y de Estudios Legislativos, el que contiene proyecto de decreto que reforma diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos, en Materia Indígena.



GACETA PARLAMENTARIA

AÑO 2001 No. 13	Senado de la República Miércoles 25 de Abril	1º Año de Ejercicio 2º Periodo Ordinario
----------------------------	---	---

DICTAMEN EN MATERIA INDIGENA

ARTÍCULO ÚNICO.- Se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1º; se reforma en su integridad el artículo 2º y se deroga el párrafo primero del artículo 4º; se adicionan: un sexto párrafo al artículo 18º, un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115º, todos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como cuatro Transitorios, para quedar como sigue:

ARTICULO 1º.

En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece.

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

ARTICULO 2º.

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

III. Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a



GACETA PARLAMENTARIA

AÑO 2001 No. 13	Senado de la República Miércoles 25 de Abril	1º Año de Ejercicio 2º Período Ordinario
--------------------	---	---

los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los estados.

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

V. Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta Constitución.

VI. Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquéllos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley.

VII. Elegir, en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los municipios, con el propósito de fortalecer la participación y representación política de conformidad con sus tradiciones y normas internas.

VIII. Acceder plenamente a la jurisdicción del estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de libre determinación y autonomía que

mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público.

B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

I. Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la participación de las comunidades. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos.

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.



GACETA PARLAMENTARIA

ANO 2001
No. 13

Senado de la República
Miércoles 25 de Abril

1º Año de Ejercicio
2º Periodo Ordinario

III. Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la medicina tradicional, así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil.

IV. Mejorar las condiciones de las comunidades indígenas y de sus espacios para la convivencia y recreación, mediante acciones que faciliten el acceso al financiamiento público y privado para la construcción y mejoramiento de vivienda, así como ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos.

V. Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

VI. Extender la red de comunicaciones que permita la integración de las comunidades, mediante la construcción y ampliación de vías de comunicación y telecomunicación. Establecer condiciones para que los pueblos y las comunidades indígenas puedan adquirir, operar y administrar medios de comunicación, en los términos que las leyes de la materia determinen.

VII. Apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas mediante acciones que permitan alcanzar la suficiencia de sus ingresos económicos, la aplicación de estímulos para las inversiones públicas y privadas que propicien la creación de empleos, la incorporación de tecnologías para incrementar su propia capacidad productiva, así como para asegurar el acceso equitativo a los sistemas de abasto y comercialización.

VIII. Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos

indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.

IX. Consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo y de los estatales y municipales, y, en su caso, incorporar las recomendaciones y propuestas que realicen.

Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones señaladas en este apartado, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las legislaturas de las entidades federativas y los ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas destinadas al cumplimiento de estas obligaciones en los presupuestos de egresos que aprueben, así como las formas y procedimientos para que las comunidades participen en el ejercicio y vigilancia de las mismas.

Sin perjuicio de los derechos aquí establecidos a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley.

ARTICULO 4.

(Se deroga el párrafo primero)

ARTICULO 18.

....

Los sentenciados, en los casos y condiciones que establezca la ley, podrán compurgar sus penas en los centros penitenciarios más cercanos a su domicilio, a fin de propiciar su



GACETA PARLAMENTARIA

AÑO 2001 No. 13	Senado de la República Miércoles 25 de Abril	1º Año de Ejercicio 2º Periodo Ordinario
--------------------	---	---

reintegración a la comunidad como forma de readaptación social.

ARTÍCULO 115.

Fracción III

Último párrafo

Las comunidades indígenas, dentro del ámbito municipal, podrán coordinarse y asociarse en los términos y para los efectos que prevenga la ley.

ARTÍCULOS TRANSITORIOS

ARTÍCULO PRIMERO. El presente decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

ARTÍCULO SEGUNDO. Al entrar en vigor estas reformas, el Congreso de la Unión y las Legislaturas de las entidades federativas deberán realizar las adecuaciones a las leyes federales y constituciones locales que procedan y reglamenten lo aquí estipulado.

ARTÍCULO TERCERO. Para establecer la demarcación territorial de los distritos uninominales deberá tomarse en consideración, cuando sea factible, la ubicación de los pueblos y comunidades indígenas, a fin de propiciar su participación política.

ARTÍCULO CUARTO. El titular del Poder Ejecutivo Federal dispondrá que el texto íntegro de la exposición de motivos y del cuerpo normativo del presente decreto, se traduzca a las lenguas de los pueblos indígenas del país y ordenará su difusión en sus comunidades.

Dado en la sede Legal del Senado de la República el día 25 de abril del año 2001.
Ciudad de México Distrito Federal

Sen. Manuel Bartlett Díaz, Presidente de la Comisión de Puntos Constitucionales; **Sen.**

Luisa María Calderón Hinojosa, Presidenta de la Comisión de Asuntos Indígenas, **Sen. Fidel Herrera Beltrán** Presidente de la Comisión de Estudios Legislativos.

SENADORES INTEGRANTES DE LA COMISIÓN DE PUNTOS CONSTITUCIONALES

Sen. Jesús Galván Muñoz, Sen. Jesús Ortega Martínez, Sen. Genaro Borrego Estrada, Sen. Héctor Antonio Astudillo Flores, Sen. César Camacho Quiroz, Sen. Jorge Emilio González Martínez, Sen. César Alejandro Jauregui Robles, Sen. Netzahualcoyotl de la Vega García, Sen. José Natividad González Paras, Sen. Adalberto Arturo Madero Quiroga, Sen. Demetrio Sodí de la Tijera, Sen. Jorge Zermeño Infante.

SENADORES INTEGRANTES DE LA COMISIÓN DE ASUNTOS INDÍGENAS

Sen. José Antonio Aguilar Bodegas, Sen. Francisco Fraile García, Sen. Daniel López Nelio Santiago, Sen. Carlos Rojas Gutiérrez, Sen. Lázaro Cárdenas Batel, Sen. Miguel Sadot Sánchez Carreño, Sen. Roberto Pérez de Alva Blanco.

SENADORES INTEGRANTES DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS LEGISLATIVOS

Sen. Martha Sofía Tamayo Morales, Sen. César Alejandro Jauregui Robles, Sen. Felipe de Jesús Vicencio Alvarez, Sen. Adalberto Arturo Madero Quiroga, Sen. José Antonio Aguilar Bodegas, Sen. Héctor Michel Camarena, Sen. Roberto Pérez de Alva Blanco.



GACETA PARLAMENTARIA

ANO 2001 No. 13	Senado de la República Miércoles 25 de Abril	1º Año de Ejercicio 2º Periodo Ordinario
--------------------	---	---

MESA DIRECTIVA

**Sen. Enrique Jackson
Ramírez**
Presidente

Sen. Carlos Chaurand Arzate
Vicepresidente

**Sen. Gildardo Gómez
Verónica**
Vicepresidente

**Sen. Raymundo Cárdenas
Hernández**
Vicepresidente

**Sen. Yolanda
González Hernández**
Secretaria

**Sen. Rita María
Esquivel Reyes**
Secretaria

**Sen. Ricardo
Gerardo Higuera**
Secretario

**Sen. Sara I.
Castellanos Cortés**
Secretaria

JUNTA DE COORDINACION POLITICA

**Sen. Diego Fernández de
Cevallos**
Presidente
Partido Acción Nacional

**Sen. Enrique Jackson
Ramírez**
Coordinador del Grupo
Parlamentario del Partido
Revolucionario Institucional

Sen. Jesús Ortega Martínez
Coordinador del Grupo
Parlamentario del Partido de la
Revolución Democrática

**Sen. Jorge Emilio González
Martínez**
Coordinador del Grupo
Parlamentario del Partido
Verde Ecologista de México

**Sen. Humberto Roque
Villanueva**
Partido Revolucionario
Institucional

**Sen. Genaro Borrego
Estrada**
Partido Revolucionario
Institucional

Sen. Jorge Zermeño Infante
Partido Acción Nacional

Razones y propuestas educativas

J. Gimeno Sacristán

**La educación obligatoria:
su sentido educativo
y social**

Gimeno Sacristán, José (2000), "Un camino para la igualdad y para la inclusión social", en *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata (Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 1), pp. 62-65.

1

Morata



032

Un camino para la igualdad y para la inclusión social

...las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa; debemos deducir que ha de ponerse gran cuidado en formar el espíritu de los niños y darles aquella preparación temprana que influirá en el resto de su vida.

(John Locke, págs. 65-66.)

Que un ser humano reciba la misma educación que cualquier otro —algo que se deriva del hecho de ser un derecho universal— no significa igualarlos entre sí. La educación no es un omnipotente medio para la supresión de las desigualdades cuyo origen está fuera de las escuelas y que son previas a la escolarización. Las teorías sociológicas de la *reproducción*² han constatado el efecto que tiene la escuela para propagar las desigualdades sociales, lo que ha podido conducir a una falta de ánimo y de empuje para atisbar alternativas educativas. En el mejor de los casos, la escolarización obligatoria es sólo uno de los posibles medios para recorrer el camino hacia la igualdad. Pero si cualquier individuo o grupo constituido por alguna condición (género, clase social, etnia, modo de vida, etc.), recibe una educación diferente en extensión y en calidad a la que disfrutaban otros, o si no recibe ninguna, entonces seguro que se acentúa la desigualdad entre unos y otros. La escolarización es camino problemático para la consecución de más igualdad, pero su inexistencia, sus deficiencias o las diferencias en la cuantía de escolaridad recibida conducen, con seguridad, a una mayor desigualdad. Aunque se trate de un optimismo moderado, se puede decir que la educación evita mayores desigualdades y puede ser un medio para corregirlas, si va acompañada de otras medidas.

Las desigualdades en cuanto a la educación tienen hoy consecuencias, más allá de causar diferencias sobre las oportunidades que vayan a tenerse. Recibir o no educación es condición

² Son teorías que consideran que las escuelas reproducen con sus prácticas las diferencias sociales que afectan a los estudiantes fuera de ellas. Las más conocidas son las elaboradas por BOURDIEU (1977) y por BOWLES y GINTIS (1981).

para la participación en la sociedad, desde el momento en que para desempeñar el ejercicio de muchas actividades y puestos de trabajo se requiere una preparación previa, así como herramientas y habilidades para adquirirla. Tener conciencia de qué es el mundo y la sociedad actuales no es algo a lo que pueda accederse desde el sentido común sin la aportación de aprendizajes que no suelen adquirirse en el intercambio cotidiano con las cosas y con las demás personas. Las sociedades son hoy, además, cambiantes; presentan a los individuos panoramas variables y condiciones de vida en las que resulta difícil asentarse de una vez para siempre, exigiéndoles cambios y adaptaciones constantes. Los más educados podrán entender mejor esas situaciones y disponer de más capacidad y de una mayor flexibilidad para acomodarse a las condiciones mudables.

En sociedades y culturas de ese tipo, la persona no cultivada o con carencias y deficiencias notables en la educación queda excluida socialmente, al ser impedida su participación plena en la sociedad. La educación proporcionada por la escolarización obligatoria, igual para todos, constituye un requisito que capacita para el ejercicio de la ciudadanía plena. El derecho social a la cultura y a la educación tiene carácter fundamental, no sólo porque de él depende la dignificación humana, al poder enriquecer las posibilidades de su desarrollo, sino que lo es porque se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos de las personas, capacitándolas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos (MARSHALL y BOTTOMORE, 1998). Sin un cumplimiento satisfactorio del derecho a la educación, no sólo la vida de cada uno se empobrece y se limita su horizonte, sino que, difícilmente, se pueden realizar otros derechos, como el de la libre expresión, la participación política o el derecho al trabajo en las sociedades avanzadas. Desde el concepto de ciudadanía moderna, se trata de un derecho dirigido a facilitar la inclusión de los individuos con todas las posibilidades para participar plenamente en la sociedad.

Es este *derecho a la cultura* y no el *derecho de la cultura* (COLOM, 1998, pág. 161) el que fundamenta, por otro lado, la reivindicación a ejercerlo respecto de una determinada opción cultural, atendiendo a las diferencias en las que se asienta la identidad personal. De estos fundamentos se deduce la imprescindible

necesidad de considerar la educación obligatoria como un bien que tiene que estar garantizado por el Estado protector de esos derechos, invirtiendo los recursos que sean necesarios, porque es condición para la realización de la autonomía y la ciudadanía plenas. El derecho a la cultura no impide que su realización sea matizada con un currículum escolar en el que puedan contemplarse diferencias culturales.

La virtualidad más significativa que hoy desempeña la educación para todos es la de la *inclusión*. Si no se dan las condiciones mínimas necesarias para que las desigualdades puedan comenzar a corregirse, no sólo estamos ante un problema de injusticia, sino ante el abismo entre seres humanos que no sólo discrimina a los desfavorecidos, sino que los aparta definitivamente de la sociedad. En la cultura actual, la desigualdad para penetrar en las sociedades del conocimiento es de tal amplitud, que cada vez se requerirá más atención hacia los débiles para que no queden definitivamente excluidos. La desigualdad implica distancia entre unos y otros, la *exclusión* supone un alejamiento irrecuperable, la degradación del excluido, que pasa a la categoría de negado. Ser más o menos educado, haber disfrutado o no de la escolarización, es un problema de poder ser, estar y sentirse como sujeto que se sabe a sí mismo actor en la sociedad, necesario e importante para algo y para alguien. No haber dispuesto de esa posibilidad, no sólo es un motivo de desigualación social, sino de apartamiento del mundo, con imposibilidad de entenderlo y de ser alguien dentro del mismo y tener algún papel en su transformación. A los excluidos sin educación les llegan a faltar las posibilidades para salir de ese estado; apenas si pueden reclamar sobre la injusticia de su condición. Una sociedad en la que sus miembros se educan mínimamente no sólo queda abierta al progreso, sino que es requisito para que exista como tal sociedad, al vertebrar a sus componentes. La educación socializa no sólo reproduciendo, cuando transmite conocimientos, valores y normas de conducta, sino también produciendo lazos con el mundo, en la medida en que habilita para ser y considerarse un miembro de éste. La capacidad de inclusión tiene, *en primer lugar*, una proyección en la inserción en las actividades productivas. En las sociedades globalizadas, esta capacidad de inclusión significa lograrla para un contexto cada vez más amplio,

en el que la fuerza de trabajo, como afirma GIDDENS (1999) tendrá que ser o tener una orientación más cosmopolita, nivelada por un cierto grado de educación. *En segundo lugar*, tiene una dimensión intelectual, en tanto que capacitación para el entendimiento del mundo. La complejidad de éste reclama la prolongación de la escolaridad obligatoria más allá de la enseñanza primaria. *En tercer lugar*, la inclusión tiene una vertiente emocional: la de poder sentirse como un actor social que interviene en su medio, un sujeto creador, libre y autónomo. Estos tres aspectos son esenciales para el equilibrio psicológico de las personas en nuestro mundo.

¿Qué consecuencias y exigencias se derivan de esa capacidad de inclusión que tiene la educación? *Primero*, la de insistir en la importancia de la posesión de ciertos conocimientos y habilidades para poder incluirse en los procesos propios de la sociedad actual. *Segundo*, que esos contenidos tienen que ser herramientas de pensamiento, lo cual plantea condiciones a los mismos y a las formas de adquirirlos. *Tercero*, que es preciso reparar en el valor de las habilidades para aprender y comprender dentro y fuera de la escuela. *Cuarto*, que conviene no olvidar que la inclusión lo es para una cultura que es plural y en la que hay consensos y disensiones. Capacidad el sujeto para poder incluirse, debe tener la posibilidad de singularizarse en ese proceso, de luchar por la transformación de las exigencias dominantes para la inclusión y hasta el poder autoexcluirse.

Razones y propuestas educativa

J. Gimeno Sacristán

La educación obligatoria:
su sentido educativo
y social

Gimeno Sacristán, José (2000), "La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común", en *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata (Pedagogía. Razones y propuestas educativas, I), pp. 68-95.

1

Morata



036

CAPÍTULO V

La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común

Unavez que se han explicitado los grandes objetivos y las funciones generales de la educación obligatoria, elevada a la categoría de derecho social universal, ahora nos resta comentar los grandes temas que deben afrontarse para hacer operativo ese derecho y los problemas que desencadena. Una larga tradición de pensamiento y de prácticas se ha acumulado para dar respuesta a lo que se espera de esta etapa educativa; algo que creemos se puede sintetizar en dos grandes retos: 1) ¿Cómo abordar la enorme diversidad de sujetos, por sus cualidades, intereses, medio social de pertenencia, cultura de origen y con expectativas tan diferentes en un modelo de escuela que sea igualadora? 2) ¿De qué contenidos dotaremos el currículum de esa escuela y cómo lo haremos fructificar?

“Y puesto que hay un fin único para toda ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado, como es actualmente cuando cada uno cuida privadamente de sus propios hijos...”

(ARISTÓTELES, 1988, *Política*, pág. 456.)

¿Qué ocurre cuando una institución como la escuela obligatoria se enfrenta con toda la diversidad social y de los individuos, siendo ella, por su historia, un modelo para asimilar la variedad

sometiéndola a un patrón de pensamiento y de conducta? Pues, sencillamente, que tolera mal esa circunstancia. Una escuela común que satisfaga el ideal de una educación igual para todos (lo que presupone en buena medida un currículum común), en el paisaje social de las sociedades modernas, acogiendo a sujetos muy diversos, parece una contradicción o un imposible. No obstante, el derecho básico de esos sujetos a la educación, en condiciones de lo que WALZER (1993) denomina *igualdad simple* (una enseñanza con contenidos y fines comunes), obliga a aceptar el reto de hacer compatible en la escolaridad obligatoria un proyecto válido para todos con la realidad de la diversidad. Como hemos comentado en apartados anteriores, la escuela, durante la etapa de la escolaridad obligatoria, debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionará el derecho universal a la educación. ¿Cómo lograr la *universalización* efectiva de la misma, respetando el principio de la *igualdad simple*, dando acogida a la *diversidad* de estudiantes e, incluso, aspirando a hacer de éstos seres singulares? Nos enfrentamos a un reto tan difícil como atractivo.

Plantear el problema de la diversidad y de la diferencia *en y ante* la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significado muy polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad y la integración de minorías, la educación frente al racismo o el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates “científicos” sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, las posibilidades de mantener en unas mismas aulas a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas. No pueden agotarse, pues, en este espacio tal variedad de perspectivas. Nos limitaremos a plantear algunas de especial relevancia para los profesores:

- La naturalidad de las diferencias.
- La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel.

- Graduar la escuela obligatoria facilita el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales.
- Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad.
- La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias.

La naturalidad de las diferencias

Primeramente: todos los hombres han de ser encaminados a los mismos fines de la ciencia, costumbres y santidad.

En segundo lugar: todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos.

Tercero: la expresada diversidad de cualidades no es sino exceso o defecto de la armonía natural...

(COMENIUS, *Didáctica magna*.)

La idea de buscar unos mismos fines en la educación, admitiendo que todos tenemos una misma naturaleza humana, tratando de hacer compatible aquel ideal y este supuesto con la diversidad humana, ha sido y es un tema central para el pensamiento educativo y un reto difícil para las instituciones escolares y para los profesores.

La consideración de la diversidad humana es una constante en la historia de los sistemas escolares, en el pensamiento en general y en el educativo, en permanente relación dialéctica con la proclamación de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otras cosas, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. De cómo se entienda la universalidad y de hasta dónde se quieran llevar sus implicaciones, o en qué aspecto se respete la diversidad, dependen las respuestas que se pueden dar al problema que nos ocupa.

Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características, sus habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individuali-

zar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo xx, aunque las raíces de esta preocupación son anteriores.

La variedad entre seres humanos es consustancial a su misma existencia y se produce en dos planos, en el intraindividual en el interindividual. En el plano individual se hace evidente en forma de *inconstancia* en el modo de ser y de comportarse a lo largo de su vida, así como en las manifestaciones que tienen sus disponibilidades personales (TODOROV, 1999, pág. 202). Que variamos y mudamos de forma de ser y de comportarnos, que las capacidades y habilidades que vamos logrando y perdiendo a lo largo de nuestra vida cambian, son evidencias vividas por cada uno; inconstancia tan real como lo es una cierta estabilidad del yo a lo largo de ese proceso. Somos únicos porque somos "variados" internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son del todo estáticas; lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan. En las condiciones sociales y culturales de la postmodernidad esa complejidad e inestabilidad de cada persona se acentúan considerablemente ante la variedad de relaciones que establecemos en contextos mudables.

En un segundo plano, la variedad se manifiesta también como multiplicidad entre individuos. Al estar constituido el sujeto por elaboraciones a partir de los contactos con los demás, al ser los intercambios con éstos tan variados, dan lugar a vidas interiores muy diversas. Decía MONTAIGNE (citado por TODOROV, 1999, pág. 203) que el hombre no es más que remiendo y mezcolanza, el mundo no es sino variedad y desemejanza; la cualidad más universal es su diversidad. Diferimos, pues, de nosotros mismos y de los demás. Una y otra variación constituyen la riqueza de la especie humana. Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de que fuera argumentado científicamente desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural. Cada uno constituimos una radical singular. Ésta es una condición provocada por la interacción de las peculiaridades personales, la singularidad del contexto en el que cada uno vive y el uso que hacemos de nuestras posibilidades y las reacciones personales ante el ambiente que nos viene dado.

El ser humano, seguramente, tomó muy pronto conciencia de la variabilidad de la acción y de la naturaleza humanas, al tiempo que apreciaba esa misma condición en otros seres, y sintió la necesidad de simplificar esa dispersión "imponiendo" por su parte regularidades, categorías o tipologías para entender la variedad del ser humano. De esa forma se le haría más fácil comprender la complejidad de lo diverso y anticipar el comportamiento de los demás, facilitándosele el trato con ellos y acomodando sus respuestas hacia los otros: "si sé de qué categoría eres, me comporto contigo y espero de ti que actúes en la dirección que creo está asociada a esa categoría". Así, de los inteligentes esperamos que resuelvan problemas con facilidad y de los torpes esperamos torpeza. Esta operación de simplificación que realiza el pensamiento común, la hace también el pensamiento científico al clasificar fenómenos y especies de seres vivos según categorías, con la pretensión de encontrar un orden que explique las manifestaciones infinitas con las que las cosas y los fenómenos se nos muestran. ARISTÓTELES, al tratar el tema de la naturaleza de la virtud ética, decía que:

...hay que aceptar que, en toda cosa continua y divisible, hay un exceso, un defecto y un término medio, y esto en su relación mutua o bien en relación con nosotros; por ejemplo, en la gimnasia, en la medicina, en la arquitectura, en la navegación, y en cualquier clase de acción, tanto científica como no científica (...) pero en todo el término medio relativo a nosotros es lo mejor, porque esto es lo que la acción y la razón ordenan (...) por consiguiente, es necesario que la virtud ética se refiera a determinados términos medios y que sea un modo de ser intermedio.

(*Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*, págs. 437-438.)

Así, entre la irascibilidad y la indolencia está la mansedumbre, entre la malicia y la simpleza está la prudencia, o entre la prodigalidad y la tacañería está la liberalidad, etc. Lo que es continuo y cambiante es objeto de categorizaciones para entenderlo y ordenarlo.

En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si variedad intraindividual e interindividual son normales y son manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir

con ella y a desenvolvernos en esa realidad. Así lo hacemos en la vida social, en la familia, y en cualquier ámbito de la vida, expresando nuestra particular idiosincrasia y aceptando la de los demás. ¿Por qué no íbamos a poder hacerlo en la escuela? La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, se enfrenta (mejor: debería enfrentarse) de manera natural con la *diversidad* entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tanta más variedad se acumula en su seno. Las prácticas educativas —sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente— se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Ante tal hecho caben dos actitudes básicas: tolerarlo, organizándolo, o tratar de someterlo a un patrón que anule la variedad. En la vida social, gobernada por procedimientos democráticos, la diversidad social, de opiniones, en cuanto a modelos de vida, etc., se aborda con la práctica de la tolerancia, la aceptación de normas compartidas que obligan a algunas renunciaciones en los individuos y respetando espacios para la expresión y cultivo de las individualidades singulares. La escuela, estructurada con anterioridad a la aceptación del modelo democrático, eligió el camino del sometimiento de lo diverso a la norma homogeneizadora.

Las razones por las que una manifestación —la variedad y variabilidad— de la vida y de las personas pasa a ser un problema residen, pues: *primero*, en que la variedad pugna con la tendencia del pensamiento a clasificar la dispersión que nos ofrece el mundo para entenderlo mejor; *segundo*, en la mentalidad y los usos de las instituciones escolares que reclaman de las individualidades el sometimiento a unas normas, a un currículum y a un orden. No es realista pensar que una institución como la escolar sea capaz de asumir radicalmente la diversidad en su totalidad; por razones económicas de recursos, de tiempo y de trabajo de los profesores no puede ser posible una escuela para las individualidades y para todas ellas al mismo tiempo. Eso exige modelos de educación *tutorial* para todos imposibles de practicar en las condiciones de la escolarización masiva. ¿Cómo articular la necesidad inevitable con la posibilidad de respetar y fomentar la diversidad posible?

Porque la singularidad no sólo es una realidad dada de los individuos, sino que se la resalta además como un valor importante en las sociedades democráticas liberales y tolerantes que reconocen los derechos que protegen y proporcionan espacios a la individualidad. Realidad incontestable y objetivo educativo para la filosofía liberal quedan bien expresados en el pensamiento de uno de los teóricos de la libertad, John STUART MILL (1970), quien sugería:

La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos los lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva (pág. 130).

No es vistiendo uniformemente todo lo que es individual en los seres humanos como se hace de ellos un noble y hermoso objeto de contemplación, sino cultivando y haciendo resaltar, dentro de los límites impuestos por los derechos e intereses de los demás (página 134).

Si la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, la escuela tiene que respetar la singularidad individual y fomentarla sin discriminaciones para todos. La educación debe preocuparse por estimular diferencias que no supongan desigualdades entre los estudiantes; tiene que hacer compatible el currículum común y la escuela igual para todos con la posibilidad de adquirir identidades singulares, lo que significa primar la libertad de los sujetos en el aprendizaje.

La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. La educación bajo la filosofía ilustrada, universalista, pretende que se compartan determinados rasgos, cualidades y frutos culturales. Es decir, se trata de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen el parecerse algo en las formas de pensar, compartir reglas, algunos valores y respetar algunas normas de conducta. Lo cual no significa seguir vías coercitivas y proponer modelos unívocos de cultura que se deben asimilar. Esta ten-

sión entre socialización en torno a un proyecto y respeto a la idiosincrasia del sujeto plantea una de las contradicciones que hay que resolver con equilibrios siempre inestables.

Es preciso plantear en otra dimensión *la diversidad* entre y en los sujetos escolarizados. Además de significar la riqueza de la singularidad, de la "biodiversidad" humana y cultural, hace también alusión a la *desigualdad*, en tanto existen singularidades de sujetos o de grupos que les permiten alcanzar objetivos educativos en desigual medida. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder llegar a ser, de tener más o menos posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso, en condiciones de igualdad, es tolerable y, en ocasiones, deseable; la desigualdad ha de ser corregida si admitimos la universalidad del derecho a la educación. Consideramos que no son tolerables las diferencias que supongan desigualdades entre individuos o entre grupos de humanos. Sólo las diferencias y las prácticas que las protegen que no desigualen o toleren la desigualdad pueden admitirse en la escolaridad obligatoria (GIMENO, 1995). La diversidad algunas veces habrá que desconsiderarla, en otras habrá que corregirla y en muchos casos debería estimularse³.

La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel

La originalidad es la única cosa cuya utilidad no pueden comprender los seres vulgares.

(STUART MILL, 1970, pág. 128.)

En la escuela es difícil ser singular en algo o por algo sin recibir presiones para dejar de serlo, bajo la "amenaza" de ser clasificado como atípico, rebelde, retrasado... y, con menos probabilidad, como genio. ¿No será esa dificultad una de las causas de su vulgaridad y del rechazo que produce en muchos estudiantes? En

³ El tema de las diferencias entre culturas y sus implicaciones para la educación obligatoria es demasiado complejo para tratarlo en este reducido trabajo.

la escuela no se admiten grados muy distintos de logro en los objetivos comunes, existen mecanismos que estimulan la graduación de resultados individuales que premian y castigan la separación de la norma. Las líneas entre las que es preciso moverse, manifestarse y existir no permiten mucha desviación de lo que se considera normal. La función disciplinante de la que hemos hablado en otro momento es, ante todo, *normalizadora*. La experiencia histórica ha dado contundentes ejemplos del uso de la represión del cuerpo y del espíritu en las instituciones escolares, en los internados, etc. Nuestra intención aquí es llamar la atención sobre otras formas de carácter más "técnico" para llevar a término la normalización no represora, pero a todas luces excluyente.

El funcionamiento dominante de la escuela, de su currículum, de los métodos pedagógicos, está configurado, generalmente, más para organizar la desigualdad entre los escolares que para corregirla o para convivir con la diversidad de capacidades, niveles en las mismas, ritmos de trabajo distintos, motivaciones variadas de los sujetos, etc. El mecanismo de normalización que define el éxito (para los que quedan incluidos en la norma) y la exclusión (para los que quedan fuera de la norma) se vio reforzado en el momento en que la escolaridad se hizo realmente obligatoria para todos. Cuando la escolarización universal no es real, la exclusión de los que no superan la norma no es necesaria, ya que los candidatos a ser excluidos ni siquiera acuden a las escuelas. Cuando éstos las frecuentan, pero están poco tiempo en ellas y las abandonan, ocurre lo mismo. Pero cuando la obligatoriedad se hace efectiva, aparece la idea de *fracaso escolar* como lacra interna, aparentando ser una especie de atipicidad que se convierte en una forma de exclusión que afecta, ahora, a los que permanecen dentro de las escuelas. Fracasos es ser excluido por una vía de carácter más bien técnico: la del "etiquetado" que implica no superar la norma que define lo que es y no es aceptable. Supone negar a los sujetos fracasados la bondad de la escolaridad por otras vías, culpabilizándoles de no dar de sí lo que se les exige, hasta el punto de que algunos consideran que sería mejor para ellos apartarlos del sistema (así no habría excluidos ni agentes que tienen que excluir). La escuela legitima, por la vía de la apreciación del *mérito personal* de los alumnos, las diferencias y desigualdades entre sujetos, transformándolas en un escalonamiento

de los logros escolares. Así se legitima como institución que ofrece oportunidades a todos, aunque no dé a todos lo mismo. La idea de *fracaso escolar* tiene muy corta historia, poco más de medio siglo (ISAMBERT-JAMATI, 1992); la misma que la de la escolarización universal real, ya que el "bajo rendimiento escolar" es inherente a ella (OCDE, 1998).

Esta función normalizadora es más propia, pues, de la perversión selectiva y jerarquizadora de la escuela que del espíritu integrador que debe orientar a la escolaridad obligatoria. Parece como si la universalidad de la educación para los sujetos diversos acabase a la entrada del recinto escolar, para, una vez dentro, ser jerarquizados, expidiendo un certificado con la desigualdad a la salida, lo que da lugar a la exclusión de los escolarizados. Es tan grave este problema que se convierte no ya en una disfuncionalidad de las instituciones escolares (el alto fracaso que producen obstaculiza su propio proyecto y su dinámica), sino en un problema social que delata el *fracaso de la escuela* obligatoria para dar acogida en su seno a toda la diversidad de la población escolar. No es el fracaso de la educación, sino el de la forma de proveerla a una población muy heterogénea desde el punto de vista psicológico, social y de procedencia cultural. Es una ironía cruel que después de pasar numerosas horas al día, durante una decena de años, se pueda decir al sujeto que allí permanece que queda excluido y que es un fracasado. Eso, como decía con ironía el personaje de *Mafalda*, no se le puede hacer a un cliente.

La diferencia negativa respecto de la norma es un obstáculo que perturba el "normal" funcionamiento de la escuela, la dinámica de desarrollo del currículum y es también una dificultad que sienten muchos profesores. El currículum está regulado, por lo general, en términos que permiten flexibilidad en su interpretación, a la hora de confeccionar textos y materiales para los estudiantes, o cuando los profesores elaboran sus planes docentes y los desarrollan en las aulas. Pero esa flexibilidad queda prácticamente anulada en el último paso de su desarrollo: cuando los aprendizajes secuenciados son idénticos para los estudiantes, quienes son sometidos a tareas idénticas y a unas mismas exigencias de ritmo y de tiempo en la realización del trabajo. Buena parte de esa esclerosis del contenido-norma exigible se debe a la adopción de materiales estandarizados, homogéneos para todos

los estudiantes, que dan lugar, a su vez, a pautas poco variadas de desarrollo de la enseñanza. El contenido homogeneizado y propuesto como norma cerrada idéntica para todos limita las posibilidades a la singularidad personal. Las "desviaciones pequeñas" de los individuos respecto de esas normas son asumidas, por lo general, como naturales (unos son calificados mejores y otros peores, siempre que sobrepasen los mínimos exigidos), pero un alejamiento destacado será calificado de fracaso y podrá ser motivo de repetición de curso y hasta de abandono de la escuela.

La escuela y su currículum, que deben ser oportunidades para todos, pasan con demasiada facilidad a ser estructuras de dificultades graduadas que todos han de superar a un mismo ritmo y con las mismas ayudas, de suerte que en cada uno de los escalones establecidos en la graduación medimos a los sujetos para ver si son aptos o no, los diferenciamos y les decimos a muchos que son desiguales a los demás. De ser oportunidad de aprendizaje en la escolaridad obligatoria, los contenidos culturales se convierten en escalera jerarquizadora y excluyente de los que ascienden despacio, se detienen en el camino o, simplemente, rechazan la escalera porque no les atrae subir por ella, o porque desconocen adónde conduce y no ven motivos para ascender por ella. Los profesores de la enseñanza primaria están acostumbrados a la variedad y disparidad de situaciones individuales respecto de la norma ideal; para los que trabajan en la enseñanza secundaria obligatoria esta "diversidad de niveles" suele chocar con la cultura profesional acrisolada en bachillerato, más seleccionadora y propicia a jerarquizar.

Al prolongarse la escolaridad obligatoria, más allá de la etapa de educación primaria, todos esos mecanismos para jerarquizar provocan mucha más conflictividad. Es un efecto del choque entre el hecho sociológico imparable de la presencia en las instituciones escolares de jóvenes sin seleccionar, por un lado, y la mentalidad elitista que históricamente ha caracterizado a la enseñanza secundaria, por otro. Elitismo manifestado en las concepciones del profesorado, en el currículum de ese nivel, en la imagen social acerca del destino que tenían los bachilleres, etc. La bondad aceptada de la universalidad de la educación (primero, de la escuela elemental) ha coexistido durante dos siglos con la política, con la mentalidad y con la práctica selectivas y jerarquizado-

ras de la enseñanza secundaria (CARÓN, 1996). La expansión de la enseñanza secundaria ocurre como una exigencia social, pero se realiza bajo la orientación curricular y pedagógica que la convierte en la puerta de entrada a la enseñanza universitaria (DURKHEIM, 1982; VIÑAO, 1982). Su misma expansión cuantitativa y las necesidades sociales que va cubriendo conducen a entenderla como prolongación de la formación general. Pero su espíritu original de ser una educación restringida perdura simbólicamente en la mentalidad de ciertos sectores sociales y del profesorado. Un nombre más adecuado para este nivel hubiese sido el de enseñanza *pre-universitaria* o *media* (más propiamente *intermedia*), en vez de denominarla *secundaria* que da continuidad a la primaria. La idea de que cualquier adolescente puede ser beneficiario de la enseñanza secundaria, continuando su formación general, no está asumida completamente en nuestro contexto —más allá de las regulaciones legales—, a pesar de haberse planteado ya en las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza. Esta resistencia se explica por haber sido un estilo educativo sin relación con la preparación general, previa a la formación utilitaria, es decir, que ha preservado su impronta académica de origen: ejercer la reflexión, el juicio, la razón, etcétera. (DURKHEIM, 1982, pág. 392). Es también la resistencia a morir del elitismo social (BAUDELOT y ESTABLET, 1990).

Es un hecho la existencia de una ruptura importante en la continuidad de estilos entre la enseñanza primaria y el nivel secundario, visible en muchos aspectos (GIMENO, 1996). No se acepta la posibilidad de que todos puedan beneficiarse de la cultura que constituía el bachillerato. Si para realizar esta posibilidad se propone que se alteren los contenidos del currículum, entonces los defensores de una tradición digna (pero no para todos) denunciarán el descenso de la calidad de la enseñanza. Para hacer compatible la prolongación de la obligatoriedad, cuya conveniencia es difícil de negar, con la defensa del orden conocido y valorado en lo cultural-pedagógico, la solución a la que se recurre en algunos sistemas, y reclamada por muchos profesores, es la segregación de vías paralelas con contenidos diversificados para un mismo tramo de edad, de suerte que la mayor homogeneidad de cada vía satisfaga las pretensiones de la normalización y de la jerarquización académica y social. ¿Es inevitable esa segregación?

El espíritu de la enseñanza obligatoria no reside en decir a cada alumno lo que vale respecto de exigencias normativas que, en tanto son elaboraciones culturales, son siempre arbitrarias, sino que debería enriquecerlo desde el nivel en el que esté y del que parte. La educación secundaria que se convierte en obligatoria pasa a ser una educación general y, como tal, debe entenderse: válida para todos. Pero la realidad de que la educación secundaria o media es antesala de la enseñanza superior no puede hacerle perder su carácter propedéutico académico, lo que reclama un currículum peculiar y un cierto nivel de exigencia.

***Graduar la escolaridad obligatoria facilita el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales*⁴**

La diferencia y la desigualdad son realidades con las que la escuela obligatoria debe contar, pero son también algo creado por sus prácticas de organización. La atención radicalmente individualizada es imposible y habrá de ser dosificada según las diferentes necesidades de alumnos o grupos especialmente necesitados. La escuela universal posible implica tratar a alumnos agrupados.

Las primeras escuelas eran grandes salones en los que se acogía a más de medio centenar de estudiantes. A medida que la afluencia de éstos aumentó y el rango de edades de los mismos se amplió, como consecuencia de la prolongación de la etapa de escolaridad obligatoria, la institución escolar tuvo que adoptar fórmulas de tratamiento diferenciado de los alumnos. Las nuevas formas institucionalizadas de abordar este reto tuvieron dos apoyos fundamentales: a) el desarrollo de la psicología evolutiva y diferencial, y b) la instauración de la racionalidad taylorista en las organizaciones industriales modernas que irradiaron sus esquemas a otros ámbitos, como el escolar. La racionalidad eficiente

⁴ Parte de las ideas expuestas en este apartado han sido desarrolladas en otro trabajo (GIMENO, 1999b).

para este modelo organizativo se basa en la división de procesos complejos de transformación en acciones parciales encadenadas gradualmente, especializando los tratamientos a cargo de expertos adiestrados en cada una de las tareas, asignaturas, cursos, etc. La idea de *graduar* no era nueva en la educación, aunque será la moderna organización escolar la que la plasmará en un modelo completo, como especialización graduada del currículum, parcelación del mismo en especialidades, reparto secuencial de éste a lo largo de la escolaridad y clasificación de los estudiantes en "fases" para su educación.

La psicología científica fundamentó la importancia de considerar lo que ocurre en el interior del que aprende, ofreciéndonos a través de su mirada una visión cada vez más minuciosa de la diversidad psicológica entre individuos y sobre la evolución diacrónica de cada uno de ellos. A la comprensión de la variación interindividual e intraindividual establecida en la comprensión científica del sujeto le siguieron los intentos de adaptar sistemáticamente el tratamiento pedagógico de las diferencias detectadas. Primero, se busca el diagnóstico, después se ajusta el tratamiento. Este esquema tiene una larga historia y se proyecta en prácticas muy diversas: desde el diseño de instrucción que se propone en algunas orientaciones de la psicología, a las proyecciones que se extraen del estudio de estilos de aprendizaje, o las experiencias de programas diseñados a la medida de cada estudiante en la educación especial, etc. El movimiento hacia esta racionalidad arranca de principios de siglo, con CLAPARÈDE, padre de la idea de una escuela *a la medida del niño*:

... el director de circo explorará en cada una de sus bestias, la aptitud que *rinda* más; la más conforme a la naturaleza del animal. Sacará partido de las manos del mono, de la trompa del elefante, de la aptitud del perro para la carrera, etc., y no ejercitará a la oca en el trapecio, ni al caballo en saltos peligrosos. sabe muy bien que obrando así, va hacia un fracaso seguro.

Los educadores —desgraciadamente no podemos decir los "conocedores de niños"— deberían tomar modelo de estos conocedores de animales (1920?, pág. 18).

Resultado de la confluencia entre la perspectiva de la racionalidad taylorista de la escolarización y del currículum con la

visión psicológica del niño es el concepto de *educando* diversificado, en función de la etapa escolar por la que pasa, por su edad y según las posibilidades que es capaz de desarrollar, de acuerdo con las capacidades singulares que posee en cada momento. El *alumno* será comprendido en función de unas coordenadas conceptuales que lo diferencian (y también lo clasifican) en etapas, cursos académicos, edades mentales y de instrucción, en adelantados y retrasados (respecto del curso típico del desarrollo o de los ritmos de progreso previstos), en normales y anormales o en poseedores de capacidades específicas que los convierten en seres clasificados, más que apreciados por sus originalidades irreductibles a tipologías de alguna clase.

La escuela a la medida del niño se entendió, en primer lugar, como una institución apropiada para el educando, como alguien que es diferente de los adultos, pues es un ser que evoluciona. Esta última idea conduce al establecimiento de una línea de progreso en el desarrollo que será una categoría esencial para la percepción y tratamiento de la infancia (con matices importantes según las escuelas psicológicas). Al alumno hay que tratarlo de acuerdo con la diversidad de estadios por los que pasa en el curso de su desarrollo hacia la madurez, porque en cada uno de ellos tiene posibilidades distintas.

La escuela a la medida del niño llegó a significar también, en segundo lugar, la toma en consideración de los demostrables desiguales niveles de inteligencia general, así como de la variedad de las aptitudes específicas de cada uno. Todo esto, generalmente, bajo el supuesto de que las categorías de sujetos son perdurables. Las aptitudes, para CLAPARÈDE (1920?, página 7), eran disposiciones naturales a conducirse de cierta manera, a comprender o sentir con preferencia unas cosas u otras, a emprender unos trabajos u otros. Cada uno tiene su naturaleza y debería ser tratado conforme a ella. El desarrollo posterior de la psicología y pedagogía diferenciales se ocuparían de poner en evidencia aspectos que distinguen a unos individuos de otros en cualidad y grado: detección de factores de la inteligencia general, rasgos diferenciales de personalidad, estilos cognitivos diversificados..., y que han funcionado, entre otras clasificaciones, como categorías para basar en ellas tratamientos educativos adaptados a la peculiaridad de cada cual. El aparato conceptual matemático de la

psicometría, con la utilización de la curva normal a la cabeza, fue de importancia capital para definir normas estadísticas en las poblaciones y desviaciones individuales de las mismas en numerosas cualidades de la psique.

TITONE (1966, pág. 208), en uno de los tratados didácticos digno de resaltar en el pensamiento didáctico sistematizado, afirmaba que la psicología diferencial reclama una pedagogía y una didáctica diferenciadas. El medir o, simplemente, el diagnosticar o el evaluar —base de toda idea de pedagogía diferencial científica— es difícil que queden en puras prácticas de conocimiento de los estudiantes, sin ser utilizadas para otros cometidos. En la pretensión de conocer al estudiante no hay nada perverso, lo importante es la utilidad dada a los diagnósticos.

La variabilidad (diversidad) evolutiva y la diferenciación cuantitativa y cualitativa de las aptitudes entre los sujetos son los ejes centrales sobre los que se ha construido el edificio teórico-práctico del aparato escolar moderno que hoy conocemos, con sus modos de organización interna, sus maneras de ordenar el currículum y los métodos pedagógicos. La mentalidad pedagógica de los profesores está anclada en estos dos ejes de manera fundamental. Muchos se conciben a sí mismos como "especialistas" de un área o asignatura del currículum, cuya docencia debe ir dirigida a grupos de alumnos lo más homogeneizados que sea posible (bien se agrupen según la edad, la capacidad o el nivel de rendimiento). La diversidad natural de la que hemos hablado, la singularidad de cada individuo, se entenderán y se reaccionará ante ellas desde el punto de vista de su clasificación en categorías. La singularidad será tolerada sólo en la medida en que no sobrepase los límites de variación que no distorsionan el trabajo "normalizado" con cada categoría clasificada.

Toda clasificación tiene dos efectos sobre la percepción y manejo en las escuelas de la heterogeneidad de estudiantes. Por un lado, al distribuir en categorías o niveles a los individuos, una parte de la diversidad o variabilidad natural es absorbida o *normalizada* por los mecanismos de poner a cada uno en la categoría que le corresponde. Por otro lado, al no agotar las categorías de clasificación la variedad natural, otra parte de la variabilidad permanecerá en forma de *ruido* molesto a todo el engranaje escolar y a las prácticas de los profesores; es decir,

que seguirá subsistiendo la diferencia irreductible. De la anchura de la norma depende el absorber más o menos variabilidad como *normal*.

La *escuela graduada* (la que clasifica a los estudiantes a lo largo de toda la escolaridad) es hoy modelo universal de organización que, sin reflejar en su dinámica un pensamiento científico concreto, es la fórmula que de manera general plasma la secuencia del desarrollo ordenado y normalizado de la educación. Creer que a cada estadio de la evolución del sujeto o que a cada nivel de competencia exigible debe corresponder una ubicación particular en el sistema educativo, es una derivación del hecho de prever la escuela a la medida. Los profesores parecen haber perdido la capacidad profesional de trabajar con la diversidad, si ésta no es reducida por algún tipo de clasificación de estudiantes. La *graduación* es una de las primeras respuestas para "ordenar" la complejidad que provoca la variedad evolutiva, gracias al establecimiento de un universo manejable de categorías dentro de las que los estudiantes quedan clasificados. La diversidad, en este caso, no es meta de la educación, sino realidad que hay que gobernar con procedimientos que hagan viable una forma de entender la organización del trabajo escolar en una institución colectiva. La esencia de la *graduación*, afirmaba Rufino BLANCO a principios de este siglo (citado por VIÑAO, 1990, pág. 83), era la clasificación de los niños por el criterio de la edad, generalmente, habiéndose utilizado también otros criterios más refinados, como la edad mental, la edad de instrucción y ciertas capacidades o niveles en el rendimiento previo. El supuesto de que la edad se corresponde con un estado de maduración determinado en el proceso evolutivo sostiene esta fórmula simplificadora de la heterogeneidad, aunque no carente de problemas.

El modelo de graduación más extendido está basado en el período *año de-vida-año de escuela*, que se corresponde con la asignación de partes del currículum. A este modelo de "graduación por edad", convirtiendo el grado en unidad curricular, le impulsa un objetivo: la búsqueda de la homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera de

alguna manera ligado a la evolución de la edad. El crecimiento de la población en grandes núcleos urbanos posibilitaría la realización del modelo de forma completa⁵.

La diversidad inevitable en una escolaridad prolongada y universalizada, que era atajada gracias a la graduación, llevaba emparejada la secuencia de tramos del currículum, con la consiguiente determinación de niveles de exigencia para cada grado, lo cual da lugar al establecimiento de niveles de "excelencia" esperados como normales para los estudiantes. Graduación del tiempo de la escolarización (para clasificar a los sujetos), desarrollo del currículum (también graduado y especializado) y progreso del sujeto a través de las adquisiciones que realiza (progreso del aprendizaje), son tres procesos diacrónicos, a los que se considera como si discurren acompañados, aunque corresponden a diferentes realidades que se confunden en nuestras mentes y en la práctica. Considerar que existe una línea ideal que conjunta los tres procesos supone olvidar las variaciones individuales respecto de cualquier línea ideal de progreso, que es inexistente.

La graduación, con la inevitable adjudicación de competencias y conocimientos que deben ser adquiridos en cada grado, dio lugar a otro tipo de diversidad: la desviación individual respecto de la norma por la desigual respuesta y acomodo de los alumnos a la secuencia de grados. Al quedar la escolaridad estructurada en una ordenación lineal de períodos que se corresponden con una secuencia de partes del currículum, lo que establece el orden del aprendizaje, se construye una idea de progreso lineal al que se tenderá a ver como natural y universal; por tanto, exigible a todos. Seguir los hitos de ese eje de edad, de conocimiento exigible y de ritmo de desarrollo define la *normalidad*. Quienes se salgan del estándar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia caen en la "anormalidad", bien sea en su zona negativa (los "retrasados", los "sub-normales"; los fracasados, los no aprobados); bien en su zona positiva (los "adelantados", los "sobre-dotados", los

⁵ En España, hasta la década de los setenta, con la configuración de colegios de enseñanza primaria de cierto tamaño —las llamadas "agrupaciones escolares completas"—, no se pudo disponer de condiciones para que a cada año de escolaridad le correspondiese un grado, un aula y un profesor. En el bachillerato, la fórmula del año ligado a unas exigencias curriculares determinadas es anterior.

notables y sobresalientes). Cuanto mayor sea la fragmentación del eje de progreso, más hitos aparecerán para establecer controles de paso (sean éstos implícitos o explícitos) y más ocasiones tendremos de topar con la diversidad rebelde a la norma construida. El aparato escolar y la mentalidad pedagógica profesional fruto de la socialización que genera, crea, así, el etiquetado de sujetos diversos que, en la enseñanza concebida como derecho universal, se traducen, paradójicamente, en el señalamiento de desigualdades.

Conceptos como los de *año académico, curso* (compendio de asignaturas o áreas por año) y *promoción de curso*, junto a los de *asignatura* (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), *programación lineal, horario troceado* para tareas de corta duración, darán paso a otras categorías con fuertes implicaciones para los sujetos: *adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad*, que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella, como los padres, los estudiantes y los profesores. El fracaso, lo mismo que la "excelencia" académica, son, pues, puras derivaciones del funcionamiento de las escuelas (PERRENOUD, 1996). La filosofía que ensalza la oportunidad de que todos progresen, o la que entiende sobre el valor del individuo, su libertad y su autonomía se ven anuladas o muy limitadas.

Unas actividades académicas o tareas, también normalizadas (en cuanto a su contenido, tiempo adjudicado para su desarrollo, con medios homogéneos para llevarlas a cabo e idéntico nivel de exigencia requerido para todos), han ido estableciendo un modo estandarizado de trabajar en los profesores (GIMENO, 1988). La diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes se pierde ante toda esa homogeneidad pretendida. Esa pérdida será una de las causas de la falta de variedad de "ambientes de aprendizaje" en los que podría verse acogida la diversidad de estudiantes. El profesor queda preso para poder flexibilizar su práctica; y mucha de la sabiduría que poseen los seres humanos para desenvolverse en situaciones de complejidad en la vida cotidiana, los docentes la han perdido.

Las reacciones a estas tendencias dominantes han sido de dos tipos: 1) incrementar aún más la regulación establecida, cla-

sificando con más precisión y diagnosticando a los sujetos más exhaustivamente para ubicarlos donde "les corresponde"; 2) dando marcha atrás y haciendo más flexibles las clasificaciones en las pautas de la organización escolar, reagrupando en ciclos más largos el tiempo de escolarización (ciclos de varios cursos, en vez del prototípico curso-año), diversificando el tratamiento pedagógico dentro de agrupamientos flexibles y aumentando las opciones para cada estudiante, de suerte que pueda expresarse en ellas la diversidad (SANTOS, 1993). Este segundo grupo de soluciones, además de enfrentarse con la mentalidad y los usos establecidos, requiere una organización escolar más compleja, reclama reconversión de la profesionalidad docente y es más costoso en cuanto a los medios materiales y personales que se requieren.

Flexibilizar la graduación y cualquier otro tipo de clasificación en un sistema hecho desde la pretensión contraria no será fácil. Pero es condición para acomodarse a una diversidad que no puede ser del todo anulada clasificando a los estudiantes en categorías. Cualquier pretensión de homogeneidad apoyada en la clasificación de sujetos singulares por tantos motivos es un imposible, además de rechazable cuando supone jerarquización de la que se derive algún estigma para los peor clasificados.

No hay que apelar a las experiencias de la *escuela sin grados* o de progreso continuado, en la que los estudiantes pasan de unas clases o niveles a otros según el ritmo individual del progreso personal, para comprender las dificultades de implantación de estos modelos desreguladores del orden instituido. Baste recordar la casi total inoperancia a efectos pedagógicos de la idea de ciclo en educación primaria en España (que es una simplificación de la graduación) a lo largo de los últimos casi treinta años, más allá de la distribución del currículum prescrito por la Administración. La idea de ciclo combate la taylorización del currículum y del tiempo escolar, frena los efectos perniciosos de la tendencia a la especialización de los profesores, da acogida a ritmos diferentes de aprendizaje y resta oportunidades para que proliferen los controles selectivos a partir de los que se establecen jerarquías.

Estos problemas ocurren en todo el sistema educativo, desde la escuela infantil hasta la universidad. Pero su significado es muy

no. En el
tolerancia
decida en
minar un
de logro
cirán gra-
entes ca-
olar en el
iva (caso
se propó-
hacerlo.
estudian-
n explíci-
parte de
te mucho

a

e simples
normali-
s "maios"
mitiguen
que una

ampliación
nza secun-
el bachele-
ada en los
con fines
esala de la
za a estu-
an niveles
normativi-
narcha de
se con-
or los que
unos de

pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas que diversifiquen (PERRENOUD, 1995 y 1998), a condición de que la diferenciación no introduzca más desigualdad. Diversificar en la escuela obligatoria, que tiene la meta esencial de la igualdad, supone, en primer lugar, introducir fórmulas de compensación en cada aula, en cada centro o fuera de éstos. Después, o a la vez, tiene sentido favorecer la singularidad individual, la visión del aprendizaje como una construcción en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo, siguiendo la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los sujetos diferentes. En los casos extremos, un currículum estrictamente común para todos y en todos sus componentes puede ser una propuesta inviable. En los casos límite será preciso establecer opciones o currícula para las necesidades particulares de estudiantes con retrasos muy destacables. Pero en la medida de lo posible, esta práctica es difícil que no resulte en un etiquetado de sujetos separados de los demás. La segregación ha de evitarse con una pedagogía que diferencie, aprovechando la flexibilidad que permite el desarrollo del currículum. Como indica la Figura 2, hay diferentes opciones. Defender un currículum común no significa inexorablemente provocar una pedagogía que homogeneice. Si tal efecto tiene lugar, también puede darse partiendo de un currículum diferenciado. La dimensión bipolar del currículum común o el diferenciado, por un lado, y la dimensión pedagógica con los polos de la homogeneidad y de la divergencia (en cuanto al desarrollo del currículum y su aprendizaje), por otro, se pueden cruzar, dando lugar a situaciones prácticas distintas. Hay que indagar sobre las posibilidades de una práctica que diversifique, pero manteniendo la igualdad del currículum común.

Una enseñanza estrictamente individualizada, tal como la pensaba DOTRENS (1949), a través de fichas, o las guías y planes de trabajo elaborados para alumnos determinados, sólo son tácticas y recursos viables para situaciones puntuales y para estudiantes con necesidades muy específicas (bien se deba su excepcionalidad a déficit de aprendizaje o al hecho de tener capacidades superiores a las de los demás, que también deben ser tenidas en cuenta por una pedagogía para la diversidad). La

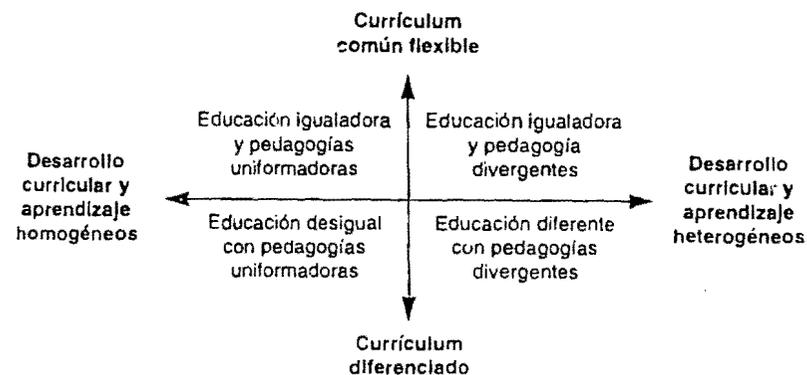


Figura 2: ¿Diversificar la pedagogía o hacer el currículum diferente?

enseñanza autoadministrada según el ritmo de aprendizaje de cada cual (contenidos proporcionados a través de ordenador, por ejemplo) es un recurso útil pero no una solución general al problema. Creemos que es más práctico, aunque se trate de ideas y de principios generales, caminar por la vía siguiente.

1) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del currículum común. Esta operación afecta tanto al plano de decisiones de política general, como a la programación que realizan los centros y a lo que hace en cada momento el profesor en su aula. En los contenidos y objetivos que hayan de ser comunes, las estrategias para diferenciar tienen que ir encaminadas a que todos logren el dominio de "lo básico" en un grado aceptable, para lo cual, necesariamente, habrá que emplear más tiempo y recursos en unos estudiantes que en otros. En el caso de contenidos no comunes (pudiendo incluirse aquí las actividades extraescolares, materias optativas, partes de una materia de estudio, lecturas, etcétera.) es posible y conveniente estimular la diversificación en la medida de las posibilidades. Ese currículum común, formulado y desarrollado de manera flexible tiene que dar respuesta al pluralismo social y cultural, admitiendo las diferencias entre culturas sin renunciar a la universalidad de muchos rasgos culturales y de ciertos objetivos básicos.

2) A la diversidad de los sujetos hay que responder con la diversificación de la pedagogía. Las tareas académicas definen modos de trabajar y de aprender, permiten utilizar diversos medios, salir o no fuera de las aulas, crean ambientes de aprendizaje particulares y constituyen modelos de comportamiento ante los que las individualidades se adaptan mejor o peor (GIMENO, 1988). Una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar que pidan de todos lo mismo. Una enseñanza diversa o divergente es positiva para todos, como afirma PERRENOUD (1996, pág. 29), cuando las actividades y las interacciones que se establecen hacen que a cada estudiante se le sitúe en condiciones didácticas fecundas para él; es decir, que siempre pueda obtener algún provecho de lo que haga, sea cual sea el nivel de competencia del que parta. Diversificar ritmos de aprendizaje, proponer actividades variadas, trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno, implantar cualquier otra medida que ensanche la "norma ideal de progreso" establecida de forma rígida es difícil con tramos horarios de clase cortos⁷.

3) Centros y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole caminos y proporcionándole recursos. El profesor, aunque sea consciente de la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo, lo cual no debe repercutir en el empobrecimiento de "los mejores" y en la desatención de "los lentos". Es preciso distribuir los recursos docentes, en general, y la dedicación de cada profesor, en particular, en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de instrumentos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre estudiantes, entre otras medidas. Querer enseñar a todos a la vez, pretendiendo que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo es una aspiración que conduce a la exclusión de muchos, o a que los "rezagados", que cada vez serán más, tengan que buscar ayudas paralelas fuera de la escuela obligatoria y gratuita.

⁷ Es sorprendente la fuerza que ha tenido la "hora de reloj" en el horario escolar que se convirtió en sucesión de horas.

4) Con un solo libro de texto, idéntico para toda la clase, sin otros recursos a disposición de los alumnos, es imposible diferenciar la pedagogía cuando sea conveniente hacerlo. La diversificación tiene mucho que ver con la ayuda de materiales que, por su contenido, nivel de dificultad y capacidad de motivación, puedan ser trabajados por los estudiantes. La biblioteca del centro integrada en el trabajo cotidiano, las bibliotecas de aula, las estrategias de acumular documentación variada, debidamente catalogada, son, entre otros, recursos indispensables para una pedagogía diferenciada.

5) Más ambiciosa y complicada de ejecutar es la idea de ir disponiendo de *itinerarios formativos* distintos (PERRENOUD, 1998) que rompan con el marco organizativo dominante, entendiendo la individualización como una estrategia general para períodos largos de tiempo, rompiendo las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores encerrados en sus especialidades.

En suma, precisamos de una pedagogía de la complejidad, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras para todos, sin que todos estén obligados a hacer lo mismo. El espíritu que sostiene a la educación obligatoria requiere que, desde la organización escolar, desde los métodos educativos, desde las prácticas de diagnóstico, etiquetado y de evaluación, desde las actitudes del profesorado, no se obstruyan las estrategias de inclusión de una escuela para todos que realmente sea promotora de todos (AINSCOW, 1999).

La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias

La diversidad y las desigualdades entre estudiantes son aspectos que se manifiestan en cada centro escolar y en cada aula. Son retos y fuente de dificultades para la organización de las escuelas, para el desarrollo del currículum y para los métodos pedagógicos. El problema tiene una manifestación previa a su consideración en esos planos: la existencia de centros diferentes

entre sí porque acogen a estudiantes desiguales y diversos. Esa disimilitud se produce de manera espontánea al estar ubicadas las escuelas en contextos sociales diferentes, lo cual da lugar a que la población escolar que acude a cada centro tenga condiciones peculiares. Las desigualdades que subyacen a la distribución geográfica de la población se traducen en desigualdades entre centros escolares ubicados en diferentes zonas: rurales o urbanos, situados en suburbios o en áreas residenciales, ubicados en zonas de diferente nivel de desarrollo, etc. Una escuela pública en un suburbio de una gran ciudad acoge a estudiantes muy distintos a los de otra que, aunque sea igualmente pública, esté situada en otro contexto urbano más favorecido. Estas desigualdades sociales dan lugar a otras simétricas en las escuelas. Ésta es una evidencia de cómo desde la educación no se pueden combatir las desigualdades sociales. Poco podemos hacer desde la práctica educativa, aparte de tomar y de dar conciencia crítica de esas realidades y establecer políticas y prácticas educativas compensatorias que pueden paliar, pero no remediar, desigualdades externas a las escuelas.

Se producen otros muchos casos de desigualdad a través de la "especialización" de escuelas en tipos de estudiantes provocados por causas económicas e ideológicas. Las segregaciones en razón de la raza, la etnia o la religión han sido y son frecuentes. Un ejemplo muy acertado para poner en evidencia las resistencias ideológicas a cambiar esas segregaciones lo ofrece la historia de la coeducación. En nuestra tradición cultural y escolar se asentó la práctica segregacionista de géneros, apoyada en valores morales y religiosos respecto del sexo⁸, que ha dejado una

⁸ En un texto básico, muy extendido en la formación de los maestros españoles durante las décadas de los años cincuenta y sesenta (SÁNCHEZ BUCHÓN, C. (1963), *Curso de Pedagogía*. Madrid. Publicaciones de la Institución Teresiana. 17.ª edición), se nos presentaba la doctrina de Pío XI sobre la coeducación contenida en su encíclica *Divini Illius Magistri* ("Es erróneo y pernicioso a la educación cristiana el método llamado coeducación... El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio y gradualmente separada en la familia y en la sociedad"). A partir de ese dictamen, el texto formador de maestros nos proponía: "... aunque hubiera algún punto defendible para los coeducacionistas, no cabe duda que en la niñez y adolescencia encierra tan graves inconvenientes la coeducación, que hacen deban subsistir las razones de la separación, por ser las que

larga secuela de incomprensión acerca de la igualdad y la diferencia entre sujetos de diferente género. Afortunadamente hoy se admite la coeducación como algo normal y deseable, pero la lucha por la mezcla social en este sentido —un ejemplo de lucha por la igualdad— ha contado con fortísimas resistencias ideológicas. Otro tanto puede decirse de la integración de razas en una misma escuela o de confesiones religiosas. La lucha por una escuela laica que neutralice las diferencias de credo tiene todavía largo camino por recorrer.

La diferenciación de tipos de estudiantes entre los centros públicos y privados constituye uno de los casos más universales y frecuentes de segregación de clientelas y de desigualdad real ante la educación. En tanto que la población que frecuenta los centros privados pertenece a una clase social más alta que la que asiste a los centros públicos, estamos ante un sistema educativo que, formalmente, parece igualador, aunque sigue manteniendo importantes desigualdades en su seno. La escuela pública es una apuesta histórica a favor de la igualdad, porque posibilita el acceso a la educación a quienes no tienen recursos propios, y lo es, además, porque en ella debe tener cabida toda la diversidad de estudiantes. Es el modelo históricamente más integrador de las diferencias. Si no mantiene niveles de calidad equiparables a las escuelas privadas, se estará produciendo una desigualdad ante el derecho fundamental a la educación. Es preciso hacer compatible la igualdad de todos ante la educación con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela, considerados como necesarios para garantizar la expresión democrática de la libertad de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos (GIMENO, 1998a).

respetan las normas de la moralidad, y por ser las más adecuadas y provechosas a la naturaleza de los educandos" (págs. 351-352). De esa forma se evitarían los peligros a los que podrían llevar las pasiones y se podría desarrollar la personalidad de cada sexo, evitando masculinizar a la mujer y feminizar al hombre.

La Ley de Educación Primaria española de 1945, vigente hasta 1964, ordenaba en su artículo 20:

"Las Escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita la división de sexos.

A partir del segundo periodo, las Escuelas serán de niñas o de niños con los locales distintos y a cargo de maestra y maestro, respectivamente.

Las escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente..."

Los modelos institucionales de escuela y la libertad para crearlos y asistir a ellos no pueden menoscabar el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Quiere decirse que es precisa una escuela *única*, igual para todos, en la que no se permitan desiguales condiciones que repercutan en grados de calidad diferentes. Esta *unicidad* no es causa de la uniformidad temida por los partidarios de evitar el predominio de una escuela intervenida por el Estado (pues puede quedar en buena medida en manos de la comunidad). Tampoco es contraria al respeto al pluralismo que desea todo demócrata, ni es obstáculo para tolerar y hasta estimular diferencias entre seres humanos o diversidad de orientaciones metodológicas.

La fórmula de organización comúnmente adoptada para la realización de esta filosofía es la llamada escuela *comprehensiva*, que tiene como característica esencial el mantenimiento de todos los estudiantes juntos, sin segregarlos por especialidades ni por niveles de capacidad, a los que se les imparte un currículum común, sea cual sea su condición social, de género, capacitación, credo religioso, etc. Constituye uno de los motivos de polémica más vivos en el debate acerca de las políticas educativas. El principio de comprensividad favorece la "mezcla" social, razón en la que reside una de sus principales virtudes, que es también motivo para el rechazo de otros sectores sociales contrarios a ese modelo. Dicho principio se respeta siempre para la enseñanza primaria en los sistemas educativos. Pero no es universal en la enseñanza secundaria, aunque ésta sea obligatoria. Cuando se aplica a ésta, se opta por hacerlo bajo la fórmula de un tronco común en el currículum, sin excluir partes diferenciadas. La educación comprensiva evita que los estudiantes de una misma edad se dividan en tipos de centros con currícula y destinos sociales diferentes (bachillerato y formación profesional, por ejemplo), retrasando la elección sobre el tipo de enseñanza que se va a cursar.

Mexicano: ésta es tu Constitución

EMILIO O. RABASA
GLORIA CABALLERO†

Rabasa, Emilio O. y Gloria Caballero (1995), "Comentario al Artículo Tercero de la Constitución", en *Mexicano: ésta es tu Constitución*, México, Miguel Ángel Porrúa, Librero Editor/LVI Legislatura, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, pp. 36-44.

Texto vigente 1995,
con el comentario a cada artículo



fraternidad e igualdad de derechos de
ando los privilegios de razas, de religión
o de individuos;

dos
de gru

a dar pleno cumplimiento a lo dispue
afo y en la fracción II, el Ejecutivo Fe
planes y programas de estudio de l
, secundaria y normal para toda la R
tos, el Ejecutivo Federal considerará la
nos de las entidades federativas y de l
sociales involucrados en la educació
la ley señale;

o en
eral de
educa
úblic
opinió
diver
en lo

a la educación que el Estado imparta

rá gra

más de impartir la educación preesc
daria, señaladas en el primer párrafo,
atenderá todos los tipos y modalidades
ndo la educación superior- necesario
la Nación, apoyará la investigación cie
alentará el fortalecimiento y difusión

ar, pri
Estad
educa
para e
tífica
e nues

particulares podrán impartir educaci
y modalidades. En los términos que
Estado otorgará y retirará el reconocim
l a los estudios que se realicen en
En el caso de la educación primaria,

en to
tablez
nto d
antele
cunda

los particulares deberán:

ir la educación con apego a los mism
establecen el segundo párrafo y la fra
plir los planes y programas a que se r

s fine
ción II
fiere l

er previamente, en cada caso, la autc
der público, en los términos que esta

zació
ezca l

universidades y las demás instituc
eriores a las que la ley otorgue autonomía
a responsabilidad de gobernarse a sí

nes d
endrá
ismas

ñanza en esos pueblos era doméstica hasta los catorce o quince años; correspondía impartirla al padre o a la madre y se caracterizaba por su severidad y dureza. Sus propósitos se dirigían a obtener que la juventud reverenciara a los dioses, a los padres y a los ancianos, cumpliera los deberes y amara la verdad y la justicia.

La instrucción pública entre los aztecas estaba a cargo del Estado y comenzaba una vez que había concluido la recibida en el seno del hogar. Las escuelas la proporcionaban: el Calmecac, donde acudían los nobles y predominaba la enseñanza religiosa, y el Telpochcalli, escuela de la guerra a la que asistían los jóvenes de la clase media. El resto del pueblo sólo recibía la educación doméstica y así mantenían las diferencias entre las diversas clases sociales.

Semejante era el sistema que seguían los mayas, aunque en términos generales la educación de los nobles comprendía además de la enseñanza religiosa otras disciplinas, como el cálculo, la astrología y la escritura, a la que se les concedió singular interés, y la que se otorgaba a los jóvenes de la clase media fue menos militarista que la que imperó en el pueblo azteca.

A lo largo de los tres siglos de la etapa colonial, la enseñanza estuvo dirigida por el clero; fue por eso fundamentalmente dogmática, esto es, sujeta a los principios religiosos. Merece especial mención la obra educativa de los misioneros que llegaron a tierras de Nueva España en el siglo xv: Bartolomé de las Casas, Pedro de Gante, Juan de Zumárraga, Bernardino de Sahagún, Toribio de Benavente "Motolinia", Alonso de la Vera Cruz, ilustres varones cuyos nombres, ayer y hoy, ha respetado el pueblo de México. Ellos fundaron las primeras escuelas en las principales ciudades del país, y con el propósito medular de instruir al indigena en la religión cristiana, le enseñaron el castellano, iniciando su incorporación a la cultura de occidente.

Asimismo, debe citarse como hecho sobresaliente de esta época que el 25 de enero de 1553 abrió sus puertas la Real y Pontificia Universidad de México, que en unión de la de San Marcos, en Lima, Perú, fueron las primeras fundadas en tierras de América.

Ni en España, ni en los demás países europeos existía la idea de que la educación fuera una de las funciones del Estado. Acorde con este principio, en Nueva España las clases populares permanecieron en su mayoría analfabetos y aún a mediados del siglo xix eran usuales los idiomas nativos pues la enseñanza primaria fue deficiente y quedó en manos del clero o de particulares.

En diversos rumbos del extenso territorio de Nueva España se fundaron seminarios y, en las principales ciudades, escuelas de enseñanza superior. La educación que se impartía en esas instituciones era religiosa y humanística, y las materias básicas: teología, derecho y filosofía, de acuerdo

con los sistemas imperantes en la época, heredados de la Edad Media. No existió enseñanza científica ni técnica, porque su aparición en el mundo está vinculado al triunfo de la Revolución Industrial.

Los oficios y artesanías se aprendían en las propias talleres. Como un paso de progreso en este renglón se puede señalar el establecimiento del Real Seminario de Minas en el año de 1792, debido a las gestiones del consulado de minería ante las autoridades españolas, para satisfacer las necesidades técnicas de la industria minera mexicana.

Lograda la Independencia nacional, el Estado adquirió la facultad de "promover la ilustración" (artículo 13, fracción II, del Acta Constitutiva de la Federación, precepto que se repite en el artículo 50, fracción I, de la Constitución de 1824).

Los acontecimientos más importantes en el aspecto educativo durante la pasada centuria fueron:

1. La creación en 1822 de la Compañía Lancasteriana, que fundó escuelas en varias ciudades de la República. El sistema se basaba en la enseñanza mutua, ya que los alumnos más aventajados —llamados monitores— colaboraban en la tarea educativa, supliendo así una de las deficiencias de la época: la falta de maestros.

2. La reforma legislativa de 1833 —llevada a cabo por el entonces Presidente de la República, el insigne liberal Valentín Gómez Farías e inspirada en el pensamiento de José María Luis Mora— tuvo el propósito de incrementar la educación oficial, estableció la Dirección General de Instrucción Pública, la enseñanza libre y escuelas primarias y normales. Fueron suprimidas la Real y Pontificia Universidad,⁶ así como otros colegios bajo dominio eclesiástico, y para atender a la enseñanza superior se crearon las escuelas de estudios preparatorios, estudios ideológicos y humanidades, ciencias físicas y matemáticas, ciencias médicas, jurisprudencia y ciencias eclesiásticas. De esta época data también la fundación de la Biblioteca Nacional (26 de octubre de 1833) y de la primera escuela normal, por Francisco García Salinas, en Zocatecas. La reforma obedeció a la necesidad de impulsar los cambios que México requería durante los primeros años de vida independiente y muestra el afán de cultivar la ciencia y la técnica, en ma-

⁶El siglo XIX marcó el ocaso de la real y pontificia universidad. Realizada la independencia, la universidad no parecía satisfacer los anhelos del pueblo, ni el criterio de sus gobernantes, no obstante los intentos de adaptación realizados por algunos de sus más ilustres miembros. Sufre su primera clausura en el año de 1833 por disposición de Valentín Gómez Farías, para ser reinstalada con modificaciones estatutarias, al año siguiente, por Santa Anna. Un decreto del 4 de diciembre de 1857 del presidente Comonfort hace que vuelvan a cerrarse sus puertas para que se abran, al siguiente año, por disposición del general Félix Zuloaga. La universidad se convirtió en objetivo de combate: los liberales en su contra, los conservadores en su defensa y, sin embargo, fue un decreto de Maximiliano, en noviembre de 1865, el que la clausuró definitivamente.

yor grado que el derecho y la teología, estudios principales en el sistema educativo colonial.

3. La Constitución de 1857, fiel a sus tendencias liberales, declaró en el artículo 3o. la libertad de enseñanza.

4. El espíritu de la Reforma había de manifestarse en la Ley Orgánica de Instrucción Pública, promulgada por el presidente Juárez, que establecía la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria, así como en la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, por decreto de diciembre de 1867.

En el siglo XX, los grandes acontecimientos nacionales han determinado el desarrollo educativo del pueblo mexicano. La Universidad Nacional de México se creó en 1910, y para que pudiera cumplir mejor sus funciones se le otorgó la autonomía en 1929. La Revolución mexicana, movimiento libertario en contra de las grandes e injustas desigualdades sociales existentes, fijó para el México futuro, como una de sus metas, resolver el problema educativo desde sus raíces, haciendo realidad el derecho de todos a la enseñanza.

Los diputados de 1917 se pronunciaron en contra de la intervención del clero en esta materia. El tema motivó uno de los debates más apasionados de los habidos en la Asamblea de Querétaro. El artículo 3o. que elaboraron otorgó al Estado la facultad de impartir la educación, permitiendo la enseñanza privada cuando ésta siguiera fielmente las disposiciones constitucionales, y siempre bajo la dirección y vigilancia de los órganos gubernativos competentes.

La obra llevada a cabo desde esa fecha a nuestros días ha sido notable. Entre los hechos más significativos que comprende cabe citar: las campañas de alfabetización, el fomento de las escuelas primarias —rurales y urbanas—, cuyos alumnos gratuitamente reciben los libros de texto; aumento de escuelas secundarias, normales y preparatorias en las principales ciudades del país; creación del Instituto Politécnico Nacional y de otros centros técnicos de enseñanza e investigación, así como de universidades e institutos tecnológicos en los estados de la República.

Nuestra Constitución es activa, dinámica y sobre todo en el artículo 3o. se revela como un documento que despliega una doble acción: recoge las tradiciones progresistas de nuestra patria, las hace actuales y las proyecta hacia el futuro, para afirmar a través de las nuevas generaciones de mexicanos la continuidad histórica de la nación. Inspirado por la Revolución mexicana y con el propósito de eliminar la nociva influencia que nace de todo privilegio ilegítimo, el artículo establece el fácil acceso a la enseñanza y asegura a todos los mexicanos una instrucción general, al suprimir las diferencias económicas y sociales en las escuelas. Por ello se reitera que la educación primaria, sin duda la más importante, permanezca libre de toda influencia extraña a los intereses nacionales y sea obligatoria y gratuita cuan-

aria. Asimismo, supone
 cursos económicos con
 de sus importantes fin
 as de Gortari, se ha est
 aciones Estado-Iglesias,
 titución: 3o., 5o., 24, 2
 análisis sustancial de es
 correspondiente al artícu
 referente a la educació
 n toda claridad, el prin
 terior, de que la educa
 ncipios será laica. Hay
 95 por ciento de la ec
 undaria.
 cia o anticlericalismo,
 ificar. El laicismo implic
 ta a todas.
 hibición anterior de que
 os intervinieran en los
 undaria y normal y la d
 e la educación se basa
 la ignorancia, los prej
 a los planteles privados,
 a cualquier doctrino re
 siempre se realizará cor
 miento a los estudios re
 a equivalencia con los
 ción superior.
 2, el presidente Salinas
 greso de la Unión una i
 l 31 (véanse comentario
 eforma fueron:
 si la misión educativa
 cursarla o de los padres
 ción deja aclarado lo si
 ividual de todo mexican
 ón preescolar, primaria
 al Estado.
 lo, en adición c la prim

[REDACTED]

a
 je sas
 do tes.
 ble ido
 efe ma
 y 30
 in cor
 l 30.
 pic ya
 ón ue
 que ha
 ca ión
 ma en
 qu el
 as or
 nt les
 tin da
 e el
 ci s y
 de ue
 gic sa"
 pe go
 za Jos
 ite os
 or
 ia va
 cor es
 s L no
 on es
 jier te:
 y, or
 sec un
 io, se

que cumple con el federalismo educativo, o sea, que los tres niveles (Federación, estados y municipios) mantendrán una unidad educativa. Una misma educación básica para todos.

Con anterioridad (fracción III) expresamente se negaba la posibilidad de juicio o recurso alguno contra la negativa o revocación de la autorización a los particulares para impartir la educación en todos sus tipos. Lo anterior quedó suprimido, por lo que, actualmente, todo acto educativo puede ser impugnado mediante el juicio o recurso de amparo.

Al recibir la iniciativa de reformas del Ejecutivo Federal arriba citada, la Cámara de Diputados, que actuó como Cámara de Origen, la aprobó en su totalidad, pero introdujo algunas modificaciones, esencialmente consistieron en sustituir la palabra "mexicano" por la de "individuo" (primer párrafo del artículo 3o.), mencionar que el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobernadores de los estados y diversos sectores sociales, involucrados en la educación (fracción III) y adicionar la fracción V para que el Estado promueva todas las modalidades educativas necesarias para el desarrollo de la educación.

Las modificaciones señaladas fueron resultado de un debate entre los diversos partidos que integran la Cámara de Diputados con pleno consentimiento de ellos. El texto del artículo 3o. que aparece en esta edición, incluye los cambios de la iniciativa presidencial en las reformas aprobadas. (Publicado en el *Diario Oficial*: marzo 5 de 1993.)

ARTÍCULO 4o. La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquéllos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.

El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia.

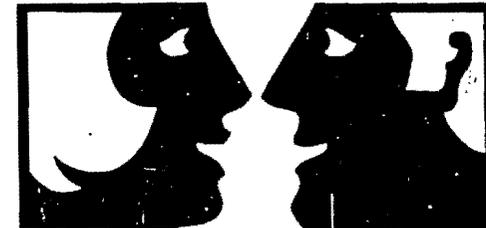
Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos.

¿ES POSIBLE CONCRETAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?

La concertación
de políticas educativas
en Argentina y América Latina

- FLACSO -
- FUNDACIÓN CONCRETAR -
- FUNDACIÓN FORD -
- OREALC/UNESCO -

Tenti Fanfani, Emilio (1995), "La democracia como sistema y como práctica", en *¿Es posible concertar las políticas educativas?*, Buenos Aires, Miño y Dávila (Serie FLACSO), pp. 329-333.




Miño y Dávila Editores

050

LA DEMOCRACIA COMO SISTEMA Y COMO PRACTICA

Emilio Tenti Fanfani
Consultor UNICEF-Argentina

La política es acción y estructura, práctica e institución. En realidad la política (en femenino) es hacer referencia al aspecto dinámico. Lo político remite a una dimensión institucional.

La democracia es tanto la propiedad de un sistema o institución como de un estilo de acción. Hay instituciones y prácticas más o menos democráticas. Quizás puede decirse que es "más fácil" democratizar las instituciones que democratizar las mentalidades. De todos modos, lo importante es evitar las miradas (las intervenciones) unilaterales. En el fondo, lo que importa es cambiar "el modo de hacer las cosas". Para ello es preciso rediseñar las instituciones (reglas y recursos) y transformar la subjetividad de los actores políticos. La acción, la práctica, es siempre el resultado de una combinación de estructuras y predisposiciones incorporadas en los sujetos. Las notas que siguen intentan reflexionar acerca de las articulaciones entre lo político (estructura) y la política (acción).

I. Democracia y discusión

En la democracia el procedimiento para encontrar la decisión obligatoria para todos, es la discusión. Esta tesis instauro un nuevo concepto de legitimidad que va más allá de los otros dos argumentos clásicos: el legal y el científico-tecnológico.

Según el primero, será legítima toda acción o mandato que se considere conforme a la ley, esto es, que sea legal.

En el segundo caso, es legítima la decisión que prescribe la racionalidad científico-técnica, es decir, la decisión "eficaz". La legitimidad deliberativa se funda en un procedimiento que hace intervenir a todos los que serán obligados por la decisión que se va a tomar. Aquí es cuando se hace necesaria la discusión.

Esta se impone cuando se constata (y se valora) la existencia de la diversidad de actores, intereses, etc. Si hay que decidir legítimamente, sin anular la diversidad, esto es, sin destruirla, se requiere de ciertos procedimientos que permitan producir el consenso, o al menos la solución legítima. Esto se logra mediante la discusión, es decir mediante un intercambio regulado. Un grupo de discusión, según la psico-sociología experimental, está constituido por individuos que participan en él según sus recursos y capacidades. Generalmente está orientado hacia un fin: tomar una decisión que comprometa a todo el grupo. Por otra parte la discusión no se agota en el tratamiento de un caso, esto es, a la solución de un problema, sino que constituye un pretexto y un tema para un juego.

La discusión se funda en el reconocimiento de algunos hechos básicos:

a) que en toda sociedad existe una pluralidad de puntos de vista y de intereses;

b) que no existe un grupo (los "sabios", los "representantes de Dios") que por derecho natural poseen el monopolio de las verdaderas soluciones.

La discusión se impone como un medio de conciliar intereses. Pero detrás de la confianza en este procedimiento existe la creencia de que mediante una discusión adecuada, todos los intereses, aún si a primera vista parecen incompatibles, pueden ser conciliados y los conflictos resueltos. En otras palabras, no existen conflictos de intereses objetivamente contradictorios o irresolubles. La solución depende del procedimiento. Este supuesto no puede aceptarse sin discusión, máxime cuando desde cierto enfoque marxista vulgarizado se ha dicho y repetido que todas las sociedades se caracterizan por poseer conflictos, contradicciones e intereses incompatibles.

Para los psicólogos sociales, "clásicos" (Lewin, Lippit y White, French y Coch, etc.) la democracia remite a los procedimientos de información, discusión, persuasión como opuestos a la imposición brutal por parte de una persona o grupo.

Es en este sentido que la democracia, para estos intelectuales, tiene una dimensión básicamente pedagógica pues consiste en un método de producción de transformaciones, las cuales en vez de ser impuestas a los interesados se presentan como deseables mediante la intervención discreta e inteligente de un líder "benévolo y competente". Paradójicamente, de acuerdo con esta corriente analítica, el líder será tanto más "democrático" en la medida en que su designación escapa a un control democrático, es decir a la elección. Esta conclusión evidentemente choca contra toda la tradición política de la democracia que tiende a definir esta forma, no tanto en lo que respecta al estilo de ejercicio de la autoridad, sino al procedimiento de elección de los líderes.

Dos problemas no resueltos son:

-El carácter todopoderoso de los procedimientos para tomar decisiones.

-La subestimación del procedimiento de la elección de los líderes.

El régimen democrático supone dos condiciones: el interés y la participación de los individuos en la vida social. Trascender el interés individual supone tomar distancia respecto de uno mismo, es aceptar (aun en los asuntos que más nos incumben) tomar en cuenta a los otros, los cuales también serán afectados por nuestras conductas. Esta distancia se logra sometiéndonos a una disciplina, obedeciendo a las normas que en un grupo determinan las contribuciones y retribuciones de cada participante.

El régimen democrático exige que los individuos sepan y quieran aquello que hacen y le den prioridad a los objetivos del grupo sobre los objetivos particulares. Si esto es así, la democracia sólo funciona con ciudadanos virtuosos y competentes. En otras palabras, la democracia es una cuestión de estructuras, de instituciones, de reglas que, en cierta medida existen "fuera" de los individuos y al mismo tiempo, un sistema de disposiciones, de inclinaciones, una cultura incorporada en los ciudadanos. De

este modo, las prácticas democráticas no se deducen de las "instituciones democráticas", sino de una combinación, de un encuentro entre instituciones y predisposiciones interiorizadas en los sujetos.

La discusión y la argumentación como forma de dirimir los conflictos, convivir en la diversidad y tomar decisiones legítimas sólo es efectiva cuando está institucionalizada en los estatutos y reglamentos y cuando existen sujetos predispuestos a emplear este procedimiento.

2. Competencia y consenso

Todo juego requiere de reglas que los contendientes acatan y que definen las jugadas permitidas y no permitidas para obtener el triunfo. Es decir, todo juego, toda lucha o competencia se asienta sobre la aceptación de un mínimo común de ideas que une a los contendientes rivales. Toda política requiere alguna forma de consenso, esto es, de un conjunto aceptado de reglas y procedimientos para producir la autoridad legítima, es decir, para definir al ganador del juego político.

Ahora bien, ¿Cómo se produce este consenso? ¿Se trata de una realidad resultante de un contrato que los ciudadanos voluntariamente instituyen y mediante el cual se obligan libremente a respetar un conjunto de regulaciones al juego político como lo planean los contractualistas o bien tiene un sentido completamente diferente, esto es, no es el resultado de un contrato "artificial", sino un dato constitutivo de una sociedad o de una cultura dada? Para los contractualistas el consenso no se deduce de la estructura misma de la sociedad, sino que es una realidad que se construye, que se hace mediante el acuerdo y la negociación voluntaria de los actores sociales. En cambio, para sociólogos positivistas, como Comte o Durkheim, la unidad de un grupo no puede ser el resultado de prácticas que obedecen a intenciones explícitas y conscientes de los actores sino que se desprende de la propia esencia de lo social y se presenta como conciencia colectiva, o como cultura constitutiva de una sociedad. De allí la preferencia de estos pensadores por las analogías organicistas. Estas dos maneras de concebir el consenso (que son

dos formas de concebir lo social) plantean dos formas típicas de concepción de la autoridad. Para la primera, el hecho de estar de acuerdo expresa la pertenencia a un mismo grupo de referencia para la segunda, la obediencia y el acuerdo se originan en la discusión, en el examen consciente de los argumentos y de intereses que nos llevan a concluir en la pertinencia de una regla o disposición social.

Puestas en este esquema, las dos concepciones de la autoridad que se derivan de estos enfoques de lo social constituyen posiciones extremas que no reflejan el carácter verdadero de la realidad social. Toda sociedad tiene algo de estructural orgánico, que no obedece a la voluntad de los hombres del presente sino que constituye la historia objetivada, es decir, la materialización de las acciones y subjetividades del pasado. Pero esta dimensión no abarca todo lo social. Existen los sujetos y sus deseos, voluntades prácticas, intereses, conciencia, estrategias, etc. La autoridad y el consenso tienen una parte estructural "orgánica" ya dada (aunque no natural, sino socialmente "naturalizada") y otra parte construida mediante el examen, la discusión, la argumentación, el debate, el conflicto y las luchas entre actores colectivos situados en el presente. Mientras que ciertas relaciones de dominación se imponen por su presencia y constituyen un dato para los actores, otra parte de la autoridad es la consecuencia de estrategias exitosas o fracasadas de los sujetos que compiten por la autoridad legítima.



Bloque II

Dictámenes

DE LAS COMISIONES UNIDAS DE PUNTOS CONSTITUCIONALES Y DE EDUCACION PUBLICA Y SERVICIOS EDUCATIVOS, CON PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ADICIONA EL ARTICULO 3º EN SU PARRAFO PRIMERO Y FRACCIONES III, V Y VI, Y EL ARTICULO 31 EN SU FRACCION I, DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN MATERIA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

HONORABLE ASAMBLEA:

A las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, fue turnada para su estudio y dictamen, la **Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 3º en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, enviada por la Honorable Cámara de Senadores, de conformidad con el procedimiento que establece el artículo 72, inciso a) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Conforme a las facultades que les son conferidas a las Comisiones por los artículos 39, 40, y 44 y demás relativos de la Ley Orgánica del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos y así como 60, 65, 87, 88, 93 y demás concordantes del Reglamento para el Gobierno Interior del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, se presenta el siguiente:

DICTAMEN

I. Del Proceso Legislativo

A). En sesión pública celebrada por el Pleno de la Colegisladora, el 13 de diciembre del año 2001, fue aprobado por ésta el dictamen sobre la iniciativa que reforma y adiciona los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Cámara de Diputados (2001), "Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos, con proyecto de decreto por el que se adiciona el Artículo 3º en su párrafo primero y fracciones III, V y VI, y el Artículo 31º en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Educación Preescolar", México, consultado en la dirección de internet: http://www.cddh.senado.gob.mx/legis/58/2001/46/20011229_bill#dictamenes

061

B). Recibida la **Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 3º en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, en la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, el 14 de diciembre de 2001, el Presidente de la Mesa Directiva, en uso de sus facultades legales y reglamentarias, acordó dar a la misma trámite de recibo y ordenó su turno a las Comisiones de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos, para su estudio y elaboración del dictamen correspondiente.

C). En reunión de las Comisiones de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos, celebrada el 28 de diciembre del año 2001, se dio trámite de recibo correspondiente y se aprobó iniciar la discusión de la Minuta de referencia, incorporando al análisis, por coincidir en la propuesta, las iniciativas siguientes:

1. En sesión celebrada el 22 de abril de 1999, por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, el Diputado Julio Castrillon Valdes, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional, presentó la **iniciativa de decreto por el que se adicionan y reforman diversas disposiciones al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como se deroga la fracción VIII del mencionado artículo.**

2. En sesión celebrada el 30 de abril de 1999, por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, el Diputado Pablo Sandoval Ramírez, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido de la Revolución Democrática, presentó la **iniciativa con proyecto de decreto que adiciona y reforma diversas disposiciones del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.**

3. En sesión celebrada el 28 de abril de 2000, por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, el Diputado Lino Cárdenas Sandoval, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido Revolucionario Institucional,

presentó la iniciativa con proyecto de decreto que adiciona el artículo 3º en su párrafo segundo y fracciones III y IV y el artículo 31 en su fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

4. En sesión celebrada el 25 de septiembre de 2001, por la Cámara de Diputados, la Diputada Celita Alamilla Padrón, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional, presentó la **Iniciativa con Proyecto de Decreto que adiciona el primer párrafo del artículo 3º y sus fracciones III y VI, así como la fracción I del artículo 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.**

5. En sesión celebrada el 18 de octubre de 2001, por la Cámara de Diputados, el Diputado Cutberto Cantorán Espinosa, a nombre del Grupo Parlamentario del Partido Revolucionario Institucional, presentó la **Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se adiciona el artículo 3º en su párrafo primero y fracciones III y VI y artículo 31º en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y los artículos 8, 12, 13, 37, 48, 51, 53, 54, 55, 59, 66 y 77 de la Ley General de Educación.**

6. En sesión celebrada el 18 de octubre de 2001, por la Cámara de Diputados, el Diputado Alberto Anaya Gutiérrez, del Grupo Parlamentario del Partido del Trabajo, presentó la **Iniciativa con Proyecto de Decreto que adiciona el primer párrafo del artículo 3º y sus fracciones III y VI, así como la fracción I del artículo 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.**

D). Con fecha 28 de diciembre del año 2001, en sesión de Comisiones Unidas, existiendo el quórum reglamentario, fue aprobado el presente dictamen, por lo que se pone a consideración de esta Soberanía para su discusión y resolución constitucional.

II. Materia de la Minuta

En la Minuta objeto del presente dictamen se propone la reforma del artículo 3º de la Norma Suprema, para incorporar por una parte la responsabilidad del Estado de impartir la educación inicial y por otra parte establecer de manera obligatoria la educación preescolar.

Proponen, además, se incorpore en el artículo 31 fracción I de la Constitución Federal, la obligación de los mexicanos a hacer que sus hijos concurren a obtener la educación preescolar, además de la primaria, secundaria y militar ya consagrados en esta disposición.

III. Valoración de la Minuta

La educación es un instrumento esencial para promover la dignidad del hombre y coadyuva a superar condiciones de pobreza y hambre de la sociedad.

En este sentido, el dictamen alcanzado por el Senado, da muestra de lo impostergable que resulta para el país reforzar medidas que desemboquen en la excelencia educativa que reciben los niños de México.

Los fines plasmados en las iniciativas presentadas por los legisladores en ambas cámaras del Congreso de la Unión, coinciden en su objeto.

Estas Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados reconocen que la obligatoriedad de la educación preescolar contribuye a ofrecer igualdad de oportunidades para el aprendizaje y a compensar las diferencias provocadas por las condiciones económicas, sociales y culturales del ambiente del cual provienen los alumnos.

Así mismo, es de resaltar la importancia de la educación preescolar al ser indispensable para que los niños desarrollen sus capacidades comunicativas, psicomotrices, del pensamiento matemático infantil, del cuidado de la salud y de la apreciación artística.

El desarrollo del niño es determinado en los primeros años de vida, la educación preescolar es un factor decisivo en el acceso, permanencia y calidad de aprendizaje en los alumnos que ingresan a la escuela primaria y secundaria.

En este sentido, estas Comisiones Unidas coincidimos en que hacer obligatoria la educación preescolar, repercutirá en que las nuevas generaciones de mexicanos cuenten con un bagaje de conocimientos mucho más amplio del que contaban niños hace dos o tres generaciones.

En México la educación preescolar no es obligatoria por lo que a decisión o capacidad económica de los padres los niños asisten o no a estas escuelas, sin embargo, este ciclo educativo es importante ya que se sientan las bases de una mejor educación y se fortalece la convivencia social.

El hecho de que existan en el país un veinticuatro por ciento de la población de 3, 4 y 5 años de edad, sin la oportunidad de acceder a la educación preescolar, evidencian la necesidad de políticas públicas que eliminen el rezago existente en este rubro.

La educación preescolar forma parte de lo que se ha denominado educación básica y que en el país, como lo establece la Constitución Política, sólo la educación primaria y la educación secundaria son obligatorias. Conceder el mismo carácter obligatorio a la educación preescolar es congruente con las tendencias que a escala mundial se han establecido para avanzar en la universalización de la educación básica.

Los integrantes de las Comisiones Unidas coincidimos con el dictamen aprobado por el Senado de la República, en la importancia de que los niños reciban educación preescolar. Esta coincidencia se funda, a partir de que un número importante de estudios de diversas disciplinas científicas entre ellas la pedagogía, la psicología y la sociología, han demostrado los beneficios inmediatos y mediatos que conlleva cursar el nivel educativo de preescolar, para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social de los niños.

Es conveniente mencionar la relevancia que adquiere la sociabilización que se genera al cursar la educación preescolar. Es durante los procesos de interacción social y de socialización, con los adultos, que el niño comienza a adquirir nociones como la responsabilidad, la cooperación, el reconocimiento de reglas y la existencia de derechos y obligaciones que norman cotidianamente la vida social.

Algo que también es característico y sustantivo para el desarrollo intelectual del niño de edad preescolar, son los aprendizajes que se desprenden de la actividad lúdica que se efectúa de manera permanente en el ámbito escolar. Es a partir del juego que se otorga sentido y significatividad a una cantidad considerable de situaciones y actividades relacionadas con la capacidad de clasificación, seriación, exploración, entre otras, que son fundamentales para el futuro aprendizaje de la lengua escrita y el despliegamiento del razonamiento matemático.

En relación a la educación inicial estas Comisiones Unidas creen que es pertinente incluirla en la fracción V del artículo 3º constitucional a efecto de que el Estado asuma el compromiso de promover y atender dicha educación inicial, compromiso igual al que asume en la educación superior, sin que se incluya en las fracciones relativas a obligatoriedad del estado para impartirlo.

En referencia a la adición a la fracción I del artículo 31 constitucional, para con ello incluir como obligación de los padres de familia hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas a obtener la educación preescolar, además de la primaria, secundaria y militar, ya consagrados en esta disposición; como un complemento lógico y natural a la reforma del artículo 3º.

Tomando en consideración que la educación constituye uno de los derechos fundamentales de todos los mexicanos y la escolaridad obligatoria establecida en la reforma redundará en fortalecer al conjunto de la educación básica, haciendo cada vez más viable la educación con calidad, pertinencia y equidad social que reclaman los ciudadanos, los integrantes de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Educación Pública y Servicios Educativos nos permitimos someter a la consideración del Pleno de la Cámara de Diputados del H. Congreso

de la Unión el siguiente:

Decreto, que adiciona el artículo 3º en su párrafo primero y fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

ARTÍCULO PRIMERO: Se adiciona el artículo 3º constitucional para quedar como sigue:

Artículo 3º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, **Distrito Federal** y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación **preescolar**, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

I a II...

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación **preescolar**, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV...

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

a) y b)...

VII

y

VIII...

ARTÍCULO SEGUNDO: Se adiciona el artículo 31 constitucional para quedar como sigue:

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación **preescolar**, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

II a IV...

TRANSITORIOS

Primero.- El presente decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo.- La autoridad educativa federal deberá, a la entrada en vigor del presente decreto, instalar comisiones técnicas y de consulta con las demás autoridades educativas del país que resulten pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la unificación estructural, curricular y laboral de los tres niveles constitucionales obligatorios, en un solo nivel de educación básica integrada.

Tercero.- La autoridad educativa federal deberá, a la entrada en vigor del presente decreto, instalar comisiones técnicas y de consulta con las demás

autoridades educativas del país que resulten pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la revisión de los planes, programas y materiales de estudio, para establecer, en el ejercicio de sus funciones constitucionales, los nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria para todo el país, así como preparar al personal docente y directivo de este nivel, de acuerdo a la nueva realidad educativa que surge de este decreto.

Cuarto.- Con el objetivo de impulsar la equidad en la calidad de los servicios de educación preescolar en el país, la autoridad educativa deberá prever lo necesario para dar cumplimiento a lo que dispone el artículo 2º de la **Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional en materia de profesiones**, en el sentido de que la impartición de la educación preescolar es una profesión que necesita título para su ejercicio, sin perjuicio de los derechos adquiridos de quienes a la fecha imparten este nivel educativo.

Quinto.- La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo.

Sexto.- Los presupuestos federal, estatales, del Distrito Federal y municipales incluirán los recursos necesarios para: la construcción, ampliación y equipamiento de la infraestructura suficiente para la cobertura progresiva de los servicios de educación preescolar; con sus correspondientes programas de formación profesional del personal docente así como de dotación de materiales de estudio gratuito para maestros y alumnos. Para las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura para la prestación del servicio de educación preescolar, las autoridades educativas federales en coordinación con las locales, establecerán los programas especiales que se requieran y tomarán las decisiones pertinentes para asegurar el acceso de los educandos a los servicios de educación primaria.

Séptimo.- Los gobiernos estatales y del Distrito Federal celebrarán con el gobierno federal convenios de colaboración que les permitan cumplir con la obligatoriedad de la educación preescolar en los términos establecidos en los artículos anteriores.

Octavo.- Al entrar en vigor el presente Decreto, deberán impulsarse las reformas y adiciones a la Ley General de Educación y demás disposiciones legales aplicables en la materia.

Palacio Legislativo de San Lázaro, México D.F. a 28 diciembre de 2001.

Comisión de Puntos Constitucionales

Diputados: Salvador Rocha Díaz, PRI, Presidente (rúbrica); Juan Manuel Carreras López, PRI, secretario (rúbrica); Fanny Arellanes Cervantes, PAN, secretaria; Martha Patricia Martínez Macías, PAN, secretaria (rúbrica); Ramón León Morales, PRD, secretario; Roberto Aguirre Solís, PAN (rúbrica); Cuauhtémoc Cardona Benavides, PAN; Raúl Cervantes Andrade, PRI; Jaime Cervantes Rivera, PT (rúbrica); Tomás Coronado Olmos, PAN (rúbrica); Eréndira Olimpia Cova Brindis, PRI (rúbrica); José Gerardo de la Riva Pinal, PRI; Oscar Alfonso del Real Muñoz, PRI; Arturo Escobar y Vega, PVEM; Uuc-kib Espadas Ancona, PRD (rúbrica); Javier García González, PRI (rúbrica); Alfredo Hernández Raigosa, PRD; José de Jesús Hurtado, PAN; Oscar Maldonado Domínguez, PAN (rúbrica); Ricardo García Cervantes, PAN (rúbrica); Fernando Pérez Noriega, PAN (rúbrica); Rafael Rodríguez Barrera, PRI; José Elías Romero Apis, PRI; María Eugenia Galván Antillón, PAN; Mónica Leticia Serrano Peña, PAN (rúbrica); Felipe Solís Acero, PRI (rúbrica); Agustín Trujillo Iñiguez, PRI (rúbrica); José Velázquez Hernández, PRI (rúbrica); Alejandro Zapata Perogordo, PAN; Ildefonso Zorrilla Cuevas, PRI (rúbrica).

Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos:

Diputados: Enrique Meléndez Pérez, Presidente (rúbrica); Jorge Luis García Vera, secretario (rúbrica); Alonso Vicente Díaz, secretario (rúbrica); Oscar Ochoa

Patrón, secretario (rúbrica); Miguel Bortolini Castillo, secretario (rúbrica); Celita Trinidad Alamilla Padrón (rúbrica); Luis Artemio Aldana Burgos (rúbrica); Silvia Alvarez Bruneliere (rúbrica); Alberto Anaya Gutiérrez; Hortensia Aragón Castillo (rúbrica, con reserva del 3º transitorio); Norma Enriqueta Basilio Sotelo (rúbrica); Rosa Elena Baduy Isaac (rúbrica); Juan Nicolás Callejas Arrollo (rúbrica); Cutberto Cantorán Espinosa (rúbrica); José Manuel Correa Ceseña; Ramón León Morales (rúbrica); José Carlos Luna Salas (rúbrica); Héctor Méndez Alarcón (rúbrica); María Cristina Moctezuma Lule (rúbrica); Miguel Angel Donaciano Moreno Tello (rúbrica); Rodolfo Guadalupe Ocampo Velázquez (rúbrica); José Ramírez Gamero; Eduardo Rivera Pérez (rúbrica); Gerardo Sosa Castelán; José María Tejeda Vázquez (rúbrica); Fernando Ugalde Cardona (rúbrica); Olga Margarita Uriarte Rico (rúbrica); María Isabel Velasco Ramos (rúbrica); Bertha Alicia Simental García (rúbrica); José del Carmen Soberanis González (rúbrica); Nahum Ildelfonso Zorrilla Cuevas (rúbrica).

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

DECRETO por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República.

VICENTE FOX QUESADA, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, en ejercicio de la facultad que me confiere el artículo 89, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y con fundamento en los artículos 1o., párrafo tercero, 3o., fracción I, 31, 37 y 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, 14 y 15 de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales, 12 fracción XI, 29, 30 y 31 de la Ley General de Educación, y

CONSIDERANDO

Que en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se propone hacer de la educación el gran proyecto nacional, para cuyo logro se requiere contar con programas, proyectos y acciones que permitan una educación de calidad.

Que de acuerdo con el referido Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, una educación de calidad descansa en maestros dedicados, preparados y motivados; en alumnos estimulados y orientados; instalaciones, materiales y soportes adecuados; en el apoyo de las familias y en una sociedad motivada y participativa.

Que para avanzar en el incremento y aseguramiento de la calidad de la educación, se requiere de un sistema de evaluación sólido, confiable, oportuno y transparente, cuyos resultados puedan satisfacer la demanda social por conocer los resultados del sistema educativo nacional y fortalecer el proceso de toma de decisiones.

Que la calidad del Sistema Educativo Nacional y sus componentes se apreciará objetivamente gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad.

Que de conformidad con lo que dispone la Ley General de Educación, es atribución exclusiva de la autoridad educativa federal evaluar al sistema educativo nacional y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades locales deban realizar.

Que la Secretaría de Educación Pública ha realizado diversas consultas con integrantes del Poder Legislativo Federal, expertos en la materia educativa y en evaluación de la educación, padres de familia, magisterio y sectores involucrados en la educación con el propósito de determinar la naturaleza jurídica idónea de la instancia que habría de asumir las funciones de apoyo para la evaluación del sistema educativo nacional, el diseño y la aplicación de instrumentos y sistemas de evaluación, de manera tal que los resultados de las evaluaciones que se difundan merezcan la credibilidad de la sociedad.

Que una de las constantes, resultado de las consultas, se expresa en el sentido de que la instancia de referencia nazca, se estructure y asuma sus funciones a la brevedad, sobre la base de que ello no sería óbice para que en el futuro la figura jurídica por la que se opte, su estructura y funciones, se perfeccionen de modo tal que la calidad de sus servicios se optimice y la confianza que sus resultados suscite, se incremente.

Que un organismo público dotado de personalidad jurídica y de la autonomía técnica que se desprende de la descentralización administrativa, está en posibilidad de prestar los servicios especializados que requieran las autoridades federal y locales, así como las instituciones públicas y privadas, para que las evaluaciones que realicen respecto de sus correspondientes sistemas educativos cuenten con el respaldo científico y tecnológico que sustente la validez y confiabilidad de sus resultados.

Que es importante destacar que el organismo además de contar con una Junta Directiva, órgano de gobierno, que asumirá las atribuciones que las disposiciones legales le confieren para ejercer una administración eficaz, eficiente y transparente, contará con un Consejo Técnico integrado por personas físicas de prestigio comprobado por sus méritos personales y calidad profesional, en quien habrá de depositarse la responsabilidad de establecer los lineamientos que conducirán el trabajo de índole técnico y académico que constituyen la razón de ser del organismo, en materia de evaluación educativa.

(s/a) (2002), "Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación", en Diario Oficial, 8 de agosto de 2002, primera sección, México, pp. 68-75.

Que la Comisión Intersecretarial de Gasto Financiamiento dictaminó favorablemente la propuesta para crear el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como organismo descentralizado, y

Que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, a propuesta de la Secretaría de Educación Pública ha sometido a consideración del Ejecutivo Federal a mi cargo, la propuesta a que se refiere el considerando que precede, la cual ha sido acordada favorablemente, he tenido a bien expedir el siguiente

DECRETO

ARTÍCULO 1o.- Se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como un organismo público descentralizado, de carácter técnico, con personalidad jurídica y patrimonio propio, con domicilio en la Ciudad de México, que podrá establecer oficinas en cualquier lugar de la República.

ARTÍCULO 2o.- El Instituto tendrá por objeto ofrecer a las autoridades educativas de naturaleza federal y locales así como al sector privado, las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus correspondientes sistemas educativos. Será objeto de los programas, servicios y acciones del Instituto la educación de tipo básico, en sus niveles de preescolar, primaria y secundaria y la de tipo medio superior de bachillerato o profesional, tanto en modalidad escolar, en escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, como en las modalidades no escolarizada y mixta, incluyendo la educación para adultos, la educación especial, la indígena y la comunitaria. La educación superior no será objeto de la actividad del Instituto.

ARTÍCULO 3o.- Para el cumplimiento de sus objetivos, el Instituto colaborará con la Secretaría de Educación Pública en las evaluaciones que ésta deba realizar respecto del sistema educativo nacional, así como para la fijación de los lineamientos generales conforme a los cuales, las autoridades educativas locales deban evaluar sus respectivos sistemas educativos. Corresponderá al Instituto:

- I.- Desarrollar y mantener en operación un sistema de indicadores que permita valorar en forma objetiva la calidad del sistema educativo nacional, en los niveles que le corresponden;
- II.- Apoyar la realización de evaluaciones nacionales de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, cubriendo por muestreo o en forma censal y en ciclos anuales o multianuales, todos los grados, ciclos y áreas curriculares de los tipos, niveles y modalidades educativos correspondientes;
- III.- Desarrollar modelos para la evaluación de las escuelas de los tipos, niveles y modalidades educativos de su competencia, y apoyar su utilización en el sistema educativo nacional;
- IV.- Apoyar, a solicitud de las autoridades estatales correspondientes, la extensión de la evaluación educativa a que se refieren las tres fracciones anteriores en las entidades de la República;
- V.- Apoyar, a solicitud de las autoridades educativas federales o estatales, la evaluación de programas y proyectos prioritarios;
- VI.- Diseñar instrumentos y sistemas de evaluación educativa adecuados a los diferentes tipos, niveles, grados y áreas de los currículos; apoyar en su aplicación o, en su caso, supervisar la aplicación así como coadyuvar en el análisis e interpretación de la información que arrojen, actuando siempre con respeto al principio de equidad;
- VII.- Impulsar y fortalecer la cultura de la evaluación en todos los medios relacionados con la educación, difundir los resultados de los análisis y desarrollar actividades de capacitación en materia de evaluación educativa, y
- VIII.- Realizar estudios e investigaciones en la materia, representar a México ante los organismos internacionales de evaluación educativa y coordinar la participación del país en los proyectos internacionales al respecto, con la participación que conforme a las disposiciones legales corresponda a la Secretaría de Relaciones Exteriores.

ARTÍCULO 4o.- En el desarrollo de sus funciones, el Instituto buscará contribuir al mejoramiento de la educación, en el marco de los principios que establecen la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación. En particular, se regirá por las siguientes orientaciones generales:

- I.- Buscará alcanzar la mayor calidad en el desarrollo de modelos e instrumentos de evaluación, atendiendo la confiabilidad y validez, en todas sus dimensiones;
- II.- Señalará con claridad los usos aceptables y deseados de cada evaluación;
- III.- Devolverá la información procesada, a quienes contribuyeron a su generación;
- IV.- Reconocerá la importancia de la función de evaluación de centros escolares, zonas de supervisión y autoridades educativas locales, orientando su trabajo a complementar, apoyar y alimentar la realización de esta función;
- V.- Cuidará que los resultados de las evaluaciones que se realicen no sean utilizados por sí solos para tomar decisiones sobre individuos, y menos de carácter punitivo, entendiendo que su propósito es el de retroalimentar al sistema educativo nacional y a los subsistemas estatales en cuanto tales, para que mejoren su operación y resultados, como elemento de estímulo y apoyo;
- VI.- Tendrá en cuenta las diferentes circunstancias que puedan afectar a personas, escuelas o subsistemas y evitará comparaciones que no consideren tales posibles diferencias teniendo siempre presente el principio de búsqueda de la equidad en el análisis de resultados de la evaluación;
- VII.- Procurará que en todas sus líneas de actividad exista un componente de innovación que genere nuevos instrumentos y nuevas formas de enfrentar la evaluación, en función de las necesidades del sistema educativo;
- VIII.- Tratará siempre de realizar sus funciones con la mayor eficiencia posible, evitando el desperdicio de tiempo y recursos;
- IX.- Procurará que los resultados de las evaluaciones permitan comparar en el tiempo, y
- X.- Se esforzará por participar en todos los eventos pertinentes de evaluación internacional.

ARTÍCULO 5o.- Para el cumplimiento de sus propósitos el Instituto tendrá las siguientes atribuciones:

- I.- Definir e instrumentar, de manera conjunta con la Secretaría de Educación Pública, una política nacional de evaluación, que contribuya a la elevación de la calidad de la educación. La política nacional de evaluación educativa deberá precisar:
 - a) Los puntos de referencia con los que se deberán comparar los resultados obtenidos para llegar a juicios de valor sobre la calidad educativa, tanto en una perspectiva transversal como en una longitudinal;
 - b) Las consecuencias de la evaluación, en términos de apoyos compensatorios, estímulos, medidas preventivas o correctivas y financiamiento;
 - c) Lo relativo a la difusión pública de los resultados de la evaluación, cuidando tanto el justo derecho de las personas a la privacidad, como el de la sociedad a que se le rindan cuentas sobre el uso de los recursos públicos y el funcionamiento de servicios de interés general, y
 - d) La distinción entre la evaluación de personas, la de instituciones y subsistemas, y la del sistema educativo nacional en su conjunto;
- II.- Asesorar al Ejecutivo Federal en la planeación de políticas y acciones relacionadas con la calidad educativa, de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo;
- III.- Actuar como órgano de consulta y asesoría de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, así como de las autoridades estatales, municipales, y de los sectores social y privado cuando así lo requieran;
- IV.- Promover, coordinadamente con la Secretaría de Educación Pública y otras entidades de la Administración Pública Federal, así como con entidades privadas, en el ámbito de sus respectivas competencias, acciones destinadas a mejorar la calidad educativa;
- V.- Concertar acuerdos y convenios con la autoridad educativa de estados y municipios y, en su caso, con entidades privadas, para promover políticas y programas tendientes a la elevación de la calidad educativa, y
- VI.- Las demás que le otorgan este Decreto y otros ordenamientos legales y reglamentarios.

ARTÍCULO 6o.- El patrimonio del Instituto se integra por:

- I.- Los bienes muebles e inmuebles que se destinen a su servicio;
- II.- La cantidad que se le asigne en el Presupuesto de Egresos de la Federación para su funcionamiento;
- III.- Los ingresos que perciba por los servicios que preste;
- IV.- Las donaciones y legados que se otorguen a su favor, y
- V.- Los demás bienes, derechos y recursos que adquiera por cualquier otro título legal.

ARTÍCULO 7o.- Serán órganos de administración del Instituto la Junta Directiva y el Director General. El Instituto contará con un Consejo Técnico, un Consejo Consultivo y las demás unidades que se señalen en su estatuto orgánico.

ARTÍCULO 8o.- La Junta Directiva se integrará por:

- I. El Secretario de Educación Pública, quien la presidirá;
- II. El Director General del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología;
- III. El Subsecretario de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública;
- IV. El servidor público que designe el Secretario de Hacienda y Crédito Público;
- V. El Director General del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.;
- VI. El Director General del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional;
- VII. El Rector de la Universidad Pedagógica Nacional, y
- VIII. El Director General del Instituto Mexicano del Petróleo.

El Presidente de la Junta Directiva invitará a participar como miembros de la misma a: un representante de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, Asociación Civil; el Presidente de Transparencia Mexicana, Asociación Civil; un representante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; el Presidente de la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia, Asociación Civil; el Presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia, Asociación Civil; un representante de la Comisión de Educación del Sector Empresarial; y un representante de Observatorio Ciudadano de la Educación, Asociación Civil.¹

Los integrantes de la Junta Directiva designarán a sus respectivos suplentes. La pertenencia a la Junta será honoraria.

Los cargos de secretario y prosecretario de la Junta Directiva serán ocupados respectivamente por el Coordinador de Órganos Desconcentrados y del Sector Paraestatal de la Secretaría de Educación Pública, y por la persona que designe la propia Junta, a propuesta de su Presidente.

ARTÍCULO 9o.- La Junta Directiva tendrá, además de las atribuciones que le confiere el artículo 58 de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales, las siguientes facultades indelegables:

- I.- Establecer, en congruencia con los programas sectoriales, las políticas generales y prioridades a las que deberá sujetarse el Instituto, relativas a la productividad, comercialización de servicios, investigación y administración general;
- II.- Autorizar los programas y presupuestos del Instituto, así como sus modificaciones, en los términos de la legislación aplicable;

¹ Fe de erratas publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de agosto de 2002.

- III.- Fijar las bases así como los montos mínimos, máximos y actualizaciones de las cuotas de recuperación por los servicios que preste el Instituto;
- IV.- Expedir las normas generales para que el Director General pueda disponer, cuando fuere necesario, de los activos fijos del Instituto que no correspondan al objeto del mismo;
- V.- Aprobar cada año los estados financieros del Instituto y autorizar su publicación, previo informe de los comisarios y el dictamen de los auditores externos;
- VI.- Aprobar, de acuerdo con las disposiciones legales, la elaboración de las políticas, bases y programas generales que regulen los convenios, contratos, pedidos o acuerdos que deba celebrar el Instituto con terceros en materia de obras públicas, adquisiciones, arrendamientos y prestación de servicios;
- VII.- Establecer, con sujeción a las disposiciones legales, las normas necesarias para la adquisición, arrendamiento y enajenación de inmuebles que el Instituto requiera, con excepción de aquéllos de su propiedad que la Ley General de Bienes Nacionales considere del dominio público de la Federación;
- VIII.- Constituir comités de apoyo y determinar sus bases de funcionamiento;
- IX.- Designar al Presidente y a los miembros del Consejo Técnico del Instituto; así como autorizar las remuneraciones por la realización de los trabajos específicos que les encomiende el propio Consejo;
- X.- Designar y remover, a propuesta del Director General, a los servidores públicos de los dos niveles administrativos inferiores al de aquél, así como concederles licencias;
- XI.- Aprobar el Estatuto Orgánico del Instituto y el proyecto de estructura orgánica, previa opinión de las dependencias competentes; así como el Manual de Organización General y los correspondientes de Procedimientos y Servicios al Público;
- XII.- Sancionar los acuerdos del Consejo Técnico en relación con todos los asuntos de naturaleza académica y técnica del trabajo del Instituto;
- XIII.- Analizar y, en su caso, aprobar los informes periódicos que rinda el Director General, con la intervención que corresponda al Comisario y a los Consejos Técnico, y Consultivo;
- XIV.- Aprobar las normas y bases para la cancelación de adeudos a favor del Instituto y con cargo a terceros, cuando fuere notoria la imposibilidad práctica de su cobro, informando lo conducente a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público por conducto de la Secretaría de Educación Pública, y
- XV.- Las demás que, con el carácter de indelegables, se le atribuyan en los términos de la Ley Federal de Entidades Paraestatales y otras disposiciones legales aplicables.

ARTÍCULO 10.- La Junta Directiva celebrará sesiones ordinarias, por lo menos cuatro veces por año, y las extraordinarias que convoque su Presidente. La Junta Directiva sesionará válidamente con la asistencia de por lo menos la mitad más uno de sus miembros, y siempre que la mayoría de sus asistentes sean representantes de la Administración Pública Federal. Las resoluciones se tomarán por mayoría de los miembros presentes y el Presidente tendrá voto de calidad en caso de empate. Asistirán a las sesiones de la Junta Directiva con voz pero sin voto el Director General del Instituto, el Secretario, el Prosecretario y el Comisario.

ARTÍCULO 11.- El Director General del Instituto será designado por el Presidente de la República, o a indicación de éste a través del Secretario de Educación Pública, por la Junta Directiva. El nombramiento

deberá recaer en persona que reúna los requisitos establecidos en el artículo 21 de la Ley Federal de Entidades Paraestatales, además de acreditar experiencia en el campo de la evaluación educativa.

El Director General durará en su encargo cuatro años, pudiendo ser designado por un período más.

ARTÍCULO 12.- El Director General del Instituto, además de las facultades y atribuciones que le confiere la Ley Federal de Entidades Paraestatales, tendrá las siguientes:

- I.- Administrar y representar legalmente al Instituto;
- II.- Ejecutar, instrumentar y vigilar el cumplimiento de los acuerdos de la Junta Directiva;
- III.- Presentar a consideración y, en su caso, aprobación de la Junta Directiva el Estatuto Orgánico del Instituto, así como el Manual de Organización General y los correspondientes de Procedimientos y Servicios al Público;
- IV.- Formular los programas institucionales de corto, mediano y largo plazos;
- V.- Formular anualmente el anteproyecto de presupuesto del Instituto, para someterlo a la aprobación de la Junta Directiva;
- VI.- Nombrar al personal del Instituto;
- VII.- Someter a la Junta Directiva y publicar el informe anual sobre el desempeño de las funciones del Instituto;
- VIII.- Recabar información y elementos estadísticos sobre las funciones del Instituto para mejorar su desempeño, y
- IX.- Las que le confieran las demás disposiciones jurídicas aplicables.

ARTÍCULO 13.- El Consejo Técnico del Instituto estará integrado por dieciséis expertos en los campos de la evaluación o de la investigación educativa.

Los miembros del Consejo Técnico serán designados por la Junta Directiva en consideración a sus méritos personales. Las propuestas respectivas serán presentadas debidamente fundadas por los miembros de la propia Junta Directiva. El Consejo Técnico será presidido por uno de sus miembros, designado para ello por la Junta Directiva. El Presidente durará cuatro años en su cargo.

Los miembros del Consejo Técnico durarán en su cargo ocho años, pudiendo ser designados nuevamente por una sola vez.²

ARTÍCULO 14.- El Consejo Técnico tendrá las siguientes funciones:

- I. Establecer los lineamientos técnicos y académicos que guiarán el trabajo del Instituto en materia de evaluación educativa y tomar las decisiones correspondientes, con base en lo que establezca el Estatuto;
- II. Asesorar a la Junta Directiva y al Director General para el mejor desempeño de sus atribuciones y dictaminar sobre las cuestiones de naturaleza técnica y académica que dichas instancias sometan a su consideración;
- III. Conocer los programas de trabajo anuales y de mediano plazo que elabore la Dirección General y, en su caso, recomendar a la Junta Directiva su aprobación, o proponer los ajustes técnicos que considere necesarios;
- IV. Dictaminar sobre la calidad de los instrumentos que utilice el Instituto indicando si reúnen las condiciones para ser utilizados operativamente, así como valorar sus aspectos académicos y técnicos, y

² Fe de erratas publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de agosto de 2002.

- V. Evaluar técnica y académicamente los informes que presente la Dirección General respecto de los resultados de los programas de trabajo del Instituto y, en su caso, recomendar su aprobación por la Junta Directiva.

ARTÍCULO 15.- El Consejo Técnico celebrará sesiones plenarios ordinarias dos veces al año y las extraordinarias que convoque su Presidente. El Director General del Instituto participará en las sesiones del Consejo Técnico con voz pero sin voto.

El Consejo Técnico funcionará también en subcomités, de conformidad con lo que se disponga en el estatuto orgánico.

ARTÍCULO 16.- La Junta Directiva instruirá al Director General del Instituto para la formación del Consejo Consultivo al que serán invitados a participar los responsables de las áreas de evaluación educativa de las treinta y dos entidades integrantes de la Federación.

El Consejo Consultivo fungirá como órgano de consulta del Instituto y como enlace para fortalecer la colaboración entre las autoridades educativas federal y locales en materia de evaluación educativa.

Fungirá como Secretario Técnico del Consejo Consultivo, el Director General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública. La pertenencia a este órgano será honoraria.

ARTÍCULO 17.- El Consejo Consultivo se reunirá en las fechas y lugares que el propio Consejo acuerde. El Secretario Técnico convocará a reuniones cuando menos dos veces al año. El Director General del Instituto participará en las sesiones con voz pero sin voto.

ARTÍCULO 18.- El Instituto contará con un Órgano de Control Interno que formará parte de su estructura. El titular de dicho órgano, así como los responsables de las áreas de auditoría, quejas y responsabilidades serán nombrados y removidos por la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo, de la cual dependerán.

Los servidores públicos a que se refiere el párrafo anterior ejercerán, en el ámbito de sus respectivas competencias, las facultades previstas en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en la Ley Federal de Entidades Paraestatales, en la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos y en las demás disposiciones legales y administrativas aplicables.

El Instituto proporcionará al titular del órgano de control interno los recursos humanos y materiales que requieran para la atención de los asuntos a su cargo. Asimismo, los servidores públicos del Instituto estarán obligados a proporcionar el auxilio que requiera el titular de dicho órgano para el desempeño de sus facultades.

ARTÍCULO 19.- El Órgano de Vigilancia del Instituto estará integrado por un Comisario Público propietario, y un suplente, quienes serán designados por la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo, quienes ejercerán las facultades que les confiere el Capítulo VI de la Ley Federal de Entidades Paraestatales.

ARTÍCULO 20.- Las relaciones de trabajo entre el Instituto y sus trabajadores, se regirán por las disposiciones legales aplicables, reglamentarias del Artículo 123 Constitucional.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO.- El Estatuto Orgánico deberá expedirse en un plazo no mayor de treinta días, contados a partir de la entrada en vigor del presente Decreto.

TERCERO.- El primer Consejo Técnico deberá quedar integrado en un plazo de treinta días a partir del nombramiento del Director General del Instituto. Para la sustitución de sus primeros integrantes, se sorteará

el orden en que deberán ser reemplazados, en grupos de cuatro cada año, a partir del quinto. La regla de permanencia de ocho años comenzará a aplicarse a los miembros del Consejo Técnico que designará la Junta Directiva a partir del quinto año de operación del Instituto.

Dado en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los siete días del mes de agosto de dos mil dos.- Vicente Fox Quesada.- Rúbrica.- El Secretario de Hacienda y Crédito Público, José Francisco Gil Díaz.- Rúbrica.- El Secretario de Contraloría y Desarrollo Administrativo, Francisco Javier Barrio Terrazas.- Rúbrica.- El Secretario de Educación Pública, Reyes Silvestre Tamez Guerra.- Rúbrica.

* Fe de erratas publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de agosto de 2002.



Bloque III

Bloque IV



UNESCO - ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

PREÁMBULO

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París en su 20ma. reunión, el día 21 de noviembre de 1978.

Recordando que la Carta de las Naciones Unidas proclama la fe de los pueblos en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y afirma su resolución de promover el progreso social y elevar el nivel de vida.

Recordando que, según lo dispuesto en la Declaración Universal de Derechos Humanos, toda persona tiene todos los derechos y todas las libertades en ella proclamados, sin discriminación alguna basada especialmente en la raza, color sexo, idioma, opinión política o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra consideración.

Convencida de que una de las condiciones esenciales del ejercicio efectivo de los derechos humanos depende de la posibilidad brindada a todos y a cada uno de desarrollar y preservar libremente sus facultades físicas, intelectuales y morales y que en consecuencia se debería dar y garantizar a todos la posibilidad de acceder a la educación física y al deporte.

Convencida de que la preservación y el desarrollo de las aptitudes físicas, intelectuales y morales del ser humano mejoran la calidad de la vida en el plano nacional e internacional.

Afirmando que la educación física y el deporte deben reforzar su acción formativa y favorecer los valores humanos fundamentales que sirven de base al pleno desarrollo de los pueblos.

Subrayando, por consiguiente, que la educación física y el deporte han de tender a promover los acercamientos entre pueblos y las personas, así como la emulación desinteresada, la solidaridad y la fraternidad, el respeto y la comprensión mutuos, y el reconocimiento de la integridad y la dignidad humana.

Considerando que los países industrializados y los países en desarrollo asumen responsabilidades y obligaciones comunes para reducir la disparidad entre unos y otros en lo que respecta al libre acceso de todos a la educación y al deporte.

Considerando que integrar la educación física y el deporte en el medio natural equivale a su enriquecimiento, inspira el respeto hacia los recursos del planeta y

UNESCO (1978), "Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte", consultado en la dirección de Internet: <http://espanol.geocities.com/cultural/fisicaysalud/r1un.html>.

despierta el deseo de conservarlos y utilizarlos para el mayor provecho de la humanidad entera.

Teniendo en cuenta la diversidad de los modos de formación y de educación que existen en el mundo, pero comprobando que, a pesar de las diferencias de las estructuras deportivas nacionales, es patente que la educación física y el deporte, además de la importancia que revisten para el cuerpo y la salud, contribuyen al desarrollo completo y armonioso del ser humano.

Teniendo en cuenta asimismo la magnitud de los esfuerzos que se habrán de realizar para que el derecho a la educación y al deporte se plasme en realidad para todos los seres humanos.

Subrayando la importancia para la paz y la amistad entre los pueblos, de la cooperación entre las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales, responsables de la educación física y el deporte.

Proclama la presente Carta Internacional, a fin de poner el desarrollo de la educación física y el deporte al servicio del progreso humano, favorecer su desarrollo y exhortar a los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales competentes, los educadores, las familias y los propios individuos a inspirarse en ella, difundirla y ponerla en práctica.

	SELECCIONE	L	0.	S	ARTÍCULOS.
<input checked="" type="radio"/>	1.- La práctica de la Educación Física y el deporte es un derecho fundamental para todos.		<input checked="" type="radio"/>	2.- La Educación Física y el deporte constituyen un elemento esencial de la educación permanente dentro del sistema global de educación.	
<input checked="" type="radio"/>	3.- Los programas de educación física y deporte deben responder a las necesidades individuales y sociales.		<input checked="" type="radio"/>	4.- La enseñanza, el encuadramiento y la administración de la educación física y el deporte deben confiarse a un personal calificado.	
<input checked="" type="radio"/>	5.- Para la educación física y el deporte son indispensables instalaciones y materiales adecuados.		<input checked="" type="radio"/>	6.- La investigación y la evaluación son elementos indispensables del desarrollo de la educación física y el deporte.	
<input checked="" type="radio"/>	7.- La información y la documentación contribuyen a promover la educación física y el deporte.		<input checked="" type="radio"/>	8.- Los medios de comunicación de masas deberían ejercer una influencia positiva en la educación física y el deporte.	
<input checked="" type="radio"/>	9.- Las instituciones nacionales desempeñan un papel primordial en la educación física y el deporte.		<input checked="" type="radio"/>	10.- La cooperación internacional es una de las condiciones previas del desarrollo universal y equilibrado de la educación física y el deporte.	

092 ..

ARTÍCULO PRIMERO.- LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ES UN DERECHO FUNDAMENTAL PARA TODOS.

1.1.- Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social.

1.2.- Cada cual, de conformidad con la tradición deportiva de su país, debe gozar de todas las oportunidades de practicar la educación física y el deporte, de mejorar su condición física y de alcanzar el nivel de realización correspondiente a sus dones.

1.3.- Se han de ofrecer oportunidades especiales a jóvenes comprendiendo los niños en edad preescolar, a las personas de edad y a los deficientes, a fin de hacer posible el desarrollo integral de su personalidad gracias a unos programas de educación física y deporte adaptados a sus necesidades.

ARTÍCULO SEGUNDO.- LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE CONSTITUYEN UN ELEMENTO ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DENTRO DEL SISTEMA GLOBAL DE EDUCACIÓN.

2.1.- La educación física y el deporte, dimensiones esenciales de la educación y de la cultura, deben desarrollar las aptitudes, la voluntad y el dominio de sí mismo de cada ser humano y favorecer su plena integración en la sociedad. Se ha de asegurar la continuidad de la actividad física y de la práctica deportiva durante toda la vida, por medio de una educación global permanente y democratizada.

2.2.- En el plano del individuo, la educación física y el deporte contribuyen a preservar y mejorar la salud, a proporcionar una sana ocupación del tiempo libre y a resistir mejor los inconvenientes de la vida moderna. En el plano de la comunidad, enriquecen las relaciones sociales y desarrollan el espíritu deportivo que, más allá del propio deporte, es indispensable para la vida en sociedad.

2.3.- Todo sistema global de educación debe atribuir a la educación física y al deporte el lugar y la importancia necesarios para establecer el equilibrio entre las actividades físicas y los demás elementos de la educación y reforzar sus vínculos

ARTÍCULO TERCERO.- LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DEBEN RESPONDER A LAS NECESIDADES INDIVIDUALES Y SOCIALES.

3.1.- Los programas de educación física y deporte han de concebirse en función de las necesidades y las características personales de los participantes, así como de las condiciones institucionales, culturales, socioeconómicas y climáticas de cada país. Estos programas han de dar prioridad a las necesidades de los grupos desfavorecidos de la sociedad.

3.2.- Dentro de un proceso de educación global, los programas de educación física y deportes han de contribuir, tanto por su contenido como por sus horarios, a crear hábitos y comportamientos favorables a la plena realización de la persona humana.

3.3.- El deporte de competición, incluso en sus manifestaciones espectaculares, debe seguir estando, según el ideal olímpico, al servicio del deporte educativo, del que es culminación y ejemplo, y ha de permanecer al margen de toda influencia de intereses comerciales fundados en la búsqueda de beneficios.

093

.ARTÍCULO CUARTO.- LA ENSEÑANZA, EL ENCUADRAMIENTO Y LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE DEBEN CONFIARSE A UN PERSONAL CALIFICADO.

4.1.- Todo el personal que asume la responsabilidad profesional de la educación física y el deporte debe tener la competencia y la formación apropiadas. Se ha de reclutar con cuidado y en número suficiente y el personal disfrutará de una formación previa y de un perfeccionamiento continuos, a fin de garantizar niveles de especialización adecuados.

4.2.- Un personal voluntario, debidamente formado y encuadrado, puede aportar una contribución inestimable al desarrollo general del deporte y estimular la participación de la población en la práctica y la organización de las actividades físicas y deportivas.

4.3.- Deberán crearse las estructuras apropiadas para la formación del personal de la educación física y el deporte. La situación jurídica y social del personal que se forme ha de corresponder a las funciones que asume.

ARTÍCULO QUINTO.- PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE SON INDISPENSABLES INSTALACIONES Y MATERIALES ADECUADOS.

5.1.- Deben preverse e instalarse el equipo y los materiales apropiados en cantidad suficiente para facilitar una participación intensiva y en toda seguridad en los programas escolares y extraescolares de educación física y deporte.

5.2.- Los gobiernos, los poderes públicos, las escuelas y los organismos privados competentes deben aunar sus esfuerzos a todos los niveles y concertarse para planificar el establecimiento y la utilización óptima de las instalaciones, el equipo y los materiales destinados a la educación física y el deporte.

5.3.- En los planes de urbanismo y de ordenación rural se han de incluir las necesidades a largo plazo en materia de instalaciones, equipo y material para la educación física y el deporte, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece el medio natural.

ARTÍCULO SEXTO.- LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN SON ELEMENTOS INDISPENSABLES DEL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

6.1.- La investigación y la evaluación, en materia de educación física y deporte deberían favorecer el progreso del deporte en todas sus formas y contribuir a mejorar la salud y la seguridad de los participantes así como los métodos de entrenamiento y las técnicas de organización y de gestión. De ese modo, el sistema de educación se beneficiará con innovaciones apropiadas para mejorar tanto los métodos pedagógicos como el nivel de los resultados.

6.2.- La investigación científica, cuyas repercusiones sociales en esta materia no han de descuidarse, deberá estar orientada de modo que no se preste a aplicaciones abusivas en el terreno de la educación física y el deporte.

ARTÍCULO SÉPTIMO.- LA INFORMACIÓN Y LA DOCUMENTACIÓN CONTRIBUYEN A PROMOVER LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE.

7.1.- Reunir, suministrar y difundir informaciones y documentación relativas a la educación física y al deporte constituyen una necesidad primordial, así como en particular, la difusión de informaciones sobre los resultados de las investigaciones y de los estudios de evaluación relativos a los programas, la experimentación y las actividades.

094

ARTÍCULO OCTAVO.- LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS DEBERÍAN EJERCER UNA INFLUENCIA POSITIVA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL

DEPORTE.

8.1.- Sin perjuicio del derecho a la libertad de información, toda persona que se ocupe de algún medio de comunicación de masas ha de tener plena conciencia de sus responsabilidades ante la importancia social, la finalidad humanista y los valores morales que la educación física y el deporte encierran.

8.2.- Las relaciones entre las personas que se ocupan de los medios de comunicación de masas y los especialistas de la educación física y el deporte deben ser estrechas y confiadas para ejercer una influencia positiva sobre la educación física y el deporte y para asegurar con objetividad una formación adecuada. La formación del personal responsable de los medios de comunicación de masas puede abarcar aspectos relativos a la educación física y el deporte.

ARTÍCULO NOVENO.- LAS INSTITUCIONES NACIONALES DESEMPEÑAN UN PAPEL PRIMORDIAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

9.- Los poderes públicos, todos los organismos no gubernamentales especializados deben favorecer las actividades físicas y deportivas cuyo valor educativo sea más manifiesto. Su