

Brasil e México: intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar em contextos urbanos.

Luciana de Oliveira Dias Matos.

Cita:

Luciana de Oliveira Dias Matos (2007). *Brasil e México: intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero no espaço escolar em contextos urbanos*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/602>

EDUCACION Y COMPETENCIAS: LA PANACEA EN TIEMPOS DE GLOBALIZACION

María del Rocío García Rey.
FFYL-UNAM
Maestría en Estudios Latinoamericanos

I DESDE LA PRÁCTICA

El presente trabajo ha nacido como parte de mi corta experiencia en el ámbito docente. ¿Qué puedo decir en este Congreso cuando no soy socióloga ni politóloga? Me pregunto. ¿Dónde reside mi “autoridad” para hablar de un tema que tiene que ver con la educación? La respuesta la hallo en las preocupaciones que surgieron en mí durante el tiempo que impartí cursos de preparación para profesores que no contaban con un título de licenciatura y que por esa causa debían presentar ante el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.) el Examen Global (EGEL) de la licenciaturas en Pedagogía - Ciencias de la Educación o en Educación Preescolar.

¿Qué puedo enseñar a los profesores? Me pregunté en un principio. Partía entonces de dos supuestos: que existía cierto nivel académico en los docentes de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato y que todos los profesores ejercían una práctica como lectores- escritores, independientemente de la asignatura y el nivel que impartieran. Estas creencias muy rápido fueron desvanecidas cuando me encontré con que la mayoría de profesores, hacía años que no leían un libro completo, y algunos escribían en su lista de última lectura el título *Caldo de pollo para el alma de un niño*.

Aunado a lo anterior estaban presentes en ellos tres preocupaciones agobiantes: obtener el título para poder seguir laborando; entender qué era el constructivismo y por qué de un ciclo escolar a otro se les pedía que enseñarán “competencias”.

Muchos significados ausentes y un casi nulo ejercicio de estudio se contraponían a “los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el CENEVAL espera del sustentante al examen de licenciatura ¹ y desde luego a la continuación de un nuevo

¹ En la *Guía para el Sustentante* el CENEVAL destaca que los conocimientos que el aquel debe poseer son: “Conocimientos y comprensión teóricos de la disciplina (...). La formación necesaria para lograr una adecuada selección y utilización de los estrategias e instrumentos pedagógicos, empleadas para resolver las demandas planteadas en los campos de aplicación profesional”. En cuanto a las habilidades, al sustentante se le piden, entre otras: “Aplicar de manera pertinente los conocimientos en su práctica profesional, individual o grupal, en relación con la realidad, social, regional y nacional. Comunicarse de manera efectiva de forma oral y escrita.” Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior,

modelo de enseñanza (el constructivismo) aprendizaje para el harto mencionado mundo globalizado.

Nos enfrentamos a una imagen doble: *fracaso escolar del docente* + *fracaso escolar del alumno*. ¿Pero qué hay detrás de la imagen? A continuación trataré de esbozar algunas posibles respuestas a esta interrogante.

Los planteamientos anteriores me hacen ser osada y afirmar que el llamado “fracaso escolar” (entendido como el no cumplir con los objetivos de enseñanza aprendizaje) no depende sólo de los alumnos, ni de los maestros. El fracaso escolar está en la ausencia de políticas efectivas de alfabetización. Extendiendo el significado del término no sólo al acto de descifrar un texto en términos literales; sino al ejercicio de lectura cotidiana, análisis y reflexión de la palabra escrita. Claro está que el diseño de estas políticas está unido a la concepción que las instituciones tienen de lo que es la lectura y los usos que en el terreno del ejercicio docente, pueda tener. Emilia Ferreiro (2002) ha señalado:

(...) el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede expresarse por una patología individual (...) hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno habría un “déficit cultural”. De hecho, una cierta “patología social” suma de pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países sino que se concentra en entidades geográficas, jurídicas y sociales que ya no sabemos como nombrar.²

Este panorama parece contradecir el objetivo que históricamente se le ha asignado a la educación escolarizada, pues se le ha concebido como una actividad que promueve el crecimiento y el aprendizaje en bien de la sociedad. En esta práctica se han depositado los anhelos de cambios políticos y sociales y por ello en cada momento histórico ha sido vertido el horizonte de expectativas en una institución clave: la escuela.

A.C. *Guía para el sustentante del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación*. México, 2007, p. 7.

² Ferreiro, Emilia. “Leer y escribir en un mundo cambiante”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, FCE., 2002 (Colección Popular 590) p. 14

II BREVES NOTAS PARA EL CASO MEXICANO

En el caso de México fue a finales del siglo XIX, bajo el gobierno de Manuel González cuando fueron establecidos los estudios normalistas luego de la expedición del reglamento del 2 de octubre de 1886.³

Décadas más tarde, como parte de los vaivenes de la revolución mexicana, Venustiano Carranza, en 1917, intentó gobernar bajo los principios constitucionales e impulsó a los ayuntamientos del país a que se hicieran cargo de las escuelas elementales superiores y nocturnas que les correspondía.

En ese mismo año con la promulgación de la Constitución, quedó asentada en el discurso, la legalización de la libre enseñanza así como la responsabilidad del Estado en la instrucción pública.

De esta manera la educación escolarizada tomaba forma en las instituciones recién creadas. Pero quizá fue con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (1921) y con los anhelos regeneradores que José Vasconcelos al frente de esta Secretaría, depositó en la escuela y en la actuación de los maestros que podemos mirar la manera en que los afanes nacionalistas del Estado mexicano fueron trasladados a los contenidos de enseñanza y difusión del arte y la cultura.

Hagamos un salto para decir que fue en 1970 cuando el principal renglón del presupuesto de egresos correspondió al ramo de educación. Se construyeron teleaulas; el inició actividades el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (Plan UNESCO) destinado a la formación de profesores e ingenieros especializados en administración industrial. Fue formulada la política nacional en materia de ciencia y tecnología.

En este sentido habrá que tomar en cuenta que a partir de partir de los años 70 la educación formal fue percibida como un elemento de movilidad social. No fue azaroso que precisamente hacia fines de los 60 aumentara la demanda general de educación. En

³ De acuerdo a este reglamento, había que tener como mínimo 14 años de edad para iniciar los estudios en la Escuela de Maestros. La dirección de la Escuela Normal estuvo a cargo de Miguel Serrano, la de primaria anexa a Enrique Laubcher y la de la Escuela de párvulos a Matiana Murguía. Los primeros maestros fueron Manuel Altamirano, quien se encargó de impartir lectura superior e historia; Manuel Contreras que impartió matemáticas y Miguel Schultz quien dictaba la cátedra de geografía. Cfr. Bazant Mílada *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, COLMEX, 1996 (Serie Historia de la Educación), p. 132.

México de 1970 a 1976 el presupuesto para la educación aumento de 8 mil millones a 40 mil millones. La población escolar aumentó de 11´508,800 a 16´ 600,000 y los libros de texto gratuito aumentaron de 291 millones a 542 millones. Fueron creados en este periodo: la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Chapingo, la Universidad del Ejército y las Fuerzas Armadas.

Hacia la década de 1980 cuando se promovió la descentralización de la educación básica y cuando entre otras cosas los estudios normalistas tuvieron el carácter de licenciatura a partir de los años 1984-1985. En 1989 se creó la Consulta Nacional para Modernización Educativa (PME).

Para la década siguiente la educación primaria se consideró como el componente básico del sistema educativo. La SEP desarrolló la propuesta denominada Prueba Operativa con lo que se promovió la participación de los diversos sectores que integran la educación. Esto tenía el objetivo de dar seguimiento a la aplicación de propuestas pedagógicas de los programas y así verificar sus resultados y recabar sugerencias de modificación. De dicha prueba resultó el estudio del modelo pedagógico (1990) y la detección de necesidades básicas de aprendizaje (1991). También durante el mismo periodo se elaboraron los nuevos programas de aprendizaje por asignatura correspondiente al primer grado de secundaria y a la educación preescolar y la elaboración de los proyectos emergentes para la educación primaria.⁴

Las notas anteriores no tienen nada de novedoso; sin embargo me parece importante echar un vistazo, aunque sea somero, a ciertos antecedentes históricos. La novedad está ausente repito, porque sabemos que las instituciones, particularmente la escuela, ha tenido como objetivo la conservación del *statu quo*; haciendo que dicho objetivo se cumpla ya a través del currículo⁵, ya a través de las prácticas al interior del aula.

⁴ Información tomada del *Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México*, México, Porrúa, 1995, 6ta. Edición corregida y aumentada, Tomo III, pp.1154-1155.

⁵ Retomo la noción de Gimeno Sacristán acerca de que el curriculum no es un concepto sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

El currículum como experiencia, como guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela; como definición de contenidos de la educación, como planes o propuestas, especificación de objetivos, reflejo de la herencia cultural, como cambio de conducta, programa de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño pueda obtener. Gimeno Sacristán, J, *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1989, p. 13

En este sentido los planteamientos que hicieron Pierre Bourdieu, y Passeron en la década de los 60 acerca de la reproducción y más tarde, los que hizo Giroux⁶ representaron una base para análisis posteriores con respecto al papel de la escuela; sin embargo la dinámica que ha cobrado el mundo occidental marca la necesidad de redimensionar planteamientos y teorías para entender en este caso particular los cambios presentados en el contexto escolar.

COMPETENCIAS Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Llegamos al primer punto de problematización, pues navegamos en un término hartamente mencionado, pero cuyo significado, me parece, sigue siendo resbaladizo. Este término es el de globalización y las implicaciones que tiene no sólo en el discurso académico sino en la vida cotidiana de la escuela. Es a este respecto que me parece útil citar el planteamiento de Ángel Díaz Barriga (2001) cuando menciona para el caso mexicano:

Resulta claro que las dos grandes reformas de los últimos 25 años se han gestado en este contexto: Apertura democrática y exigencias de modernización de los sistemas educativos de los setenta. Mientras que la reforma de los 90 se encuentra signada por los efectos de la globalización mundial- como interrelación económica, cultural y política-, así como por las exigencias de la llamada tercera revolución industrial- la producción de la inteligencia artificial, la microelectrónica y superconductividad, las tecnológicas de la información – que se generan en la modificación de procesos productivos, en países de gran concentración de capital con alto desarrollo tecnológico y sus demandas hacia los procesos educativos. Los sistemas educativos son cruciales de cara a la era de la información, el valor del conocimiento en la productividad, declararán de manera conjunta la CEPAL y la UNESCO para nuestra región.⁷

Son los cambios emanados de esta tercera revolución industrial lo que se han trasladado al ámbito escolar tratando de promover nuevos cuadros que puedan insertarse a la nueva dinámica económica, que tiene como base, lo que Furtado (1998) ha señalado como el establecimiento de grandes bloques de naciones en las que tienen sede las empresas transnacionales, que disponen de ricos acervos de conocimientos y de personal capacitado. En la dinámica de este sistema, prevalecen las fuerzas tendientes a reproducir la actual dicotomía desarrollo-subdesarrollo.⁸

⁶ Recordemos que fue con los trabajos de Bourdieu con los que se posicionó el análisis de la reproducción y el papel que el lenguaje “académico” jugaba en la exclusión escolar de ciertos grupos.

⁷ Díaz Barriga, Ángel, “Estabilidad y cambio en las reformas curriculares” en Ornelas, Carlos (Compilador) *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México Aula XXI Santillana, 2001, p. 95.

⁸ Furtado, Celso, *El capitalismo global*, México, F.C.E. 1999, (col Popular 559) p. 47.

El acceso al conocimiento equivale pues a insertarse en la nueva dinámica política y económica que privilegia ciertos saberes. Esto halla su pista de aterrizaje en los nuevos comportamientos con respecto al conocimiento académico y extraacadémico. ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? Y en su contraparte ¿Quién enseña? ¿Cómo se enseña?

El cambio observado de unas décadas para acá se hace patente en la promoción de las nuevas tecnologías en la escuela, bajo el supuesto de que utilizar la red, por ejemplo, asegura el aprendizaje. Se trata de la construcción de un discurso desde el que se promueve y alaba el uso de éstas como una solución *per se* a los múltiples problemas de la escuela. Creando con esta promoción la creencia de que el uso masivo, por no decir mundial de la red, es un paso a la democratización del conocimiento. José Carlos Tedesco (1995) ha planteado con respecto a las nuevas tecnologías que:

Su utilización obliga a modificar conceptos básicos como los de **tiempo** y **espacio**. La noción misma de **realidad** comienza a ser repensada, a partir de las posibilidades de construir realidades “virtuales” que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico. Si bien sólo una concepción tecnocrática pondría la base de la nueva sociedad en las tecnologías de la comunicación en tanto tecnologías, es innegable que sus cambios tienen efectos poderosos en nuestras pautas de conducta.⁹

Efectivamente se trata de situarnos ante un despliegue de realidades que se manifiestan no sólo en el plano virtual, sino que se expresan en el nacimiento de constructos para interpretar los “nuevos tiempos”. Lo que hace que nos enfrentemos a un cuestionamiento harto importante que tiene que ver con la producción del conocimiento: ¿Quiénes y cómo interpretan las nuevas realidades? ¿Es que los “ciudadanos” cuentan con el bagaje para hacer una lectura de las implicaciones de las nuevas tecnologías? ¿Cómo vivirá los nuevos tiempos alguien que pertenece a una región (occidental o no) donde su vida transcurre en un cruce de tradiciones y elementos “modernos”?¹⁰ Estas diferencias parecen ser inexistentes en el imaginario oficial de la globalización.

⁹ Tedesco, José Carlos, *El Nuevo Pacto Educativo*, España, Anaya, 1997, p.20. Negritas del autor.

¹⁰ Un ejemplo de estos entrecruzamientos lo he hallado en el siguiente pasaje situado en Afganistán: “A continuación, el chofer, que ha estado aguardando fuera, nos lleva por indicación de Azada al club de Internet. Se resuelve el misterio: durante meses habíamos intercambiado e-mails con toda naturalidad, pero sin imaginar cómo: ¿había conexión a internet en el campo de refugiados?, ¿tenía Azada en su casa acceso a la red? Es evidente que no. El coche se detiene en una de las muchas manzanas abiertas (...) donde hay tiendas y supermercados modernos tal y como los conocemos en Occidente. Uno de estos locales pone a disposición del público el acceso a internet por cuarenta rupias la media hora de conexión. Si el usuario quiere imprimir algún texto, debe pagar diez rupias adicionales por hoja impresa. Hay cuatro

Sabemos que fue con la reunión de Jomtien Tailandia, en 1990 que “surgió” el compromiso oficial de la mayoría de los gobiernos del orbe para trabajar en el cumplimiento de “Una educación para todos.” Dicho compromiso se tradujo en la implementación de políticas educativas de *facto* movidas por un objetivo básico la calidad. Pero ¿qué significa una escuela de calidad? ¿Cómo pasar del significante al significado en contextos en que la infraestructura es totalmente deficiente? ¿Cómo lograr un compromiso en los profesores cuya actividad, además, está cada vez más demeritada? En el discurso sigue estando presente el exhorto a trabajar para que “todos” tengan acceso a la educación.

Educación = a Desarrollo sigue siendo la ecuación utilizada. Así como en el siglo XIX y aun en parte del XX en la mayoría de países latinoamericanos Educación equivalía a Civilización. Aunado a esto, la creencia de que educación equivale a movilidad social sigue estando presente. Claro que ésta ecuación se ha transformado en un lugar común, dejando a un lado el ejercicio para aclarar, por ejemplo quiénes son los “todos” nombrados en los programas educativos.

De acuerdo a María de Ibarrola (2001) las políticas de transformación de la educación básica:

(...) otorgan la prioridad máxima al acceso universal al conocimiento necesario; recuperan, por tanto, la importancia de la educación básica universal, que constituye el instrumento social privilegiado para ello. Se identifican algunas estrategias clave para lograrla: a) cambios curriculares orientados por el concepto de “necesidades básicas de aprendizaje” o de “competencias básicas” y no sólo por conocimientos abstractos; b) mayor profesionalización, autonomía y responsabilidad de los maestros (...) ¹¹

Hemos llegado a un punto que trata de ser primordial en esta ponencia: la incorporación de un término, no precisamente nuevo, a las actuales políticas educativas: **competencias**, definidas por la UNESCO como: “

ordenadores en funcionamiento. Ocupamos dos (...)”. Tortajada, Ana, *El grito silenciado. Diario de un viaje a Afganistán*. Barcelona, Mondadori, (Las mil y una voces vivencias) p. 37. Con esta cita no quiero decir que los cruces entre práctica y tiempos no puedan darse en regiones más cercanas a nosotros en geografía. La situación descrita por Tortajada puede tener mucho parecido con algún paisaje social de alguna comunidad latinoamericana.

¹¹ Ibarrola, María de, “El debate entre lo público y lo privado en las reformas de los 90 en la educación básica en América Latina”, en Ornelas Carlos, (Compilador) *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Santillana, 2001, (aula XXI Santillana) pp.262-263.

El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.¹²

A partir del deseo de promover estas competencias, las preguntas guía del currículo¹³ ¿qué, cómo y cuándo enseñar? han sido llenadas con respuestas que tienen que ver con campos formativos y aspectos con los que se relacionan; con el uso del constructivismo como forma de enseñanza así también con el uso de aprendizajes transversales. Pero por desgracia, no basta que estos términos sean parte del discurso de las actuales políticas educativas, pues con ellas o no se ha seguido reproduciendo la desigualdad entre países “desarrollados” y no desarrollados. Aquí está la trampa mayor que tal vez por evidente por muchos, ha dejado de ser vista. ¿Cómo poder aplicar, enseñar entender, leer, formas de enseñanza aprendizaje que han sido diseñadas desde el centro? Más aún ¿cómo evaluar los resultados cuándo el mundo sigue estando compuesto por lugares tan dispares?

En el resumen del *Informe de seguimiento de la educación para Todos en el Mundo 2005*, podemos leer en el rubro de una práctica básica que es la alfabetización:

Objetivo 4 Alfabetización. En 2002 había en el mundo unos 800 millones de adultos analfabetos. Un 70% de ellos vivía en nueve países pertenecientes en su mayoría a la región de África subsahariana y a la del Asia meridional y occidental. Entre esos países figuran, India, China, Bangladesh y Pakistán.

Con respecto a la tan anhelada calidad leemos:

Objetivo 6 calidad. (...) En los países ricos donde ya se han alcanzado los objetivos de I´ EPT (Educación para Todos), el gasto público representa una porción más lata del PIB que en los países pobres, donde es necesario ampliar y mejorar la cobertura de sus sistemas educativos insuficientemente financiados.¹⁴

¹² Citado por Argudín, Yolanda, *educación basada en competencias, nociones y antecedentes*, México, Trillas, 2005.p. 12

¹³ Retomo el planteamiento de César Coll, con respecto a las funciones del currículo. “El camino más directo para precisar qué entendemos por curriculum consiste en interrogarnos acerca de las funciones que debe cumplir. (...) La primera función del curriculum, su razón de ser, es la de explicar el proyecto – las intenciones y el plan de acción- que preside las actividades educativas escolares .En tanto que proyecto, el curriculum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. (...)” Coll, César, *Psicología y curriculum*, España, Paidós, 1991, p. 19.

¹⁴ El imperativo de la calidad: Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005, Dossier educativo 52, México, enero 2006, pp.2-3

¿Dónde está la novedad en estos datos? ¿Dónde podemos depositar la sorpresa cuando nos enteramos de que en América Latina los progresos hacia el objetivo de calidad de la educación van rezagados?

Es en esta falta de novedad dónde, quizá, podemos hallar la frustración y la falta de disposición general para sostener un cambio. Sin embargo me detendré las prácticas docentes y las implicaciones que ellas tienen. A propósito me refiero ellas en plural porque es innegable que hay un mundo heterogéneo constituido por los docentes. Una diversidad compuesta por diferentes grados de compromiso laboral; conocimiento académico; disposiciones para seguir aprendiendo. Esta heterogeneidad es una de las causas por la que los programas de actualización docente tampoco han servido de garantía para la implementación de cambios curriculares, pudiendo mirar en ello un ejemplo del término empleado anteriormente, fracaso escolar. Martínez Bonafé (2004) en su artículo “La crisis de la identidad del profesorado” afirma algo que es afín al caso mexicano:

El profesorado se enfrenta a una experiencia social en la que su trabajo e influencia socializadora sobre los jóvenes no es percibida ni por éstos ni por el resto de la sociedad como un capital cultural seguro, estable y rentable. El éxito o valor de cambio de la fuerza de trabajo en el mercado depende de muchas otras variables, además de la cualificación escolar y académica. La escolarización total y masificada por la incapacidad del capitalismo actual para garantizar una situación de pleno empleo al conjunto de la población trabajadora ha devaluado considerablemente las credenciales educativas.¹⁵

Retomé el trabajo del profesorado porque me parece que esta es el vínculo entre las políticas educativas y las prácticas cotidianas de y en la escuela; pero eso no significa, que sea en este grupo en el que deba recaer el trabajo y compromiso de promover un verdadero cambio.

Usar términos aparentemente nuevos como el de competencia (recordemos que desde los años 60 del s. XX este término fue utilizado por Bruner) es promover un cambio en el discurso y sólo en él pues, el punto de partida para implementar la capacidad de aprender, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones, por mencionar algunas de las 17 competencias promovidas, son incompatibles con el panorama descrito al inicio de este trabajo: un analfabetismo extendido.

¹⁵ Martínez Bonafé, Jaume, ““La crisis de la identidad del profesorado” en Entre Maestr@s, revista para maestr@s de educación básica, México, UPN, Vol 4, no. 10, 2004, p. 78.

En el sexenio pasado México, se integró a la lista de países que son evaluados por organismos como la OCDE con su famosa prueba de PISA. “Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes” Fue también en este sexenio que surgieron nuevos organismos de evaluación educativa. En la página de la red la SEP afirmaba en agosto del 2006:

Como cada año, la comunidad educativa espera la información que dará a conocer la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico mediante la publicación *Panorama de la educación 2005*. La Secretaría de Educación Pública reitera su interés en dicha publicación con el propósito de identificar áreas de oportunidad, fortalecer logros en materia educativa, y aprovechar los datos referidos sobre las características de nuestro sistema educativo, mismos que servirán como elementos para considerar la revisión y diseño de políticas educativas.¹⁶

“¿Para qué sirven los letrados artificiales?” se preguntaba José Martí a finales del siglo XIX. Si no hay un conocimiento no se pueden resolver los problemas¹⁷.

Ahora que la propuesta educativa desde los organismos internacionales como la OCDE habla de la promoción de aprendizajes transversales y del uso del constructivismo para fortalecer las “competencias” de adaptación en los niños; ahora que se habla de “Una educación para todos” me pregunto si algo del chocante espíritu aldeano que Martí criticaba no anda en realidad todavía rondando cuando es el centro el que sigue teniendo la última palabra.

¹⁶ En espera de resultados del panorama de la educación 2005, en www.sep.gob.mx. 10 de agosto de 2006.

¹⁷ Martí, José “Nuestra América”, en *Obras Escogidas*, España, (Col. Centenario II) pp. 119 y 121.