



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**“Desigualdad en el acceso y permanencia en la educación media superior pública
propedéutica y su repercusión en la formación de los jóvenes de la ciudad de
México: Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM) y Colegio de Bachilleres
(SEP)”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciada en Pedagogía**

PRESENTA

García Soberanes Algeysa

Asesora: Mtra. Lucero Argott Cisneros

Febrero 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, hermanos, sobrinas y toda mi familia por su apoyo, cariño y comprensión.

A mi asesora por su paciencia, conocimientos y amistad.

A mis compañeros y amigas.

A todos los profesores en mi trayectoria escolar.

GRACIAS

ÍNDICE

Introducción.....	5
Capítulo 1. Políticas neoliberales para la educación media superior pública. Desigualdad pedagógica en el proceso de selección del CENEVAL	
1.1 Historización de la educación media superior y el surgimiento del modelo masivo.....	17
1.2 Neoliberalismo y política educativa de evaluación y selección en México. CENEVAL.....	27
1.3 Caracterización y situación de la educación media bajo la promoción del dominio técnico.....	37
Capítulo 2. Ideología neoliberal y desigualdad pedagógica para los jóvenes en el estadio de la permanencia del nivel medio propedéutico. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y Colegio de Bachilleres.	
2.1 Desigualdad en el origen, estructura formal y contenidos de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres.....	46
2.2 Modelos pedagógicos, didáctica, docentes y alumnos de la educación media superior propedéutica reflejados en el aula. Colegio de Ciencias y Humanidades, y el Colegio de Bachilleres.....	63
2.3 Los jóvenes bajo la ideología de la exclusión educativa, perfil de egreso y repercusiones en su formación.....	79

Capítulo 3. Hacia una Pedagogía de y en favor de la Diferencia para la educación media superior pública.

3.1 Pedagogía de y en favor de la Diferencia en el nivel medio superior público y currículo común.....97

3.2 La escuela como espacio social de diálogo. Formación de profesores desde la Pedagogía de y en favor de la Diferencia.....107

3.3 Potencialidades en la educación media superior pública para la formación de los jóvenes.....118

Conclusiones.....127

Bibliografía.....134

Anexos.....146

INTRODUCCIÓN

Con la declaración de los derechos del hombre que proclamaba la igualdad ante la ley, quedan derrumbados los mitos de la superioridad natural, por lo que se buscaron otras vías de legitimación del poder, una de ellas es la educación. Actualmente considerada como factor de desarrollo se le confiere mayor relevancia y en una sociedad democrática se convierte en un derecho. Es por ello que para abordar la problemática actual se partió de la consideración de dos fenómenos que han tomado importancia e influencia, por un lado la globalización, que es básicamente una nueva configuración espacial de la economía de la sociedad mundial. El neoliberalismo, por otro lado, como política económica adoptada por México a partir de la década de los ochenta, que privilegia al mercado como único distribuidor de salario y capital, ambos provocan cambios importantes en la sociedad.

Entre las implicaciones sociales del neoliberalismo está la polarización de la sociedad, en la que sube al poder una clase constituida por capitalistas transnacionales, mientras declina el nivel de vida de los sectores medio y bajo. Valiéndose de la ideología como control del pensamiento, para que las masas no constituyan una amenaza para el poder empresarial. La creciente tendencia educativa desde política neoliberal busca establecer dos vertientes dentro del sistema educativo, una dirigida a instruir a la gran masa y otra a instruir-educar a la élite intelectual dirigente¹. Su función es la de producir individuos con determinado perfil, seleccionar y clasificar para asignar a las personas a posiciones requeridas por el sector productivo.

De acuerdo con el artículo tercero constitucional la educación básica es obligatoria, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria, en cuanto al nivel medio superior y superior el Estado se compromete sólo a promoverlas, siendo estas las de mayor relevancia para la producción de conocimientos, investigación y difusión de la cultura. La educación superior ha sido objeto de mayor número de estudios, investigaciones y críticas por su estrecha vinculación con el sector productivo, a

¹ Puiggrós, Adriana. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Alianza Editorial Mexicana, México, 1990, p. 190.

diferencia de la media superior, cuyo número de estudios es menor. Entre los problemas principales que enfrenta están: la diversidad de enfoques educativos y planes de estudio, la consideración de que es sólo transitoria, altos índices de reprobación y deserción. Ello plantea la necesidad de reformarla para que responda a las necesidades de la sociedad y los estudiantes.

Concebido como el conjunto de estudios que responden al nivel intermedio entre la enseñanza básica y la superior, la educación media superior también llamada bachillerato, esta integrada por tres tipos principales. La propedéutica, caracterizada por proporcionar una preparación básica general para que el estudiante pueda acceder al nivel superior, entre las instituciones que la brindan se encuentra el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, el Colegio de Bachilleres y las escuelas vocacionales pertenecientes al IPN.

La educación bivalente cuenta con una estructura curricular integrada por un componente de preparación profesional para ejercer una especialidad tecnológica, y otro de carácter propedéutico que permite continuar con los estudios superiores, ejemplos son los Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS) y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT). Finalmente la educación terminal está orientada a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica en el ámbito de la producción o los servicios, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), encomendado por el COMIPEMS, lleva a cabo el proceso de control, selección, medición y exclusión de la educación media superior y superior. Es una asociación civil autofinanciable, que avalado por el Estado, cumple con tales funciones por medio de los Exámenes Nacionales de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), Superior (EXANI-II), y Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL)². Con el argumento

² Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. En www.ceneval.edu.mx/2nivel/1quescen/quescen.htm

de la falta de espacios educativos de los niveles, se va depurando a los que accederán a la más alta escolarización.

El objetivo del EXANI-I, según el CENEVAL, es evaluar las habilidades y conocimientos indispensables para proseguir exitosamente los estudios posteriores a la educación secundaria³. Sin embargo, lejos de ser una evaluación como tal, se reduce en gran parte a la medición de la capacidad de memorización del sustentante, así se busca crear la idea de que no es la falta de recursos o la disminución de lugares disponibles en las instituciones o universidades, lo que hace que un número creciente de jóvenes queden excluidos de la oportunidad de acceder a la educación formal, sino su propia incapacidad para pasar exámenes objetivos. Del número de aciertos depende que sean asignados a la institución de su preferencia o colocados en planteles donde queden lugares disponibles. Generalmente se asigna a los bachilleratos propedéuticos los de mayor puntuación, bivalentes y terminal los de menor. Así se legitima sus privilegios culturales, que transforman su herencia social en un mérito personal y las clases bajas viven su desventaja como algo personal, por no contar con las aptitudes necesarias⁴.

El concepto de igualdad tras esta lógica es de origen liberal, la cual considera que deberían dar acceso a estudios superiores a todos aquellos que tienen las aptitudes naturales para ello. Según los discursos del CENEVAL y del gobierno, se encuentran en igualdad de oportunidades para insertarse en el nivel, pues todos sin importar su origen presentan el mismo examen bajo las mismas condiciones, formalmente son iguales en derechos. Sin embargo se ignora que el éxito escolar tiende a distribuirse según la posición social, debido en gran parte al bagaje cultural diferenciado.

Se someten a iguales pruebas a sujetos desiguales, con ello se concreta la desigualdad pedagógica, la cual consiste en la diferencia que existe entre los procesos educativos de una persona a otra, que dependen y afectan el grado en que ésta se apropia de la cultura disponible, en la cual las condiciones estructurales influyen en el proceso de

³ CENEVAL. Guía del Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I). Centro Nacional de Evaluación para la educación Superior, A. C., México, 2003.

⁴ Bourdieu P. y J. C. Passeron. Los estudiantes y la cultura. Ed. Labor, Argentina, 1973, p. 104.

formación de los estudiantes. Esta desigualdad se expresa fundamentalmente en el modelo pedagógico de la institución.

En general, las preferencias de los sustentantes se centran en los bachilleratos del IPN y la UNAM, sin embargo de acuerdo con Hugo Aboites más de la mitad de los aspirantes son enviados a instituciones que no son de su interés⁵, que en su mayoría son las de corte técnico. Y la asignación a este tipo de instituciones no es incidental, responde a las políticas neoliberales de crear recursos humanos que sirvan a los intereses empresariales. Organismos tan importantes en la educación en México como la SEP en coordinación con la ANUIES, tratan de persuadir de que para entrar en el nuevo siglo México requiere de una fuerza de trabajo compuesta de cerca de un 90% de personal técnico, y sólo de una reducida proporción por profesionales egresados de las instituciones de educación superior⁶.

De esta manera el campo problemático de la desigualdad se encuentra en dos niveles, en el acceso de aspirantes a las instituciones por medio del examen aplicado por el CENEVAL, y la permanencia ya instalado en espacio áulico según el tipo de institución a la que fue asignado. En este segundo nivel se pueden reconocer dos grandes tendencias educativas ofrecidas por el bachillerato, una de carácter humanista y otra tecnológica.

La humanista busca brindar una cultura general que ayude al alumno a comprender su contexto, le posibilite una conciencia más crítica y prepare para la educación superior, en ella se pueden ubicar las escuelas pertenecientes a la UNAM. Mientras las instituciones de carácter tecnológico pretenden la capacitación de los jóvenes en actitudes productivas y de servicios de manera que puedan incorporarse al mercado de trabajo, como el CBTIS y CONALEP. Así, los estudios son divididos según el destino de sus egresados, los estudios superiores o el empleo semicalificado para jóvenes con

⁵ Hugo Aboites en Hernández, Ángel. "Educación media, frustración para los jóvenes". Vértigo. En <http://www.revistavertigo.com/historico/16-8-2003/reportaje.html>

⁶ Aboites, Hugo. El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo. Ed. UAM-Xochimilco, 2001, p. 34.

precaria educación y con un bajo salario, es decir, les asignan vías escolares de tendencias distintas⁷.

Una vez dentro del bachillerato el estudiante se encuentra con otros problemas, entre ellos la asignación a una institución que no le interesa, falta de recursos económicos, necesidad de trabajar, profesores que en su mayoría están contratados por horas con una situación laboral inestable, entre otros que los afectan directa o indirectamente y pueden propiciar la reprobación y deserción. Debido al crecimiento de la demanda del nivel en la década de los setenta, el personal docente que se contrató no siempre reunió el perfil idóneo para impartir clases en ese nivel, actualmente para ocupar este puesto no se requiere una formación inicial obligatoria y en la mayoría de los casos solo se requiere el título universitario⁸, por lo que el personal docente es variado y contempla varias problemáticas.

Razón por la cual es muy probable que no cuenten con bases firmes para responder a la compleja problemática del nivel o del aula, aunque cada institución ofrece a sus profesores cursos de actualización que, en general, son muy breves y desarticulados, no ofrecen una respuesta adecuada a la rápida evolución de los conocimientos, a las exigencias de transformación de la sociedad ni a las expectativas de los jóvenes⁹. Al mismo tiempo su labor es influida por otros factores, como el bajo reconocimiento de su tarea, bajo salario, situación laboral inestable, entre otros. Aunado con la falta de recursos materiales, teóricos y financieros pueden provocar que opte por utilizar un modelo de didáctica tradicional que al alumno no le es atractiva. Por su parte los jóvenes arrastran deficiencias desde la educación básica, sin reducirse sólo a la falta de conocimientos, abarca otros de gran importancia como la falta de hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, deficiente comprensión de lectura, no saber expresarse oral o por escrito, que son básicos y que lo limita si no los subsana.

⁷ Villa Lever, Lorenza. "La educación media". En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-diciembre 2000, Vol. 5, núm. 10, p. 201-204.

⁸ Jiménez, Emma y Ma. Del Pilar Segarra. "La formación de formadores de bachillerato en sus propios centros docentes". En Innovaciones didácticas. Núm. 19, 163-170 pp.

⁹ Observatorio Ciudadano de la Educación. "El nivel medio superior ¿eslabón perdido de la educación?". Comunicado 19, Octubre 1999. En www.observatorio.org

Pese a ello, son sometidos a una igualdad áulica desde el punto de vista liberal, de uniformidad y homogeneización en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los ritmos, las pruebas, los procesos de evaluación son idénticos en el aula para todos, causados en gran medida por la cantidad de estudiantes, que dificulta al profesor hacer un trato diferenciado según las necesidades de cada uno¹⁰. Si los jóvenes no se ajustan a los estándares y lineamientos, son considerados como retrasados y dejados de lado, provocando la reprobación y deserción.

A su vez, son afectados de manera importante por los medios masivos de comunicación cuya tendencia actual es una ideología que fomenta el consumo, los estereotipos, la individualidad, la satisfacción inmediata de los sentidos, etc. Por ello y por la edad que atraviesan, la adolescencia, en la que experimentan cambios importantes tanto físicos, psicológicos y de construcción de su identidad, la educación formal será determinante en su proceso formativo, en la conformación de su visión del mundo y su actuación, acatando la sumisión, adaptación acrítica o actitudes críticas y de búsqueda de alternativas a cuestiones tanto personales como sociales.

La Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM ha tenido gran influencia en otras instituciones de bachillerato desde su fundación, sin embargo se escogió al Colegio de Ciencias y Humanidades porque se concibió como un proyecto pedagógico innovador, con ambiciosas metas que no se han concretado del todo. Y por otro lado al Colegio de Bachilleres por su pertenencia a la Secretaría de Educación Pública, que delinea el proyecto por parte del gobierno. Ambos creados en la década de los setenta y de tipo propedéutico, tienen coincidencias pero también diferencias en su modelo pedagógico que brinda una educación diferente, ingresar a una de ellas representa diferentes posibilidades a los alumnos para su formación.

El CCH creado en 1971, tuvo como uno de sus objetivos principales ser un órgano de permanente innovación universitaria, que pretendió romper con la concepción enciclopedista de la educación, como parte de la UNAM, tiene la facultad de determinar

¹⁰ Torres Santomé, Jurjo. Educación en tiempos de neoliberalismo. Ed. Morata, Madrid, 2001, p. 162.

su currículo y tendencia formativa. Pese a lo innovador de su modelo de cultura básica después de algunos años de su creación padecía de problemas de deserción y reprobación, por lo que para 1996 se pone en práctica un nuevo plan de estudios que reduce el número de turnos y la matrícula, aumentando el número de horas de clase y sesiones pero conservando lo substancial de su modelo. En 1997 se le otorga el estatus de Escuela Nacional y para 1998 obtiene su propia dirección general.

El CB fue creado en 1973 por decreto presidencial, sus objetivos estaban orientados a disponer en corto tiempo del personal que se requería para el desarrollo del país. Nació con la orientación metodológica correspondiente al neoconductismo y tecnología educativa. Sus planes y programas devienen de la SEP, y por lo tanto son considerados como legalmente obligatorios, en 2003 se impulsó un nuevo plan de estudios que opera en un plantel guía inscrita en la corriente constructivista, que se generalizará posteriormente.

El problema eje del cual se partió, plantea que en el contexto actual neoliberal y de globalización que privilegia el mercado, la educación como un bien social se distribuye de forma desigual que se acentúa en el acceso y permanencia al nivel medio superior. En el acceso, concretado por el examen único del CENEVAL que somete a pruebas iguales a sujetos con desigual bagaje cultural y condiciones económicas, legitimando la exclusión de los menos aptos para continuar sus estudios, basados en la cantidad de aciertos obtenidos.

En la permanencia, con una educación dividida en propedéutica, bivalente y terminal, se da a partir de la asignación a las diferentes modalidades según el destino de sus egresados, la educación superior o el mercado laboral, cuyas instituciones giran en torno a dos tendencias educativas, una humanista y otra tecnológica, que propician ciertas formas de leer la realidad e interactuar con ella.

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, entre las instituciones de educación media superior más reconocidas están los bachilleratos de la UNAM y el Colegio de Bachilleres de la SEP. La desigualdad pedagógica se deriva del modelo pedagógico

que se conforma según el tipo de institución, su historia, contenidos, enseñanza, conceptos básicos de desarrollo, didáctica y el estilo de relación entre el profesor y el alumno, expresados mayormente en los programas de materia, que se convierten en punto de partida para la acción educativa.

En el caso del CCH el modelo tiene un sentido más social, como parte de la universidad puede determinar sus propios contenidos, la institución fomenta el trabajo colegiado y permite cierta participación por parte de la comunidad académica, sus concepciones de enseñanza y aprendizaje son más amplias y variadas, lo mismo que los papeles a desarrollar por parte de profesores y alumnos, cuya relación busca ser horizontal. Por lo mismo representan un desafío para las autoridades y profesores, cuyo modelo de cultura básica no tiene un paradigma en el cual instalarse, además de que la libertad otorgada a los alumnos no siempre es aprovechada.

Por otro lado, los contenidos propuestos en la reforma curricular del CB son determinados por la SEP, tiene una orientación más cognitiva situado en un marco constructivista, que sugiere determinados papeles a profesores y alumnos, en la que su relación es vertical con una didáctica que tiende a ser lineal, cuya capacidad de participación en las decisiones es limitada, al igual que las oportunidades de los alumnos que para continuar estudiando deben someterse a otro examen de selección. Así ambas propician formas de percibir, comprender y actuar en la realidad imbuidos en la ideología neoliberal, que influirán en la construcción de sus subjetividades, conocimientos, conciencia e interacción con su presente.

El marco teórico del cual se partió fue reconociendo el contexto actual de globalización y neoliberalismo siguiendo a James Petras, quien describe las consecuencias de la implementación de las políticas neoliberales en los diferentes sectores de la sociedad. Toma en cuenta los planteamientos de Pierre Bourdieu, en cuanto a la estrecha relación que guarda el éxito escolar con la posición social de los estudiantes, según la cual los mejor colocados en el sistema social tendrán más posibilidades de llegar a los más altos niveles educativos.

Adriana Puiggrós aborda la situación de América Latina en particular, tanto las tendencias predominantes en la historia como las actuales que se caracterizan por brindar una educación desigual. De igual manera, Pablo Latapí describe los planos en los que se manifiesta la distribución de la educación como un bien social, Gimeno Sacristán también reflexiona sobre las desigualdades educativas, los contenidos y la cultura misma.

De Flórez Ochoa se retomó la idea de modelos pedagógicos para tratar de ubicar tanto el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades como el Colegio de Bachilleres según sus características. Así como las reflexiones pedagógicas que hace Pérez Gómez sobre el contexto actual, los valores predominantes y sus consecuencias directas en la educación y currículo de las instituciones, además de hacer una crítica al aprendizaje significativo. También se apoyó en Margarita Pansza y José Contreras en el caso de la didáctica, para fundamentar conceptos de aprendizaje, enseñanza y didáctica, como base para analizar las concepciones de las instituciones abordadas.

En cuanto a investigaciones que se centran específicamente al nivel medio superior, se tomaron en cuenta trabajos de María de Ibarrola en cuanto a la situación del nivel en Latinoamérica y Hugo Aboites en el caso específicamente mexicano que hace una crítica a los actuales exámenes de ingreso, así como otras investigaciones que versan sobre la problemática de la educación media superior.

Para abordar la caracterización de la adolescencia se tomó en cuenta el pensamiento de Erik Erikson que resalta la importancia de la cuestión social en esta etapa, así como algunas de sus características. También se retoman a Marcela Gómez, Hugo Zemelman y Yurén Camarena en cuanto a sus reflexiones sobre la formación y a las posibilidades del conocimiento y la potencialidad del ser humano. Finalmente se rescata la idea de una Pedagogía de y en favor de la Diferencia de Henry Giroux, adaptada a la educación media superior.

El objetivo general fue conocer la influencia del contexto actual y el neoliberalismo en la educación que tienden a la desigualdad, mediante la revisión de su influencia en los

mecanismos que lo legitiman, particularmente en el acceso a la educación media superior cuyas tendencias son diferentes en la permanencia. Analizando la diferencia entre los modelos pedagógicos predominantes del Colegio de Bachilleres perteneciente a la SEP y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, para delinear como sus planteamientos y prácticas influyen en la formación de los alumnos.

Debido a que en el problema estudiado existen múltiples factores que lo influyen y determinan, se utilizó la metodología del concreto-abstracto-concreto. Este método es considerado por Marx como un método científico útil para la economía política, parte de lo concreto real, pasa por lo abstracto y llega a lo concreto pensado. Desde esta perspectiva se considera que la realidad se encuentra en constante movimiento y reestructuración permanente, de manera tal que su objetivo no es la verificación ni el arribo a la teoría explicativa general de toda situación, sino la construcción de una teoría, en términos de una apertura de contenido de la teoría preexistente a manera de permitir su redefinición en cada investigación; y como proceso acotado por etapas sucesivas e individualizables que van marcando un encadenamiento de categorías.

Su punto de partida es su concepción sobre el conocimiento, la relación entre el objeto y el sujeto, en el que éste último logra transformar intuiciones y representaciones en conceptos, entrando en una relación de praxis-conocimiento con el objeto, es decir parte del concreto real. Posteriormente avanza hacia lo abstracto, en una primera fase llamada fase de investigación, cuyo objetivo es asimilar a detalle la materia investigada, analizar sus diversas formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos. La abstracción, como segundo punto nodal, es reproducir la plenitud concreta de lo real a su expresión abstracta en la conciencia. Se descompone lo concreto real por medio de conceptos. Dichas abstracciones deben corresponder a relaciones reales y estar históricamente determinadas, implica descubrir la estructura interna del objeto, reconstruyendo la totalidad concreta con categorías de grados diversos.

En la fase expositiva el método iría de lo abstracto a lo concreto, en la cual se busca una síntesis y encadenamiento progresivo y dialéctico de los múltiples aspectos de la realidad abstraída, proceso lógico que sufre la confrontación periódica con lo real

durante el proceso de reconstrucción de la totalidad concreta, además de ser un movimiento histórico real. Llegar al concreto pensado, a la teoría específica que explica el movimiento del objeto, es llegar a la articulación entre procesos, articulaciones jerarquizadas en donde intervienen categorías. La relación de dichas categorías es descubierta en el proceso lógico o teórico y, a la vez, en confrontación de lo real durante el proceso reconstructivo, de la misma manera se descubrirán los aspectos determinantes del proceso y sus articulaciones. La totalidad concreta no es el objeto real, sino un enfoque sobre la realidad, la creación de una teoría para un objeto específico.

Esta es la metodología con la cual se pretendió abordar el problema de la desigualdad en el acceso y permanencia de los jóvenes a la educación media superior. Partiendo del concreto real, de la realidad actual de la desigualdad con los múltiples factores que lo originan, determinan y afectan, como la globalización, el neoliberalismo, la historia del bachillerato, su situación actual en México, y de las dos instituciones abordadas en el presente trabajo el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres.

Pasando así a la abstracción, reconociendo y apoyándose en las teorías que abordan la desigualdad educativa, el modelo pedagógico y edad adolescente que dan cuenta de la importancia de la formación. Además de reconocer las categorías principales como la desigualdad pedagógica, cultura, formación, didáctica entre otras, encontrando la manera en la que se relacionan, con una constante confrontación con lo real, que se realizó por medio de la presentación de diversos indicadores de la realidad. Para luego arribar a la reconstrucción de la totalidad, creando así una teoría sobre el objeto de estudio, permitiendo la creación de una alternativa de posible solución.

No pretende ser un análisis exhaustivo en ambas instituciones ya que la realidad curricular es muy diversa, compleja e imposible de recuperar en su totalidad, sino abordar puntos de reflexión pedagógica en sus propuestas educativas. En el primer capítulo se aborda el contexto de la educación media superior, su historia marcando los momentos más importantes, la influencia del neoliberalismo en la educación en México con la selección que deben sufrir los aspirantes para obtener un lugar en el nivel, tarea a

cargo del CENEVAL y posteriormente caracterizar la diversidad del bachillerato. Así se pretende comprender el contexto histórico, político, económico y social de la educación media superior pública en México, mediante su caracterización e historización, hasta las políticas neoliberales actuales para explicar su influencia en el proceso de desigualdad pedagógica.

En el segundo capítulo se busca analizar la desigualdad entre el origen, estructura formal, contenidos, métodos, relación maestro-alumno y fines promovidos por el Colegio de Ciencias y Humanidades, y los contenidos y estrategias propuestas en la reforma del Colegio de Bachilleres, por medio de la revisión de sus modelos pedagógicos y las características particulares que le otorgan el pertenecer uno a la UNAM y otro a la SEP, para delinear su repercusión en la formación de los alumnos, en un entorno neoliberal. Abordando las características de las instituciones elegidas para destacar la desigualdad entre ambos modelos pedagógicos. Por un lado el CCH con su modelo de cultura básica, y por otro, el CB de corte constructivista.

En el último capítulo se abordan las propuestas desde un marco teórico de la Pedagogía de y en favor de la diferencia para el bachillerato, cuya misión ha de centrarse en la formación de ciudadanos críticos y activos para una sociedad democrática. Para lo cual es necesaria una educación docente en esta misma línea, como intelectual transformador, que cuente con elementos teóricos que le permitan conocer su contexto y de sus alumnos, capaces de comprender como se construyen las subjetividades en el aula, de reflexionar sobre su práctica para mejorarla, retomar las experiencias de los alumnos, y de establecer vínculos con los padres de familia y la sociedad en pro de la formación de los estudiantes y de una sociedad democrática.

Capítulo 1. Políticas neoliberales para la educación media superior pública. Desigualdad pedagógica en el proceso de selección del CENEVAL.

1.1 Historización de la educación media superior y el surgimiento del modelo masivo.

Durante la conformación del actual sistema educativo mexicano las tendencias ideológicas, políticas y pedagógicas han cambiado conforme al momento histórico, en la colonia con la evangelización, en la Reforma el positivismo, después de la revolución el funcionalismo con el fomento de lo técnico y el neoliberalismo con el constructivismo, cuya constante es la desigualdad, conformaron una educación media superior dividida, por lado la preparación para la educación superior y por otro para el ámbito laboral. En éste apartado se busca hacer un breve recorrido histórico sobre las tendencias ideológicas políticas predominantes durante la conformación del sistema educativo mexicano y en particular del nivel medio superior, identificando las influencias del contexto y la desigualdad como constante, para comprender la situación y contexto actual.

El ser humano es tanto un ser social como un ser natural y racional, esta última propiedad lo distingue de otros animales, misma que le permite darse cuenta del mundo natural, de sí mismo y otros individuos. Esta conciencia se manifiesta en el modo en que el ser humano realiza su actividad vital, esto es, el trabajo. “Por el trabajo se objetiva no como individuo sino como ser genérico, es decir, como ser que existe en y por la sociedad. Así, el hombre es un ser social no sólo porque tiene conciencia de sí como género, sino que se objetiva como ser genérico”¹¹.

Las desigualdades que padecen la sociedad actual, son debidas a procesos sociales más que naturales. Si consideramos que la desigualdad sociopolítica es la distribución

¹¹ Yurén Camarena, Ma. Teresa. Filosofía de la educación en México. Ed. Trillas, México, 1994, p. 20.

diferencial de bienes sociales, entre ellos la educación, a individuos y a grupos¹², entonces ha existido desde el México prehispánico acentuándose en la colonia y etapas posteriores.

Con la conquista se heredan las concepciones feudales del viejo mundo, según las cuales las desigualdades se justifican por la voluntad divina, el proyecto pedagógico persigue un ideal religioso su finalidad fue la evangelización y castellanización de los nativos, cuyo acceso se limitaba a la educación básica. En esta época “las instituciones son pequeñas y el papel de los colegios es, en realidad, el de la formación de las élites”¹³. Predominaron las escuelas-monasterio cuyo éxito principal fue la cristianización de los más jóvenes, que se convierten en los principales difusores de la religión y destructores de la cultura de sus mayores. Eran favorecidos los hijos de los españoles, criollos y caciques, educándolos para obtener los mejores puestos en la sociedad. Los colegios de Santa Cruz de Tlatelolco, y con la llegada de los jesuitas el Colegio de San Pedro, San Pablo y San Idelfonso, servían de vínculo entre la educación elemental y los estudios universitarios, para posteriormente graduarse en la Real y Pontificia Universidad¹⁴.

Una vez obtenida la independencia y bajo la influencia de la ilustración francesa que promovía el liberalismo, los derechos del hombre y la soberanía del pueblo, la burguesía revolucionaria defiende la ideología de una naturaleza humana igual y buena en sí, pervertida por la religión y la sociedad, sólo reconoce como “legítimas las diferencias resultantes de las actividades de los individuos y válidos los méritos adquiridos en esos quehaceres”¹⁵, se privilegia al individuo en una democracia burguesa.

El fin de la educación cambia, a la conformación de hombres de sociedad necesarios para promover el progreso y la unificación a nivel nacional, el Estado reemplaza el papel

¹² Pablo, Latapi. "La desigualdad educativa en México". En Pablo Latapi, et al. Igualdad, desigualdad y equidad en México y España. Ed. Colegio de México, Instituto de Cooperación Iberoamérica Madrid, 1983, p. 199.

¹³ Catrejón Díez, Jaime. Ensayos sobre la política educativa. Instituto nacional de Administración Pública, México, 1986, p. 22.

¹⁴ Kobayashi, José María, et. al. Historia de la educación en México. SEP, México, 1976, p. 40.

¹⁵ Fougoyrellas, Pierre. Ciencias sociales y marxismo. Ed. FCE, México, 1984, p. 13.

educador mantenido por la iglesia y busca extender la enseñanza de las primeras letras. Al mismo tiempo, la confrontación entre liberales y conservadores afecta a los colegios y universidades que se ven obligados a asumir una tendencia, la iglesia o el Estado. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de la persistencia de la riqueza de la casta de la economía feudal.

En 1833 se crea la Dirección General de Instrucción Pública, cuyas actividades de dirección se extendieron a todos los niveles, se buscó una reforma radical excluyendo a la iglesia, bajo la influencia francesa muchos colegios reorganizaron la enseñanza. Con la intención de extenderla a las masas se establecen las escuelas gratuitas y se declara libre la enseñanza. La constante pugna entre liberales y conservadores afectan a la Universidad, suprimida y restaurada en varias ocasiones, con el triunfo de la república se clausura definitivamente en 1865, por orden de Maximiliano¹⁶.

La reorganización de la educación llega con la Ley de Instrucción Pública del D.F. en 1867 con el gobierno de Juárez, le daba unidad y declaraba la enseñanza elemental gratuita y obligatoria, establece los estudios secundarios y para señoritas y la Escuela Nacional Preparatoria. La ENP dirigida por Gabino Barreda e influenciada por el positivismo adaptado a la realidad mexicana, propone una formación humana basada en la razón y la ciencia que buscaba proporcionar una base homogénea a la educación profesional¹⁷.

Promovía el método inductivo y en las ciencias del método racional que llevara a la ciencia, al progreso y al orden, "educaría al grupo selecto del que saldrán las clases dirigentes de manera uniforme y en la edad más apropiada para fijar ideas firmes"¹⁸. Su duración era de 5 años, su plan de estudios incluían matemáticas, ciencias naturales, materias de lógica, idiomas y materias prácticas como taquigrafía y teneduría de libros, con un total de 34 materias más los estudios profesionales según la carrera¹⁹. La

¹⁶ Valadés, Diego. La Universidad Nacional Autónoma de México. Ed. UNAM, México, 1978, p. 38

¹⁷ Larroyo, Francisco. Historia comparada de la educación en México. Ed. Porrúa, México, 1947, 273-289 pp.

¹⁸ Kobayashi, op. cit., p. 81.

¹⁹ Barreda, Gabino. La educación positivista en México. Ed. Porrúa, México, 1987, 37-39 pp.

preparatoria se convirtió en el centro educativo más importante de su época, sus programas y métodos serían adaptados por otras instituciones.

Con la reforma impulsada por el secretario de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda, se conformó la educación media superior y se generalizó al resto del país, a su vez, se reformaron la enseñanza primaria, normal y la enseñanza profesional. Hacia 1900 había solo 33 preparatorias oficiales en toda la república que contaban con pocos alumnos, en mucho debido a la deserción en primaria²⁰, con plan adaptado a las necesidades femeninas.

En 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y en 1910 la Universidad Nacional de México. La nueva universidad "no debería de formar castas de egoístas, sino ser creadora de <<un grupo selecto, pero selecto por su amor puro a la verdad>> y eso sabrá sumar el interés de la patria..."²¹, queda conformada con la inclusión de las escuelas profesionales y la ENP, bajo las ideas de educación nacional del rector Justo Sierra. Se habla de una enseñanza preparatoria uniforme, gratuita y laica, se deja atrás el pensamiento positivista y se modifica el plan de estudios que cambia a una tendencia de capacitación de los sujetos para el trabajo. Durante el gobierno de Carranza y De la Huerta se manejó otra concepción de los estudios preparatorios influidos por el modelo norteamericano de High School con la finalidad de ser terminales sin dejar de ser propedéuticos, sin embargo debido a los constantes cambios durante esta época la educación preparatoria era un caos²².

Con la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública se provocó un gran atraso en los estados, sobre todo por la falta de recursos. Con De la Huerta en el poder se dispuso que la Universidad Nacional como departamento universitario se constituya como órgano de orientación y vigilancia de la educación al cual pasa a pertenecer la preparatoria²³.

²⁰ O'Gorman, E. "Justo Sierra y los orígenes de la universidad". En Zermeño Díaz, Hector. Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato. Ed. ENEP-Acatán-UNAM, 1994, p. 31.

²¹ O'Gorman, Edmundo. "Justo Sierra y los orígenes de la universidad". Citado por Zermeño, op. cit., p. 33.

²² Velásquez Albo, Ma. De Lourdes. "Perspectivas del bachillerato universitario". En Perfiles educativos. Números 55 y 56, Enero-Junio, CISE-UNAM, 1992, p. 35-36.

²³ Kobayashi, op. cit., p. 108.

José Vasconcelos durante el periodo de Obregón, promovió la creación de un organismo con jurisdicción sobre todo el país, así en 1921 se estableció la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos logró una verdadera cruzada por la educación del país, conmoviendo y movilizando al pueblo promoviendo la educación indígena, rural y técnica. En un intento de homologación de objetivos y programas, en 1923 se realizó el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias que trataba de establecer sistemas de equivalencias para la transferencia de una institución a otra con el concepto de revalidación²⁴.

En medio de un conflicto entre la SEP y la universidad, en la que a ésta última se le acusaba de elitista, conservadora y alejada del pueblo, mientras la universidad reclamaba la falta de apoyo a la educación superior, en 1925 se crea la escuela secundaria dejando a la educación preparatoria con solo dos años. Y permaneció así hasta 1964 cuando se amplió a tres años, sin embargo este criterio no se adoptó en toda la república²⁵. Hasta ese momento se desarrollaba únicamente el bachillerato universitario.

En el período de 1928 a 1932, había inquietud política que aunada a la crisis económica mundial impidió grandes logros en la educación, solo se impulsó la educación rural. En 1929 a partir de una huelga estudiantil en oposición al plan de estudios de la ENP y de la innovación de reconocimientos trimestrales escritos de la Universidad, el Presidente Portes Gil propuso una autonomía restringida a la institución. Los conflictos continuaron por lo que en 1933 se le concedió una autonomía más completa, sin embargo se dudaba de su capacidad de gobernarse. Este hecho marca un momento importante en la educación del país, pues no sólo se agrega el concepto de escuelas autónomas, sino que las faculta para decidir sus propios contenidos. Todo ello en un contexto en el que

²⁴ Latapí Sarre, Pablo (Coord.) Un siglo de educación en México. Vol. II, Fondo de Estudios e Investigaciones, CONACULTA, México, 1998.

²⁵ Velásquez Albo, op. cit. p. 37.

el desarrollo del país era poco viable y parecía necesaria la implantación de un proyecto de corte capitalista²⁶.

Con la introducción del proyecto socialista durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, cuyo planteamiento incluía la incorporación de las masas a la educación pública enfatizando el beneficio de las clases populares con apoyos económicos y becas, se continúa el impulso a la preparación de cuadros calificados en todos los sectores, considerados necesarios para el desarrollo económico del país. En 1937 se crea el Instituto Politécnico Nacional para responder a dichas necesidades, pero el nivel demandaba estudios antecedentes para ello se crearon las escuelas prevocacionales y vocacionales, basados en la orientación tecnológica según la tradición alemana que respondía a la explosión del conocimiento científico y sus aplicaciones industriales. Este hecho significó la creación de una nueva vía educativa, además de la universitaria, la educación tecnológica y posteriormente la educación tecnológica especializada²⁷.

Se reforma el artículo tercero durante la administración de Ávila Camacho encaminándose a la unidad nacional, la educación básica busca “borrar las desigualdades; queremos que la escuela sea una obra de homogeneidad actual, de acercamiento, de unificación”²⁸ manifestaban los programas de 1944. La idea de que se alcanzaría la unidad nacional mediante el fomento de la educación básica, una educación preparatoria de carácter selecto y la adaptación a un patrón uniforme de vida, homogeneizando el discurso educativo, sentaba las bases para la construcción de una nación basada en la negación de las desigualdades²⁹.

Con el plan de once años del gobierno de López Mateos se pretendió ampliar la cobertura de la educación, se crearon los institutos tecnológicos regionales, así la

²⁶ Gallo T., Miguel Ángel y Víctor Sandoval González. México: su estructura socioeconómica y política (1900-2002). Ediciones Quinto Sol, México, 2003, 109-110 pp.

²⁷ Ornelas, Carlos. Sistema educativo Mexicano. Transición a fin de siglo. Ed. CIDE-NF-FCE, México, 1995, p. 66.

²⁸ Kobayashi, op. cit., p. 132.

²⁹ Puiggrós, Adriana. “América Latina y la crisis de la educación”. En Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez (Coords.) Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Ed. Miño y Dávila, Argentina, 1994. p. 60.

educación media superior crece y se diversifica. Para el gobierno de Díaz Ordaz se pretendió orientar tempranamente al trabajo productivo a través de las secundarias técnicas, pero la falta de empleo debido al lento proceso de industrialización, provocó mayor demanda de la educación media y superior.

Aunado a ello, el entorno de guerra fría, movilizaciones estudiantiles a nivel mundial, el apoyo del gobierno a la educación tecnológica a costa de la universitaria y su distanciamiento de ideología, la élite que comienza a emigrar de la universidad a escuelas privadas, además del malestar social, desencadenaron una serie de enfrentamientos, huelgas y manifestaciones estudiantiles y de la sociedad en general en oposición al régimen autoritario que culminaron con la represión de 1968.

El movimiento de 1968 resultó un momento importante de la historia, porque implicó un proceso paulatino de toma de conciencia para el país, que había crecido a expensas de abusos y explotación del pueblo, a cambio de la abundancia de unos pocos se obstaculizó el desarrollo de las grandes mayorías³⁰. A causa de ello, el gobierno de Echeverría pone énfasis en la planificación educativa y se inician las reformas en todos los niveles educativos que incluyeron un mayor apoyo económico, atención a grupos marginales, actualización de libros de texto, superación del magisterio, la primaria y secundaria se dividen en áreas de conocimiento y se impulsa la enseñanza abierta en busca de disminuir las desigualdades.

En 1974 el Consejo Universitario aprueba la reforma de la ENP con acento en la formación científica, su duración aumenta a 3 años y se conforma como propedéutico. En la década de los 70's se crean el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio de Bachilleres de la SEP, el CONALEP, centros científicos y tecnológicos en educación media superior, la UAM y UPN en la educación superior, absorbiendo la creciente demanda. Su creación es sólo una política de Estado en respuesta a presiones y desequilibrios sociales en zonas urbanas, que fueron insuficientes para

³⁰ Agustín, José. "Tragicomedia mexicana". Tomo I, Ed. Planeta, México, 262-264 pp. En Gallo T. Miguel Ángel y Víctor Sandoval, op. cit. p. 173.

aliviar las desigualdades que contrariamente se acentuaron, dejando de lado la reforma pedagógica³¹ y las zonas rurales.

En las décadas de los sesenta y setenta Latinoamérica recibía la influencia del funcionalismo norteamericano y la tecnología educativa, que vincula la economía con la educación al considerarla medio para la conformación de recursos humanos, promovían su orientación pragmática³² basada en la psicología conductista. Según el funcionalismo “la estratificación surge básicamente de las necesidades de la sociedad, y no de las necesidades o deseos de los individuos”³³, es decir, que la desigualdad social es un mecanismo desarrollado por las sociedades para asegurarse que las posiciones más importantes sean ocupadas por las personas más calificadas.

Durante el gobierno de De la Madrid había 187 planes de estudio de bachillerato, en 1982 la ANUIES convoca al Congreso Nacional de Bachillerato para precisar objetivos, aspectos comunes, personalidad propia y perfil del bachiller, se propuso un tronco común procurando la unificación respetando las estructuras de cada institución y el establecimiento de la bivalencia, que no se concretó del todo. En 1987 nuevamente se convoca a una reunión nacional, donde se propone la integración de una Red Nacional y en 1989 se conforma la Red de Cooperación, Comunicación e Intercambio para la Formación del Personal Académico de las universidades de la Zona Centro, a partir del cual se celebran reuniones de intercambio de experiencias.

Como parte del Acuerdo Nacional de Modernización Educativa 1989-1994 se realizó la Reunión Nacional de Educación Media Superior en 1991, se creó la Comisión Nacional para la Enseñanza Media Superior. En ese mismo acuerdo se dio un paso importante para la descentralización de la SEP para transferir la autoridad de recursos y obligaciones de la administración central a los gobiernos de los estados, pero en realidad el gobierno central mantiene las partes sustantivas, el mantenimiento de la

³¹ Castrejón, op. cit., p. 114.

³² Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. op. cit., p. 11.

³³ Kingsley, Davis, "Human society NY", citado por Lensky, Gerard. "Enfoques de la desigualdad social". En Kingsley, Davis et al. *La desigualdad social*. Ed. Sesentas- SEP, México, 1974, p. 33.

facultad de dictar normas se justificó para buscar la unidad nacional y garantizar la persistencia de la identidad nacional³⁴.

Después de este breve recorrido tres momentos importantes destacan en la historia de la educación del país en la conformación del actual sistema educativo y su situación. El primer momento, con la autonomía de la Universidad que la facultó para escoger los contenidos y la tendencia de su formación, en el nivel medio superior y superior marco en el cual posteriormente se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. El segundo momento, durante el gobierno de Cárdenas con la masificación de la educación como canal de movilidad social y con la opción de una nueva vía, la educación tecnológica. Y el tercero, a partir del movimiento de 1968 con los movimientos estudiantiles y la preocupación por la planeación educativa, la expansión y diversificación del nivel medio superior. Cada momento sentó las bases para una educación media superior diversa, con distintas orientaciones como es actualmente.

Es posible constatar que la educación esta fuertemente influenciada por la ideología del gobierno en turno y sus políticas, que afectan la posibilidad de los diferentes sectores de la sociedad de acceso y permanencia en la educación formal. Especialmente después de movimientos sociales y políticos el gobierno otorga énfasis a las políticas sociales, se invierte en el sistema educativo, busca la igualdad en términos políticos como lo fue después de la independencia; luego de la Reforma cuando aparece la ENP bajo los principios del positivismo; posterior a la Revolución con la cruzada educativa de Vasconcelos en alfabetización, hasta entonces la educación media superior y superior era restringida a las clases altas; durante el gobierno de Cárdenas y la masificación de la educación e impulso a la educación técnica, momento en que se intentó una verdadera igualdad de oportunidades; con el plan de once años de López Mateos en la que se impulsó y expandió la educación básica y media superior; y finalmente después del conflicto de 1968 con la creación y mayor diversificación de instituciones de educación media superior y superior, bajo la influencia funcionalista.

³⁴ Ornelas, Carlos. op. cit., p. 309.

La educación media superior se expande y diversifica dando mayor oportunidad de acceso, aún insuficiente para la demanda que seguía creciendo, para la década de los noventa había más de 100 planes curriculares y se dan los primeros intentos de homogeneización del nivel. Los otros periodos básicamente son de estabilidad y no hay grandes proyectos educativos, el surgimiento del modelo masivo no es para borrar las desigualdades, es para responder a la demanda de personal capacitado. Otro punto importante es la creación de la UNAM que actualmente se reconoce como una alternativa a la educación que ofrece el gobierno, a la que posteriormente se unieron las diferentes universidades autónomas.

1. 2 Neoliberalismo y política educativa de evaluación y selección en México. CENEVAL.

La política económica vigente y de mayor difusión es el neoliberalismo, a continuación se analizan sus características identificando sus repercusiones en diferentes ámbitos de la sociedad, para explicar su influencia en la selección y admisión al nivel medio superior a cargo del CENEVAL. Partiendo del supuesto de que la implementación de la política económica neoliberal interviene en la reestructuración de todos los sectores de la sociedad, los discursos políticos, estructura social, política educativa e incluso algunos valores, que favorecen el incremento de las desigualdades. En educación se legitiman por la evaluación como criterio de selección, a través del examen que aplica el CENEVAL.

En México es obligación del Estado impartir gratuita y obligatoriamente la educación preescolar, primaria y secundaria a todos en edad de recibirla, ya que todos los mexicanos son iguales ante la ley. Pese a ello la población ha crecido y sus necesidades básicas no son cubiertas a cabalidad, sobre todo para los segmentos más pobres de la sociedad. Por su parte, el sistema educativo enfrenta diversos problemas en todos sus niveles como deserción, desigualdad de acceso y permanencia, escaso financiamiento, raquícos salarios de los profesores e investigadores, pocas instalaciones y recursos materiales, escasa producción de conocimientos, falta de articulación entre los niveles educativos, entre otros que limitan cumplir su función. El acceso a los niveles básicos es casi generalizado, pero en los niveles superiores la oferta de educación disminuye y diversifica.

Actualmente dos fenómenos de alcance mundial han tomado gran importancia en las sociedades, la globalización y el neoliberalismo. La globalización es una nueva configuración espacial de la economía y la sociedad mundial que coincidió con la unificación política del capitalismo occidental, abriendo paso a un proceso de homogeneización social y cultural contradictorio y desigual, resultante de la expansión de relaciones de producción y alcance de los medios de información y comunicación. Los procesos derivados de su transformación cualitativa son: la revolución informática y

de las comunicaciones; la reestructuración del mercado capitalista y la completa unificación del mercado mundial³⁵.

El neoliberalismo es una política económica cuya principal característica es “sostener que el mercado y no el Estado debe ser el único distribuidor de salario y capital”³⁶, afirmándolo como único motor de desarrollo, ya que su fin explícito es la reactivación de la economía, busca provocar cambios estructurales para reorganizarla en su conjunto. Sus ejes son: la privatización de las empresas paraestatales, la apertura de la economía para la libre circulación del capital quitando las barreras comerciales de los países y la reducción del gasto público. Jaime Osorio afirma que es una política que han adoptado una gran cantidad de países con implicaciones en otros sectores de la sociedad y exige una reforma de los mismos para que respondan a sus intereses.

Según los neoliberales se ha de reducir al mínimo el papel del Estado, ya que consideran que sólo debe garantizar la supervivencia de la sociedad y la libertad de los individuos, argumentando que los individuos y no los grupos o las clases sociales, sus intereses y aspiraciones, son la fuerza que mueve a la sociedad, la suma de los intereses económicos individuales incrementa el bienestar colectivo. Provocando nuevas modalidades de desigualdad social, como el caso de los derechos sociales que insertos en la lógica del mercado se debilitan. La desigualdad social no es sólo por las diferencias salariales sino por la incapacidad del Estado para garantizar los derechos sociales, cambiando la política social por una asistencialista, es decir, se presta ayuda solamente a sectores que se encuentran en una situación de sobrevivencia³⁷.

Los neoliberales defienden la idea de que la privatización de recursos públicos aumentará la igualdad de oportunidades para todos y mejorará la eficiencia del sistema,

³⁵ Dabat, Alejandro. “Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo”. En Basave, Jorge, et al. (Coord.) Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI. Ed. Porrúa, UNAM, México, 2002, 43-44 pp.

³⁶ Osorio, Jaime. Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad. México, UAM-Xochimilco, Departamento de relaciones sociales, 1997, p. 12.

³⁷ Vite, Miguel Ángel. “Notas para evitar la desigualdad social”. Revista sociológica. Año 18, número 52, mayo-agosto 2003, 211-225 pp.

para ellos la igualdad jurídica consiste en la libertad del individuo para participar en el mercado, exaltando el individualismo³⁸.

De acuerdo a James Petras, en la cuestión social se reconfigura la estructura social, asciende al poder una nueva clase constituida por capitalistas transnacionales, los empresarios se convierten en subcontratantes de corporaciones extranjeras o nacionales. Los técnicos capacitados, profesionales, investigadores, gerentes y abogados vinculados a éstas empresas y bancos multinacionales que obtienen los beneficios, se convierten en defensores del neoliberalismo. Más abajo se encuentra la fila de empleados estables públicos y privados, y trabajadores en general con un estándar de vida en declinación con servicios deteriorados. Incluye a la masa de docentes mal pagados, trabajadores de salud pública, empleados empresariales en gran escala y con empleos temporales.

En la base se encuentra el sector más numeroso y de rápido crecimiento de toda la fuerza laboral, que abarca trabajadores ocupados en la economía informal, sin empleo fijo ni beneficios sociales que trabajan en cualquier cosa por debajo del salario mínimo y a los autoempleos y en la parte más baja un ejército de lumpen-proletariat³⁹. Y la ubicación en alguno de los niveles se encuentra fuertemente relacionada con la escolaridad. La vertiente liberal considera que las diferencias sociales, la pobreza, desigualdad, discriminación y exclusión de minorías son efectos colaterales, tributos inevitables al desarrollo y progreso de la mayoría⁴⁰.

Los discursos políticos son manipulados lingüísticamente por los neoliberales, términos que en un primer momento fueron utilizados por la izquierda, se les da un significado diferente e incluso contrario al original, de esta manera su discurso pareciera tener un sentido cuando en realidad es otro. Entre ellos, los conceptos de eficiencia, calidad y competitividad que han sido recuperados en los discursos educativos.

³⁸ Ornelas, op. cit., p. 245.

³⁹ Petras, James. Neoliberalismo en América Latina. Ediciones Homosapiens, Argentina, 1997, p. 24.

⁴⁰ Pérez Gómez, Ángel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, Madrid, 1998, p. 39.

En México el neoliberalismo fue implantado en la década de los ochenta y profundizando en los años siguientes. Se hicieron modificaciones a las leyes correspondientes para facilitar la inversión extranjera, se privatizaron productivas empresas estatales y cambió el lenguaje de los discursos políticos, sin embargo no se lograron resolver los problemas económicos y sociales, que contrariamente, han aumentado con la polarización de la estructura social y la orientación de la política educativa.

La imposición de dichas políticas no sólo se logra por medio de los gobernantes, se utilizan otros medios para evitar que la población más afectada pueda rebelarse contra ellas. Según Chomsky⁴¹ recurren a procedimientos más sutiles que el sometimiento por violencia, el principal es el control del pensamiento por medio de la ideología para que las masas no constituyan una amenaza contra el poder empresarial. Afirman que es un producto del avance tecnológico y de la revolución informática, de los imperativos del mercado mundial y/o la lógica del capital⁴².

De dichas políticas se derivan una serie de valores y tendencias para las nuevas generaciones como la primacía del pensamiento único, amorfo y débil; debilitamiento de la autoridad como son las instituciones políticas; importancia de la información como fuente de riqueza y poder; mitificación científica; paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y el conformismo social; obsesión por la eficiencia; concepción ahistórica de la realidad; culto al cuerpo y mitificación de la juventud son algunas de ellas⁴³.

En este marco, se parte de la idea de que la desigualdad educativa refiere a la distribución social de la escolaridad, que está determinada por la posibilidad de que los sujetos tengan acceso al sistema educativo, por el tiempo durante el cual ellos puedan permanecer en el sistema y los resultados académicos que se obtienen del mismo⁴⁴.

⁴¹ Chomsky, Noam. Política y cultura a finales del siglo XX. Ed. Ariel, España, 1994. p. 60.

⁴² Petras, op. cit., p. 24.

⁴³ Pérez Gómez, op. cit., 115-126 pp.

⁴⁴ Muñoz Izquierdo, Carlos. Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Ed. FCE, México, 1996, p. 9.

La desigualdad y exclusión social y educativa ha sido reconocida por uno de los funcionarios de la UNESCO Juan Carlos Tedesco, quien señaló que “el nuevo capitalismo parece ser capaz de prescindir de vastos sectores de la población que, en su calidad de excluidos, no desarrollan capacidades básicas vinculadas a la *empleabilidad* y la *educabilidad*; esto no significa que las personas no sean empleables o educables en sí mismas, sino que el sistema social provoca condiciones mediante las cuales una parte más o menos importante de la población queda excluida del acceso a los procesos de desarrollo de capacidades”⁴⁵.

Según Pablo Latapi, “toda sociedad crea una ideología de legitimación con el objetivo de justificar por qué algunos de sus miembros tienen más poder y disfrutan de más beneficios que otros”⁴⁶, el nivel educativo es uno de los más importantes. La creciente tendencia educativa promovida por el neoliberalismo es establecer dos vertientes dentro del sistema educativo, una dirigida a “instruir” a la gran masa y otra a “instruir-educar” a la élite intelectual dirigente. A cada vertiente les son inculcadas diferentes normas, patrones de conducta y habilidades, para unos, respeto a la autoridad, disciplina y sumisión, y para otros, capacidad de mando, mayor complejidad en el contenido cognoscitivo, exaltación de los rasgos de personalidad que les serán necesarios para colocarse en los puestos de dirección⁴⁷.

La cobertura en educación básica se ha incrementado de manera considerable, sobre todo la educación primaria, la educación secundaria según el Programa Nacional 2001-2006 tenía una cobertura de 85% pero disminuye en niveles superiores, al igual que los problemas de orden cualitativo. Las tasas de repetición son de 20.4% y la deserción de 7.9%, de manera que sólo 76.1% de los estudiantes que ingresan la concluyen⁴⁸.

Hasta hace algunos años para acceder a la educación media superior en México, era necesario que los aspirantes presentaran diferentes exámenes en las instituciones que

⁴⁵ Galán José. “Con el nuevo capitalismo, mayor exclusión educativa: funcionario de la UNESCO”. En La jornada. 21 de noviembre de 2003. En www.jornada.unam.mx

⁴⁶ Latapi, Pablo. Política educativa y valores nacionales. Ed. Nueva Imagen, México, 1979, p. 215.

⁴⁷ Puiggrós, Adriana, Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. op. cit., p. 190.

⁴⁸ Gobierno Federal. Programa Nacional de Educación 2001-2006. En www.sep.gob.mx

les interesaban. Ante la necesidad de evaluar resultados y lograr cierto control en el acceso a dicho nivel – diversificado desde los años setenta – en 1996 se integró la Comisión Metropolitana Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) con las instituciones que ofrecen la totalidad de opciones públicas, se firmó un convenio y se convocó al concurso de selección. Buscaba la “coordinación interinstitucional necesaria para atender en forma conjunta y transparente la demanda de educación media superior. Una convocatoria única, la realización de un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos de éstos mediante un sólo examen, fueron los principales rasgos de un proceso innovador”⁴⁹.

Labor encomendada al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que se presenta como un organismo no gubernamental y autofinanciable, cuyo objetivo fue planteado para “contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las funciones que en esa materia realizan las propias autoridades e instituciones educativas”⁵⁰. Es quien lleva a cabo las acciones necesarias para realizar los siguientes exámenes: Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) y el Examen General para el Egreso de la licenciatura (EGEL).

Además el CENEVAL tiene convenios con la SEP, los acuerdos 286 y 357 para acreditar el bachillerato y licenciaturas, además con otras instituciones como el CONALEP. Está facultado por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Conocer) para acreditar centros de evaluación y certificar personas en 30 normas técnicas de competencia laboral. Según su propia información, uno de cada dos estudiantes que ingresa a la educación media superior sustenta el EXANI-I, uno de cada cuatro egresados son evaluados con el EGEL, y para egresar de

⁴⁹ Informe final de COMIPEMS, p.4. Citado en Rompan Filas. Año 7, núm. 34. En <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rompan/34/rf34d.html>

⁵⁰ CENEVAL. op. cit.

las universidades tecnológicas públicas es necesario sustentar alguna prueba del centro⁵¹.

De esta manera se establece como una entidad privada nacional que por encima de la SEP y otras instituciones, determina cual es el conocimiento indispensable para ingresar a la educación media superior, superior y al terminar la carrera. Controla el acceso a la educación media con el argumento de la falta de lugares en los espacios educativos, éste examen único es presentado como “objetivo y científico” que consta de 128 preguntas de opción múltiple, con un tiempo para resolverlo de 3 horas en un fin de semana, determina si el aspirante tiene derecho o no de continuar su educación post-básica cuando ya ha sido aprobado al acreditar la secundaria por su trayectoria escolar y sus maestros. Es evidente que un examen de este tipo es completamente insuficiente para determinar quien tiene derecho a la educación⁵².

Se argumenta que el Centro elabora y administra el examen y que son las escuelas quienes deciden el uso que hacen de los resultados de los aspirantes, pero se reconoce que el resultado obtenido en el examen se considera como uno de los elementos, en ocasiones el único, para determinar el ingreso y ubicación de los aspirantes. Ello ocurre en las instituciones de mayor demanda y en las que se establece un estándar académico mínimo para la admisión, es el caso del concurso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México⁵³.

De ésta manera la forma para ingresar a la educación media superior y superior es ser asignado por el examen, con excepción de la UNAM que hace el propio, que de igual manera, selecciona sólo a los puntajes más altos. Con ello se busca crear la idea de que no es la falta de recursos o la disminución de lugares disponibles en las universidades lo que hace que un número creciente de jóvenes queden excluidos de la oportunidad de educarse, sino la propia incapacidad de pasar esos exámenes.

⁵¹ CENEVAL. Perfil Institucional. Abril 2007, p 13-15. En www.ceneval.edu.mx

⁵² Aboites, Hugo. op. cit., p. 50.

⁵³ INNE. Informe “Acciones de Evaluación en las Instituciones de Educación Media Superior”. SEP, 2003., p. 534. En www.inne.gob.mx

Se ignora que el contexto socioeconómico y cultural está fuertemente relacionado con los resultados académicos, como lo demuestran los resultados de la prueba PISA. Sin embargo, pese a lo que pudiera pensarse sobre los resultados de los países más ricos, no fueron quienes obtuvieron los mejores resultados, sino que fueron aquellos que además de contar con economías sólidas distribuyen con equidad los ingresos⁵⁴, al igual que en el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) se encontró que los estudiantes provenientes de entornos más equipados obtienen mejores resultados⁵⁵. El mismo CENEVAL reconoce la influencia de la procedencia y además se ha encontrado que los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres, acentuando la desigualdad de género.

Aparentemente por medio del examen los jóvenes se encuentran en igualdad de oportunidades, pues todos sin importar su origen presentan el mismo examen bajo las mismas condiciones formalmente son iguales en derechos. Se desconoce que el éxito escolar se distribuye según la clase social debida en gran parte al bagaje cultural diferenciado, escolaridad de los padres e incluso el género. Aunque en realidad se contradiga pues someten a las mismas pruebas a sujetos desiguales, concretando la desigualdad pedagógica en el acceso.

“Se trata de conseguir que cada vez más amplios sectores de la población tengan la “oportunidad” de probarse de medirse (éste es el sentido que ese término en la expresión “igualdad de oportunidades”), haciendo con ello creer que la desigualdad de posiciones es una pura consecuencia, y una consecuencia inevitable, de la que sería inevitable desigualdad de disposiciones y atributos individuales”⁵⁶.

Según un estudio realizado por De Alaizola Arismendi y otros, afirman que el examen de opción múltiple tiene limitaciones, pues hay aspectos del conocimiento que no pueden ser fragmentados como las habilidades que no pueden ser descontextualizadas, además de discriminar según el estilo cognitivo. Según el resultado de un estudio

⁵⁴ OCE. “La evaluación educativa de la OCDE”. Comunicado 67. Diciembre 2001.

⁵⁵ “¿Qué hace a una escuela, una buena escuela?”. Este País. Suplemento especial, núm. 155-156. Febrero-marzo, 2004, p. 5.

⁵⁶ Contreras Domingo, José. Enseñanza, currículum y profesorado. Ed. AKAL, España, 1990, p. 30.

realizado por ellos mismos, se concluye que el tiempo de realización del examen es insuficiente para su resolución, y se reafirma que en los formatos de opción múltiple obtienen menores resultados los estudiantes con menores recursos y las mujeres⁵⁷.

Con este método de selección, en los que los más altos puntajes obtiene los mejores beneficios, parece que las instituciones de educación media superior y superior al aceptarlos dan por sentado que serán los que obtendrán un rendimiento más satisfactorio en su trayectoria académica. A su vez tendría que ver con la lógica de asignación de recursos, así cuando las instituciones cumplen sus objetivos de eficiencia aseguran el financiamiento, ya que los recursos destinados a la educación son escasos y la competencia por ellos es mayor.

De los miles de aspirantes que no obtuvieron en puntaje suficiente para la institución de su preferencia, deben optar por acudir a la que fueron asignados, o como los que no alcanzaron en mínimo necesario para se asignados a una, buscar acomodo en escuelas privadas, o esperar al próximo año para volver a concursar por un lugar. Otra opción es comenzar a trabajar, sin embargo no es fácil ya que cada vez hay menos trabajo para los jóvenes, sobre todo por la falta de experiencia.

La evaluación manejada por el CENEVAL deja de lado su planteamiento original en términos de diagnóstico, verificación de aprendizajes y funcionamiento de realimentación para las decisiones de superación institucional y académica, se desvirtúa y se convierte en un proceso de fiscalización. La evaluación cobra importancia en el mercado porque asegura la mínima calidad de los servicios educativos, garantizando niveles mínimos para dar confianza a los consumidores, “evaluación entendida como verificación y comercialización van, pues, de la mano”⁵⁸.

⁵⁷ De Alaizola Arismendi, Iñahui, et al. “La pertinencia del Examen único de ingreso al bachillerato”. *Perfiles educativos*. Vol. 28, núm. 111, México, 2006. En <http://scielo.unam.mx/scielo>

⁵⁸ Luna. E. (2004). Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-luna.html>

Se aplica para procesos de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos, conocimientos e instituciones, pasa a ser un instrumento de poder de la instancia que evalúa, juzgando la labor académica con criterios ajenos a la institución, afirmando su hegemonía institucional. Al interior de la escuela se debilita la figura del maestro, del académico en general y de la propia institución como autoridades especializadas y evaluadores⁵⁹. Además desde que el examen se ha implantado no hay evidencias contundentes de la mejora en el nivel, al contrario las deserciones en la educación terminal han aumentado, en el Distrito Federal paso de un 17.4% en años posteriores a su aplicación y aumento a 22% a partir de su aplicación⁶⁰.

En la presente administración del presidente Felipe Calderón, uno de los objetivos es elevar la calidad educativa, en educación media superior menciona la necesidad de fortalecer el acceso y permanencia en el nivel, que ha de estar orientada al desarrollo de competencias. Tomando medidas como la capacitación a los profesores, fortaleciendo su vínculo con el aparato productivo, de manera que todas las modalidades tengan salida efectiva al mercado laboral, mejorando el sistema de evaluación buscando un sistema integral. Se insiste en consolidar la reforma curricular y diseñar un sistema de indicadores que permita elevar la calidad y pertinencia del nivel, consolidar un sistema articulado y flexible, consolidar un tronco común, homologación de planes que permitan la movilidad de estudiantes entre subsistemas y mayor comunicación⁶¹.

En este sentido se insiste en la evaluación acorde a la tendencia actual y en la homologación de planes como otros sexenios pero no hay estrategias nuevas. Tampoco se enuncia claramente medidas más concretas para que la desigualdad se aminore, la problemática de la realidad rebasa el discurso y no hay estrategias contundentes para llevar a cabo los objetivos.

⁵⁹ Glazman, Raquel. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. Ed. Paidós, México, 2001, p. 55.

⁶⁰ Aboites (1999) citado en De Alaizola Arismendi, Iñaqui, et al. op. cit.

⁶¹ Gobierno Federal. "Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012". En <http://pnd.presidencia.gob.mx/>

1.3 Caracterización y situación de la educación media bajo la promoción del dominio técnico.

La educación media superior esta dividida en tres modalidades: propedéutica, bivalente y terminal, sin embargo debido principalmente a la influencia de la ideología neoliberal, se promociona el dominio técnico por servir a los intereses neoliberales. Afianzando con ello un papel diferenciador y de exclusión de los jóvenes que provienen de un contexto desfavorable.

Partiendo de la anterior hipótesis, el objetivo del presente apartado es reconocer la situación de la educación media superior actual, a través de la identificación de sus tres modalidades principales y las problemáticas a las que se enfrenta, para reconocer su diversidad y complejidad en un contexto de fomento de dominio técnico.

El neoliberalismo le da un nuevo sentido a la educación al reconocerla como inversión productiva, cuya función es la de reproducir las habilidades necesarias para que las actividades productivas sean realizadas, además de producir y reproducir el marco de valores dentro del cual los sujetos definen sus propios objetivos vitales. La educación tiene relevancia sólo cuando contribuye a aumentar la productividad de los trabajadores que generan plusvalía, y por lo tanto valorizan el capital⁶². Plantean nuevos objetivos para las universidades, se relegan las funciones humanísticas, sociales y filosóficas de la formación, se adopta una visión selectiva del conocimiento, se circunscriben las necesidades sociales al ámbito de la producción y se ignora la función crítica de la universidad pública. La visión del hombre integrado y la búsqueda de verdades se desplazan promoviéndose la competencia entre sujetos, programas e instituciones, el conocimiento adquiere un sentido práctico, se favorece la competencia por recibir mejores financiamientos⁶³.

⁶² Finkel, Sara. "El capital humano: concepto ideológico". En Labarca, Guillermo, et al. La educación burguesa. Editorial Nueva Imagen, México, 1984, p. 278.

⁶³ Glazman Raquel, op. cit., p. 31.

Y la política educativa en México se dirige a tales fines, para el sexenio anterior el Plan Nacional de Educación tuvo como referencias para su diseño al Banco Mundial y OCDE, organismos considerados neoliberales⁶⁴. La educación superior no está exenta de los propósitos antes mencionados, ello se demuestra por la promoción y el impulso a las universidades tecnológicas, que también impacta a la educación media superior.

En la actualidad el nivel medio superior también llamado bachillerato, expandido y diversificado en la década de los setenta, es considerado uno de los niveles educativos más desatendidos. Es concebido como el conjunto de estudios que responden al nivel intermedio entre la enseñanza básica y superior, esta conformada por tres tipos principales una de carácter propedéutico, bivalente y terminal.

La primera se caracteriza por proporcionar conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y dominio del lenguaje. Sus planes pretenden mantener un equilibrio entre las ciencias y las humanidades con menor peso en la capacitación para el trabajo.

La bivalente cuenta con un componente de educación profesional para ejercer una especialidad tecnológica, y por otro de carácter propedéutico que permite a quienes lo cursan, continuar los estudios superiores. Sus planes tienen una proporción mayoritaria de materias tecnológicas, seguidas de las científicas y humanísticas.

La terminal incluye escuelas que ofrecen estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o los servicios, no permite a los alumnos ingresar a la educación superior⁶⁵. Las modalidades del nivel medio son: la modalidad escolar, la no escolarizada y la mixta⁶⁶.

⁶⁴ OCE. "Los jóvenes y la educación media". Comunicado 57, Marzo, 2001. En www.observatorio.org

⁶⁵ Castrejón Diez, Jaime. "Estudiantes, Bachillerato y Sociedad. Colegio de Bachilleres", México, 1985, y Solana, Fernando y Cardiel R. Raúl (Coords). "Historia de la educación pública en México". FCE/SEP, México, 1981. En <http://sesic1.sep.gob.mx/dgb/educmeds.htm>

⁶⁶ Organización de Estados Iberoamericanos. La educación media superior en México. 1991. En www.oei.org.co/quipu/index.html

La diversidad del nivel no es sólo educativa sino formal, expresada fundamentalmente en la normatividad (diversidad de ordenamientos jurídicos que responden en mucho a los problemas surgidos en determinados momentos históricos), dio lugar a un sistema cerrado, altamente burocratizado con la limitación de oportunidades de colaboración y coordinación entre opciones y respectivas instituciones, que impiden la transferencia de créditos y la movilidad estudiantil, sin equivalencias entre planes⁶⁷.

Actualmente las instituciones que ofrecen estudios de tipo propedéutico son: los Bachilleratos de Universidades Autónomas por ley, Colegios de Bachilleres Estatales y Federales, Bachilleratos Estatales, Preparatorias Federales por Cooperación, Centro de Estudios de Bachillerato, Bachilleratos de Arte, Bachilleratos Militares, Preparatoria Abierta, Preparatoria del Distrito Federal, Bachilleratos Federalizados, Bachilleratos Particulares, Bachillerato semiescolarizado, Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, Telebachillerato, Video-bachillerato y Educación Media Superior a Distancia.

De tipo tecnológico o Bivalente son: Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CBTIS), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Centro de Estudios del Mar (Cetmar), Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) del Instituto Politécnico Nacional, Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), Escuelas de Bachillerato Técnico, Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales, Bachillerato Técnico de Arte del INBA.

Finalmente la modalidad terminal, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que después de la reforma de 2003 imparte cursos propedéuticos para que el alumno continúe estudiando⁶⁸, Escuelas de Estudios Técnicos, Escuela de Bachillerato Técnico, Centros de Estudios Tecnológicos del IPN, Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), Centro de Estudios Tecnológicos

⁶⁷ Castañon, Roberto y Rosa Ma. Seco. (Coords.) La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión. Ed. Noriega, 2000, p. 94.

⁶⁸ Al nuevo perfil del egresado se le llama Profesional Técnico-Bachiller. En De Alba, Carlos R. "El Nuevo Modelo y el Nuevo Perfil del Egresado". En <http://redacademica.conalep.edu.com>

Industriales y de Servicios (CBTIS), Escuelas de Bachillerato Técnico, Centros de Estudio de Arte y Centros de Enseñanza Técnica Industrial⁶⁹.

Un intento por unificación de las modalidades se da 1982, cuando se expiden los acuerdos 71 y 77 por los que se determinan los objetivos y contenidos del nivel, reconociéndolo como formativo e integral. Se establece que el plan de estudios se integraría por un tronco común conformado por cinco áreas con diez materias. A pesar de que varias instituciones de carácter propedéutico y bivalente lo acataron, la unificación en la práctica no se ha dado⁷⁰, tampoco se ha logrado la movilidad estudiantil, lo que sigue acarreado serios problemas.

Entre otros aspectos a resaltar en educación media superior es la creación de la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), que para el 2005 ya contaba con 487 que atienden principalmente a comunidades lejanas o marginadas. Además se ha abierto un nuevo proyecto, los Bachilleratos Integrales Comunitarios orientados a la atención de comunidades indígenas que buscan revalorar la organización política, económica y cultural propia. Es apenas un proyecto que para el 2005 se contaban con 5 planteles pero no se sabe de sus profesores o cuáles son sus planes de estudio. Las modalidades tecnológica y terminal recientemente reformaron sus planes de estudio. En 2003 se da una reforma académica en el CONALEP, que supone una nueva estructura conformado por unidades de aprendizaje llamados Módulos Autocontenidos que son de dos tipos: unos vocacionales u ocupacionales, módulos integradores y uno de tutoría⁷¹, que permite continuar con los estudios superiores.

Debido a la diversidad de modalidades, instituciones, coordinaciones y tipos de control, en 2002 se creó la Coordinación General de Educación Media Superior que estaría habilitada para organizar las relaciones entre la SEP y las instituciones del nivel. Pero en enero de 2005, se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior que sustituye a la

⁶⁹ Clasificación realizada con base en INNE. "Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior". op. cit., p. 17-19 y Villa Lever, Lorenza. "Plataforma educativa 2006. VI Educación media superior". OCE, Octubre 2005. En www.observatorio.org

⁷⁰ Castañon, Roberto y Rosa Ma. Seco (Coords.) op. cit., p. 93.

⁷¹ Villa Lever, Lorenza. op. cit., 8-11 pp.

Coordinación, cuyos objetivos son los de definir la identidad del nivel, buscar la coordinación entre las diferentes modalidades y los distintos tipos de programas existentes, orientar e impulsar los esfuerzos formativos orientados a los jóvenes, y aumentar la atención a la creciente demanda. Es importante notar que se han creado varias instancias para atender la educación media, pero ninguna parece resolver los graves problemas que la aquejan, la diversidad lejos de ser positiva se vuelve un obstáculo para remediar sus problemas. Ni siquiera han podido lograr, en la práctica, un consenso entre las diversas instancias a fin de darle una misión propia, dejar de ser transitoria, que vaya más allá de la preparación para el trabajo o para la educación superior.

De la falta de una misión propia se desprenden otras problemáticas, entre ellas el perfil académico del profesorado, independientemente de sus opciones educativas. Actualmente es determinado por las instituciones mismas, que en general coinciden en establecer como requisito básico al profesor contar con un título de licenciatura, más desfavorable para las zonas rurales que obliga a contratar personal que no llega al nivel superior. Los profesores de bachilleratos públicos, dependientes de universidades e institutos tecnológicos participan en programas de superación académica propios de cada institución, mientras los otros tienen menos oportunidades de hacerlo. Las políticas y cuestiones sindicales de las diferentes agrupaciones gremiales se limitan a la defensa de condiciones salariales y en muchas ocasiones carecen de propuestas innovadoras que los beneficien y al bachillerato⁷².

En los últimos años la SEP ha aplicado pruebas llamadas Enlace a la educación básica, recientemente extendidas al bachillerato, sin embargo la UNAM se niega a que la apliquen en sus bachilleratos. Su negativa se debe, además de su autonomía, a que no ha llegado a acuerdos con la SEP sobre cuáles son los conocimientos y habilidades para el nivel, ni en la modalidad del examen⁷³. Lo cual sigue evidenciando la falta y

⁷² Castañón Roberto, op. cit., p. 103.

⁷³ Olivares Alonso, Emir. "La prueba Enlace no se aplicará a bachilleres de la UNAM: autoridades". En La Jornada. 7 de diciembre de 2007.

necesidad de acuerdos con respecto a la misión y lo básico que debe ofrecer la educación media superior, y la distancia entre la posición de la UNAM y la SEP.

Con el examen del CENEVAL aparentemente hay una diversidad de opciones en lo que se refiere a instituciones, los jóvenes deben hacer un listado de planteles en orden de preferencia. Sin embargo, como no existen suficientes planteles de bachillerato no pueden evitar enlistar también planteles de estudios técnicos, si no lo hacen corren el riesgo de quedar sin plantel, y deberán posteriormente buscar acomodo en alguno de los planteles con lugares disponibles que son en su mayoría terminales, lejanas a su domicilio o de especialidades que no son necesariamente de su interés⁷⁴. Y la asignación de este tipo de escuelas no es incidental, responde a las políticas neoliberales de crear recursos humanos que sirvan a los intereses de los grupos en el poder.

Organismos tan importantes en la educación como la SEP en coordinación con la ANUIES, tratan de persuadir de que para entrar en el nuevo siglo México requiere de una fuerza de trabajo compuesta de cerca de un 90% de personal técnico, y sólo de una reducida proporción por profesionales egresados de las instituciones de educación superior. Cada año más de doscientos mil jóvenes que originalmente buscan ingresar a un bachillerato como el de la UNAM o IPN o el Colegio de Bachilleres que les permita luego el acceso a la educación superior, terminan asignados a una escuela técnica y a una especialización que probablemente ni conocen, siendo el estudiante el único responsable⁷⁵.

El bachillerato propedéutico sigue siendo la opción más poblada con un 60%, la bivalente ha tenido un crecimiento con 29.4% desde el año 2000, en contraste la terminal se reduce a un 10.2% para el ciclo 2004-2005⁷⁶. Para el sexenio pasado la cobertura a nivel nacional era del 53.5% que varía de un estado a otro. La eficiencia

⁷⁴ Aboites, op. cit., p. 52.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 34.

⁷⁶ Presidencia de la República. "IV Informe de Gobierno". Citado en Villa Lever. Plataforma educativa 2006. op. cit., p. 5.

terminal es muy baja, menos de seis de cada diez alumnos que se inscriben la terminan⁷⁷, agravándose en la opción terminal.

De acuerdo con las autoridades, quien termine el bachillerato tiene una probabilidad tres veces mayor de romper el círculo de pobreza, sin embargo se reconoce que 65% de los estudiantes de educación media superior y superior requieren beca. Lo que refleja la necesidad no sólo de ampliar la cobertura, también de mejorar los procesos educativos para evitar la desigualdad económica⁷⁸. Los desertores se quedan con una formación trunca y no pueden aspirar sino a un salario precario, en este fenómeno influye, sin duda, el hecho de que los planes y programas de estudio, determinados centralmente, no corresponden a las oportunidades de trabajo de la región o el estado. La deserción temprana y la escasa vinculación con el campo laboral cierran el círculo de desprestigio de las opciones técnicas y propician el crecimiento de los bachilleratos propedéuticos⁷⁹.

Por otro lado, es necesario diferenciar la educación tecnológica de la técnica, ésta última remite a conocimientos de orden práctico en busca de la precisión, mientras que la tecnológica implica el saber hacer y saber, remite a la relación entre teoría y praxis⁸⁰. Se habla de técnica refiriéndose a procedimientos prácticos cuyo objetivo es la fabricación de bienes o la provisión de servicios, implica el conocimiento de las operaciones y manejo de habilidades y herramientas y conocimientos técnicos. Mientras la tecnología esta más ligada a la ciencia, comprende un saber sistematizado y en sus acciones se maneja tanto a un nivel práctico como conceptual, en otras palabras abarca el hacer técnico y su reflexión. Es entonces, un conjunto ordenado de conocimientos y correspondientes procesos, que tiene como objetivos la producción de bienes y servicios, teniendo en cuenta la técnica, la ciencia y los aspectos económicos, sociales y culturales involucrados. El término se hace extensivo a los productos que pudieran

⁷⁷ OCE. op. cit., p.3.

⁷⁸ Martínez Cantero, Eduardo. "Requieren beca 65% de los alumnos del nivel medio superior y superior". La jornada. 31 de mayo de 2007. En www.jornada.unam.mx

⁷⁹ Carreón Ramírez, Luis. "¿La Educación Media Superior es disfuncional?" En Eutopía. Año 2, Núm. 5, Colegio de Ciencias y Humanidades, Enero-Marzo 2005. En <http://www.cch.unam.mx/eutopia/eutopia5/index.htm>

⁸⁰ Kleemann Godínez, J. Jesús. "Técnica y tecnología en la educación del futuro". En revista: La tarea. Sección 47 del SNTE, artículo 12. En www.la.tarea.com

generarse que han de responder a necesidades o deseos de la sociedad y contribuir a mejorar la vida⁸¹.

En la educación de tipo técnica se puede entender una forma de exclusión que Castel denomina: segregar incluyendo. Esta forma de exclusión significa atribuir un estatus especial a una determinada clase de individuos, significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias para convivir con los incluidos, sólo que en una condición interiorizada, subalterna, desjerarquizada. Ésta es la forma “normal” de excluir, se produce mediante la aceptación, en gran medida activa, de los propios “incluidos”. La naturalización del infortunio vivido por muchos, nunca es producto de causas naturales, se trata de una construcción histórica, ideológica, discursiva y moral, por medio de una mirada cotidiana que las vuelve ajena⁸², una mecánica a la cual todos se deben acostumbrar.

El tipo de educación fomentada en la educación media superior no es la tecnológica sino la técnica, el poco interés por las escuelas técnicas es debido a que estudiar en ellas no es una segura oportunidad de trabajo, además de que este tipo de educación en nuestro país lleva el estigma de ser de segunda clase y estar destinada a las clases desfavorecidas; el bachillerato propedéutico sigue viéndose como opción ideal para continuar estudiando.

Según los resultados del CENEVAL, de los 300 mil aspirantes que solicitaron entrar a la UNAM e IPN sólo lo hicieron 53 mil, 168 mil serán asignados a otros planteles. La Coalición Trilateral de Defensa de la Educación Pública denuncia el carácter discriminatorio del examen, ya que las clases pobres y mujeres obtienen los puntajes más bajos⁸³. El mismo centro ha reconocido tales críticas, reconocen que los exámenes de opción múltiple no eran lo suficiente precisos y profundos, se eligieron por ser fáciles de aplicar, de calificar, algo que los hace especialmente baratos y comerciables.

⁸¹ Gay, Aquiles. “La ciencia, la técnica y la tecnología”. En Tecno Red educativa. p. 5. En www.sialatecnologia.org/documentos/aportaciones/CienciaTecnicaTecnologia.pdf

⁸² Gentili, Pablo. La exclusión y la escuela. En http://sepiensa.org.mx/contenidos/d_escuela/esc1.htm

⁸³ Norandi, Mariana. “Examen único verdugo para las mujeres y estudiantes pobres, acusan académicos”. La Jornada. 29 de julio de 2006, p. 38.

La “evaluación” es demasiado rápida, superficial y por lo tanto injusta. Además se le confiere un gran poder al grupo encargado de su diseño, aplicación y toma de decisiones respecto a las medidas a tomar, al tener un carácter privado no es vigilado ni controlado por otra instancia que no sea ellos mismos, tiene la facultad de rechazar a alumnos que han sido aprobado oficialmente por la SEP, y por esa misma razón la Comisión de Derecho Humanos del Distrito Federal no interviene por estar violentando el derecho a la educación de cada individuo así como el logro de la efectiva igualdad en las oportunidades de acceso y permanencia⁸⁴.

Por último es fundamental mencionar que antes de la implementación del examen único, los alumnos podían elegir a la institución que buscaban ingresar, creando expectativas sobre sus posibilidades. Con el examen se les coloca en alguna institución que no les interesa, se afectan sus expectativas, aspiraciones, motivación e incluso afecta su conducta en las aulas. Los rechazados pueden desarrollar sentimientos de frustración y aumentarse ante la necesidad de concursar de nuevo y es posible que desistan de intentarlo, perciben al presente y futuro más complicados, les espera el desempleo, trabajo alienante, labores domesticas, reproducción familiar que les privan de otras alternativas para crecer y ampliar sus horizontes⁸⁵.

⁸⁴ Aboites, Hugo. “La transformación del derecho a la educación en la última década” Ponencia-Taller “Hacia una política pública desde el enfoque de los derechos humanos”. Academia Mexicana de Derechos Humanos, UNAM, 29-20 de septiembre 2004. En www.amdh.com.mx

⁸⁵ Guerra Ramírez, M. Irene y M. Elsa Guerrero Salinas ¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes. Ed. UPN, México, 2004, p. 406.

Capítulo 2. Ideología neoliberal y desigualdad pedagógica para los jóvenes en el estadio de la permanencia del nivel medio propedéutico. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y Colegio de Bachilleres.

2.1 Desigualdad en el origen, la estructura formal y contenidos de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres.

Aunque el Colegio de Ciencias y Humanidades y Colegio de Bachilleres se crearon en el mismo periodo, para satisfacer una gran demanda en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, su estructura, objetivos y principios pedagógicos de los que partieron fueron diferentes. Neoconductismo en el caso del Colegio de Bachilleres y el Colegio de Ciencias y Humanidades retoma aspectos del marxismo y de Summerhill, ambas se ha reformado y actualmente sus contenidos son similares abordando las áreas clásicas del conocimiento, pero conservan diferencias en sus concepciones pedagógicas y orientación educativa, creadas en gran medida por la institución que las cobija. Partiendo de lo anterior, a continuación se pretende recuperar los orígenes y las reformas del Colegio de Bachilleres y el Colegio de Ciencias y Humanidades, identificando sus objetivos originales, fundamentos pedagógicos, características y contenidos propuestos, para comprender la influencia de la institución a la que pertenecen.

México ha rebasado los 100 millones de habitantes, de ellos 30% se encuentra en el área metropolitana de la Ciudad de México cuya estructura irregular se manifiesta en la desigual localización y servicios, que incluye servicios educativos. En el poniente de la ciudad se ubican los estratos de mejores ingresos y en el oriente los más bajos⁸⁶.

En la década de los ochenta no se construyó ninguna universidad pública, en los noventa sólo la de Quintana Roo, y las creadas han sido de carácter tecnológico, las existentes datan de los setenta CCH, CB, ENEP's y UAM ubicadas en las zonas

⁸⁶ Cruz Ulloa, Blanca Susana "El Bachillerato Universitario ante la Crisis" (Ponencia) CCH: Sur Seminarios de Diagnóstico Locales. 23 / 04 / 2003 En www.cecunam.mx/ponsemloc/ponencias

periféricas de la ciudad para el descongestionar a la UNAM y acercar las escuelas a los estudiantes. Meta que no siempre se logró, pues los avances fueron frenados por la crisis económica y cambio de política⁸⁷ por lo que los desplazamientos por parte de los alumnos por falta de escuelas aún son comunes.

En la llamada sociedad de la información y bajo la influencia de la globalización las clásicas desigualdades, de oportunidades, medios, poder, capacidades, etc. adquieren nuevos significados como consecuencia del valor que toma la información y uso de las tecnologías en diferentes ámbitos sociales y de vida de las personas. Se acentúan la división social y técnica del trabajo manual e intelectual, y a cada uno corresponde un tipo de hombre, uno que decide y otro que ejecuta⁸⁸.

De acuerdo con Pablo Latapi existen 3 planos en los que se realiza el fenómeno de la distribución de la educación. El primero se enfoca en el proceso de igualación educativa socio-históricamente hablando, donde se busca la explicación de las igualdades en su relación con los proyectos políticos que han guiado a la sociedad y en los cambios que estos van produciendo en las relaciones de poder y estructura social, esto es parte de lo que se abordó en el primer inciso del primer capítulo.

Un segundo plano se ubica en las políticas seguida por el Estado, que por presión de cada grupo adopta políticas concretas que favorecen más a un grupo que a otro y repercuten en la distribución de la educación. Las políticas neoliberales, que se reflejan en la implementación los exámenes del CENEVAL, y que sólo benefician a una parte de la población, además de que no se han creado más escuelas a pesar de que se sabe que la demanda seguirá aumentando, a excepción de las preparatorias del DF. En el último plano se encuentran los indicadores concretos, producto de fuerzas, alianzas y conflictos de la distribución de la educación y como producto del primer y segundo plano⁸⁹ que ya se han abordado.

⁸⁷ Sánchez Alamanza, Adolfo (Coord.) "La ciudad de México en el desarrollo nacional". Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM. México, 2000, En www.iiec.unam.mx

⁸⁸ Torres Santomé, Jurjo. Globalización e interdisciplinarietà; el currículum integrado. Ed Morata, España, 1996, p. 6.

⁸⁹ Latapi, Pablo. op. cit., p. 202.

Gimeno Sacristán⁹⁰ plantea que la desigualdad educativa se hace más evidente en cuatro momentos, ellos son: 1) Igualdad en el acceso a la educación, acceso a instituciones educativas de equivalente calidad, que se abordó en el capítulo anterior sobre el papel del CENEVAL. 2) Igualdad en la posibilidad de permanecer en el sistema educativo, condicionado por desigualdades familiares y trato recibido. Que si bien las instituciones no tienen injerencia en las condiciones familiares, sufren las consecuencias y son responsables del trato a los alumnos de acuerdo a su modelo pedagógico, en donde los primeros semestres son decisivos para permanecer o no en la escuela. 3) Igualdad en los logros, a la salida, de los objetivos fijados por la institución escolar, evidenciados parcialmente con el nivel de egreso y eficiencia terminal de cada institución. 4) Igualdad en las oportunidades de transición al mundo adulto y productivo con el bagaje proporcionado por el sistema escolar, que si bien es denunciado por el ingreso de los egresados a escuelas superiores es difícil de llevar el seguimiento.

En todos los niveles tiene un papel fundamental la posición social ya que el éxito escolar se distribuye según la clase social de la cual provenga el estudiante, en gran parte debido al diferente bagaje cultural de cada uno y su relación con la cultura dominante. Es decir, "la cultura de la élite está tan cerca de la cultura de la escuela que el alumno que procede de un medio pequeño burgués no puede adquirir sino a base de esfuerzo continuado, mientras que un alumno de clase culta le vienen dados por su posición social"⁹¹. Si la educación formal no aporta mecanismo de igualación, lo que hace es reproducirlas y manifiesta la imposibilidad del sistema de superarlas.

Con el examen de selección se busca convencer de que ha sido una selección justa de los mejor capacitados, así la posición social es justa, lógica y natural. En general, las preferencias de los aspirantes se centran en los bachilleratos y licenciaturas de la UNAM e IPN y en el caso de los bachilleratos por brindar la oportunidad de continuar con sus estudios. Comparar el tipo de formación promovida por los bachilleratos técnicos y propedéuticos es poco provechoso ya que las tendencias son demasiado dispares. Lo que se busca probar es que aún dentro de la misma modalidad propedéutica pública

⁹⁰ Gimeno Sacristán, José. Educación y convivencia en la cultura global. Ed. Morata, España 2002. p. 261.

⁹¹ Bourdieu y Passeron. La reproducción. Ed. Fontamara, España, 1995, p. 101.

hay diferencias importantes, por ello se eligieron dos instituciones de renombre en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, creadas en la misma década, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y el Colegio de Bachilleres de la SEP.

Una vez abordada la desigualdad educativa, se hace necesario revisar lo que para el presente trabajo se entiende por desigualdad pedagógica, lo que precisa abordar la definición de pedagogía. Pedagogía es una disciplina, un espacio de reflexión y de acción educativa ligada a las formas de conocimiento, construida en el entrecruzamiento de lo político, cultural, histórico, social y filosófico que participa de un proyecto de formación de sujetos sociales y de la subjetividad individual y social⁹². Un campo de conocimiento en permanente construcción y reconstrucción que reflexiona, problematiza, planea, dirige y evalúa procesos de enseñanza aprendizaje.

La educación es una actividad intencional, organizada y sistemática de apropiación de la cultura, desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas a través de un proceso dinámico entre educador y educando, para determinados fines⁹³. La educación busca influir y orientar la formación, este último concepto tiene múltiples interpretaciones desde diferentes ángulos disciplinarios, su amplitud parece abarcar la vida humana. Hegel la entiende como el tránsito de una conciencia en sí a una conciencia para sí. Por otro lado, Honoré plantea que la formación se da en una dinámica de exterioridad-interioridad- exterioridad que transforma a los sujetos y a la colectividad de la que forman parte y la cultura que construyen⁹⁴, da énfasis a la experiencia.

Para Ferry Gilles la formación es una dinámica de desarrollo personal, mediante la cual el sujeto adquiere forma mediante diferentes mediaciones, los contenidos de aprendizaje y el currículo son medios para la formación, donde la reflexión sobre la experiencia y sobre sí mismo cobran relevancia⁹⁵. Hegel, Honoré y Gilles se centran la formación a una nivel personal de desarrollo, es Gadamer, que retomando el término

⁹² Programa de pedagogía. Plan de estudios. Tomó 1, UNAM-ENEP-Aragón, Primera edición, México, 2002, 35-41 pp.

⁹³ Pasillas Valdez, Miguel Ángel. "Pedagogía, educación y formación". p. 151.

⁹⁴ Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe. "Una conceptualización de la formación para la investigación". Educar. Revista Electrónica, núm. 9, abril-junio, 1999.

⁹⁵ Gilles Ferry. Pedagogía de la formación. Ed. Novedades Educativas, 1997, p. 54-58.

alemán de Bildung, resalta la importancia de la cultura. "Bildung es tanto el proceso por el que se adquiere la cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre"⁹⁶. Le da la propiedad de ser un concepto histórico. Gómez Sollano por su parte, considera que es un campo problemático y la define como una configuración, como la articulación compleja entre subjetividad, racionalidad cognitiva y las implicaciones culturales y educativas que ello conlleva, que son base para reconfigurar la vida diaria⁹⁷.

Entonces, la formación es la articulación compleja e inacabada que se da entre la configuración de la subjetividad, que es la manera en que el sujeto le da sentido a sus experiencias y la forma en que la cultura lo estimula o limita⁹⁸; la educación formal como intervención conciente y sistematizada dirigida al desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que favorecen ciertas lógicas de razonamiento; y la socialización como la interacción con otros mediante las que va integrando normas sociales y se identifica con ellos⁹⁹.

La formación surge y se desarrolla en una práctica cultural, diálogo y confrontación con su realidad, es decir, supera la apropiación de la cultura en tanto que no busca sólo el conocimiento, el pensamiento y la reflexión, también busca la conciencia de su propia capacidad para situarse en y frente a su realidad abierta a posibilidades, capaz de transformarse a sí mismo y a su realidad mediante praxis.

La educación influye y es influida por otras esferas de la vida, los conocimientos adquiridos en ella generan en el sujeto una capacidad para resignificar sus prácticas contenidas en dichos ámbitos. En la medida que proporciona conocimientos le posibilita

⁹⁶ Gadamer, Hans George. Verdad y método. Ed. Sígueme, Salamanca, 2004, p. 38.

⁹⁷ Gómez Sollano, Marcela. "Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas" En Valencia García, Guadalupe, et al. Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate. Ed. Plaza y Valdés y UNAM, México, 2002, p. 105.

⁹⁸ McLaren Peter y Henry Giroux. Pedagogía, identidad y poder. Ed. Homosapiens, 1998, p. 60.

⁹⁹ Yurén Camarena, María Teresa. Ética, valores sociales y educación. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, p. 312.

estimular lógicas de razonamiento para hacer frente a las determinaciones que condicionan el contexto de vida¹⁰⁰.

Siendo así, se define a la desigualdad pedagógica como la diferencia que existe entre los procesos educativos de una persona a otra, que dependen y afectan el grado en que ésta se apropia de la cultura disponible, de acuerdo a sus posibilidades de comprensión, asimilación, reflexión, crítica, decisión y actuación, procesos estructurados a partir de la cultura misma, procesos de enseñanza aprendizaje, interacciones, sociedad y clase social a la que pertenece, a través de los cuales desarrolla esquemas cognitivos de interpretación que dan forma a su peculiar cultura existencial e identidad¹⁰¹, es decir, la educación, sus experiencias y condiciones estructurales influyen en el proceso de formación de los estudiantes. Esta desigualdad se expresa fundamentalmente en el modelo pedagógico de las instituciones a las que asiste.

La combinación de esos factores da cuenta de una diversidad humana cuya igualación no es deseable, no obstante en la búsqueda permanente de mejorar la vida de todos se hace evidente la necesidad de condiciones mínimas dignas para el desarrollo del ser humano. La educación como derecho humano, como medio y fin, que contribuye al acceso de oportunidades de mejorar la vida, es susceptible de equiparse en su modalidad formal, de manera que ofrezcan herramientas como conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores útiles para sí mismo y para la sociedad.

Por su parte, las instituciones educativas centran más su tarea en actividades educativas que dinamicen el proceso de formación de los alumnos, por medio de un currículo. El currículo no es sólo una construcción planeada e intencional de procesos de enseñanza aprendizaje con la finalidad de producir los aprendizajes deseados que comprende planeación y didáctica¹⁰², sino un proyecto de producción y reproducción de seres humanos a través de la educación y dirección¹⁰³, por medio de la transmisión de

¹⁰⁰ León E. "La educación una problemática epistemológica". Citado por Sollano, op. cit., 102-103 pp.

¹⁰¹ Pérez Gomez, op. cit., p. 267.

¹⁰² Pansza, Margarita. Pedagogía y currículo. Ed. Gernika, México, 1993, p. 16.

¹⁰³ Gimeno Sacristán. La educación que aún es posible. Editorial Morata, España 2005, p. 110.

una síntesis de elementos culturales. Pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios¹⁰⁴.

Con la intención de mostrar algunas desigualdades pedagógicas entre las instituciones estudiadas se realizará una breve reflexión sobre algunos aspectos del currículo de cada una, que repercuten en la formación de los estudiantes de acuerdo al discurso manejado por ambas, que tiene que ver con sus fundamentos, experiencias favorecidas, oportunidades de desarrollo de capacidades, nociones básicas, interacción con las autoridades y contenidos mediante los que se propician formas de percibir, conocer e interactuar con su realidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Colegio de Bachilleres (CB) fueron creados en la década de los setenta como parte de la recuperación de la legitimidad perdida a raíz del conflicto de 1968. En un contexto desarrollista, en el cual la educación era considerada una inversión para el desarrollo económico y la producción de capital humano a utilizarse óptimamente¹⁰⁵.

El CB fue creado en 1973 por decreto presidencial en el período Luis Echeverría, como organismo descentralizado del Estado, con la función de impartir educación media superior en la modalidad de bachillerato general con carácter propedéutico y terminal. De acuerdo con su Estatuto General, los objetivos planeados fueron: desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos; conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje; crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una cultura responsable ante la sociedad; y proporcionar al alumno capacitación o adiestramiento en una técnica o especialidad determinada.

Su creación responde en mayor medida a la urgencia de disponer en corto tiempo del personal que requería el desarrollo económico, social y cultural del país. Empezó a

¹⁰⁴ De alba, Alicia. Currículum, crisis, mito y perspectivas. UNAM, México 1991, p. 38.

¹⁰⁵ Granja Castro, Josefina. "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina". En Revista Mexicana de Sociología. Vol. 54, núm. 3, julio-septiembre, 1997, p. 174.

funcionar en febrero de 1976, impartía un tronco común de materias durante los tres primeros semestres, a partir del cuarto semestre el alumno podía especializarse en siete carreras terminales, comenzó a funcionar con un total de siete planteles y se extendió a 25 Estados de la República y en la ciudad de México aumentaron a 20¹⁰⁶.

Su orientación teórica metodológica correspondió al neoconductismo con algunos componentes de tecnología educativa prevalecientes en la época, que buscaba el modelamiento de la conducta técnico-productiva, tendiente a la enseñanza de conocimientos técnicos, destrezas y competencias observables, el profesor era el ejecutor del programa y controlador de aprendizajes a través de objetivos conductuales¹⁰⁷.

Durante el rectorado de Pablo González Casanova en la UNAM, acorde con su pensamiento de humanismo democrático, pretendió la democratización de la enseñanza abriéndola a un número mayor de estudiantes. En educación superior se creó el Sistema de Universidad Abierta y para el nivel medio superior el Colegio de Ciencias y Humanidades, en un esfuerzo por ***“educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística; cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”***¹⁰⁸.

El CCH creado en 1971 tuvo como objetivos: ser un órgano permanente de innovación universitaria; proporcionar nuevas opciones y modalidades de estudio; y hacer flexible la estructura académica, para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y cultural; intensificar la cooperación interdisciplinaria entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad; y preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades,

¹⁰⁶ Teodulo Guzmán José. Alternativas para la educación en México. Ed. Gernika, México, 1985, p. 166.

¹⁰⁷ Colegio de Bachilleres. “Modelo de educativo el colegio de bachilleres México”. CO-BACH, 1994 [subprograma 01 PDMP 1991-1994 44pp]. Citado por Medina Martínez, Sara R. Educación y modernidad. El bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio. Ed. UASL., México, 1996, p. 109.

¹⁰⁸ Citado de Gaceta UNAM. Tercera Época, vol. II, Número extraordinario, 1 de febrero de 1971. En “Historia del CCH”. En www.dgcch.unam.mx

las ciencias y las técnicas, al nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y doctorado¹⁰⁹.

Con un currículo basado en estructuras de conocimientos propios de cada ámbito de las ciencias y humanidades, las asignaturas se agruparon en torno a los métodos, científico experimental, método histórico-social, matemático y de la lengua y comunicación, además de la opción de cursar estudios técnicos. Sus principios rectores fueron: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, un nuevo concepto para la época y alternativo al del gobierno. Sus instalaciones tenían el objetivo de recrear un ámbito de libertad, aspecto representativo del florecimiento de las utopías de Summerhill y el marxismo¹¹⁰.

El énfasis se pondría en el aprendizaje, el profesor como un guía, orientador y compañero que contribuye a “situar al educando en la plenitud de su papel como sujeto de la cultura”¹¹¹, pretendía romper con la concepción enciclopedista de la educación. Su modelo pedagógico tendía a lo social, buscaban desarrollo individual y colectivo, basado en una relación maestro-alumno horizontal. Tenía una duración de seis semestres, con cuatro turnos que permitía trabajar a los estudiantes, además contaban con pase automático a las escuelas y facultades de la UNAM.

Las generaciones pioneras se integraron por hijos de obreros y jóvenes que interrumpieron sus estudios de bachillerato por estar inmersos en el mundo laboral. El lema del CCH era educar más y mejor a un mayor número de mexicanos¹¹². El procedimiento para ingresar a Colegio era el mismo que con la ENP, es decir alcanzar el promedio mínimo y un examen de selección. Se esperaba que el CCH fuera el germen de la nueva universidad que pudiera, en el futuro, desarrollarse hasta el punto de ofrecer licenciaturas y otros grados de nivel superior, sin embargo estas aspiraciones

¹⁰⁹ Tomado de la Gaceta UNAM. Tercera época, Vol. III, núm. 36, 24 de noviembre de 1971.

¹¹⁰ Didou, Silvye. "El proceso de reforma del colegio de ciencias y humanidades". En Educación 2001. Número 16, 1996, p. 53.

¹¹¹ "La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades". Gaceta UNAM, Tercera época, Vol. III, Núm. 32, 15 de noviembre de 1971.

¹¹² Cruz Ulloa, Blanca Susana, op. cit.

terminaron desvirtuándose, tal vez porque se consideró que su implantación podría lesionar a los intereses de las élites políticas y económicas de la sociedad¹¹³.

Si se comparan los objetivos institucionales de su creación, los del Colegio de Bachilleres se orientan al desarrollo de las capacidades intelectuales acordes al pensamiento de su contexto, da la misma importancia al aprendizaje que a la enseñanza, capacitar en una técnica a los alumnos, cubrir la demanda y transmitir conocimientos de manera mecánica. Los objetivos del Colegio de Ciencias y Humanidades son más generales y orientados al fortalecimiento de la UNAM, como órgano de permanente innovación, para formar especialistas y profesionales que vinculen las humanidades, ciencias y técnicas, concediendo más importancia al aprendizaje y siendo opcional la capacitación técnica.

El CCH sostenía una visión de un proyecto amplio y ambicioso que tuvo la carencia de no haber investigado mejor las condiciones de los posibles estudiantes, no prever problemas y preparación suficiente del profesorado, que terminaron afectando a todos los planteles. Por otro lado, el gobierno en su urgencia de legitimarse y responder a la demanda, se implantaron los Colegios de Bachilleres, sin un sustento de las necesidades de los jóvenes y motivados por la necesidad de personal.

A partir de los años ochenta y noventa se renueva la concepción de lo educativo “la inserción en lo internacional y la formación de la moderna ciudadanía constituyen los pilares en los que se apuntala al modelo de ordenamiento social de la transformación productiva con equidad”¹¹⁴. La idea de desarrollo como transformación productiva con equidad influyen en el país y se refleja en la implantación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que planteó la universalización de la educación primaria como medida necesaria para cumplir con la justicia social y reducir las

¹¹³ Teodulo Guzmán, op. cit., p. 166.

¹¹⁴ Granja Castro, op. cit., p. 175.

disparidades de atención educativa entre regiones y grupos sociales, misma que necesitaba la modificación del sistema en su conjunto¹¹⁵.

Tanto el CCH como CB se han reformado y se llevan a cabo de diferente manera en mucho debido a la instancia a la que pertenecen. En el caso del CB recibe sus planes y programas elaborados por instancias centrales, la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública. De acuerdo con Díaz Barriga¹¹⁶ devienen de la aprobación de las autoridades educativas y las instancias de gobierno, por lo tanto se pueden considerar legalmente obligatorios. En tales planificaciones existe una tendencia a realizar un conjunto de generalizaciones que se dificulta llevar a la práctica para los docentes, además de que estos últimos pocas veces participan en los cambios. Por medio de la SEP el CB es dependiente de los proyectos educativos del gobierno en turno como lo ha demostrado la historia, "toda propuesta curricular en sí misma es un acto de poder, porque la elección de un contenido forma parte de lo que Bourdieu define como capital cultural, arbitrario cultural y violencia simbólica"¹¹⁷.

Las universidades públicas como la UNAM tienen la facultad establecer sus propios currículos, su tendencia pedagógica se caracteriza por reconocer la libertad de cátedra, que sostiene la importancia de la crítica y libre examen de ideas. En CCH al cambiar los programas y planes se hace una invitación a la comunidad académica para que participe en la misma, este procedimiento también se lleva a cabo recibiendo sugerencias cuando se elabora el Plan General del Colegio.

Sin embargo el Colegio sufría de problemas como deserción, reprobación y la baja eficiencia terminal, como respuesta las autoridades impusieron una reforma sin la participación de profesores y alumnos. Después de la revisión del plan de estudios que terminó en 1996, se puso en práctica el Plan de Estudios Actualizado que reduce de cuatro a dos turnos, se incrementa el número de horas de las materias y el número de

¹¹⁵ Poder Ejecutivo Federal. "Programa para la modernización educativa 1988-1994". México, 1989, p. 23. Citado por Granja Castro, op. cit. p. 167.

¹¹⁶ Díaz Barriga, Ángel. "Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa". En Perfiles educativos. Número 57- 58, julio diciembre, 1992, p. 4.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 8.

sesiones y disminuye la matrícula, adoptando una tendencia parecida a los bachilleratos existentes. Contrario a los discursos de la universidad y de acuerdo con Garrido, “los cambios se decidieron sin haber realizado un estudio real sobre las causas que originan la baja eficiencia terminal y otro sobre la vigencia del modelo educativo del Colegio”¹¹⁸. En 1997 se le otorga el estatus de Escuela Nacional y en 1998 obtiene su propia Dirección General.

En lo sustancial conserva sus nociones de alumno y profesor, insiste en las habilidades del alumno poniendo énfasis en el trabajo intelectual, dominio de metodologías, práctica y tecnologías en un nivel general y técnico¹¹⁹, restringe el tiempo para terminar el bachillerato y se ponen condiciones para el pase automático, convirtiéndose en pase reglamentado. Se conserva sus principios rectores de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Mantiene un tronco común en los primeros cuatro semestres y para quinto y sexto semestre el alumno escoge las materias en función de su posible elección de carrera, sólo quedando como obligatoria la materia de filosofía de la cual se elige de dos posibles.

De acuerdo a las características del modelo, la organización académica del CCH busca ser horizontal, es decir, consiste en la apertura de las formas de gestión donde las decisiones son producto del trabajo colegiado de la comunidad educativa, por ello la institución cuenta con órganos de planeación, Comisiones Dictaminadoras y Evaluación como el Consejo Técnico, los Consejos Académicos de Área, los Consejos Internos de los planteles, los cuales están constituidos en alta proporción de representantes de profesores de las diferentes áreas y departamentos académicos, además cuentan con el Consejo de Planeación, y forman parte del Grupo Técnico de Responsables de Estadística y Planeación Institucional de la Universidad (GREPI). Y aunque la organización académica se inclina a la vida colegiada, no hay clara vinculación y unidad de criterios, se reconoce que algunos sectores desconocen la existencia o

¹¹⁸ Garrido M., Ana Lilia. “Docencia. CCH, Plan de Estudios Actualizado. Nuevo retos, viejos problemas”. Ponencia. Seminarios de Diagnostico Locales, 2003. En www.cecunam.mx

¹¹⁹ Colegio de Ciencias y Humanidades. “Plan de Estudios Actualizado”. UNAM, p. 36.

funcionamiento de los otros órganos o los percibe ajenos a sus actividades¹²⁰, lo que impide una integración en las actividades, que sin duda afectan directa o indirectamente la vida académica del Colegio.

El caso del CB, nació bajo la influencia de la tecnología educativa, pero con la revisión de planes y programas de estudio de la Dirección General de Bachillerato, se estableció un currículum básico nacional implementada partir del ciclo 1993-1994 con un plan piloto, para el año siguiente se hicieron ajustes y se generalizó a las dependencias de la dirección. Éste define el perfil básico del bachiller centrado en competencias y habilidades necesarias como la lectura, comunicación oral y escrita, acceso los medios de información modernos, dominio de la lengua adicional al español, el uso de la matemática como lenguaje y el desarrollo de habilidades complejas del pensamiento como la resolución de problemas y la creatividad inscrita en la corriente constructivista, que enfatiza la necesidad de posibilitar el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas del sujeto de aprendizaje, para la construcción conocimientos significativos; el programa se presenta como una guía que orienta las interacciones que los alumnos y maestros establecen con los contenidos dando gran importancia a la actividad de aprendizaje¹²¹.

Este modelo educativo institucional organizó el plan de estudios en tres áreas de formación: *básica*, que conservó las asignaturas del tronco común de bachillerato, además de tres comunes al tipo educativo consideradas como indispensables para todo bachiller; *específica*, que integra como un grupo de asignaturas que fortalecen la formación preuniversitaria y le permiten una acertada elección vocacional; y *para el trabajo*, que busca vincular la formación del estudiante con el mundo del trabajo.

Es interesante notar que las áreas de formación están agrupadas de acuerdo a la finalidad de cada una, es decir una al campo laboral, la educación superior y la vida

¹²⁰ CCH. "Acercamiento al Plan General de desarrollo Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006-2010". UNAM, Marzo de 2006. En www.dgcch.unam.mx

¹²¹ Delgado Suárez, Jesús Héctor. "Los estudiantes de bachillerato, representaciones sobre la escuela". Tesis de grado Maestría. UABJ. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Enero 2004. En. <http://eduweb/ens.ubac.mx/egresados/Tesis/HDelgado>

cotidiana como si cada una estuviera separada de las demás. A su vez el área básica toma en cuenta asignaturas de cinco campos de conocimiento según el plan general: matemáticas, ciencias naturales, ciencias histórico-sociales, metodología-filosofía y lenguaje comunicación, en el área de formación específica se eligen materias para el quinto y sexto semestre, el área de formación para el trabajo es de acuerdo al elección del estudiante y cuenta con diferentes capacitaciones, según el plantel, a cursar del cuarto al sexto semestre.

En 1996 y 2000 se fortalecen e incorporan programas de asignaturas como enseñanza del inglés y laboratorio de informática I y II. Se recuperan recomendaciones de la ONU y OCDE respecto a la educación, prevaleciendo el modelo general y se asumen los propósitos del Programa Nacional de Educación 2001-2006. En la Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres, realizado en Matamoros Tamaulipas en 2002, se dieron a conocer las líneas orientadoras de la reforma del bachillerato destacando: favorecer la educación en valores; promover la educación basada en normas de competencia laboral; y favorecer al educando el uso de la red Internet en su propia escuela, así como el acceso a software educativo y a programas audiovisuales¹²².

La reforma más reciente en CB se hace por decreto en el marco de la reforma del bachillerato general y a solicitud de la Secretaría Académica¹²³ a través del seguimiento y evaluación de un plantel guía en sus diferentes etapas a fin de detectar sus fortalezas y debilidades, se implementó a partir del periodo 2003-B al 2006-A más un año para seguimiento de sus egresados. Durante la implementación del plan piloto se implementaron diversas acciones como vinculaciones a padres, estudiantes, docentes y otros servicios. Se pretendió que los resultados sean utilizados para determinar acciones de mejora a mediano plazo y generalizar la reforma curricular en los otros planteles. Los cursos de las asignaturas de sexto semestre se impartieron por primera vez a partir del 20 de febrero de 2006.

¹²² Colegio de Bachilleres. "En torno a la reforma curricular del bachillerato general". Gaceta bachilleres. octubre 14 de 2002.

¹²³ INNE. Informe: "Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior". op. cit, p. 111.

Es posible constatar que los contenidos de la educación media superior no han cambiado mucho, lectura y redacción, matemáticas, idioma extranjero, área histórico-social, área de las ciencias naturales-experimentales, cultura tecnológica y aprender a aprender son áreas que no han cambiado desde la reforma de los sesenta, contradictoriamente redacción, matemáticas e idioma extranjero son los puntos más débiles de los egresados. Son contenidos derivados por un lado, de los requisitos o exigencias de la educación superior y, por otro lado, del mercado laboral¹²⁴. Según las últimas modificaciones de ambas instituciones no hay grandes cambios respecto a las áreas que se consideran básicas para un bachiller, esto obedece en mucho al hecho de que han demostrado ser útiles.

De acuerdo a Gimeno el proceso de selección de contenidos es un proceso político, las decisiones son tomadas por quien puede hacerlo dentro de un determinado equilibrio de fuerzas, los poderes políticos, los especialistas, empresarios, padres, alumnos, profesores, administración educativa y sindicatos tiene una desigual capacidad de incidir en las decisiones de los contenidos¹²⁵. Que formalmente es un poco más flexible en CCH al convocar a la comunidad académica, y es más cerrado en CB donde se dan sólo por responder a la política vigente, en lugar de partir de investigaciones, parte de un plan piloto considerando sólo un plantel y generalizarlo como si no tuvieran particularidades.

Es necesario recordar que los contenidos son todos los aprendizajes que los alumnos deben lograr para alcanzar los fines de la educación, no sólo es la información a aprender también buscan estimular comportamientos, valores, actitudes, habilidades de pensamiento, cuyo medio y fin son los conocimientos presentados como materias y temas a abordar, que persiguen un modelo de hombre, de ciudadano y su relación con la sociedad.

¹²⁴ De Ibarrola, María y María Antonia Gallart (Coords.) "Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina". Lecturas de Educación y Trabajo. Núm. 2. OEI, Santiago, Buenos Aires, México, 1994.

¹²⁵ Gimeno Sacristán, José. "¿Qué son los contenidos de enseñanza?" En Gimeno, José y Ángel Pérez G. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, 1996, 179-180 pp.

Es posible encontrar las primeras diferencias en el mapa curricular de cada institución. Cabe resaltar que se analiza el plan actual del CCH y el plan contemplado en la Reforma curricular del Colegio de Bachilleres, que comparte tronco común con el Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato. El tronco común en CCH abarca del primero al cuarto semestre y la asignatura de filosofía en quinto y sexto, en CB abarca del primero al cuarto pero se extiende hasta el sexto incorporando seis materias en los dos últimos semestres, y a partir del tercero se escoge una capacitación para el trabajo. Ver anexo 1.

Superficialmente hay algunas semejanzas en cuanto a las asignaturas, se abordan matemáticas, química, física, taller de lectura y redacción, idioma extranjero, historia de México, historia universal, biología. En CB la materia de Introducción a las ciencias sociales precede a la de historia de México y le sigue historia universal, la materia de ética y valores, ecología y medio ambiente, literatura y geografía, que no ofrece el otro colegio. En CCH resalta la intención de integración sobre todo del área de lenguaje y comunicación que une lectura, redacción e investigación documental cuya tendencia parece ser la interdisciplinariedad, y dos semestres de Historia universal que preceden a Historia de México, en idioma extranjero se escoge entre inglés o francés.

Profundizando un poco más con respecto a las horas totales de cada materia se encuentran otras diferencias. Debe mencionarse que para la comparación se tomaron en cuenta las materias del tronco común, sólo se incluyó Filosofía de CCH para compararse con su equivalente en CB de Ética y Valores, y de CB no se consideraron las materias de quinto y sexto semestre. Agrupadas según el área a la que pertenecen – con excepción de inglés y Taller de computación que en CCH está en el área de matemáticas e Informática que en CB está en el área de lenguaje y comunicación - en CB según en orden de preferencia horaria se inclina por las ciencias experimentales, seguida de matemáticas, taller de lectura y redacción, inglés, histórico-social, informática y finalmente filosofía¹²⁶.

¹²⁶ Cabe resaltar que en el caso de Filosofía se da escoger al alumno entre filosofía y temas selectos de filosofía.

En CCH es mayor la carga horaria en ciencias experimentales, seguida de lectura y redacción, matemáticas, histórico social, idioma extranjero, filosofía y taller de computación, lo mismo pasa con la diferencia entre créditos. Ver anexo 2. Sin embargo esta comparación de horas puede ser superflua considerando que hay muchos tiempos perdidos con lista, anuncios, negociación de pruebas, etc. que dejan el tiempo efectivo reducido.

Pero al revisar los temas abordados en cada materia, con excepción de matemáticas cuyos temas son más parecidos, a pesar de llevar el mismo nombre resaltan más diferencias. Por ejemplo, en la materia de química I brindada en ambas instituciones, en CCH los temas no son abordados con términos técnicos de la materia como lo hace el CB, sino que se enfoca a grandes temas. Ver anexo 3. Además de que es posible notar que a pesar de llevar el mismo nombre de asignatura los temas no son los mismos, y en CCH algunos son abordados en forma de preguntas, como el caso de biología, dando un poco más flexibilidad de presentación cuanto menos. Lo que representa la diferencia entre ambas instituciones y hace complicada la transferencia de una institución a otra.

2.2 Modelos pedagógicos, didáctica, docentes y alumnos de la educación media superior propedéutica reflejados en el aula. Colegio de Ciencias y Humanidades, y el Colegio de Bachilleres.

En los discursos los modelos pedagógicos que ostentan las instituciones son diferentes, el Colegio de Bachilleres el modelo fomentado es el cognitivo con un marco constructivista, en el cual el aprendizaje es una construcción, el alumno es un individuo, la función del docente es la creación de andamiajes y la didáctica parece lineal, en la que cada estrategia de enseñanza conlleva una de aprendizaje. Mientras el Colegio de Ciencias y Humanidades tiende a un modelo más social que busca la cultura básica del estudiante, a quien reconoce como un sujeto, las concepciones de aprendizaje y enseñanza son más variados a la vez que complejas y demandan más a los actores pedagógicos.

Para comprobar lo anterior, la finalidad de este apartado es identificar el modelo pedagógico predominante en el Colegio de Ciencias y Humanidades y Colegio de Bachilleres a partir de su discurso, las concepciones de enseñanza, aprendizaje y didáctica para reconocer el papel y tipo de relación que se fomenta entre los actores pedagógicos y estrategias didácticas promovidas que son distintas en ambas instituciones.

Bajo la lógica neoliberal se habla de equidad vista desde los organismos como la CEPAL, como igualdad de oportunidades y como compensación de las diferencias. La equidad queda subordinada, al igual que la educación, al logro de objetivos de competitividad. En este contexto las ideas de formación y capacitación se reforman bajo el supuesto de que los recursos humanos constituyen un factor crucial para la transformación productiva. La noción de formación es reducida a capacitación y adiestramiento de recursos humanos “susceptibles de ser entrenados varias veces

durante su vida productiva”¹²⁷ haciéndose capaces de asimilar y usar las innovaciones tecnológicas.

Así los organismos internacionales toman posición con respecto a la educación y sus fines continuando con la fuerte vinculación con los sistemas productivos. El sistema educativo es influenciado por dichas concepciones, y por sus propias características e historia, busca innovarse para responder a una realidad cambiante. Particularmente el bachillerato reciente la exigencia tanto del mercado laboral como de la educación superior, y sin una misión propia se inclinan por alguno, según su historia y la institución a la que pertenece, va conformando un modelo pedagógico que persigue un tipo de hombre y de sociedad.

Un modelo es una elaboración teórica de un conjunto de relaciones con miras a explicar algún fenómeno, es aproximativo y sujeto a mejora¹²⁸. Partiendo de lo anterior y de acuerdo con Flórez Ochoa y Batista¹²⁹, el modelo pedagógico es una construcción teórica y de interacción entre el tipo de institución educativa, los contenidos de enseñanza, los métodos de enseñanza, el estilo de relación maestro alumno, los conceptos básicos de desarrollo que en este caso se centra en los conceptos de enseñanza y aprendizaje así como los papeles de profesores y estudiantes, y las metas educativas. En un contexto específico que alienta una perspectiva futura de formación, que se construye para concretar intenciones de un proyecto de cultura, educación y sociedad¹³⁰.

No puede generalizarse pues la práctica es muy variada, sin embargo es una tendencia la que promueve la institución según su discurso y la orientación de sus programas

¹²⁷ CEPAL. “Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa”. Santiago de Chile, 1990, p. 17. Citado por Granja Castro. op. cit., p. 178.

¹²⁸ Contreras Domingo, José. op. cit., p. 53.

¹²⁹ Batista, Enrique y Rafael Flórez Ochoa. “El pensamiento pedagógico de los maestros”, Medellín: Universidad Antioquia, 1983, p. 12. En Pinto, Ana Myriam y Lucila Castro. “Los modelos pedagógicos” Universidad de Tolima, Revista del Instituto de Educación a Distancia de Tolima, Núm. 7. En www.ut.edu.co/idead.

¹³⁰ Ministerio de Educación Nacional. “Aportes sobre formación de Educadores. Resultados de los precongresos”. Citado por Bravo Molina, Carlos Ramiro. “El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad” En Revista de Ciencias Humanas. No. 30, Colombia, febrero 2002. En www.utp.edu.co/html

vigentes. Ya se han abordado el tipo de institución a la que pertenecen los colegios abordados y los contenidos de cada una, en este apartado se abordarán los métodos de enseñanza promovidos por las instituciones, así como los conceptos básicos, como lo que entiende por enseñanza y aprendizaje, así como los papeles a cumplir por el alumno y el profesor, en el caso del CB los propuestos en la reforma curricular. Para lo cual se parte de las siguientes concepciones.

La didáctica es entendida, de acuerdo con Contreras Domínguez, como una disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje, para promover su relación consecuente con las finalidades educativas¹³¹, es instancia de reflexión en permanente construcción que es más amplia que las estrategias de enseñanza. Como didáctica crítica plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de los miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello, concibe a la realidad como totalidad y objeto de conocimiento, tomando en cuenta el factor humano, relaciones interpersonales, el manejo del conflicto y contradicción en el acto de aprender¹³².

Se parte de la concepción de aprendizaje como un proceso en espiral, cuyas explicaciones y cambios son base para lograr nuevos más complejos y profundos, es un proceso de elaboración de verdades que pueden suponer crisis y resistencias al cambio¹³³. Esta definición es congruente con el concepto de formación anteriormente dado, en cuanto actividad es un proceso dinámico que transforma al sujeto y afecta a la colectividad¹³⁴.

Enseñar es un proceso de comunicación humana que tiene la intención de provocar reconstrucción y enriquecimiento conciente de las formas de pensar, sentir y actuar que el estudiante ha incorporado en su cultura experiencial¹³⁵. Al docente le toca elaborar los medios necesarios para que el estudiante construya su propia comprensión del proceso

¹³¹ Contreras Domingo, op. cit., p 19.

¹³² Morán Oviedo, Porfirio. "Instrumentación didáctica". En Pansza, Margarita et al. Fundamentación de la didáctica. 10ª edición, Ed. Gernika, México, 2000, 181-182 pp.

¹³³ Pérez Juárez, Esther C. "Problemática general de la didáctica". En Pansza, Margarita, op. cit., p.84-85.

¹³⁴ Moreno Bayardo. op. cit.

¹³⁵ Pérez Gomes, Ángel. La cultura en la sociedad neoliberal. Ed. Morata, España, 2000, p. 276.

de conocer y del objeto estudiado, a través de la invención de situaciones creadoras del saber, desafiándolo a hacer una lectura más crítica de su realidad por medio de un conocimiento sistemático, dominio de contenidos y objetivos claros. La interacción le permite aprender a enseñar mediante la confrontación de su acción y reflexión. Con base en lo anterior se entiende al proceso de enseñanza-aprendizaje como el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar aprendizaje¹³⁶.

Tanto el CCH como CB dicen buscar la formación de los estudiantes, para lo cual se sustentan en un marco teórico expresado mayormente en los programas de las asignaturas de ambos colegios. En CB el enfoque metodológico de los programas corresponde a una educación centrada en el aprendizaje, dentro de un marco teórico constructivista; este enfoque de psicología deviene del pensamiento de Piaget donde el aprendizaje es el resultado de una construcción, el cual plantea principios orientados para el logro de un aprendizaje significativo por parte del estudiante. “Considerando las orientaciones metodológicas del aprendizaje significativo, hay que tomar en cuenta, que la metodología debe ser activa, facilitando la reflexión, el razonamiento y análisis crítico, siendo los conocimientos previos del alumno el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos...”¹³⁷.

Define al aprendizaje significativo “como un proceso individual y subjetivo que debe estar contextualizado para recuperar su sentido objetivo, que debe promoverse de manera socializada para el intercambio y validación de significados como resultado de un trabajo colaborativo. Este tipo de aprendizaje tiene un componente afectivo, donde co-existen factores que influyen en el mismo, como el autoconocimiento, el establecimiento de metas y la motivación; de ahí que deba partir de los conocimientos previos del aprendiz y su nivel de desarrollo, tomando en cuenta las etapas cognitiva, emocional y social, para establecer vínculos significativos entre las estructuras

¹³⁶ Contreras Domingo, op. cit., p. 23.

¹³⁷ DGB. “Programa de Biología I”. 2005, p. 4.

cognoscitivas y socio-afectivas del estudiante así como las del contenido por aprender”¹³⁸.

Sin embargo, según Pérez Gómez no todo aprendizaje significativo de contenidos provocan reconstrucción de ideas previas, pueden utilizarse sólo para responder exigencias académicas, sólo enriquecen la estructura semántica académica, y la estructura semántica experiencial se sigue utilizando para interpretar y resolver los problemas de la vida cotidiana en los mismos ámbitos de la realidad. Esta yuxtaposición de estructuras semánticas pueden explicar el hecho de que en muchas ocasiones una vez concluido el periodo de escolarización se retomen las explicaciones intuitivas de muchos fenómenos para los cuales se ha estudiado, entendido y aplicado en la escuela explicaciones académicas¹³⁹.

En CB para un aprendizaje significativo se requiere que el profesor cumpla sus funciones como un mediador entre la cultura y el individuo, al crear andamiajes entre los conocimientos previos y los objetivos académicos establecidos. En cuanto al estudiante se propone que no sea un receptor de información, sino que interactúe con los contenidos programáticos y logre desarrollar aprendizajes significativos que lo vinculen con su diario acontecer este cambio de papel, exige al docente una permanente capacitación y formación que fructifique en una educación integral y en una educación para la vida¹⁴⁰.

En opinión de Clifton Chadwick la función del docente planteada por el constructivismo es muy vaga y difícil de poner en práctica, los intereses de los alumnos, actitudes y conocimientos previos no son base para el aprendizaje, sólo son tomados en cuenta para adaptarlos al campo de conocimiento¹⁴¹. Por otra lado, se tiende a homologar el contexto y actividades de aprendizaje de un grupo diverso, además las verdades como construcciones personales condenan al constructivismo al relativismo, en el caso del CB

¹³⁸ *Ibid.*, p. 4.

¹³⁹ Pérez Gomes, Ángel. *Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. op. cit., 261-262 pp.

¹⁴⁰ DGB. “Programa de Biología I”. p. 4.

¹⁴¹ Forquera, Daniela (Traducción) Clifton Chadwick “Por qué no soy Constructivista”. En *Contexto Educativo*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Núm. 31, Año 6.

sólo se busca el sentido objetivo en el consenso con sus compañeros. Le delega la responsabilidad al profesor de evaluar esas construcciones personales que, de acuerdo a todos los programas, debe ser de tres tipos: la diagnóstica; formativa; y sumativa.

Se exige al profesor una serie de habilidades en las que el constructivismo no profundiza. El perfil del CB para los profesores exige que los aspirantes posean un título de licenciatura afín a la asignatura a impartir, salvo en aquellas materias cuya falta de demanda permitan la contratación del personal con bachillerato concluido y estudios técnicos de acuerdo a la normatividad institucional. Los programas de formación y actualización académica son organizados por la Dirección de Planeación Académica y Proyectos de Integración que incluyen seminarios de apoyo a la titulación, Proyectos de Acción Conjunta entre profesores y orientadores, talleres que abordan contenidos disciplinarios, metodología y pedagógicos, así como programas de estímulos y becas¹⁴².

El cumplimiento de los programas está sujeto a los correspondientes acuerdos de academia de cada plantel y por parte del docente, se reconoce que es frecuente que no cubran los temas y objetivos de un programa. Existe un limitado desarrollo de estudios de la práctica docente, no hay estudios sistemáticos y generalizados sobre la práctica en un curso normal, se reconoce una diversidad estrategias pero no se cuenta con la información suficiente sobre su impacto¹⁴³, lo que imposibilita tomar las medidas adecuadas a los problemas concretos. Además puede ser indicio de que hay una muy alta probabilidad de que los profesores no cuenten con la comprensión suficiente de lo que implica el enfoque constructivista, optando por guiar su práctica por las actividades sugeridas en cada programa de asignatura.

Sin una preparación constante se fomenta un profesorado acostumbrado a tomar decisiones condicionados por la inmediatez, a un nivel intuitivo sin atreverse a innovar o inventar soluciones por sí mismos cayendo en la acción sin reflexión, ya que el aula es un espacio donde se generan situaciones imprevistas. Pareciera que el modelo de

¹⁴² Colegio de Bachilleres. "Informe de labores 2004-2005". 46-52 pp. En www.cbachilleres.edu.mx

¹⁴³ Colegio de Bachilleres. "Programa de Desarrollo Institucional 2002-2006". Octubre 2002, p. 26.

activismo, deja de lado la reflexión sobre la acción, no sólo en el aula misma, sino en las actividades docentes.

Para el CB la modalidad didáctica es entendida como “la forma de organización del grupo en la que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se sugiere dar preferencia al trabajo cooperativo, sin descartar la posibilidad de exposiciones por parte del profesor, cuando esto sea necesario, ni la posibilidad de trabajo grupal”¹⁴⁴. El constructivismo a pesar de su concepción de construcción y vinculación con conocimientos previos no muestra el conflicto en el aprendizaje. “Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no esta determinada sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento, sino también por las características del sujeto de conocimiento”¹⁴⁵, no considera la diversidad de formas de aprendizaje de los sujetos mismos. Dichos conocimientos se construirán sólo con el contenido ofrecido por la cultura e instituciones con los que tienen contacto, para adquirir el conocimiento correcto, que el sistema considera necesario.

Es una visión vinculada al desarrollo cognitivo y desarrollo de capacidades individuales, que se identifica con la capacitación de sujetos competitivos, individualistas y mejor dotados que busca el neoliberalismo. Se preocupa en cómo llegar a conocer la realidad siguiendo un orden para adaptarse a ella de manera satisfactoria, se insiste en la adquisición de procesos mentales, estrategias de razonamiento en detrimento de la adquisición de los saberes mismos, deja de lado la subjetividad histórica y socialmente constituida de la persona. Presta poca atención a los intereses materiales, prácticos sociales o propiedades objetivas de la situación en la que el individuo se encuentra¹⁴⁶.

Este enfoque aparentemente es ahistórico, libre de intereses, adecuado a las características del sistema social y productivo orientado en una dirección tecnológica y neoliberal, el conocimiento que se requiere es lineal y jerárquico, en el que la

¹⁴⁴ DGB. “Lengua adicional al español I”. p. 5.

¹⁴⁵ Pérez Juárez, Esther. “Problemática general de la didáctica”, En Pansza, Margarita, et al. *Fundamentación de la didáctica*. op. cit., p. 185.

¹⁴⁶ Hernández, Fernando. "El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales". En *Trasvase. Educere*. Núm. 23, año 7, Octubre-noviembre-diciembre, 2003, 434-439 pp.

imaginación y la creatividad son relegados. No tienen en cuenta condiciones sociales y culturales en la construcción de conocimiento y refuerza tipo de valores en la misma línea. No tiene una concepción clara del hombre ni de la educación, desconoce el vínculo hombre-ciudadano, rediciéndolo a la relación hombre-individuo¹⁴⁷.

De acuerdo a lo anterior el modelo pedagógico al que se orienta es el que Flórez Ochoa denomina cognitivo, considera al desarrollo progresivo, los contenidos son adquiridos por aprendizaje significativo, el profesor es un facilitador y estimulador que enseña por medio de experiencias, la relación entre alumno y profesor sigue siendo vertical y el vínculo con el entorno gira en torno a la adaptación.

En CCH después de concluir la revisión del plan de estudios de 1996, trabaja en la revisión y de programas comenzando por asignaturas de los primeros semestres. El Consejo Técnico convoca a la comunidad para participar, la revisión se plantea como un proceso permanente de construcción colegiada, buscando la mayor participación por parte de la comunidad y las autoridades, planeando varias actividades para complementar dichas acciones¹⁴⁸. El plan de estudios vigente establece que los programas deben ser revisados y ajustados constantemente.

Se pronuncia como un bachillerato de cultura básica, cultura entendida como “todo el acervo adquirido aquello que el individuo posee como integrante de un grupo social y que caracteriza a éste; es el conjunto estructurado de valores, creencias, procesos, conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos, que atañe a los cambios científicos, tecnológicos, artísticos, económicos y políticos que se producen en la sociedad. De ello se deriva que no puede separarse los elementos de la cultura que el individuo adquiere en su vida cotidiana, de aquellos que pueden apropiarse en la escuela. Los elementos culturales se desarrollan dentro y fuera del aula”¹⁴⁹.

¹⁴⁷ Barrios Graznan, Leticia. “Visión crítica de las teorías postraditionalistas de la educación”. En Revista Iberoamericana de Educación. En www.rieoei.org/deloslectores/938Barrios.PDF.

¹⁴⁸ CECU. “Diagnóstico Institucional”. CCH, UNAM, 2003, 62-65 pp.

¹⁴⁹ CCH. “Programa de Física I y II”. UNAM, p. 5.

Se centra más en la cultura y reconoce su vinculación con la sociedad y la cotidianeidad del estudiante. Se propone contribuir a que el alumno adquiriera un conjunto de principios, de elementos productores del saber y del hacer, a través de cuya utilidad pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas¹⁵⁰. Y aunque no tiene una concepción única de aprendizaje, como es en la caso de CB donde todos los programas remiten al mismo concepto, es posible rastrearla a través de los distintos programas de las asignaturas. Se observa que las diferentes asignaturas no tienen una sola concepción de aprendizaje, la mayoría lo reconoce como una construcción – en los casos de inglés, química y biología - como una reconstrucción - en el caso del programa de historia de México - o como una espiral - programa de taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental - y algunos buscan aprendizajes relevantes - el caso del programa de matemáticas - aunque en muy pocos programas se detallan lo que entienden por cada uno y la mayoría se inclina por buscar un pensamiento reflexivo. Sólo en el caso de la asignatura de inglés se pronuncia por el constructivismo vinculándolo con el modelo educativo del Colegio.

En sus conceptos de aprendizaje abarcan otros elementos como en el programa de biología donde menciona que “aprender es una actividad de permanente cuestionamiento y que debe existir interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Lo deseable es que los aprendizajes se apliquen a situaciones diferentes (...) sean de interés potencial para el alumno y revelen realidades y procesos que contradigan los intuitivos. Se considera además que éste es un proceso gradual y continuo, donde el nuevo aprendizaje se edifica sobre el anterior al cual se incorpora...”¹⁵¹.

También rescata la conciencia del alumno, los diversos caminos del aprendizaje y la autonomía del estudiante. El alumno “es quien debe llevar a cabo una reconstrucción del conocimiento socialmente elaborado, de manera personal y colectiva, a partir de diversas estrategias, siguiendo múltiples caminos que lo conduzcan a la consecución de

¹⁵⁰ CCH. “Actualización de Planes y Programas Estudios”. PEA, p. 36.

¹⁵¹ CCH. “Programa de Biología I y II”. UNAM, p. 6.

una meta”¹⁵². Los estudiantes deben estar conscientes de que, en la espiral del aprendizaje, lo mejor es ascender, aunque es posible que, al retomar algún aspecto, lleguen a la comprensión plana de algo ya visto, pero no suficientemente asimilado. “Se establecen conocimientos y se propone la metodología para que los alumnos en su autonomía de aprendizaje se apropien de conocimientos racionalmente fundados en conceptos, habilidades, actitudes y valores que formaran parte de su cultura básica”¹⁵³. En pocas ocasiones se retoman las bases epistemológicas de la concepción de aprendizaje, pero la caracteriza como dialéctica.

Congruente con lo anterior el papel del profesor es proponer actividades de aprendizaje acordes con las necesidades de los alumnos, orientar el trabajo, propiciar participación y el diálogo, “debe plantear, coordinar y supervisar de manera continua el trabajo del grupo, para garantizar el cumplimiento de los conocimientos que ya posee el alumno, para que con ellos construya los nuevos, teniendo como referente la propia realidad histórica, la guía y el apoyo que le ofrece la institución”¹⁵⁴.

El profesor “promueve el planteamiento y resolución de problemas concretos (...) procura la generación y confrontación de ideas que se haga con base en los intereses de los estudiantes. Propicia comunicación entre los alumnos y él, y para permitir que ocurran procesos de realimentación, el profesor también aprende en este proceso”¹⁵⁵. La función del docente es más compleja a la vez que es coherente con la definición del aprendizaje, lo que supone una preparación mucho más ampliada, al concebirla como comunicación y tomar como base los intereses de los alumnos y su realidad.

Plantea serios problemas y retos a los profesores de la institución, ya que como se reconoce en el Diagnóstico Institucional, “por las concepciones de su modelo educativo cultura básica y Plan de Estudios orientado a formar sujetos autónomos que deben convertirse en práctica educativa para la cual no existe paradigmas disponibles, por la

¹⁵² CCH. “Historia de México I y II”. UNAM, p. 7.

¹⁵³ CCH. “Programa de Biología I y II”. op. cit., p. 4.

¹⁵⁴ CCH. “Programa de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV”. UNAM. p. 9.

¹⁵⁵ CCH. “Programa de Física I y II”. op. cit., p. 7.

cultura contemporánea, determinada por el crecimiento, la reorganización del saber y su difusión continuas¹⁵⁶, lo que dificulta su comprensión y operación y explica la variedad de concepciones de lo que es el aprendizaje. Claro ejemplo es la materia de inglés que se ubica en un marco constructivista.

Los requisitos que cumplen los profesores de CCH para ingresar son contar con título, cumplir con el perfil profesiográfico que establece el Plan de Estudios Actualizado, la verificación de los antecedentes, acreditar con 8 el examen de conocimientos y condiciones de salud suficiente. Los programas de apoyo docente de la institución abarcan cursos intersemestrales, Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFRED), tanto de estímulos como de formación, procuran que los profesores de carrera y con más experiencia atiendan a los alumnos de primer semestre y que lleven programas de tutoría de reciente implantación en la institución. Además, se ofrece una Maestría en Docencia para la Educación Media superior (MADEMS) a la cual en el periodo 2005-2006, se inscribieron 100 profesores, un avance para profesionalizar al profesorado en la institución.

El Colegio mantiene su concepción socrática de la educación, es decir, apuesta en primera instancia y con preponderancia al intercambio presencial entre seres humanos iguales como instrumento para buscar y aprehender el conocimiento. Para la multiplicación y diversificación de sus diálogos, que provechosamente puede utilizar los instrumentos tecnológicos más convenientes, sin subordinar su proyecto a las constricciones intrínsecas de aquellos¹⁵⁷.

La importancia de la actualización y formación docente estriba en su importancia para el ejercicio profesional, en planes de licenciaturas se incluyen materias ofrecidas en bachillerato, pero su sentido educativo difiere. En ambas instituciones, sin una

¹⁵⁶ CECU. "Diagnóstico Institucional". op. cit., p. 54.

¹⁵⁷ *Ibíd.*, p. 3.

preparación previa, es probable que el profesor tienda a repetir lo que aprendió en la facultad, sin advertir la diferencia con el ciclo medio¹⁵⁸, problema derivado en parte por la falta de misión propia del bachillerato cuyos objetivos comunes lo ayudan a orientar su práctica. Sin metas claras se dificulta la elaboración de estrategias y acciones educativas¹⁵⁹.

El docente ve su práctica afectada por diversas fuerzas como la política actual de evaluación de su trabajo; las instancias formales cuyas disposiciones llegan hasta su práctica; la historicidad de los profesores y escuelas; la crítica entre colegas y la competencia; las exigencias de los padres y las necesidades de los alumnos, las que aparecen cada vez más distintas respecto a las concebidas en la trayectoria de los maestros. Puede estar más preocupado por cubrir el temario y menos en cómo aprende el alumno ni en su proceso, con tiempo reducido, le importa más su trabajo que preocuparse del cómo y qué dice el estudiante¹⁶⁰.

De ahí también la dificultad de muchos profesores para desarrollar programas organizados en espiral, es decir, que atraviesan varias veces aunque en distintos niveles los contenidos, que promueve el CCH. Ante los grandes temas en el primer semestre, este profesor no advertido enseñaría toda la matemática por ejemplo, en la práctica la brevedad del tiempo lo impide y el número alto de alumnos representa también un obstáculo. Los grupos del bachillerato universitario de la UNAM regulan su número de alumnos por un acuerdo del Consejo Académico del Bachillerato, que fija su tope en 48, pero rebasan los 50 en promedio en el Colegio¹⁶¹, repercutiendo en la dificultad del desarrollo de habilidades y atención o seguimiento personal.

Al proceso de enseñanza-aprendizaje, habrá que sumar que en las condiciones actuales, maestros, directivos, expertos, en general autoridades pedagógicas, no tienen garantizada la atención, respeto y reconocimiento por parte de los jóvenes, que sin

¹⁵⁸ Bazán Levi, José de Jesús. "Para imaginar el bachillerato del futuro". En *Eutopía*, CCH, Año 1, Núm. 4. Enero-marzo 2004. En <http://www.cch.unam.mx/eutopia/eutopia5/index.htm>

¹⁵⁹ Moran Oviedo, "Instrumentación didáctica". En Pansza, Margarita et al. op. cit., p. 185.

¹⁶⁰ Domínguez y cols. 1991. Citado por Delgado Suárez, op. cit.

¹⁶¹ Bazán Levi, op. cit.

embargo, es necesaria para la acción pedagógica. Ahora el profesor tiene que construirla ante los alumnos, trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir, pero que aún no existe por consenso en el nivel¹⁶².

Es posible reconocer algunas de las diferencias en términos de estrategias de enseñanza que la institución sugiere para las asignaturas, comenzando con la presentación de las materias, en CCH resalta que son presentados en un mismo documento todos los semestres de una misma asignatura, de modo que el profesor puede revisarlo para tener más claridad de los contenidos antecedentes y subsecuentes. Contiene la presentación de la materia, el enfoque disciplinario, el enfoque didáctico, los propósitos del curso, los contenidos y en algunos casos la contribución al perfil del egreso y evaluación. Se organizan los contenidos en cuadros que se dividen en aprendizajes, estrategias y temáticas sugeridas para lograr los propósitos, describiendo algunas actividades para el profesor y los alumnos, de manera tal que la didáctica no parece tan lineal. Cabe mencionar que la materia de computación e inglés poseen una estructura diferente, y pocos programas de asignaturas desglosan los principios del Colegio.

Para el CB cada asignatura está en diferentes documentos, en cada una se describen sus datos, se fundamenta su importancia, los conocimientos y habilidades que el alumno habrá de adquirir y sólo en algunos casos el enfoque didáctico y el psicopedagógico. Se presentan lo que llaman líneas curriculares que tienen la finalidad de brindar al alumno una formación integral, son siete ejes de apoyo como parte de la reforma curricular del bachillerato general, que deberán estar presentes implícita o explícitamente en todas las actividades de la institución, en todos los programas de asignatura se encuentran presentes y son el desarrollo de habilidades de pensamiento, habilidades de comunicación, metodología, calidad, valores, educación ambiental y democracia y derechos humanos, que en algunos programas están integrados con los contenidos de las mismas y en otros son apenas conceptos o son muy escuetos. Los contenidos están

¹⁶² Carreón Ramírez, Luis. “¿La Educación Media Superior es disfuncional?”. En Eutopía. op. cit.

organizados en objetivos temáticos y la estrategia didáctica sugerida en la cual se describe la modalidad didáctica como estrategias de enseñanza, y ésta a su vez se divide en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Es decir, está estructurado de tal manera que parece ser que cada enseñanza llevará necesaria y linealmente a un aprendizaje y una conducta por parte del estudiante, como evidencia de aprendizaje.

Se escogieron los programas de historia de México 2 de cada colegio, en CCH abordado en el cuarto semestre y el CB en el tercero. Más allá del hecho de que en CCH tenga un mayor peso en créditos y en horas, se eligió porque la materia lleva el mismo nombre y porque la asignatura de historia pretende ayudar al estudiante a concebirse como ser histórico, y debe comprender los hechos que llevaron a que su realidad se encuentre como la conoce.

A modo de ejemplo, se tomaron en cuenta sólo los cuadros en los que están los objetivos y las estrategias sugeridas para abordar los temas. Ver anexo 4. En CB como puede observarse, los objetivos de las unidades consisten en explicar, contrastar y verificar las características y consecuencias de cada período histórico abordado, mediante su reflexión, análisis y crítica; para alcanzar los principios de democracia, justicia y paz, ubicar al periodo como punto de transformación y desarrollo, un marco interpretativo del desarrollo nacional y del proceso de globalización, cabe destacar que se mencionan en cada objetivo el clima de participación, apertura y respeto.

Es decir, se privilegia que el alumno domine dichos conocimientos mediante su análisis para valorarlos y fortalecer su identidad. En un nivel de habilidades intelectuales y de adaptación al entorno, poco o nada se menciona sobre tomar en cuenta la etapa cognitiva o social del alumno. En la carta descriptiva está dividida en tres columnas, la primera es de los contenidos, donde se describen los aspectos a abordar del tema que tiene un considerable número de subtemas; la segunda columna presenta los objetivos temáticos que deberá alcanzar el alumno; la última columna contiene la estrategia didáctica sugerida, que describe una serie de actividades a realizar, esta columna a su vez se divide en dos, por un lado las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, en las

que se describen las actividades del profesor y alumno respectivamente. En ellas es posible observar una buena cantidad de actividades sugeridas para cada tema, al mismo tiempo se verifica que el vínculo profesor alumno sigue siendo vertical, y el aprendizaje aparece como lineal, pues cada enseñanza conlleva un aprendizaje, según la organización de las actividades.

Finalmente la evaluación sugerida, también se mencionada en todas las asignaturas, se sugiere la evaluación diagnóstica para partir de los conocimientos previos del estudiante; la formativa que debe tomar en cuenta los contenidos declarativos, procedimentales, actitudinales y valores; y sumativa que se deberá realizar de manera colegiada, evidenciada por productos, desempeños y conocimientos. Ello con ayuda de guías de observación y listas de cotejo.

Así presentadas las cartas descriptivas, el papel del profesor parece ser de aplicador de estrategias, la planeación parece estar manejada más por la Dirección General de Bachillerato y menos por el profesor, pero le delega una buena carga de trabajo con los tipos de evaluación a realizar, que si bien son un avance en tanto consideran varios aspectos, también es una limitante pues la cantidad de estudiantes lo complica. Los contenidos son muchos y es difícil abarcarlos en su totalidad, puesto sin reflexión ante el tema, el profesor tiende a desarrollarlo por entero y no sabe dónde detenerse o a qué profundidad conceptual o habilidad operativa aspirar en cada momento, a ello puede deberse que muchos no cubran el temario, el profesor preocupado por cubrirlo deja de lado el proceso de aprendizaje cada uno y número de alumnos lo complica, sin preparación las posibilidades didácticas pueden caer en lo tradicional.

En CCH presentados en un solo documento historia de México I y II, esta compuesta de cuatro unidades. Los objetivos de unidad son comprender, explicar, identificar, analizar el origen, proceso, desarrollo, proceso, transformaciones y contradicciones de la sociedad mexicana en las etapas y procesos de cambio, por medio de análisis, explicaciones, relaciones y revisión de evolución, para explicar consecuencias, entender características, cambios y valorar problemas de las etapas históricas y posibles alternativas de cambio.

La estructura de la carta descriptiva está dividida en tres columnas la primera aborda los aprendizajes que se pretenden del alumno, en la segunda se hayan las estrategias que son actividades a realizar, y finalmente las temáticas que mencionan los temas a abordar. De cada unidad, a partir de las estrategias seleccionadas o desarrolladas por el profesor, se evalúan conceptos habilidades, valores y actitudes. Es interesante notar como son pocas las estrategias recomendadas, así como las temáticas e incluso las evaluaciones. Que en cierto sentido dan más libertad y responsabilidad al profesor de trabajar con los alumnos, pero que no reflejan la complejidad que describen en sus concepciones de aprendizaje, además de que muy poco se habla sobre los intereses del alumno.

2.3 Los jóvenes bajo la ideología de la exclusión educativa, perfil de egreso y repercusiones en su formación.

En un contexto neoliberal que excluye a quienes no poseen determinados certificados, la educación humanista y a los jóvenes, influye de manera importante el bachillerato que cursen los estudiantes. Los modelos pedagógicos de las instituciones ofrecen diferentes posibilidades de formación. El CCH tiene la finalidad de que el egresado sea sujeto y actor de su propia formación y de la cultura de su medio, además de ofrecer la oportunidad de continuar los estudios superiores en la UNAM. Para el egresado del CB la meta es un egresado con una formación integral y habilidades mentales que le ayuden a insertarse satisfactoriamente a la vida productiva del país o a los estudios superiores, no cuenta con pase a alguna institución de educación superior, por lo que debe someterse a otro examen. Ambas promueven experiencias diferentes que les ayudarán en su formación.

Partiendo de esta hipótesis, a continuación se pretende reconocer la repercusión en la formación en un marco ideológico de la exclusión educativa, específicamente en los jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres, mediante el abordaje de algunas características de los jóvenes actuales, la importancia del bachillerato, el perfil de egreso y oportunidades que ofrece cada institución, para establecer las diferencias principales.

La ideología es entendida como el conjunto de ideas y representaciones, una interpretación de la realidad de la cual es portadora una clase social¹⁶³ socialmente construida. Se considera a “la ideología con referencia a los procesos y prácticas sociales mediante las que las estructuras características de la vida social se reproducen y mantienen tanto en la conciencia de los sujetos como en las prácticas y relaciones sociales características de la vida social en una sociedad concreta”¹⁶⁴.

¹⁶³ Althusser, Louis. “Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)”. En Gómez, José y Alfonso Hernández (Comps.) El debate social en torno a la educación. ENEP-Acatlán, 2000, p. 195.

¹⁶⁴ Kemmis, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata, España, 1998, p. 116.

Sin embargo, también es concebida como falsa conciencia, en tanto que la ideología dominante, la de la clase que detenta el poder, se construye a menudo sobre la base de la inversión y la falsedad que tiene por objeto la adhesión de toda la sociedad a valores particulares y la aceptación de ciertos conceptos sobre la realidad, lo que contribuye a perpetuar las relaciones de dominio¹⁶⁵.

En éste sentido y de acuerdo con Althusser, la ideología es una relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia, es imaginaria porque es una alienación material que se da en las condiciones de existencia del hombre mismo. Sin embargo, dice Yurén, es necesario precisar que no toda ideología es falsa conciencia, ni que toda la ideología de la clase dominante sea falsa, también tiene funciones de conocimiento.

Según los neoliberales la economía de libre mercado es el resultado racional de la libre competencia, para lo cual son indispensables individuos competitivos que se comporten de manera competitiva para maximizar las ganancias. Privilegia la capacitación para el trabajo, crea una ideología credencialista, de capacidades innatas y vocacionalistas, además de fomentar de la superespecialización, donde quienes no poseen títulos académicos o de renombre, “pasan a ser mano de obra barata o excluidos social y laboralmente sobre la base de su poca inteligencia o nulo esfuerzo”¹⁶⁶. Mediante el CENEVAL la exclusión queda justificada, al no alcanzar un determinado número de aciertos, promueve la idea de los jóvenes no tienen la capacidad suficiente para acceder al bachillerato o a la educación superior.

De acuerdo con Zemelman, el sujeto por el que apuesta la ideología dominante actual es un sujeto sujetado a leyes económicas y de hegemonización, con pocas posibilidades de decidir entre opciones, pragmático y reducido a garantizar su existencia, violentando la condición humana. Niega al hombre-proyecto y exalta al hombre-inteligencia, entrampado en el deber ser del discurso del poder que también influye a las instituciones académicas, las empresas, familias y cotidianidad, transfiere

¹⁶⁵ Yurén Camarena Ma. Teresa. Filosofía de la educación en México. op. cit., p. 44.

¹⁶⁶ Torres Santomé, Jurjo. Educación en tiempos del neoliberalismo. op. cit., p. 154.

su responsabilidad por la historia a actores de macroespacios sociales, sin conciencia de la potencia de la que pueden ser portadores¹⁶⁷.

Es un hombre alienado que nunca logra ser él mismo ni vivir en un estado de síntesis creadora con otros seres o cosas. No sabe como vivir en situación de diálogo con otros, ni en un estado de paz interior, es violento, intolerante, conformista y autoritario al mismo tiempo que teme a la autoridad, tiene miedo de no pensar y actuar como todos los demás. No vive en el presente, cuya riqueza es incapaz de apreciar, sólo le importa el futuro que lo arrastra a adaptarse a una forma ideal¹⁶⁸.

Los jóvenes de la actualidad muestran características diferentes a las generaciones anteriores, de acuerdo con la CEPAL enfrentan múltiples paradojas entre las que se encuentran: gozar de más acceso a la educación (básica) y menos empleo; más acceso de información, redes informáticas y menos al poder y a espacios decisorios de la sociedad; son más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos de éste; hace algunas décadas los jóvenes se redefinían como protagonistas de la época del gran cambio social, hoy se redefinen desde el discurso público como objeto de políticas sociales y sujetos de derechos.

No son ellos quienes proyectan su identidad y anhelos a la sociedad, contrariamente se ven proyectados en la opinión pública y pactos políticos. Aparecen definidos como carentes, población a proteger o racionalizar o controlar, “en contraste con esta visión externa, los jóvenes se vuelcan sobre sus mundos de vida de manera más cotidiana y menos épica, generando nuevas sensibilidades y produciendo nuevas identidades, sobre todo a través del consumo cultural y de la comunicación en general”¹⁶⁹, se ve tensionado entre la dependencia institucional y el valor de la participación autónoma. En este sentido el contexto no favorece ni la democracia ni la formación.

¹⁶⁷ Zemelman, Hugo. Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. Ed. Anthopos, Barcelona, 2002, p. 29-30.

¹⁶⁸ Niel, Matilde. “El fenómeno de la tecnología: ¿liberación o alienación del hombre?”. En Fromm, Erich, et al. Socialismo humanista. Ed. Paidós, México, 1990, p. 364.

¹⁶⁹ CEPAL. “La juventud en Iberoamerica. Tendencias y urgencias”. Organización Iberoamericana de Juventud, Santiago de Chile, octubre de 2004. En www.eclac.cl/publicaciones/xml

Se debe considerar también, que los jóvenes no son una unidad, no es un grupo homogéneo que comparte los mismos intereses, tienen experiencias y vivencias diferentes que van marcando su formación. Si bien tienen algunas cuestiones en común varían de acuerdo a su posición social, género, bagaje cultural, etc. Incluso el modelo tradicional de familia ha cambiado y algunos padres no comprenden a hijos adolescentes.

La adolescencia está caracterizada por ser una etapa de cambios, sobre todo de carácter biológico, según Erikson existe el proceso biológico de organización jerárquica de los sistemas orgánicos que constituyen un cuerpo (soma); el proceso psíquico que organizan la experiencia individual mediante la síntesis del yo (psyqué) y el proceso comunal, consistente en la organización cultural de la interdependencia de las personas (ethos). El ciclo vital completado "la conformación de la identidad refleja la agrupación de elementos representativos de las fuerzas sociales al interior del individuo, así como la identidad explica en cierta forma cómo se construye los valores que conforman la cultura"¹⁷⁰. Según este autor, hay dos grandes tipos de jóvenes, por un lado los jóvenes humanistas y por otro los jóvenes tecnológicos, ambas son un agregado de ideas, imágenes y aspiraciones de esperanzas, temores y odios¹⁷¹.

En el contexto urbano actual de la ciudad los jóvenes son destinatarios, consumidores y beneficiarios de nuevas tecnologías y medios de comunicación, a los que no todos pueden acceder, agrandando las brechas de desigualdades. Les presentan una imagen de la vida como habría que vivirla, según la ideología dominante o una élite empresarial, todos como consumidores felices a quienes no les preocupa los problemas existenciales propios o del otro, parece distraerlos de participar en el control de sus vidas. Vivir aislados, procurar que no se organicen para que no se revelen a una realidad dada sin aparente posibilidad de cambio¹⁷².

¹⁷⁰ Erikson, E. "El ciclo vital completado". Ed. Paidós, México, 1993. Citado por Chávez Uribe, Alfonso. "Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior" (Tesis de maestría) Facultad de Psicología, Universidad de Colima, marzo 2006. En <http://dgeset.uco.mx/tesisposgrados/pdf>

¹⁷¹ Erikson, Erik. Sociedad y adolescencia. Ed. Siglo XXI, 1989, 121-144 pp.

¹⁷² Chomsky, Noam. op. cit., 57-60 pp.

Al mismo tiempo, con el predominio de la televisión como medio de mayor audiencia entre jóvenes y niños, se modifica sustancialmente la relación entre entender y ver, el hecho de ver prevalece al hecho de hablar. Las cosas representadas en imágenes cuentan y pesan más que las cosas dichas con palabras¹⁷³. El aprendizaje se aleja de la palabra escrita y de la posibilidad de leer, cada vez menos niños y jóvenes tienen tendencia a leer como diversión y menos motivación propia, se hacen más visuales y menos simbólicos.

Contrariamente, la escuela tiene que abstraer el contexto real en el que ocurren los fenómenos y comprimirlos en elaboraciones teóricas más o menos formalizados, la consecuencia es que la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje y la actividad simbólica, las palabras antes que la acción¹⁷⁴. Así, la escuela parece luchar contracorriente y si los alumnos no cuentan con las habilidades y conocimientos, que pueden ser dados por su educación o bagaje cultural, no podrán adaptarse o incorporar al aprendizaje escolar.

Consecuencia, muy posiblemente de ello y del contexto económico, es que los jóvenes dejan de estudiar, en su mayoría, entre los 15 y 17 años, otros motivos relacionados son la necesidad de trabajar o el desinterés en los estudios con alrededor de 30% cada uno, según la encuesta nacional de juventud, en contraste la mayoría tiene en buena estima a la escuela. Comienzan a trabajar entre los 13 y 16 años sobre todo en el sector de los servicios. La edad crucial en ambos sexos para la deserción educativa es entre 15 y 17 años, edad en la que se insertan en el bachillerato, donde las mujeres parecen tener mayoría, pero hacia los 20 años la tendencia va a favor de los hombres, al mismo tiempo son quienes manejan más y mejor las tecnologías. Es de notar que a muy pocos les interesa la política, y consideran a la democracia como un formato electoral, más que como un sistema de gobierno, lo que significa que perciben el papel que juegan en la sociedad sólo al emitir el voto¹⁷⁵.

¹⁷³ Sartori, Giovanni. Homovidens. La sociedad teledirigida. Ed. Taurus, México, 1998, p. 27.

¹⁷⁴ Contreras Domingo, op. cit., p. 91.

¹⁷⁵ Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud e Instituto Mexicano de la Juventud. Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares. En www.imjuventud.gob.mx

Retomando el concepto de formación, como ya se mencionó rebasa el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y apropiación de la cultura, es tomar conciencia para situarse en y frente a su realidad abierta a posibilidades y capacidad para transformarse a sí mismo y a su entorno mediante praxis. Es un proceso complejo que hace difícil establecer indicadores concretos que den evidencia de su desarrollo y potencialidad en los alumnos, incluso en su concepción más simple, por ello para las instituciones aparece como meta última. Y la buscan proporcionando contenidos, estrategias, materiales y diferentes medios, para dinamizar el proceso.

Sin embargo la formación también tiene que ver con las experiencias ofrecidas a los estudiantes que alienta la escuela, como el tipo de interacción que se fomenta con sus pares, las autoridades educativas y la sociedad misma. Mismas que pueden o no enriquecer la subjetividad y la percepción de su papel en su comunidad. Esto tiene que ver con la conciencia que el estudiante como ser genérico y sujeto en de la cultura y de su proceso de aprendizaje.

Pese a ello, los alumnos dentro de la educación media superior y dentro del aula no siempre desarrollan las habilidades fomentadas por la institución, derivado en mucho de su educación básica, se convierte en estrategias más o menos competentes en función de sus recursos y recorrido escolar, simulando la apropiación siguiendo las pistas del profesor, copiar y estudiar para pasar las pruebas, por eso persisten las quejas de los profesores “parece que los alumnos olvidan en vacaciones todo lo que aprendieron durante el año”¹⁷⁶. Los buenos estudiantes se cuidan de no parecer demasiado estudiosos y dedican tiempo al grupo de referencia, es decir a sus intereses juveniles. Lo anterior pone en evidencia lo que afirma Pérez Gómez, la información pasa a ser parte de lo académico con poca o nula vinculación con su realidad.

El bachillerato es un factor que influye de manera importante en la definición de proyectos de vida, en su manera de acercarse al mundo social y productivo. Además de

¹⁷⁶ Dubet y Martucelli (1997, 438), Citado por Weiss, Eduardo. “Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato”. Dpto. de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN. En Coloquio de Bachillerato Tendencias y experiencias de reforma del bachillerato.

ser un espacio que les permite ensayar diferentes papeles, donde prueban sus capacidades e imaginan posibles escenarios para su vida futura en lo social, lo laboral y lo profesional¹⁷⁷. Ya no es sólo un espacio escolar, es también juvenil en el que además de buscar aprendizajes concretos se dan aprendizajes de otro tipo, sobre todo de convivencia, pues se encuentra con otros jóvenes con diferentes formas de ver y vivir el mundo, incluso experimentar (con sus riesgos) situaciones nuevas, viven diferentes estilos de convivencia¹⁷⁸ y la escuela favorece o no dichas interacciones.

En este sentido un factor importante a tomar en cuenta son los espacios físicos, los CCH cuentan con una considerable extensión de terrenos, que cuentan tanto con aulas como con áreas verdes donde los jóvenes pueden reunirse libremente, no hay prefectos lo que le da la elección de entrar o no a las clases con las respectivas consecuencias y se fomenta un grado de responsabilidad respecto a sus actos. No es raro observar a algunos grupos de chicos con intereses afines, saktos, darks, cholos, entre otras agrupaciones juveniles se distinguen por su forma de vestir, actuar y hablar, la diversidad es evidente y, hasta cierto punto, tolerada. Pero también reflejan problemas de la sociedad, han existido grupos de jóvenes que se unen a diferentes causas sociales o movimientos de la población estudiantil que han perturbado la cotidianidad de las aulas. Que se convierten en parte de las experiencias de los estudiantes y dan una visión diferente de la realidad social.

Claro ejemplo es lo ocurrido en el año de 1999, con la implementación de cuotas obligatorias, se organizaron para hacer una huelga en contra de la medida logrando que se diera marcha atrás, además de la desvinculación de la UNAM con el CENEVAL. Lo que puede brindarles una percepción de que pueden cambiar algunas decisiones tomadas desde las autoridades. Contrario a lo que sucede en el CB donde tanto alumnos como profesores deben acatar las decisiones de las instancias centrales, sin posibilidades de participar en ellas, los conflictos dados en la institución son dirigidos principalmente por profesores que buscan mejores condiciones salariales. Los

¹⁷⁷ Villa Lever, Lorenza. "La educación media". En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-diciembre 2000, vol. 5, número 10, 201-204 pp.

¹⁷⁸ Weiss, Eduardo. "Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato". op. cit.

estudiantes de CCH al ser universitarios cuentan con los privilegios que esto conlleva, participar en algún deporte con posibilidades profesionales, acceso a eventos culturales con condiciones especiales, la libertad de elegir o no una carrera técnica en la misma escuela, de contar con una beca, tutorías, participar en diferentes eventos de ciencias o artes, amplias bibliotecas, y todo lo que la universidad ofrece.

En el CB los privilegios son menores, pero no desdeñables, los espacios son mucho más reducidos, mantienen a los prefectos activos, también hay manifestaciones de grupos juveniles pero con menos frecuencia, no sale demasiado de la rutina llevada en los niveles básicos, quizá por la cantidad de planteles los recursos son reducidos. Se les ofrecen becas talleres artísticos que funcionan en cada plantel, música, danza, artes plásticas, teatro; así como en actividades deportivas como fútbol, básquetbol, voleibol y atletismo; además pueden participar en concursos de cuento corto, poesía, cómic, fotografía, carteles ecológicos, entre otros. Asimismo cuentan con el servicio de biblioteca y con apoyo de orientadores escolares y de un servicio médico.

Lo anterior tiene relación con las concepciones que la institución maneja con respecto a los estudiantes. En el discurso del Programa de Desarrollo Institucional 2002-2006 del CB considera al alumno como sujeto con capacidad de pensar, de analizar sus procesos de pensamiento y generar soluciones a problemas¹⁷⁹. Contradictoriamente en los programas y el constructivismo, el alumno es sólo un individuo entendido como aquel que posee una condición inmediata y limitada a la esfera privada y orienta hacia la constante adaptación al entorno que lo rodea¹⁸⁰, coherente con la ideología neoliberal.

En el CCH hay más coherencia en sus programas y fundamentos, concibe al estudiante como un sujeto, es decir un nudo de relaciones sociales productos a la vez que productores creadores de estas relaciones sociales a la vez de objeto de acción de estas fuerzas¹⁸¹. "El bachillerato del Colegio concibe a alumno como sujeto de la cultura (...) no sólo debe comprender los conocimientos que se le ofrecen en la enseñanza,

¹⁷⁹ Colegio de Bachilleres. "Programa de Desarrollo Institucional 2002-2006". op. cit., p. 18.

¹⁸⁰ Barrios Graznan, Leticia. "Visión crítica de las teorías postraditionalistas de la educación". op. cit.

¹⁸¹ *Ibidem*.

sino también juzgarlos, relacionarlos con su propia experiencia y realidad, adaptarlos, asimilarlos crítica y personalmente y, si fuera el caso, trascenderlos y reelaborarlos o sustituirlos por otros, mejor fundados e innovadores. El alumno del Colegio deberá saber y saber hacer, es decir, unirá conocimientos al dominio inicial de metodologías, procedimientos de trabajo intelectual, prácticas, tecnologías en un nivel general y técnico”¹⁸². Se intenta que los alumnos se comprometan con todas sus capacidades y actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomen posesión de su cultura además de fortalecer su identidad, elementos indispensables para facilitar su socialización¹⁸³. En cierta medida, más compatible con la noción de formación que aquí se adopta.

Ambas instituciones se ocupan de hacer un diagnóstico que busca delinear las características socioeconómicas, familiares, antecedentes escolares, deficiencias en las distintas áreas y hábitos de estudio de los estudiantes que ingresan. En el caso de CB se basa en los resultados obtenidos en el examen de selección además de un cuestionario sobre cuestiones socioafectivas del estudiante. Durante su estadía se reconoce que pasa por tres fases, la adolescencia temprana, la adolescencia como tal y la adolescencia tardía, cada una con diferentes características, a su vez consideran los factores de riesgo, como adicciones y conductas antisociales. En cierta forma, parece que se busca uniformizar los procesos al caracterizar de determinada manera a todos los estudiantes, desconociendo sus particularidades. Mientras CCH hace su propio examen diagnóstico sobre los conocimientos, ambas toman medidas con respecto a dichos resultados como la implementación de cursos de nivelación. En las dos instituciones se reconoce el valor de la planificación, las estrategias de enseñanza, mejora de los procesos de evaluación, material didáctico y manejo de tecnologías.

Hay que precisar que hay diferentes tendencias encontradas por parte de las instituciones en cuanto a la importancia de ser colocados en determinado periodo o turno o semestre. En el caso de CCH hay una tendencia de menor aprovechamiento en el turno vespertino, cuyas causas se atribuyen a diversos aspectos como la asignación

¹⁸² PEA, “Actualización de Planes y Programas Estudios”. CCH, UNAM, p. 38.

¹⁸³ CCH. “TLRID”. op. cit., p. 9.

del turno que no quería el estudiante, los profesores que llegan cansados de otros empleos y ausentismo, y temor de los padres por el horario de salida y los riesgos que corren. Según un estudio hecho por Muñoz Corona y Guerrero Salinas, los alumnos de primer ingreso tienen problemas en cuanto a la libertad otorgada, se descontrolan y hacen un mal manejo de ella y en su mayoría encuentran dificultades para asimilar la cultura universitaria, hay altos índices de reprobación que se acentúan en el segundo año y es en el tercero que buscan recuperarse ante la perspectiva de entrar a la educación superior, pero no todos lo logran¹⁸⁴.

En CB los alumnos que ingresan al periodo A, es decir que entraron en febrero, tienen menos puntuación en el examen de ingreso y los indicadores como la eficiencia es menor que los estudiantes del período B. Estos aspectos pueden de crear en los maestros conceptos negativos sobre los alumnos sin poner a prueba más objetivamente esta impresión, lo que impide que los canalicen para mejorar su situación académica o prefieren la indiferencia, a la vez que tienden a reforzar el aprendizaje de los más aventajados, que son, generalmente, los que están mejor colocados en la estratificación social¹⁸⁵.

La regularidad en el CB se encuentra alrededor del 36.29%, y la permanencia en 87.11%, mientras que la regularidad en CCH varía entre las diferentes generaciones, aumentando paulatinamente, en la generación del primer semestre alcanza 44%. Lo que sucede con el tratamiento de la reprobación es que los padres culpan a los maestros y los maestros a los padres, mismos que en ocasiones se sienten incapaces de tomar medidas correctivas por iniciativa propia, sobre todo aquellos que tienen una escolaridad menor¹⁸⁶. Todos estos factores influyen la permanencia, y junto a ellos, la voluntad y compromiso del estudiante diferenciaran aún más la formación.

¹⁸⁴ Muñoz Corona, Laura y Elsa Guerrero Salinas. "La experiencia escolar de los estudiantes de CCH". En *Eutopía*. Año 1, Núm. 4, op. cit.

¹⁸⁵ Muñoz Izquierdo, Carlos. op. cit., p. 144.

¹⁸⁶ De acuerdo con algunas investigaciones llevadas a cabo en América Latina. En Muñoz Izquierdo, Carlos. op. cit., p. 145.

Otro de los puntos importantes de los modelos pedagógicos son los fines que delimitan las metas que una institución y que se encuentran explícitos en el perfil de egreso. Es el que sustenta elementos relativos a los procesos y a los resultados curriculares y dan origen a la integración de los recursos institucionales para promover una formación acorde con el sentido y propósitos de la institución. Está constituido por actitudes, valores, actividades, características y funciones requeridas por la práctica profesional y social. “Es el resultado de la forma en que dichas instituciones conciben los ámbitos social, profesional y académico y constituye una importante fuente para formular el plan de estudios, ya que define los marcos filosóficos, educativo y cultural de la formación¹⁸⁷”.

En el caso del perfil de egreso Colegio de Bachilleres sostiene que el egresado será capaz de:

- Expresarse correcta y eficientemente tanto en forma oral como escrita, e interpretar mensajes recibidos en ambas modalidades.
- Utilizar información formulada en distintos lenguajes y discursos: gráficos, matemáticos, simbólicos, etc.
- Percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su entorno.
- Utilizar los instrumentos culturales, científicos y técnicos básicos para la resolución de problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando en forma individual o en grupos.
- Tener un conocimiento amplio de sí mismo, que favorezca su autoestima y autocrítica, así como salud física y mental.
- Reflexionar sobre lo que aprende, la forma en que aprende y los resultados que logra, para integrar estrategias de aprendizaje autónomo y capacidad de autoevaluación a su esquema intelectual.

¹⁸⁷ Glazman, Raquel. op. cit., p. 124.

- Contar con una formación integral que le permita incorporarse a estudios superiores o en su caso al campo de trabajo, así como participar o apreciar diversas manifestaciones artísticas, culturales u deportivas¹⁸⁸.

El perfil de egreso Colegio de Ciencias y Humanidades establece que los egresados del Colegio de Ciencias y Humanidades serán:

- Sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio;
- Capaces de obtener, jerarquizar y organizar información utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, de validarla críticamente, reconociendo sus alcances y límites por medio de argumentos pertinentes, y de utilizarla para la comprensión y solución de problemas nuevos;
- Poseedores de conocimientos sistemáticos y actuales en las principales áreas del saber y de actitudes propias del conocimiento científico;
- Conscientes de cómo aprenden y de cómo transferir su experiencia de aprendizaje a nuevos campos del conocimiento;
- Habitados a aplicar sus conocimientos y a poner en práctica sus formas de pensar;
- Jóvenes adultos que han asimilado personalmente valores y actitudes éticas sólidas y asumen los compromisos consecuentes;
- Poseedores de sensibilidad e intereses variados en las manifestaciones artísticas;
- Capaces de tomar decisiones, trabajar en equipo, ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez y de incorporarse al trabajo con creatividad.
- Ciudadanos acostumbrados al respeto y al diálogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales.

“El conjunto de estos aprendizajes, además de ofrecer a los egresados las bases para cursar con éxito estudios superiores, ejercer una actitud permanente de formación independiente e incorporarse productivamente a la vida social, les permitirá finalmente

¹⁸⁸ Colegio de Bachilleres. “Programa de Desarrollo Institucional 2002-2006”. op. cit., p. 8.

reconocer el sentido de su vida como aspiración a una plenitud humana esbozada según sus propias opciones y valores ¹⁸⁹.

Los elementos abordados en los perfiles son similares, aprender a aprender, manejar información, solucionar problemas, poseer conocimientos científicos, egresados capaces de trabajar en equipo y apreciar manifestaciones artísticas. Las diferencias que se encuentran sobre su papel en el entorno, el CCH propone tener un papel activo en la cultura de su medio con posibilidades de cambio. Mientras el CB acorde con el marco constructivo propone percibir, comprender y criticar su entorno, percibe a los conocimientos y a la realidad misma como estáticos, a los cuales se deben adaptar, hace énfasis en el conocimiento propio de los alumnos y favorecer su autoestima. El CCH propone que los aprendizajes son base para los estudios superiores e incorporación a la vida social y buscar la plenitud humana según sus propios valores, formar ciudadanos con valores como respeto, dispuestos al diálogo y solidarios. Guiados por estas metas en un sentido amplio y tal como lo proponen las instituciones, parece ser más ambicioso el perfil del CCH, por lo que le supone un reto aún mayor.

En la última década (exceptuando el paro estudiantil) se elevó el porcentaje de egreso del Colegio de Ciencias y Humanidades obtuvo un 44%, cifra superior a media nacional, adicionalmente si termina el bachillerato en tres o cuatro años con promedio mínimo de siete tiene derecho al pase reglamentado, que lo colocarán de acuerdo a su promedio y demanda de la carrera elegida, en un lugar dentro de las instancias de nivel superior de la Universidad. Ya dentro de ellas se tiene conocimiento que el 40% egresa de alguna carrera¹⁹⁰. Lo egresados del Colegio de Bachilleres deben realizar otro examen de selección para ingresar a cualquier institución de educación superior. En el 2005 el dato de egreso en CB es de un 40.8%, se tiene en especial consideración a los alumnos de excelencia, quienes obtuvieron una calificación superior a 9, cuyas principales

¹⁸⁹ CCH. "Acercamiento al Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2002-2006". En Gaceta CCH. Suplemento especial, núm. 4, 25 de junio de 2002.

¹⁹⁰ *Ibíd.*, p.13.

preferencias se centran en la UNAM, IPN y UAM que son en su mayoría donde manifestaron estar inscritos¹⁹¹.

Como se mencionó con anterioridad en CCH durante los semestres quinto y sexto un número considerable de alumnos hace un importante esfuerzo por regularizar su situación escolar de modo que al término del sexto semestre entre el 40 y el 46% logra concluir su bachillerato en tres años. Las mujeres están teniendo un mejor desempeño que los varones, terminan muchas de ellas en tres años y obtienen mejores calificaciones. “En 2004, el porcentaje de los egresados del género femenino supera, en doce puntos porcentuales, al masculino, mientras que en 1990 egresaba igual número de hombres que de mujeres”¹⁹². Los egresados del Colegio optan mayoritariamente por las carreras tradicionales, un ejemplo es la generación 2004 que escogió carreras como: derecho 14%, psicología 8%, médico cirujano 7%, administración 6%, cirujano dentista 6%, contaduría 5%, ciencias de la comunicación 5%, pedagogía 4%, entre las más demandadas, dichos datos concentran al 55 por ciento de la generación.

En el caso de los estudiantes de CB se cuenta con la información dada por la Universidad Autónoma Metropolitana con quien mantiene un vínculo de intercambio de información y capacitación de profesores. Según el director del CB González Teysier, de cuatro egresados del CB, uno estudia en alguna institución de educación superior pública, otro se encuentra en una escuela privada, un tercero no continúa sus estudios pero se encuentra en el mercado de trabajo y otro más ni estudia ni trabaja. En 2005, 50% los aspirantes de CB a cursar una licenciatura en la UAM están interesados en cursar alguna carrera del área de Ciencias Sociales, mientras que las licenciaturas de las Divisiones de Ciencias Básicas e Ingeniería y Ciencias y Artes para el Diseño son poco valoradas como opción¹⁹³.

La elección de carrera tiene que ver con la identidad ya que sentirse alguien reconocido dependerá de la jerarquía de valores desde los que el sujeto se considera y se aprecia a

¹⁹¹ CB, “Informe de labores 2004-2005” Colegio de Bachilleres, p. 42.

¹⁹² Muñoz Corona, Laura, et al. “Egreso estudiantil del CCH”. op. cit.

¹⁹³ UAM. “Reforzarán UAM y colegio de bachilleres colaboración para elevar desempeño académico de alumnos”. Boletín UAM, núm. 42, febrero 2006. En www.uam.mx/comunicacionuniversitaria/boletin

sí mismo. Lo que valoran otros en él mismo, es un referente importante para la propia imagen que refleja gracias al espejo que son los “otros significados”, a cuyas apreciaciones sobre el sí mismo da alguna importancia. Es decir, juegan un papel crucial en la configuración de la identidad como “la imagen o idea de lo que creemos ser en cada momento de la historia personal y el reconocimiento que los demás hacen de nosotros”¹⁹⁴, es una construcción que se configura en las experiencias tenidas, de quién es cada uno.

De esta manera las instituciones parecen favorecer ciertos fines, habilidades, capacidades, una visión del mundo que incluye en su actuar. Por un lado, el constructivismo que busca un tipo de hombre que desarrolle su potencialidad intelectual con conocimientos construidos individualmente para su adaptación al entorno, mediante una actitud pasiva ante la realidad dada e inamovible aceptada y legitimada, esto es más evidente al observar las líneas orientadoras de la reforma del bachillerato planteadas en la Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres en 2002: favorecer la educación en valores; promover la educación basada en normas de competencia laboral; y favorecer al educando el uso de la red Internet en su propia escuela, así como el acceso a software educativo y a programas audiovisuales¹⁹⁵.

En CCH se favorece una visión de una realidad construida por los sujetos, que tiene posibilidades de analizar, reflexionar, criticar y proponer para mejorar una realidad cambiante y construida por y para los sujetos, en un determinado marco de valores favorecida por la tendencia de la UNAM. Cuya principal debilidad a la vez que riqueza, es la diversidad de lo que se entiende por cada proceso y acciones a realizar, no hay una base de la cual partir o a la cual criticar para mejorarlos. Debe tomarse en cuenta que ello es desde la perspectiva discursiva elaborada por especialistas, que en documentos oficiales tienen una determinada tendencia, no obstante la práctica tiene un amplio abanico de posibilidades, que no han sido investigadas lo suficiente para proponer soluciones concretas a problemas multifactoriales, es en la práctica donde las tendencias pueden revertirse. Así se espera que el comportamiento de los egresados de

¹⁹⁴ Gimeno Sacristán, José. Educar y convivir en la sociedad neoliberal. op. cit., p. 253

¹⁹⁵ Colegio de Bachilleres. "En torno a la reforma curricular del bachillerato general". op. cit.

CCH sea más participativo, más crítico y más politizado a comparación de otros bachilleres¹⁹⁶.

Sin embargo, los jóvenes influenciados por la ideología neoliberal, fomentan una visión de la educación, no como un proceso que les ayudará en su formación como seres humanos, sino como la posibilidad de certificación de los niveles educativos, y mediante su adquisición, puedan obtener un mejor empleo y ganar más. Quedando totalmente de lado el proceso formativo desde el punto de vista de los alumnos, puesto que tienen interiorizada la ideología de que las instituciones educativas como productoras de recursos humanos, que más que educar, capacitan para un trabajo instruyéndolos con instrumentos que necesita una empresa, negando totalmente al sujeto como tal, a sus intereses, necesidades, derechos, etc.

Un estudio realizado por Guerra Ramírez y Guerrero Salinas a alumnos CBTIS y CCH, encontraron que los estudiantes del CBTIS tienen un origen sociocultural y económico más desfavorable que los de CCH. La percepción de estos últimos sobre la institución es que los profesores son accesibles y preparados, con instalaciones, equipos y recursos más adecuados. Para los estudiantes de CBTIS el ambiente escolar hace énfasis en la disciplina, las relaciones con el profesor son verticales, los recursos y la infraestructura son limitados¹⁹⁷.

Concluyen que los estudiantes del CBTIS otorgan al bachillerato un mayor valor como medio para adquirir autoestima, prestigio social y económico. Mientras para los de CCH no se reduce a un medio de acceso a la universidad ni a la adquisición de credenciales y prestigio social, sino que se amplía al reconocerlo como un espacio de socialización, expresión, libertad, participación e interacción con sujetos que con distintas visiones del mundo, intereses y expectativas¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Guerrero López, Vicente, et al. "La importancia de la Formación ciudadana en el Bachillerato". Seminarios de Diagnóstico Locales, 2003. En www.cecu.unam.mx

¹⁹⁷ Guerra Ramírez M. Irene y M. Elsa Guerrero Salinas. Guerrero Salinas. op. cit. 397-398 pp.

¹⁹⁸ *Ibíd.*, p. 393.

Si bien lo que sucede en un CBTIS no es igual a lo que sucede en un CB, es cierto que comparten la orientación de la SEP y la influencia de la ideología neoliberal de credencialismo, pero es una aproximación a lo que sucede a los alumnos de este bachillerato ya que no se cuenta con estudios concluyentes. El CB comparte carencias de profesores y recursos, y se estaría percibiendo como medio para obtener cierta certificación en una capacitación para laborar o para la educación superior, sin más significado que la posibilidad para mejorar su situación económica y como posibilidad de empleo a una posición más ventajosa, el conocimiento reducido a mercancía. Contrariamente la percepción de los alumnos del CCH, además de lo anterior lo consideran como un espacio de convivencia juvenil y de experimentación.

En contrapartida la formación es un proceso tanto exterior como interior, y es donde las instituciones y políticas no incursionan, les imponen objetivos sin considerar que se apropiarán de los conocimientos en la medida que éstos les signifiquen algo, de lo contrario los incorporarán a su estructura semántica académico sólo para pasar los exámenes. A pesar del esfuerzo por parte del CCH para llegar a ese nivel, aún le falta tomar en cuenta los intereses de los jóvenes, en toda su diversidad y complejidad, el CB parece menos interesado en ello.

El concepto de formación como tal, no se encontraron en los documentos revisados pero de acuerdo a su tendencia, el CB se orienta a la pedagogía cognitiva, que de acuerdo con Flórez Ochoa, la meta que busca es avanzar en la capacidad de pensar y decidir con autonomía sobre el mundo propio y el mundo que lo rodea al individuo. Sigue teniendo un campo muy limitado, no es formación como tal, sino cultivo de habilidades y construcción de conocimientos, la tendencia no es a la formación sino a la adaptación, serían un tipo de juventud más cercana a la tendencia que Erikson llama tecnológica. En CCH, según sus planteamientos tienden al modelo social, el tipo de formación es más cercana a la definición adoptada en este trabajo, además de buscar conocimientos toca la parte de socialización y aspectos culturales, más inclinado a los jóvenes humanistas. CCH se considera más como un bachillerato de cultura básica, así planteado parece inclinarse más a los contenidos y CB con el constructivismo a los procesos.

Sin estudios amplios sobre la repercusión de los modelos pedagógicos y su repercusión en la formación de los estudiantes en ambas instituciones, no se pueden dar respuestas más concretas, sólo deducen a partir de sus planteamientos. Aún así el CCH por su pertenencia a la UNAM tiene mayor preferencia y se espera más de sus egresados. La necesidad de investigación es evidente y la problemática demasiado compleja para relegarla y dejar que continúe como el nivel más descuidado por parte de las autoridades tanto institucionales como estatales y federales.

Capítulo 3. Hacia una Pedagogía de y en favor de la Diferencia para la educación media superior pública.

3.1 Pedagogía de y en favor de la Diferencia en el nivel medio superior público y currículo común.

El ser humano es un ser complejo, diverso e interdependiente, en la búsqueda de mejorar su vida y la de todos en una sociedad que pretende ser democrática, la educación como proceso social intencionado contribuye de manera importante a la realización de dicho propósito. La educación media superior pública debe contribuir en la formación de ciudadanos, con base en un mínimo común cultural. Para lo cual es conveniente la creación de una asociación autónoma que busque agrupar a las instituciones del nivel, un espacio de diálogo, reflexión y búsqueda de consensos que permita la creación de lineamientos comunes que la hagan más flexible e incluyente.

A continuación se pretende proponer un marco teórico para repensar la educación media superior que contribuya a minimizar las desigualdades, mediante la creación de un espacio permanente de acuerdos y propuestas, con un enfoque pedagógico de y en favor de la diferencia, en la búsqueda de convergencias de lo que es lo básico fundamental para la formación de los próximos ciudadanos.

De acuerdo con Freire el gran poder del discurso neoliberal reside en su dimensión ideológica, la realidad no “es” así, “esta” así porque sirve a los intereses en el poder, en otras palabras, es susceptible de cambiarse¹⁹⁹. Cuestionar la idea de que el neoliberalismo es inevitable y que no hay alternativas, es un paso para buscar contribuir alternativas que han construirse, reflexionarse y debatirse para que sean viables.

De acuerdo con Perry Anderson, una política capaz de sustituir al neoliberalismo debe tener los siguientes elementos: primero, acatar valores resaltando el principio de equidad, no como uniformidad sino como auténtica diversidad; segundo, crear nuevas

¹⁹⁹ Freire, Paulo. El grito manso. Ed. Siglo XXI, Argentina, 2003, p. 64.

formas de propiedad popular que separen las funciones de la rígida concentración de poderes de la clásica empresa capitalista; y tercero, buscar una democracia verdadera y democratizar los medios de comunicación²⁰⁰.

Entre otras estrategias de inclusión económica, está la promoción de formas de propiedad popular que eviten la concentración de riqueza, un ejemplo son las empresas y compañías de autogestión existentes en Venezuela²⁰¹ o las empresas colectivas y municipales en China, que en éste último caso se han convertido en motor de su creciente economía²⁰². Para ello es necesario que el gobierno otorgue las facilidades y demás medidas para su implementación, que implica necesariamente, un cambio en las políticas actuales que favorecen la propiedad privada.

En contra de la concepción de igualdad desde el punto de vista liberal que favorece las desigualdades, ha de contraponerse el punto de vista marxista “a cada quien según sus necesidades”. La noción de justicia sería más adecuada a los problemas de desigualdad actuales, de acuerdo con Yurén Camarena la justicia es la satisfacción de necesidades, justicia distributiva es el derecho desigual fundado en la desigualdad de necesidades. Es el resultado del movimiento de la generalidad reflejada en la particularidad, significa que cada particular puede satisfacer sus necesidades y cumplir sus intereses porque existe una estructura básica que lo hace posible, en virtud de que establece límites de la libertad individual, para impedir que lesione la libertad genérica²⁰³.

Lo anterior es congruente con la democracia, que en su noción más simple es la participación del pueblo en el gobierno. Un país es democrático en la medida que facilita el acceso a los bienes a todos sus miembros, es un modo de vida donde el sujeto es

²⁰⁰ Anderson, Perry. “Balance del neoliberalismo: lecciones para la izquierda”. En *Vientos del Sur*. Núm. 6, primavera 1996, 102-109 pp.

²⁰¹ Un ejemplo de ello es lo que sucede en Venezuela, donde ya existen las empresas y compañías de autogestión que enfrentan problemas debido a los vicios del capitalismo. Almeyra, Guillermo. “El poder popular en Venezuela”. En *La Jornada*. 15 de abril de 2007.

²⁰² Anderson, Perry. “Más allá del neoliberalismo: lecciones para la izquierda”. Sander, Emir y Pablo Gentili (Comps.) En *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Ed. CLACSO, Argentina, 2003. Consultado en Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y Caribe.

²⁰³ Yurén Camarena, Ma. Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, p. 239.

conciente de que sus acciones tienen injerencia en los demás, y lo tiene presente para dar pauta a su propia acción²⁰⁴. Es la particularidad reflejada en la generalidad, significa la reivindicación de la diferencia, manifestado en un conjunto de reglas que constituyen el límite que no lesione la dignidad humana²⁰⁵.

Bajo estas premisas, en México, que pretende ser democrático, plantea la exigencia, necesidad y compromiso de todos con un proyecto común a largo plazo, de políticas tendientes a la concreción de la justicia y la democracia. Que por encima del gobierno en turno, intereses privados o partidistas, deban conducir el rumbo de las acciones y quienes debieran vigilar que así sea son los ciudadanos. Demanda legítima presente implícita o explícitamente en los diversos y casi permanentes movimientos de campesinos, obreros, sindicatos y magisteriales. Ya que uno de los fines de la democracia es precisamente la dignidad humana, donde hombres y mujeres tienen derechos y son dignos de que se cumplan sus necesidades condicionadas por su situación social.

Lo anterior es el marco de una Pedagogía de y en favor de la Diferencia llamada así por Giroux²⁰⁶ que aquí se retoma y complementa para la educación media superior. Se parte de una idea de ser humano como un ser social, biológico, psicológico, cultural y complejo con capacidades, potencialidades, intereses, actitudes, constructores y autoconstructores de su realidad desde una pluralidad de opciones. Un ser interdependiente, con necesidad mutua de tomarse en consideración, personas que se comunican, reflexionan y debaten entre sí, cuya planificación de vida depende de planificaciones y compromisos colectivos²⁰⁷.

El ser humano es complejo y diverso, es decir, no sólo hay sujetos diversos sino que es deseable que así sea, junto a la variedad y heterogeneidad e individualización. Por otro lado, hay rasgos comunes que se comparten con otros, esta dualidad de diferenciarse y

²⁰⁴ Dewey, John. Filosofía de la educación. Ed. Morata, España, 1995, p. 82.

²⁰⁵ Yurén Camarena, Ma. Teresa. Ética, valores sociales y educación. op. cit., 228-229 pp.

²⁰⁶ Giroux, Henry. "Más allá de la teoría de la reproducción. Hacia una teoría de la política de la diferencia". En Flecha Ramón y Henry Giroux. Igualdad educativa y diferencia cultural. Ed. Roure, España, 1992, p. 78.

²⁰⁷ Zemelman, Hugo. Necesidad de conciencia. op. cit., p. 37, 68.

asemejarse plantea un serio reto a la sociedad democrática y la educación. Le plantea proponer un proyecto de nación que fomente la creación y afianzamiento de vínculos sociales y culturales, al mismo tiempo que debe contemplar y respetar las diferencias particulares²⁰⁸.

La educación formal es una intervención conciente, pública, reflexivamente guiada, sistemática, selectiva y dirigida del proceso de enculturación y formación para lo cual dispone de un aparato institucional. Es fundamental reconocer la importancia de su influencia en la formación de los sujetos, más aún de la educación media superior pública, para otorgarle una misión propia. Hasta ahora los esfuerzos del gobierno por coordinarla y reestructurarla, creando órganos que luego son reemplazados por otros, no han tenido mayores beneficios. La alternativa es la creación de una instancia análoga a la ANUIES, pero para el nivel medio superior, es decir una Asociación Nacional de Instituciones de Educación Media Superior (ANIEMS) cuya meta principal sería el desarrollo y fortalecimiento del bachillerato.

Una asociación, autónoma, pública, descentralizada, colegiada e interdisciplinaria que busque agrupar a las principales escuelas que impartan la educación media superior, con un financiamiento gubernamental y de los servicios que preste. Es posible su concreción ya que desde años atrás se realizan congresos y reuniones de las instituciones del nivel, donde se abordan sus principales problemáticas y retos así como reflexiones de los docentes que laboran en él, ello da cuenta del creciente interés por mejorar las condiciones del bachillerato.

La ANIEMS constituiría un espacio permanente de encuentro, reflexión, discusión y consenso que permita la participación de investigadores, además de autoridades del nivel básico y superior, sociedad y especialistas en diversas ramas. Espacio para la realización de un análisis de lo que se hace actualmente y rescatar la historia y logros de cada institución. Una de las primordiales tareas sería establecer la misión específica del nivel, reconociendo sus potencialidades como apoyo a la formación de los próximos

²⁰⁸ Gimeno Sacristán, José. Educación y convivencia en la cultura global. Ed. Morata, España, 234-235 pp.

ciudadanos. Es decir, independientemente de que se inserten a la educación superior o al ámbito laboral, por la edad en la que terminan el ciclo, por lo regular a los 18 años, son reconocidos legalmente como ciudadanos. Exige pensarse en el tipo de hombres, para el tipo de sociedad que se desea, que va fuertemente ligado al proyecto de nación. Un proyecto de nación que actualmente se orienta al desarrollo económico y a la competencia a nivel internacional, un proyecto en esta línea deja de lado la parte humanista y ética con la propia población.

La educación por medio del currículo promueve, en todos sus niveles, un modelo de ciudadanía lo cual exige contenidos para alcanzar grados mínimos de convergencia para generar lazos sociales²⁰⁹. Aceptando que todos son diferentes pero al mismo tiempo iguales, el currículo ha de enfatizar en las semejanzas, sin negar las diferencias. Para proponer un currículo en este sentido habría que definir qué se entiende por cultura, ya que de ella se seleccionarán lo que se considera valioso, es de ella que la persona en formación se nutre en un determinado contexto. La cultura es el “conjunto de experiencias, tradiciones, modos de vida, de expresión, de saber hacer y formas de ser de un pueblo o comunidad con las que se identifica desde fuera y con las que los individuos particulares se identifican como seres que les unen a los otros y son de la misma cultura”²¹⁰. Ello no quiere decir que sea estática es dinámica, una realidad dialéctica, multiforme y contradictoria, tiene contacto y se nutre de otras culturas por diversos medios, más aún en esta época de creciente globalización.

De acuerdo con Giroux, la cultura es “un emplazamiento de los límites múltiples y heterogéneos donde distintas historias, lenguajes, experiencias y voces se entremezclan con distintas relaciones de poder y privilegio”²¹¹. Tiene significados compartidos, pero también es diversa, pues genera diferentes significados idiosincrásicos individuales en su apropiación, adquirida por diversas fuentes de experiencia, se conoce a sí misma en contraste con otras. La enculturación es sólo parte de la formación.

²⁰⁹ *Ibíd.*, p. 235.

²¹⁰ Gimeno. *La educación que aún es posible*. Ed. Morata, 2005, p. 33.

²¹¹ Giroux, Henry “Modernidad, postmodernismo y educación”. En Flecha y Giroux. op. cit., p. 153.

Demandar una política y una Pedagogía de y en favor de la Diferencia y la posibilidad de un currículo común para el nivel medio superior, no es una contradicción, es respetar la condición de la realidad humana y cultural, acorde el sistema de gobierno que se busca consolidar. No sería la primera vez que se propone, pero se enriquece más si se busca como el producto de acuerdos entre la diversidad de planes, programas de estudio y orientaciones educativas de las instituciones, y como proyecto de convivencia ciudadana y de nación, mismo que puede ser promovido por la ANIEMS.

La democracia y el diálogo siguen siendo el mejor procedimiento para llegar a consensos en la pluralidad. La teoría crítica propone que la verdad no está por encima de la comunicación, el diálogo y el consenso entre sujetos, cuyo medio y meta es la formación de sujetos concientes en y de la cultura, ante una realidad compleja y cambiante. Los únicos valores culturales externos a transmitir e inculcar a todos los ciudadanos, son aquellos que resultan de la comunicación y consenso. Ello implica reorientar las instituciones educativo-culturales hacia la comunicación entre todas las personas y culturas, en un contexto de globalización donde nadie es superior a nadie, el otro debe ser reconocido y respetado, no negado²¹².

El currículo común para el bachillerato será promovido como un espacio de convergencia de valores, rasgos, productos y orientaciones compartidas, no como imposición. Tal vez su mejor justificación para el nivel medio superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México es que a ella llega y persiste una población variada, por lo que es necesario un mínimo común que dé estabilidad a los sujetos, dotándolos de una racionalidad amplia y diversificada para mantenerse como un sujeto libre y autónomo. Debe considerar cierto nivel de interculturalidad como contrapeso a la fragmentación social y cultural, a la clausura de los grupos culturales, ideológicos o sociales.

Para su constitución, que para el caso de la educación media superior puede cobrar la forma de un tronco común, hay obstáculos que superar. Entre ellos están los criterios de

²¹² Flecha, Ramón. "Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad". Flecha y Giroux, op. cit. p. 35.

selección de contenidos para armar este tronco común para el bachillerato, la UNESCO recomienda utilizar los siguientes principios: relevancia, equilibrio e integración, si se decide optar por estos criterios habrá que analizarlos y orientarlos a la formación de ciudadanos. Trinidad García propone revisar los contenidos de acuerdo a su pertinencia sociocultural y su relevancia epistemológica²¹³.

Por su parte, Gimeno Sacristán sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos: partir de una visión de la naturaleza humana sus relaciones, necesidades y cultura; deben ser contenidos universales y útiles compatibles con los derechos humanos; conocer y comprender el marco de vida común y valores; buscar fomentar comunidades abiertas con una base común, el interés por otros y buscar la igualdad sin perder la singularidad²¹⁴. Incluso estos criterios habrán de debatirse y consensuarse. En cuanto a lo que se pretende de los contenidos tienen ciertos aspectos en común, entre los cuales se considera importante que el alumno sepa manejar herramientas metodológicas, organización y uso de información, desarrollo de capacidades cognitivas, interés en las ciencias, aprender a expresarse, conocimientos de las humanidades, ciencias, conocimiento de la sociedad, artes, educación física y por supuesto, valores.

Un currículo común no significa una trayectoria escolar uniforme, es necesario respetar y enriquecer los enfoques y metodologías de cada institución, desde un espacio que puede ser la ANIEMS. La necesidad de responder a múltiples estilos congénitos de los estudiantes, plantea la posibilidad de pensar en mezclas o hasta invertir el orden curricular tradicional, es decir abordar primero temas más concretos, específicos o prácticos y después la explicación científica y al final la reflexión filosófica, permitiría sistemas más flexibles, además que resultaría más interesante para los estudiantes. Se trata de formas de aprender y no de reducciones en el alcance de los conocimientos y habilidades que se requiere desarrollar en los estudiantes. Respetar en cierta medida las áreas de conocimiento, tal y como han sido desarrolladas a lo largo de la historia de

²¹³ García Camacho, Trinidad. "Necesidades y retos". En *Eutopía*. Año 1, Núm. 2, abril-junio 2007, p. 23.

²¹⁴ Gimeno. *Educación y convivir en la cultura global*. op. cit., 249-251 pp.

las disciplinas o de las profesiones porque han demostrado la capacidad de hacer fructificar el conocimiento²¹⁵.

El modelo pedagógico fomentado por la ANIEMS tendrá como fin principal la formación de ciudadanos activos, críticos y participantes de una sociedad democrática, ya sea que continúen sus estudios o se inserten al campo laboral. La estructura curricular debe ser flexible, y con una perspectiva interdisciplinaria del conocimiento, en la cual tanto la enseñanza como el aprendizaje tengan igual énfasis.

El currículo común a nivel medio superior también es un esfuerzo en otros países como Argentina, Chile, Estados Unidos, Canadá y Perú. La misma UNAM trabaja para conformar un Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB) que busca separar lo básico de lo esencial, conocimientos, habilidades, valores y actitudes de mayor pertinencia y relevancia para el logro de los perfiles de egreso de sus bachilleratos, buscando no la amplitud en los contenidos sino lo esencial de ellos²¹⁶. Pero este esfuerzo debe llevarse a cabo con la colaboración de todas las instituciones para que represente la diversidad y tenga mayores beneficios.

Éste interés también se ha expresado en la creación y seguimiento de una Red Nacional del Nivel Medio Superior, que se reunió este febrero de 2007, donde se habló de la importancia de contenidos fundamentales²¹⁷. De esta manera se estaría en camino de equilibrar la desigualdad educativa y pedagógica, incluyendo el prestigio de las instituciones para coadyuvar a la desconcentración de la demanda. Por lo que ha de buscarse una mayor relación con la educación superior, pero también con la enseñanza secundaria, de modo que el intercambio de información sea una herramienta para reformas a ambos niveles.

²¹⁵ De Ibarrola, María y María Antonia Gallart (Coords.) "Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina". op. cit.

²¹⁶ NCFB. Documento de Trabajo. CAB. Noviembre 2001. Citado por Carreón Ramírez, Luis. "¿Qué debe enseñarse en la educación media superior? El bachillerato de la UNAM y las experiencias internacionales". En *Eutopía*. Año 1, Núm. 4, op. cit.

²¹⁷ Arturo Ramírez Serrano. "Reunión de la RED en Toluca". op. cit.

Para la disminución de desigualdades entre instituciones puede promoverse la generalización de la educación bivalente, considerando el escaso interés de los jóvenes en la educación terminal, que CB y CCH que son propedéuticas ofrecen una capacitación técnica y que el CONALEP ha hecho reformas para que sus alumnos, de decidirlo, puedan seguir con sus estudios superiores. Todos los planteles que ahora ofrecen educación técnica servirán para absorber la creciente demanda. Así se permitiría cierta flexibilidad y movilidad del estudiante en caso de que desee o deba cambiar de institución, reconociendo créditos parciales e incluso fomentar que quienes no la hayan terminado puedan regresar a ella. Brindar educación no técnica, sino tecnológica y buscar una vinculación con el sector productivo, con empleos de medio tiempo y con ello que trabajen y reflexionen sobre los aspectos socioculturales y económicos que ello implica.

También se ha propuesto que la educación secundaria y el bachillerato se fusionen en un solo nivel integrado por seis años consecutivos, como es en otros países, lo que significaría la obligatoriedad de la misma, una secuencia y la eliminación del examen del CENEVAL. Incluso podría convertir al bachillerato obligatorio, reconocido por su contribución a la formación de ciudadanos, al ser necesaria para la convivencia, la productividad y sobre todo para contribuir en la búsqueda de condiciones dignas para todos. Habrá que pensarse que para ello siguen faltando escuelas en los lugares más alejados, serían necesarias reformas más profundas en cuanto al financiamiento, pero un paso importante a la inclusión educativa, requeriría un verdadero compromiso de parte de los gobiernos federal y local.

El examen del CENEVAL se impone como un obstáculo a las innovaciones, al definir los conocimientos que considera necesarios. Sin embargo, si la tendencia actual del gobierno sigue siendo el apoyo a esta instancia, habrá que insistirle que se amplíe el tipo de examen, es decir que se incluya aspectos cualitativos, una prueba de comprensión de textos que incluya preguntas abiertas y la elaboración de un comentario sobre un tema polémico. Esto es posible ya que el mismo organismo lo aplica para acreditar el bachillerato, pero puede elaborarse uno para el pase de la secundaria al bachillerato. Para evitar que las instituciones conciban a los aspirantes como un número

de folio y otro de aciertos, es considerarlos como personas que además de memorizar, tienen opiniones e ideas propias. Sobre todo buscar y trabajar en otras maneras de selección que eviten la discriminación de los sectores bajos.

En esta misma lógica, las instituciones deben reconsiderar el aceptar a los aspirantes sólo por el número de aciertos, actualmente la UAM para aceptar aspirantes a la educación superior da un porcentaje a la calificación del bachillerato. Aunque sería deseable que esta función la llevara a cabo una institución que fuera pública para que la información sea disponible a todos los interesados, además de aceptar críticas y propuestas de mejoramiento, a la vez que dejaría recursos por sus servicios, instancia que bien puede ser ANIEMS o una con estrecha vinculación. E incluso la aplicación del examen hacer algún tipo de cuestionario socioeconómico y de perspectivas de los aspirantes, cuyo objetivo primario sea conocerlos y con base en ello implementar políticas inclusivas.

Otra propuesta, es que las escuelas de las zonas más marginadas de la ciudad sean objeto de amplias y variadas investigaciones, de las cuales surjan proyectos pedagógicos innovadores. En este sentido las políticas de financiamiento pudieran modificarse, que en el fondo tiene que ver con el uso de uno de los términos usados por el neoliberalismo, como la eficiencia. Cambiar a un concepto de eficiencia que consista en maximizar, no el valor absoluto de los rendimientos educativos, sino el valor de los rendimientos que se agreguen a los generados por el mismo. Implicaría seleccionar en forma preferente a aquellos que tengan menores niveles de habilidades académicas para buscar este tipo de eficiencia, en otras palabras, propiciar el aprendizaje de quienes inician los cursos con menores habilidades para que lo hagan con mayor rapidez que quienes se encuentran en la situación contraria, lo que no sólo conlleva retos, también prestigio a la institución²¹⁸. De acuerdo con la definición de justicia, es ofrecer mejor financiamiento a las instituciones que lo necesitan más y se comprometan a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

²¹⁸ Muñoz Izquierdo, op. cit., p. 10.

3.2 La escuela como espacio social de diálogo. Formación de profesores desde la Pedagogía de y en favor de la Diferencia.

El propósito de este apartado es proponer el cambio de la concepción de la escuela como un espacio complejo y diverso, de encuentro de personas que enseñan-aprenden, para lo cual es necesaria la resignificación de la labor del profesor del nivel medio superior, a un intelectual transformador. Mediante la adquisición de elementos teóricos relevantes que le ayuden a comprender como se organiza la producción cultural y las relaciones de poder dentro de la escuela, que además pueda desarrollar estrategias para incursionar en la escuela y se convierta en un lugar cuya meta es educar a los próximos ciudadanos críticos y activos.

Parte del supuesto de que la escuela propicia determinadas formas de control político y ético, conocer su estrecha vinculación con la sociedad es reconocer su complejidad. Lo que implica que los profesores han de estar concientes de ello, y mediante preparación previa y permanente, logren la valoración de su papel y la praxis, considerándolo más como un creador de su actividad que como aplicador.

La democracia implica la participación y control social del poder, los sujetos y grupos participan en la toma de decisiones respecto a asuntos que les afectan más de cerca y de manera importante, en una búsqueda permanente de consensos. El poder es legítimo cuando resulta del consenso e ilegítimo cuando resulta de la fuerza como dominación y alienación, son los ciudadanos que han de ejercer el poder y no los intereses empresariales o individuales²¹⁹.

Para la consecución de la democracia y la justicia, y sus implicaciones, se requieren de condiciones que favorezcan conocimientos y habilidades comunicativas de los participantes, que contribuyan a la vez al desarrollo individual como general. El medio por el cual es posible intervenir en este desarrollo es la educación, específicamente, la

²¹⁹ Yurén Camarena, Ma. Teresa. Eticidad, valores sociales y educación. op. cit., p. 235.

sociedad se vale del sistema educativo para intervenir de manera conciente, pública, reflexiva y sistematizada en la formación de sus integrantes.

Es necesario reiterar la estrecha vinculación entre la escuela en todos sus niveles, con la sociedad, el sector productivo, la familia, la cultura e incluso las subjetividades. Lo que significa que de ninguna manera es un lugar neutro, esta sumergida en una red de intereses, objetivos explícitos e implícitos convirtiéndola en un lugar complejo y contradictorio, que favorece determinadas formas de control político y ético, que además de conocimientos proporciona a los alumnos un sentido de lugar, valía y pertenencia²²⁰. En el marco de una Pedagogía de y a favor de la Diferencia, la escuela es “un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje, en torno a las cuales las personas se reúnen para hablar, dialogar, compartir sus relatos, luchar juntos dentro de relaciones sociales que vigoricen, en vez de debilitar, las posibilidades de ciudadanía activa”²²¹.

La responsabilidad de la educación no recae sólo en el gobierno en turno, sino que congruente con la democracia, recae en toda la sociedad. Una institución cuyo fin sea la preparación de ciudadanos debe regirse por los mismos principios, como una comunidad democrática que acepte someterse al escrutinio público de estudiantes y docentes, en pro del mejoramiento constante. Esto significa que asociaciones de padres de familia, sector productivo, sociedades de alumnos e incluso defensores de los derechos humanos participen en la tarea escolar como vigilantes de su desempeño, proveedores de recursos e incluso proponiendo contenidos.

Este planteamiento parece muy lejano de la realidad del nivel medio superior, y más cercano a los discursos actuales. Sin embargo es fundamental recordar que los estudiantes actuales del bachillerato son los próximos profesionistas, educadores, padres de familia y dirigentes, reproductores o creadores de la realidad, al mismo tiempo que ciudadanos. Si desde la institución se fomenta su participación activa, no verá reducida su participación en la sociedad en la emisión de un voto cada determinado

²²⁰ Giroux y McLaren, op. cit., p. 45.

²²¹ Arendt, The human, condition”. Citado por Giroux, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Ed. Siglo XXI, México, 1993, p. 303.

tiempo, además podrá reclamar sus derechos, asumir sus responsabilidades y proponer cambios, sería una preparación activa y conciente para su próximo papel de ciudadano.

Uno de los fines de la democracia es buscar la dignidad humana, probablemente ha de comenzarse el cambio a nivel macro al mismo tiempo que centrar la atención al responsable directo de la educación, el profesor. En nuestro contexto su figura ha perdido valoración social y los problemas a los que se enfrenta de manera cotidiana son complejos y variados, que no se reducen al insuficiente salario, preparación o mantener varios empleos, se extiende a padecimientos que afectan su salud como el estrés grave e incluso sufren de violencia verbal o física derivado en mucho en el declive de valores y su figura de autoridad²²².

Condiciones decadentes consecuencia de las políticas neoliberales, que han provocado que algunos maestros realicen movilizaciones para luchar por condiciones más dignas, que han incluido a los profesores tanto del Colegio de Bachilleres como de la UNAM, y parecen agravarse en el caso de los profesores del nivel medio superior público. Poco se conoce de ellos, apenas se ha planteado la realización de un padrón para conocer sus condiciones, y de lo que se sabe es de un 30% a nivel federal, lo que da cuenta de la falta de interés e investigación desde el gobierno. Sin mencionar las consecuencias de las políticas y poder sindical, quienes pertenecen a uno, que afectan su labor.

Se les considera profesionistas frustrados que por falta de oportunidades en sus áreas de estudios, ejercen la docencia como medio de ingresos lejos de un interés genuino. En este sentido también es excluido de beneficios laborales y económicos si no es un profesor de planta, situación que padece tanto el CCH como el CB. En contraste, es por medio de su labor que se concreta el proceso enseñanza-aprendizaje, donde el currículo y todos los esfuerzos educativos tanto de medios como de fines se concretan en un significado real para los estudiantes²²³. Tiene que ver también con que ellos

²²² Esto según un estudio realizado, el cual demuestra que 50 por ciento de los profesores latinoamericanos sufren estrés grave. Ibarra Santos, Manuel. "Magisterio ¿profesión en crisis?". En La Jornada. 15 mayo 2007.

²²³ Gimeno, José. "El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?" En Gimeno, José y Ángel Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. op. cit., p. 142.

trabajan con bienes simbólicos que se verán materializados a largo plazo, su tarea no es considerada como prioritaria.

Hasta ahora, entre los apoyos más importantes a los docentes están los programas de estímulo, cursos actualización y en caso de la implantación de alguna reforma, pero no cuentan con el beneficio de integrarse a la carrera magisterial. Esta posibilidad puede concretarse si el bachillerato fuese obligatoria, extendiendo sus beneficios. En la presente administración del presidente Calderón Hinojosa se han implementado interesantes acciones conforme a mejorar el nivel, como la ampliación de número de beneficiados con las becas, la designación de directores por concurso de oposición que se pretende generalizar a los bachilleratos federales. Y la pretendida realización de un Programa Nacional de Desarrollo Docente para la Educación Media Superior, para lo cual ha buscado la colaboración de instituciones de educación superior como la UPN, UNAM, IPN e incluso la ANUIES, las cuales han manifestado su preocupación por el bachillerato. Y aunque el proyecto es plausible, parece continuar con la tendencia a la diversidad y dispersión, ya que las instituciones darán a sus programas la orientación de su tendencia educativa, y poco contribuirán a la convergencia de acuerdos necesarios.

La creación de un programa nacional para fortalecer la docencia del nivel es un paso a la organización, pero es necesario construirlo en el marco de una convergencia de todas las instituciones del nivel medio superior y no sólo la superior. Por ello se propone que su espacio sea la ANIEMS ya planteada, no creada al vapor de políticas sino con base en la reflexión, la investigación profunda de la realidad, del conocimiento de las necesidades, de la participación de los implicados de manera que tienda a la praxis y no quede en la teoría. Y la voluntad del mejoramiento por parte de los docentes se ha visto con la realización de Coloquios de Formación Docente del nivel bachillerato, la implicación de todos en acuerdos ayuda a la legitimidad y al reconocimiento de los cursos a nivel nacional.

Considerando que en caso del CCH y CB creadas en los setenta, los profesores contratados están terminando su ciclo laboral, es conveniente retomar sus experiencias de manera que ayuden a sus sucesores. En este sentido y con la creación del programa

nacional por y para el bachillerato, puede ser factible que se ofrezca un tipo de preparación previa a todos los aspirantes al magisterio, por medio de cursos que duren un par de meses en los cuales brinden conocimientos básicos sobre el contexto actual del bachillerato y su misión. Recientemente la UNAM, ofrece una Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) para los profesores de sus bachilleratos, sin embargo tiene una baja cobertura y es necesario que más profesores sean de tiempo completo en todas las instituciones y se dediquen a la investigación, el programa nacional sería una opción para los que no están interesados en la maestría.

La preparación previa y actualización permanente que pudiera ofrecer el programa, habrá que coordinarlo con el currículo común, que no sólo ha de versar sobre la orientación de sus disciplinas o ciencias al contexto del bachillerato, sino abordar y reflexionar sobre conceptos básicos, además de modelos didácticos y pedagógicos sus beneficios y limitaciones. Estos cursos pueden ser impartidos por especialistas, pedagogos, investigadores y profesores de mayor experiencia.

El establecimiento de la preparación previa buscaría que el profesor sea conciente de la importancia de su labor y aumentar su valoración social. En el marco de una Pedagogía de y en favor de la Diferencia ha de aprender-enseñar cómo la historia de su ciencia o disciplina ha sido influida por la cultura dominante, cómo contribuye a desarrollar una visión del mundo y construido cultura al incorporar conceptos, enfoques y visiones a otras ciencias y conocimientos humanos, y la manera en que ha influido el entorno educativo cultural del estudiante²²⁴.

Tanto en la preparación previa como en la permanente, en contra de la visión de un papel de aplicador, se debe buscar que aprenda a diseñar, guiar y evaluar clases, orientar aprendizajes, recuperar la práctica como elemento problemático y reflexivo, obstáculos de enseñanza y aprendizaje, en suma que tenga conciencia de sus posibilidades y limitaciones. El diseño como el proceso de planificar, de dar forma y adecuar el currículo según las peculiaridades del nivel, buscando que sea un trabajo

²²⁴ Núñez R., Raúl. "Obstáculos para el logro de aprendizajes en matemáticas". En *Eutopía*. Año 1, Núm. 2, 2007, p. 62.

colegiado, donde contenidos, actividades y finalidades tengan coherencia, es buscar que el profesor se apropie de su labor, y que se asuma como una actividad intelectual creadora²²⁵. Un primer paso de obtención de elementos para que, cada vez más, sean ellos participes en la creación de los currículos oficiales y ocultos. Que parece más necesaria en el caso de los profesores del CB, pero también para los de CCH ya que sin ningún paradigma en el cual situarse han de enriquecer su práctica e incluso apropiarse de esta pedagogía.

Además, si el programa pertenece a la ANIEMS como espacio autónomo, puede asumir una pedagogía crítica que favorezca abordar y problematizar el concepto de formación y sus implicaciones para el bachillerato, es un paso a comprender su complejidad y posibilidades, tanto para los estudiantes como para ellos mismos, reconociendo las limitaciones de la enseñanza escolar. Se trata de revisar categorías primordiales como lenguaje, experiencia, poder, ética, subjetividad y otras que sirvan para la comprensión de la realidad áulica, de su propia actuación, de la diferencia, de la otredad, en contra de la tendencia a la uniformidad. La finalidad es dotarlos de elementos teóricos relevantes, como comprender al lenguaje como un elemento fundamental en la constitución de la experiencia y subjetividad en la escuela y su relación con el poder. Las formas lingüísticas que estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos mismos que designan y legitiman diferencias que facultan a la vez limitan o castigan a grupos de la sociedad capacitados de distinto modo²²⁶.

De acuerdo con Freire, cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar al mundo, ya que la relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesual y contradictoria. La superación de cualquier discurso impuesto autoritario o ideológico plantea la necesidad de un discurso democrático, antidiscriminatorio, y en prácticas en el mismo sentido²²⁷. Así mismo, la enseñanza que descansa en el lenguaje, abstrayendo lo real, debe favorecer procesos de recontextualización sin desvirtuar los

²²⁵ *Ibid.*, p. 224.

²²⁶ Giroux, Henry. "Más allá de la teoría de la reproducción. Hacia una teoría de la política de la diferencia". *op. cit.*, p. 81.

²²⁷ Freire, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Ed. Siglo XXI, México, 1992, p. 64.

contenidos, al mismo tiempo ponerlos al servicio de los fines de los estudiantes, lo cual no es fácil pero necesario para un aprendizaje que enriquezca la formación.

Uno de los objetivos es que los profesores mismos conciban a la docencia como praxis, es decir, implica conciencia y teoría que involucra conocimiento de los propósitos de la educación media superior como parte de la formación de ciudadanos, las condiciones adversas de las que parten tanto por parte de los estudiantes como de su propia labor en la institución y reflexionar los medios con que cuenta para hacerlo. Como actividad que irrumpe en la realidad para transformarla objetivamente y transformarse a sí mismo²²⁸.

Desde esta perspectiva los profesores tienen una doble tarea, por un lado examinar como se organiza la producción cultural y las relaciones de poder dentro de la escuela, y por otro, elaborar estrategias para incursionar en la escuela y luchar para se transformen en lugares donde los alumnos sean educados como ciudadanos críticos y activos²²⁹. Que es más factible para los docentes de CCH por la institución de procedencia, pero parece contrario a la tendencia de la reforma del CB, pero como parte de la preparación previa o permanente del profesor del nivel se convertirá en una alternativa.

Una vez frente al grupo, al encontrarse con una población variada no puede asumir que todos aprenden de la misma manera, consciente y preparado tiene la posibilidad de aprovechar las inquietudes de los estudiantes, cuestionar y problematizar sus historias y las estructuras de poder que los que influyen y determinan, de manera que se alejen de una visión natural de sus condiciones socioeconómicas. Deben comprender que la experiencia del estudiante se produce en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y que es a partir de ellos que da sentido a su propia existencia, en el contexto de su comunidad y sociedad²³⁰. Al mismo tiempo conocer como los alumnos desafían y transforman activamente las representaciones y prácticas de su bagaje cultural.

²²⁸ Yuren Camarena, Ma. Teresa. Eticidad, valores sociales y educación. op. cit., p. 297.

²²⁹ *Ibíd.*, p. 83.

²³⁰ Giroux, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. op. cit., p. 299.

Privilegiando el diálogo como medio, donde la voz de los estudiantes y del profesor se encuentren en un ambiente que busque ser de confianza y respeto a la diversidad, reforzando el papel docente como intelectual transformador comprometido en coadyuvar en la formación de los estudiantes y con una sociedad que busca ser democrática. Así independientemente de la institución en la que se encuentren puedan ejercer ese espacio de autonomía.

El diálogo no reduce al otro, implica un respeto de los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompa o impida que se constituya. Es buscar una relación democrática donde el diálogo es la posibilidad del cual se dispone, al pensar en los otros. Particularidad y generalidad han de convivir en el aula, profesores y estudiantes se esforzarán por crear, mediante la negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común enriquecido por las aportaciones de los participantes según sus posibilidades. Es crear un espacio de comunicación y acción, poniendo en evidencia las ventajas de la cooperación y el equilibrio entre la responsabilidad individual y compartida. En este punto, el CB debe revalorar el trabajo en la dinámica del aula y la homogeneidad en estrategias de enseñanza desde la planificación sobre todo por su compromiso a educar en valores, en cuanto al CCH que los trabaja en sus discursos, le falta explicitarlos en sus programas de estudio y trabajar en su concreción.

La didáctica debe favorecer una relación entre maestro y alumno como una interacción comunicativa, guiada por valores para favorecer que el alumno no sólo se apropie de la cultura sino que la recree, mediante la reconstrucción del conocimiento tanto individual como colectiva, en cuyo caso entre los principales métodos a fomentar son la investigación y el descubrimiento²³¹. Sin descartar otras estrategias elegidas por su coherencia con los fines educativos, cuya realización estará sujeta a los principios éticos propios de la democracia.

Retomando la importancia de trabajar con grupos, de acuerdo con Porfirio Moran, por medio del aprendizaje grupal se aprende a pensar en grupo con otros para el

²³¹ Yurén Camarena, Ma. Teresa. Eticidad, valores sociales y educación. op. cit., p. 315.

esclarecimiento de la materia, como con lo que implica este tipo de trabajo. Con este tipo de aprendizaje entran en juego dialéctico los contenidos (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad) para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones explicaciones, etc. El análisis de los obstáculos que entraña y del proceso mismo es decisivo, pues de él depende en gran parte que se consiga una concientización, una capacidad crítica y las acciones para modificar sus actitudes e incidir en los procesos sociales²³².

Congruente con lo anterior la administración de la institución como comunidad democrática debe facilitar los procesos en el mismo sentido, aceptando la participación de estudiantes, padres de familia, sector productivo y todos los interesados en los aspectos importantes en la vida escolar, establecimiento de acuerdos y proyectos. Además de propiciar espacios y tiempos flexibles donde los profesores puedan trabajar de manera colegiada, intercambiando información y experiencias que tiendan a la interdisciplinariedad. Que es lo que pretende el CCH pero que no logra concretar, lo que puede ser indicio de una administración poco flexible, pero que en el caso de CB podría encontrar un espacio en el programa nacional y espacios generados por la ANIEMS, es necesario fomentar la autonomía profesional que se encuentra entre las presiones externas y la práctica, y es posible elaborarla en cada escuela y será aprovechada en la medida que se propicie el trabajo colegiado y una preparación constante²³³.

Reconocer el vínculo con la comunidad, con la sociedad y sector productivo, ayuda al profesor a abordar los conocimientos mediante problemáticas de un contexto más inmediato, y buscar que tengan una visión global en toda su complejidad. El objetivo es que el alumno cuente con herramientas y disposiciones para cuestionar la configuración de la realidad y proponer alternativas de interpretación y acción²³⁴. Para lo cual cabe sacar la enseñanza de la escuela y trasladarla a espacios reales donde existen los

²³² Moran Oviedo, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica". En Pansza, Margarita, et al. Operatividad didáctica. Ed. Gernika, 1993, p. 107.

²³³ *Ibíd.*, p 235.

²³⁴ Pérez Gómez. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. op. cit., p. 285.

problemas y exigen la praxis para resolverse. Así la escuela se vuelve sensible a los problemas de la sociedad y la comunidad.

El tipo de enseñanza que más se acerca a esta pedagogía es la investigación-acción, que de acuerdo con Pérez Gómez es una perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Plantea al profesor convertirse en un investigador en el aula, donde aparecen los problemas y se experimentan estrategias de intervención. Desde este enfoque no hay manera de establecer previamente el método exacto de enseñanza que garantice, en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos, el aprendizaje. Requiere diálogo, debate y cambio de ideas y expectativas de manera colegiada, para obtener un contraste intersubjetivo y plural con colegas y externos²³⁵.

Así se pretende crear un perfil del profesor como intelectual, investigador, profesional que conoce su campo de actividad dentro de contextos amplios²³⁶, comprometido tanto con los estudiantes como con la sociedad, en la colaboración de la educación de los próximos ciudadanos y con un orden social más equitativo. Fortaleciendo una autoridad que no sea de tipo arbitrario, sino emancipador, “como portador de conocimiento crítico, reglas y valores que le permiten articular y cuestionar concientemente las relaciones que mantienen entre sí, con los alumnos, con el objeto de su estudio y con la comunidad en general”²³⁷.

Al apropiarse de estas ideas, los profesores pueden convertirse en un vínculo importante con los padres de familia, no sólo como apoyo al aprendizaje de sus hijos, sino para proporcionarles información sobre cómo funciona la escuela y del sistema escolar, de manera que cuenten con información para participar y proponer. Y aunque el gobierno propone la participación de los padres, no podrán hacerlo sin la información y cooperación del responsable directo en el aula.

²³⁵ Pérez Gómez, Angel. “La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En Gimeno Sacristán y Pérez Gomez, op. cit., 425-427 pp.

²³⁶ Gimeno Sacristán, José. Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Ed. Lugar, Argentina, 1997, p. 84.

²³⁷ Giroux, Henry. “Más allá de la teoría de la reproducción. Hacia una teoría de la política de la diferencia”. op. cit., p. 75.

Según el estudio antes mencionado de Muñoz Corona, los alumnos de primer ingreso se sienten abandonados por parte de la institución, al no estar familiarizados con el modelo del CCH repercute en su trayectoria, para lo que se han implementado tutorías que aún parecen insuficientes para remediar los problemas, hace falta más comunicación con los padres de familia y participación de ellos, que es donde aún adolece al igual que el CB. De manera que creen medidas de colaboración que no obstaculicen la autonomía del estudiante, pero que deje sentir la preocupación de los padres y la institución en su formación.

Finalmente, como aliento para continuar estudiando, buscar que todas las escuelas busquen vinculación con algunas instituciones de educación superior, así los alumnos del CB pueden tener algunos privilegios en cuanto a acceso a diferentes actividades de los mismos, de manera que se vayan adentrando también en la vida universitaria. Actualmente mantiene una vinculación con la Universidad Autónoma Metropolitana y hacen intercambio de información estadística y académica, actividades de capacitación y actualización a profesores y directivos del CB y colaboran en materia de evaluación educativa y elaboración de estudios de interés común. Sin embargo es necesaria una vinculación más completa que ayude a ambas, pero sobre todo más universidades se deben sumar a estos esfuerzos²³⁸.

²³⁸ UAM. "Reforzarán UAM y colegio de bachilleres colaboración para elevar desempeño académico de alumnos". op. cit.

3.3 Potencialidades en la educación media superior pública para la formación de los jóvenes.

La realidad actual exige una educación para la conformación de un sujeto conciente de su entorno y de su presente, con capacidad ética y de construir posibilidades viables, mediante una educación media superior más vinculada al contexto, más reflexiva y conciente. Cuya finalidad sea ayudar en la formación de un hombre creador de su cultura, tolerante, cooperativo, un ciudadano capaz de transformar su realidad y a sí mismo.

Se busca proponer a la educación que fomente lógicas de razonamiento, experiencias, conocimientos y conciencia histórica para ayudar a la formación de un sujeto humanizado y emancipado. Mediante una visión ampliada de las posibilidades que revisten los jóvenes, su inclusión social, económica y antropológica, el papel de la ética en la conformación de una sociedad democrática.

La necesidad de mejorar la educación ha sido una constante, al mismo tiempo que un mayor acceso y permanencia en el sistema educativo formal, pero la realidad cambiante supera por mucho a los cambios en las instituciones. Esta necesidad de mejorar los procesos educativos y el aprendizaje mismo es el planteamiento legítimo y útil de la evaluación, en lugar de ello con los exámenes de selección el término es utilizado para legitimar las exclusiones.

La evaluación es un instrumento de indagación sistemática para facilitar la reflexión, la valoración y reconsideración de procesos y resultados conjuntamente considerados. De acuerdo con Pérez Gómez “es una búsqueda compartida de mejores condiciones y de los procesos favorables para recrear la cultura y la vida de la comunidad de aprendizaje, que facilite el desarrollo humano de todos y cada uno de los participantes en la institución escolar”²³⁹. Este tipo de evaluación es la que busca la Pedagogía de y en favor de la Diferencia, para mejorar no para excluir.

²³⁹ Pérez Gómez, Ángel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. op. cit., p. 293.

Excluir de la educación media superior no es mejorar una sociedad que busca ser democrática, excluidos de la oportunidad de desarrollar no sólo conocimientos, habilidades, destrezas y valores desde la educación formal, sino que se excluyen de procesos productivos en el ámbito laboral y de sus posibilidades de crear y recrear la cultura. Las desigualdades económicas, sociales, laborales y educativas no pueden ser resueltas por la educación por sí misma, se requieren de cambios estructurales tendientes a la inclusión de la mayoría mediante políticas públicas de desarrollo laboral, educativo e incluso cultural que pueden ser impulsadas por ciudadanos informados, críticos y activos que el bachillerato buscaría como objetivo principal.

Así ha de contribuir no sólo a ser preparatoria para la universidad o un mercado laboral, aún más importante contribuirá a la formación de ciudadanos, los próximos profesionistas, trabajadores y padres de familia. Mismos que potencialmente serán reproductores o creadores de relaciones sociales, cuya tendencia girará en torno a la búsqueda y concreción de alternativas para mejorar la vida de todos, o la tendencia actual a la adaptación y profundización de desigualdades. Ambas tendencias existen en permanente lucha, sin embargo esta última pareciera ganar terreno en la medida que la ideología neoliberal se expande.

El tipo de hombre al que aspira la Pedagogía de y en favor de la Diferencia es un hombre tolerante, inspirado en un profundo sentido de justicia y democracia, generoso, creador, ético, conciente de sí mismo como particular y como ser genérico. No es un hombre abstracto, sino real que se encuentra en cada persona, sin él no existiera la ciencia, el arte o el progreso social²⁴⁰. La educación ha de estar centrada en valores y dignidad humana, así llamada por Yurén, atendiendo a las necesidades de cada uno de ser sujeto conciente, libre, social, creador de la cultura que busca ser reconocido como tal y como miembro del género humano²⁴¹. La inclusión de todos para la satisfacción de necesidades es una premisa para una sociedad democrática.

²⁴⁰ Niel, Matilde. op. cit., p. 363.

²⁴¹ Yurén Camarena, Ma. Teresa. "Educación centrada en valores y dignidad humana". Revista de Pedagogía. Vol. 11, IPN, México, p. 17.

Los procesos educativos de las instituciones lo potencian en la medida que brinden cierto tipo de informaciones, su tratamiento, reflexión, crítica y creación de nuevo conocimiento, que propicien cierto tipo de interacciones entre semejantes, con la autoridad y la sociedad misma con la cual va creando una visión de la realidad y pautas para su actuación.

El coordinador de la reforma en la Educación Media Superior del Uruguay Renato Opertti, cuyas sus observaciones pueden ser aplicadas al contexto del país, propone que la agenda educativa debe estar esencialmente motivada por la inclusión de los jóvenes, que es en definitiva una de las mayores y más firmes estrategias preventivas frente a las situaciones de pobreza y marginalidad. La inclusión tiene por lo menos tres aspectos a atender:

a) La inclusión social, esto es, atender la significativa proporción de jóvenes que dejan de estudiar sin haber finalizado el ciclo que cursaban. La exclusión de género tiene que ver, entre otras cosas, con la maternidad adolescente y con hogares considerados inestables (sin presencia de padre), donde se gestan las bases críticas del ciclo reproductor biológico y social de la pobreza.

b) La inclusión antropológica, esto es, conocer los valores, las vivencias, las percepciones, las actitudes y las motivaciones que atraviesan la vida de los jóvenes. Desde el mundo adulto, se deben buscar formas de entender a los jóvenes, ya no simplemente como una categoría estadística. El sistema educativo adolece de conocimiento cultural sobre los jóvenes. Se conoce, cuando se permite la circulación de información, cuántos pierden exámenes, cuántos repiten y cuántos desertan; en realidad de la antropología juvenil se sabe poco.

c) La inclusión económica, es decir, si se está proporcionando el desarrollo de las competencias necesarias para que puedan incorporarse a un mundo cada vez más competitivo y cruel. Es indispensable entender el valor de la inclusión de los jóvenes, sin negar que sea también el valor del desarrollo económico de un país. Una triple inclusión: social, para prevenir la pobreza y la marginalidad; antropológica, para dialogar con los

jóvenes acerca de sus vivencias y sus percepciones, compartiendo miedos, conflictos y proyectos en el presente y a futuro, y económica, para gestar y consolidar una estrategia de mejorar el desarrollo²⁴².

Los tres tipos están estrechamente relacionados, la inclusión social de la antropológica, es un cambio de la cultura misma que tiende a estereotipar a los jóvenes como rebeldes, irresponsables, egoístas entre otros defectos, que en mucho se han preservado por la falta de información sobre las características de la edad, se desconoce lo que piensan, sus expectativas, preocupaciones, problemas de cómo se sienten o por qué actúan como lo hacen, para reconocerlos más que como un número de folio y un número de aciertos, de reprobados o de desertores, es verlos como seres reales con características propias en el contexto urbano de la ciudad de México.

No se suele reconocer que son también creadores de cultura, al unirse en grupos y vestirse de determinada manera, hablar un lenguaje propio y expresarse e incluso hacer su propia música. Salvo contadas excepciones, no hay estudios profundos y amplios sobre este sector, para lo cual incluso la realización del examen sería un buen momento para encuestarlos sobre aspectos cualitativos para tener información reciente y de ayuda para la toma de decisiones en cuanto al currículo mismo para que realmente parta de sus intereses.

Según Erikson en cada individuo y generación existe un potencial, lo que el llama adolescencia intensificada, una fase crítica marcada por la exasperación recíproca del conflicto interno y desorganización social²⁴³. Surgen los grandes ideales, vocaciones generosas, el deseo de hacer grandes cosas por el bien de la humanidad. Muchos jóvenes se sienten impulsados por los ideales nobles con un gran sentido de solidaridad, son auténticos y congruentes en lo que dicen, piensan y hacen, se relacionan con los otros con más fluidez y espontaneidad, son antiformales,

²⁴² Citado por Carreón Ramírez, Luis. “¿La Educación Media Superior es disfuncional?” En Eutopía. op. cit.

²⁴³ Erikson, Erik. Sociedad y adolescencia. op. cit., p. 119.

antiburocráticos y antiautoritarios²⁴⁴. Sin embargo a medida que descubren el mundo de los adultos sufren un choque por la diferencia de principios e ideales y la sociedad y algunos tienden a resignarse, adaptarse, muy pocos luchan por sus ideales, otros más se hacen indiferentes. De ahí la importancia de la educación media superior, de ayudarlos a luchar por el cambio con herramientas que le servirán como ciudadanos y cualquier rumbo que tomen.

No es raro encontrar jóvenes en los movimientos de grupos sociales que luchan por que se respeten sus derechos u otra demanda social o laboral, en organizaciones gremiales, organizaciones civiles, partidos políticos, universitarios e incluso gobiernos que plantean la necesidad de nuevos significados a los procesos de globalización y fuerzas productivas al servicio de la búsqueda de alternativas para el bienestar de la mayoría. Globalización e integración económica que abran la posibilidad de un mayor acceso a alternativas para el desarrollo de empleos, mejores opciones científicas y tecnológicas para problemas causantes de la exclusión y marginación, así como para construir estándares internacionales como el respeto y la lucha por la defensa de los derechos humanos²⁴⁵.

En este sentido el CCH como parte de la universidad, tiene un papel privilegiado que puede ser fundamental para el bachillerato como lo fue en su momento la ENP. La UNAM como institución con pretensiones también democráticas, pública, autónoma, espacio de conocimiento social y profesionalizado, ha demostrado su capacidad de contribuir al desarrollo de toda la sociedad y no de un gobierno o un particular. Es un espacio público cuya materia de trabajo son las ideas, conocimientos, informaciones y perspectivas amplias, es lugar privilegiado para el diálogo, debate y búsqueda de consensos para alternativas de solución a las problemáticas del nivel medio superior, que vaya aún más lejos de participar en los coloquios sobre el nivel y tome un papel de impulsor y plantee proyectos innovadores, pero con la colaboración de todo el nivel.

²⁴⁴ Ander-Egg, Ezequiel. Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Ed. Homosapiens, Argentina, 2005, 130-131 pp.

²⁴⁵ Aboites, Hugo. El dilema. op. cit., p. 139.

El CCH se enfrenta a problemáticas internas que no favorecen a su población estudiantil, pero tienen el potencial por la capacidad de determinar sus contenidos, sus conceptos básicos y su propia didáctica, lo que lo compromete a un trabajo permanente de búsqueda de innovación de los procesos educativos. En el caso del CB la problemática parece aún mayor, es donde el programa nacional de formación de profesores del nivel tiene un gran compromiso, al favorecer un profesorado comprometido con la misión del bachillerato.

La generalización de la modalidad bivalente pretende disminuir la desigualdad educativa y a largo plazo, tanto social como económica, la inclusión como un ciudadano portador de cierto poder en la democracia. Pero más que un portador de derechos y privilegios en abstracto, es un miembro de diversas esferas públicas que proporcionan que proporcionan un sentimiento de visión comunal y coraje cívico²⁴⁶. Acorde con este objetivo principal, el bachillerato ha de promover debates para que los estudiantes socialicen su conocimiento, además promover actividades colectivas y todas aquellas actividades que fomenten experiencias en las que ejerzan derechos y obligaciones de estudiantes y ciudadanos.

Los estudiantes de bachillerato han de comprender las dificultades que implica tomar decisiones democráticas y desarrollar proyectos cooperativos, así como la necesidad de utilizar el conocimiento público para promover y contrastar alternativas, interpretar la complejidad de situaciones y buscar solución mediante praxis. Mediante esta última transforma su realidad y le brinda nuevas cualidades, de acuerdo a una finalidad elegida, teniendo como pauta principios libremente elegidos y asumidos. Al transformar conscientemente su realidad, el estudiante necesariamente reflexiona y recupera su experiencia, transformándose a sí mismo²⁴⁷.

El bachillerato no sólo es una institución escolar, es también un espacio de vida juvenil también constituye un medio en el que se conforman nuevas visiones de mundo,

²⁴⁶ Giroux, Henry. "Más allá de la teoría de la reproducción. Hacia una teoría de la política de la diferencia". En Flecha Ramón y Henry Giroux y Flecha, op. cit., p. 73.

²⁴⁷ Yurén Camarena, op. cit., p. 17

enriquecidas con los saberes, valores e ideas que portan los distintos sujetos que ahí conviven (compañeros, profesores, autoridades). Pero es un medio que no escapa a la dinámica institucional, la cual puede o no favorecerlo, y en donde se generan formas y oportunidades de participación, diferenciada por las características estructurales de las escuelas. Este espacio está representado como una alternativa diferente de la que se les propone desde la calle, la colonia, la familia y el trabajo y que los diferencia de otros jóvenes que no asisten a la escuela; alternativa que los coloca en la posibilidad de reunirse, discutir, participar, practicar valores, actuar organizadamente y tener acceso a cierta comunicación interactiva²⁴⁸.

Las experiencias vividas en el bachillerato, junto a su entorno, permitirán que el estudiante tenga acceso a múltiples problemas y situaciones reales de aprendizaje para enriquecer sus conocimientos y formas de pensar. Es importante para los jóvenes ya que juega un papel esencial en la definición de sus proyectos de vida y su tránsito hacia el mundo social y productivo. Se construyen algunas decisiones relevantes que repercutirán en su futuro inmediato, deciden continuar con sus estudios, la carrera que quieren estudiar, si se casan, trabajan o si estudian y trabajan. Por medio de la formación es capaz de situarse en y frente a su realidad y presente, de desedimentar lo constituido para construir opciones en un esfuerzo por forjarse a sí mismo y reconfigurar su vida.

De acuerdo con Yurén Camarena los estudiantes desiguales requieren un tratamiento desigual, lo que significa no generalizar los métodos de enseñanza-aprendizaje, menos aún para los jóvenes de zonas marginadas. De manera que las diferencias de capacidad para aprender e intereses no sean utilizados para disminuir el acceso a oportunidades de aprendizaje o acceso al conocimiento. En las comunidades marginadas, debido a sus características puede ser un factor favorable, ya que la cultura de la pobreza no es una cultura pobre, sino rica por cuanto es muy personalizada y llena de preocupaciones inmediatas. En ellas es más provechoso favorecer tendencias al intercambio, la cooperación e interacción entre la escuela y la comunidad,

²⁴⁸ Carreón Ramírez, Luis. “¿La Educación Media Superior es disfuncional?” En Eutopía. op. cit.

aprovechando la riqueza de las preocupaciones inmediatas como manifestación de necesidades necesarias, profundizar en ellas para promover un sentido de futuro y participación en lo que les es común con otros grupos humanos. En este sentido la acción comunicativa constituye una estrategia que permite a los participantes reconocer sus capacidades y posibilidades de acción en la creación de cultura²⁴⁹.

La modalidad bivalente no busca una educación técnica, sino tecnológica vinculada estrechamente con el sector productivo de la zona misma, sin estar subordinada a ello. La educación tecnológica buscaría la resolución de problemas socioculturales que implican conocimientos de la realidad y contexto, de ciencia, comunidad social y económica. Es evitar la separación de la teoría y la práctica, sacar al aprendizaje del aula escolar para que trascienda a espacios reales que exigen resolverse mediante praxis. De esta manera lo que se busca es lo que Pérez Gómez llama el aprendizaje relevante, que se produce cuando la importancia del tema o interés del alumno provocan la reestructuración e integración de sus esquemas experienciales, desestabilizándolos por la potencia explicativa o por la utilidad o relevancia de los contenidos aprendidos²⁵⁰.

Si la educación pretende ser formativa debe retomar la importancia de las experiencias, los alumnos han de comprender como éstas van conformando su subjetividad, debe fomentar que problematice su realidad, reconozca la objetividad, se reconozca como sujeto histórico, desarrolle conciencia histórica, busque generar lógicas de razonamiento abiertas e inclusivas y potencie su capacidad de pensar y recrear su espacio de vida²⁵¹. "El hombre es tanto más libre cuanto más consciente es su elección de actos que tienden a un determinado fin"²⁵².

La persona es responsable desde su compromiso social, de la defensa del bien común y la reflexión permanente sobre las consecuencias de sus acciones a los demás, se trata

²⁴⁹ Yurén Camarena Ma. Teresa. Eticidad, valores sociales y educación. op. cit., p. 295.

²⁵⁰ Pérez Gómez, op. cit., p. 260

²⁵¹ Gómez Sollano, op. cit., p. 107.

²⁵² Adam Schaff. "Marxismo e individuo humano". Ed. Grijalbo, México, 1967 p.52. Citado por Zemelman p. 47.

de darse cuenta del poder transformador del ser humano para luchar por la dignidad humana. Es hablar de ciudadanos activos, autónomos, solidarios y garantes de derechos humanos y principios democráticos²⁵³.

En este sentido habrá que recordar que la naturaleza humana es tan rica que nadie la comprende del todo, aún hoy se hacen investigaciones sobre la importancia de las emociones para el aprendizaje y falta mucho por descubrir de la manera en que razonamos y actuamos. La persona es una totalidad, no es conveniente fomentar sólo su capacidad intelectual pues los ámbitos biológicos, afectivos y físicos son partes de un todo en permanente movimiento. No olvidar eso es buscar una educación más completa que no ignore las demás esferas del sujeto, es ayudarlo a elegir cual podría ser su campo de desarrollo, en las ciencias, en las artes, en las humanidades o cualquier otro, de modo que no sólo se dirija a ellas, sino que las enriquezca con sus aportaciones y alimente la cultura de la humanidad.

La exclusión en este sentido no debe pasar a ser normalidad, la capacidad de reaccionar ante lo injusto es otra de las cualidades a fomentar, para lo cual los valores son herramientas de lucha contra la exclusión, ésta debe ser motivo de indignación para la sociedad democrática. Los jóvenes de ahora, próximos ciudadanos y padres de familia, se enfrentarán a problemas de todo orden derivados de la realidad actual que otras generaciones jamás imaginaron, deben estar preparados para construir alternativas con base en la negociación y el consenso.

²⁵³ Maturana, 2001, p. 131. En Vila Merino, Eduardo. "Pedagogía de la ética; de la responsabilidad a la alteridad". En Atenea Digital. Núm. 006, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2004, p. 52.

CONCLUSIONES

La educación media superior tuvo su origen como una educación intermedia entre la educación básica y la educación superior, durante su conformación las desigualdades en el acceso y permanencia fueron una constante, en las diferentes etapas de la historia adoptó el modelo educativo prevaleciente. Entre las instituciones de mayor relevancia por su influencia estuvo la Escuela Nacional Preparatoria creada bajo la influencia del positivismo que después paso a ser parte de la universidad. Misma que para 1933 se le concede la autonomía facultándola para determinar sus propios contenidos y tendencias educativas. Con la creación del Instituto Politécnico Nacional se consolida una nueva tendencia educativa, la tecnológica, misma que buscaba mayores beneficios para las clases bajas.

En la década de los setenta se crean varias instituciones del nivel, entre ellas el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres. Éste último con un modelo acorde con el neoconductismo y la tecnología educativa, donde el profesor ejecuta el programa y es el controlador del aprendizaje. El CCH se crea con un concepto innovador como un bachillerato de cultura básica, influido por el marxismo y el modelo de Summerhill, con énfasis en aprendizaje el profesor era un compañero y orientador que ayuda al alumno a situarse como sujeto en y de la cultura.

Con la implementación de las políticas neoliberales en México el mercado se impone como único distribuidor de capital, las desigualdades económicas, sociales y laborales se acentúan. Trascienden al campo discursivo y ideológico asegurando que la es la suma de los intereses individuales los que incrementan el bienestar colectivo, disminuye el gasto social cambiando su política social a una existencialista, el Estado se vuelve incapaz de garantizar los derechos sociales provocando la polarización de la sociedad. La ideología prevaleciente es la de un creciente individualismo y de consumo cuyo principal auditorio es la niñez y juventud.

La educación formal se convierte en un criterio de selección y exclusión, la tendencia actual es la promoción de la educación técnica para formar cuadros calificados para el

mercado, después de la educación básica la constitución sólo compromete al Estado a promover los siguientes niveles, en los cuales se encuentran problemas de deserción y reprobación. Para educación media superior y superior el mecanismo de selección, clasificación y exclusión apoyado por el gobierno, es el CENEVAL una instancia privada que por medio de un examen de opción múltiple de dos horas, determina si el aspirante tiene o no derecho a continuar sus estudios, cuando ya ha sido aprobado por el sistema educativo básico.

Se justifica la exclusión por la falta de capacidades por parte del aspirante, y no de la disminución de recursos para crear más instituciones para los niveles. Con la aplicación del examen se ignora el hecho de que el éxito escolar está fuertemente por la posición social del estudiante, legitimándose con el argumento de la igualdad de oportunidades ya que presentan un mismo examen a sujetos desiguales. Los de menores puntuaciones quedarían en las escuelas técnicas, ya que son las de menor demanda, que suelen ser aquellos de las capas sociales más bajas.

Se clasifica a la educación media superior en tres tipos: la propedéutica, la bivalente y la terminal que ofrecen varias instituciones con diversos modelos educativos y enfoques formativos. Así, después de la educación secundaria comienza a distanciarse más los procesos educativos según la institución a la que ingrese, es decir, se acentúa la desigualdad pedagógica. No sólo por los contenidos ofrecidos, sino por el tipo de experiencias favorecidas, las interacciones con sus compañeros, las autoridades y la sociedad misma, las habilidades, destrezas y conocimientos que la escuela favorece de acuerdo a su modelo pedagógico.

La diversidad de tipos de instituciones, en lugar de ser una riqueza de oportunidades, se trata de una dispersión y obstáculo para la movilidad estudiantil y para el desarrollo del propio nivel, junto a ello la falta de una misión propia. La promoción de la educación técnica y la idea de que es de mala calidad, hacen que la mayoría de los estudiantes prefieran los bachilleratos de la UNAM y del IPN por ofrecer la oportunidad de continuar estudiando.

Para resolver dichos problemas se propone la creación de una Asociación Nacional de Instituciones de Educación Media Superior, como un espacio de encuentro, diálogo y búsqueda de acuerdos que favorezcan el desarrollo del bachillerato. Mismo que puede hallar su misión en la educación para la formación de ciudadanos, acorde con la democracia e independientemente de que los estudiantes continúen estudiando o se inserten al campo laboral. Respetando las diferencias pero con la necesidad de mínimos comunes culturales para un proyecto de desarrollo y convivencia social, fomentar la creación de un currículo común que puede tomar la forma de un tronco común.

Y aunque la UNAM trabaja en los contenidos mínimos del bachillerato, la ANIEMS constituiría un espacio de reflexión y negociación de manera que esos mínimos se construyan con ayuda de todas las instituciones del nivel y los interesados. De manera que incluso los criterios de selección de contenidos sean debatidos y consensuados para mayor legitimidad. Al mismo tiempo favorecer la generalización de la educación media superior bivalente que permita utilizar los planteles de educación técnica para aumentar el acceso y elevar el prestigio de todas las instituciones.

Se ha propuesto también que la educación media superior y la secundaria se fusionen, como es en otros países, así se volvería obligatoria y no habría necesidad del examen. Sin embargo, el CENEVAL tiene el apoyo del gobierno por lo que habrá que insistirle en cambiar o ampliar el tipo de evolución que lleva a cabo, agregando una parte cualitativa de manera que los aspirantes no se reduzcan a un número. Aunque sería más deseable que fuese una instancia pública la que cuente con la información, abierta a mejorarse y a todos los interesados.

Cada institución porta un determinado modelo pedagógico, esto es, una construcción teórica que intenta explicar la realidad, esta conformado por los contenidos ofrecidos, conceptos de enseñanza y aprendizaje, las funciones que han de llevar a cabo tanto profesores como alumnos mediante una didáctica que favorecen o no la formación, en medio de la dinámica de la institución misma. Formación concebida como la configuración inacabada y permanente entre la subjetividad, construida por las experiencias, la educación formal, y procesos de socialización con los cuales se van

desarrollando lógicas de pensamiento, el sujeto se sitúa en y frente a su realidad, y es capaz de recrear la cultura y mediante la praxis transforma su realidad y a sí mismo.

La desigualdad pedagógica en los casos abordados, parten en primer lugar de la institución a la que pertenecen, el CCH a la UNAM que determinan sus propios contenidos y la orientación educativa, cuyos lineamientos precisan la participación de la comunidad académica en las reformas. Cuenta con diferentes órganos de planeación, seguimiento y evaluación, sin embargo pese a la búsqueda de trabajo colegiado, reconoce que no hay clara vinculación. En el caso del CB, depende de la Dirección General de Bachillerato y ésta a su vez a la SEP, cuyas reformas suelen venir de políticas del gobierno en turno, por lo que los programas se consideran obligatorios. La planeación tiende a hacer generalizaciones que dificulta al profesor llevarlos a la práctica.

Ambas se han reformado y en la actualidad ofrecen contenidos similares abordando las áreas clásicas de conocimiento, pero conservan diferencias en sus conceptos básicos. El plan de estudios de CCH se divide según los métodos científico-experimental, histórico social, matemático y de lenguaje y comunicación, además tiene la opción de cursar estudios técnicos. En el CB se divide por áreas de conocimiento matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias histórico-sociales y lenguaje y comunicación, a su vez en la denominada formación básica, específica y para el trabajo. En cuanto a los nombres de las asignaturas no hay muchas diferencias, pero sí en la manera de abordarlos que se nota en los temas a tratar en cada una. En cuanto a la carga horaria y de créditos a cada área tampoco se encuentran grandes diferencias.

Clasificando los modelos pedagógicos según Florez Ochoa, el CB se encuentra orientado al modelo cognitivo con un marco constructivista, cuya orientación favorece el individualismo y una concepción ahistórica y descontextualizada del conocimiento. Busca provocar un aprendizaje significativo como construcción del individuo, la función del profesor es la construcción de andamiajes entre los saberes previos del estudiante con los nuevos. Lo anterior se sostiene en todos los programas de la reforma curricular, en cuya planeación la didáctica parece lineal, donde cada estrategia de enseñanza

conlleva a un aprendizaje. Ello plantea un rol confuso para los profesores, que sin ninguna preparación previa lo llevaría a implementar las actividades recomendadas, sin considerar las particularidades de su grupo convirtiéndolo en un aplicador.

El CCH podría ubicarse dentro del modelo social, al considerarse un bachillerato de cultura básica y buscar situar al estudiante como actor de la cultura. Reconoce al estudiante como un sujeto, sus conceptos de enseñanza y aprendizaje son variados y cambian de un programa a otro, las estrategias de enseñanza son pocas y sigue considerando al profesor como un orientador. Ello plantea varias dificultades principalmente para los profesores, ya que el confiere una gran libertad y al mismo tiempo responsabilidad, sin un paradigma que corresponda al modelo del Colegio en el cual situarse, no tiene una base teórica específica de la cual partir si no posee experiencia o una preparación constante.

La creación de un programa nacional de formación de profesores del nivel, realizado con la aportación y consenso de todas las instituciones del nivel, puede plantear la necesidad de una preparación previa y permanente del docente, tomando como referente la misión del bachillerato y el currículo común. El objetivo sería dotarlos de elementos teóricos relevantes y de concientización de la situación actual del nivel, y que mediante praxis mejore sus prácticas. Con estos elementos se buscaría la profesionalización de los docentes, su reconocimiento social y laboral como investigadores e intelectuales comprometidos. Mismo que puede servir a los docentes de CB y CCH como alternativa teórica y práctica, dentro de su relativa autonomía, y aún más mejorando su posición dentro de las instituciones como profesores de tiempo completo y mejorar sus salarios.

Es necesario que aprenda-enseñe como se organiza la producción cultural y relaciones de poder en la escuela. Así planteado la escuela deja de ser un lugar neutro, y se convierte en un lugar de contradicciones, interacciones, formas de poder y construcción de subjetividades. Por lo que concierne a todos los sectores de la sociedad, padres de familia, maestros, alumnos, y todos los interesados en la educación no sólo han de

participar en las decisiones importantes, también en la vigilancia e incluso en la aportación de recursos que apoyen al nivel.

En este mismo sentido, además de la educación humanística ha de promoverse la educación tecnológica, para la inmersión laboral pero también como vínculo con la productividad, para que se vuelva materia de análisis en el aula reflexionando como se relaciona con la estructura socioeconómica y cultural.

El perfil de egreso del CB esta más enfocado a los objetivos intelectuales y de adaptación al medio, su dinámica más parecida a la educación básica no enriquece las interacciones y su falta de vinculación con la educación superior son condiciones desfavorables para la formación de los estudiantes. El perfil de egreso del CCH parece más ambicioso, persiguiendo mayor participación del estudiante en su proceso, como creador de cultura y esta enriquecido por el favorecer de interacciones y su vinculación con la UNAM. Sin embargo, no llega a cumplirlos a cabalidad por los problemas que encierra su propio modelo.

Los jóvenes de la actualidad son excluidos en diversos ámbitos y en mucho se debe a la falta de conocimiento sobre ellos, las potencialidades que tiene como constructores y reconstrutores de la realidad. Su inclusión escolar influye en la inclusión social y en la económica, le brinda mayores oportunidades de enfrentarse como un ser humano ético, conciente y como un ciudadano a los nuevos problemas que representa tanto el neoliberalismo y la globalización. La comunicación, colaboración y el consenso siguen siendo los mejores medios en la búsqueda de una sociedad justa y democrática.

Esta propuesta es para el ámbito pedagógico, es decir busca mejorar los procesos pedagógicos dentro del aula, reconociendo la diversidad de los alumnos, pero serán las instituciones quienes podrán concretar o no dichos fines, de acuerdo a su misión y la preparación de los propios profesores. El principal objetivo de la Pedagogía de y en favor de la Diferencia es el respeto de la diversidad al mismo tiempo dar a conocer la necesidad de un mínimo común, teniendo en cuenta siempre el contexto de los actores.

La explicación de la desigualdad como fenómeno recurrente de la actualidad no es fácil, la complejidad de todos los factores que inciden en él lo hace un problema de complicada solución por estar sumergida en cuestiones sociales y de poder, pero es un ejercicio de una gran riqueza por reflejar la realidad actual. Para presente investigación demandó esfuerzos de comprensión y crítica tanto en la cuestión social como en la pedagógica.

Tuvo limitaciones en cuanto a un análisis más detallado de cada institución por complejidad y variedad que presentan las mismas, pero logró abordar aspectos pedagógicos importantes que reflejan la posición dominante de cada colegio respecto a sus modelos pedagógicos. Dichos aspectos van delineando el tipo de educación que ofrecen las instituciones al alumno, mismas que repercuten favoreciendo o no el proceso de formación. En este sentido también tuvo limitaciones en tanto es difícil conocer exactamente como influyen los procesos educativos en cada alumno, pero se buscó rastrear analizando sus perfiles de egreso. Sin duda una investigación más profunda para todo el nivel medio superior es una necesidad si se quiere mejorar sus condiciones.

La realización de esta investigación logró el replanteamiento de muchas cuestiones sobre los fenómenos sociales, pero más a fondo de la misma pedagogía y todo lo que encierra su estudio. Fue una experiencia que logró aclarar dudas y plantear aún más, cimentar nociones y provocar reflexiones más cercanas a la realidad actual, al mismo tiempo que ayudó a buscar y construir alternativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo. El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo. Col. Análisis y teoría, UAM-Xochimilco, 2001.
- Ander-Egg, Ezequiel. Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Ed. Homosapiens, Argentina, 2005.
- Anzieu, Didier y Martín Jacques. La dinámica de los grupos pequeños. Ed. Kapelus, Buenos Aires, 1971.
- Barreda, Gabino. La educación positivista en México. Ed. Porrúa, México, 1987.
- Basave, Jorge, et al. (Coords.) Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI. Ed. Porrúa-UNAM, México, 2002.
- Beuchot, Mauricio. Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación. Ed. UNAM-ITACA, México, 1997.
- Bourdieu P. y J. C. Passeron. Los estudiantes y la cultura. Ed. Labor, Argentina, 1973.
- Bourdieu P. y J. C. Passeron. La reproducción. Ed. Fontamara, Argentina, 1995.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coord.) En los márgenes de la educación. Ed. Plaza y Valdés, México, 2000.
- Castañon, Roberto y Rosa Ma. Seco (Coords.) La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión. Ed. Noriega, 2000.
- Catrejón Diez, Jaime. Ensayos sobre la política educativa. Instituto nacional de Administración Publica, México, 1986.
- Chomsky, Noam. Política y cultura a finales del siglo XX. Ed. Ariel, España, 1994.
- Contreras Domingo, José. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción a la didáctica crítica. Ed. AKAL, España, 1990.
- De alba, Alicia. Currículum, crisis, mito y perspectivas. UNAM, México, 1991.
- De la Garza Toledo, Enrique (Comp.) Hacia una metodología de la reconstrucción. Ed. Porrúa/UNAM, México, 1988.
- Del Val, Juan. Crecer y pensar: la construcción de conocimiento en la escuela. Ed. Laia, España, 1987.

- Dewey, John. Filosofía de la educación. Ed. Morata, España, 1995.
- Erikson, Erik. Sociedad y adolescencia. Ed. Siglo XXI, 1989.
- Flecha, Ramón y Henry Giroux. Igualdad educativa y diferencia cultural. Ed. Roure, España, 1994.
- Florez Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Ed. Mc Graw-Hill, Colombia, 1994.
- Fougoyrellas, Pierre. Ciencias sociales y marxismo Ed. FCE, México, 1984.
- From, Erich, et al. Humanismo socialista. Ed. Paidós, México, 1990.
- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XX, Colombia, 1977.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Ed. Siglo XXI, México, 1992.
- Freire, Paulo. El grito manso. Ed. Siglo XXI, Argentina, 2004.
- Gadamer, Hans G. Verdad y método. Ed. Sígueme, Salamanca, 2004.
- Gadamer, Hans G. Educación es educarse. Ed. Paidós, España, 2000.
- Gallo T., Miguel Ángel y Víctor Sandoval González. México: su estructura socioeconómica y política (1900-2002). Ed. Quinto Sol, México, 2003.
- Pilles, Ferry. Pedagogía de la formación. Educativas-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades, Argentina, 1997.
- Gimeno Sacristán, José. Currículo: una reflexión sobre la práctica. 5ª edición, Ed. Morata, Madrid, 1995.
- Gimeno Sacristán, José. Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Ed. Lugar, Argentina, 1997.
- Gimeno Sacristán, José. Educación y convivir en la cultura global. Ed. Morata, España, 2002.
- Gimeno Sacristán, José. La educación que aún es posible. Editorial Morata, España 2005.
- Gimeno, José y Ángel Pérez G. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, España, 1996.
- Giroux, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Ed. Siglo XXI, México, 1993.
- Glazman, Raquel. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. Ed. Paidós, México, 2001.

- Gómez, José y Alfonso Hernández (Comps.) Debate social en torno a la educación. ENEP-Acatlán, UNAM, 2000.
- Gramsci, Antonio. La alternativa pedagógica. Ed. Fontamara, España, 1981.
- Guerra Ramírez M. Irene y M. Elsa Guerrero Salinas. ¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes. Ed. UPN, México, 2004.
- Hoyos Medina, Ángel. Epistemología y objeto pedagógico. CESU-UNAM/plaza y valdés, México, 2001.
- Kemmis, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata, España, 1998.
- Kobayashi, José María, et al. Historia de la educación en México. SEP, México, 1976.
- Labarca, Guillermo, et al. La educación burguesa. Ed. Nueva Imagen, México, 1984.
- Larroyo, Francisco. Historia comparada de la educación en México. Ed. Porrúa, México, 1947.
- Latapi Sarre, Pablo. Política educativa y valores nacionales. Ed. Nueva Imagen, México, 1979.
- Latapi Sarre, Pablo, et al. Igualdad, desigualdad y equidad en España y en México. Ed. Colegio de México, España, 1985.
- Latapí Sarre, Pablo. (Coord.) Un siglo de educación en México. Vol. II, Fondo de Estudios e Investigaciones, CONACULTA, México, 1998.
- Lensky, Gerard et al. La desigualdad social. Ed. Sesentas- SEP, México, 1974.
- López Herrerías, José Ángel. Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. Ed. NAU Ilibres, España, 2000.
- McLaren Peter y Henry Giroux. Pedagogía, identidad y poder. Ed. Homosapiens, 1998.
- McLaren Peter y Henry Giroux. Multiculturalismo revolucionario. Ed. Siglo XXI, México, 1998.
- Medina Martínez, Sara R. Educación y modernidad. El bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio. Ed. UASL., México, 1996.
- Meirieu, Philippe. Frankeintein educador. Ed. Alertes, España, 1998.

- Muñoz Izquierdo, Carlos. El problema de la educación en México: ¿laberito sin salida? Ed. Centro de Estudios Educativos A. C., México, 1983.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. 4ª reimpresión. Ed. FCE, México, 2003.
- Ornelas, Carlos. Sistema educativo Mexicano. Transición a fin de siglo. Ed. CIDE-NF-FCE, México, 1995.
- Osorio, Jaime. Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad. Ed. UAM-Xochimilco, Departamento de relaciones sociales, México, 1997.
- Pansza, Margarita. Pedagogía y currículo. Ed. Gernika, México, 1993.
- Pansza, Margarita, et al. Operatividad didáctica. Ed. Gernika, 1993.
- Pansza, Margarita, et al. Fundamentación de la didáctica. Ed. Gernika, México, 2000.
- Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Ed. Laia, España, 1984.
- Pérez Gómez, Ángel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata, España, 2000.
- Pérez, Gloria, et al. Fundamentos sociales, psicológicos y pedagógicos en preescolar y ciclo preparatorio. Narcea ediciones, Madrid, 1985.
- Petras, James. Neoliberalismo en América Latina. Ed. Homosapiens, Argentina, 1997.
- Planchard, E. Orientaciones actuales de la pedagogía. Ed. Troquel, Bs. As. 1972.
- Ponce, Anibal. Educación y lucha de clases. Ed. Quinto sol, México.
- Programa de pedagogía. Plan de estudios. Tomó 1, UNAM-ENEP-Aragón, México, 2002.
- Puiggrós, Adriana. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Alianza Editorial Mexicana, México, 1990.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (Coords.) Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana. Ed. Miño y Dávila, Argentina, 1994.
- Quintana Cabanas, José María. Teoría de la educación. Concepción antimónica de la educación. Ed. DYKINSON, España, 1995.

- Ruiz del Castillo, Amparo. Crisis, educación y poder en México. Ed. Plaza y Valdés, México, 1992.
- Sartori, Giovanni. Homovidens. La sociedad teledirigida. Ed. Taurus, México, 1998.
- Shön, Donald A. La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza en el aprendizaje de profesiones. Ed. Paidós, España, 1992.
- Teodulo Guzmán, José. Alternativas para la educación en México. 3ª edición, Ed. Gernika, México, 1985.
- Terrén, Eduardo. Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Ed. Anthropos, España, 1999.
- Torres Santomé, Jurjo. Educación en tiempos de neoliberalismo. Ed. Morata, España, 2001.
- Valadés, Diego. La Universidad Nacional Autónoma de México. Ed. UNAM, México, 1978.
- Valencia García, Guadalupe, et al. Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate. Ed. Plaza y Valdés y UNAM, México, 2002.
- Yurén Camarena, Ma. Teresa. Filosofía de la educación en México. Ed. Trillas, México, 1994.
- Yurén Camarena, Ma. Teresa. Eticidad, valores sociales y educación. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995.
- Zemelman, Hugo. Necesidad de conciencia. Ed. Antrhopos, España, 2002.
- Zermeño Díaz, Hector. Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato. Ed. ENEP-Acatlán-UNAM, 1994.

HEMEROGRÁFICO Y ELECTRÓNICO.

- Aboites, Hugo. “La transformación del derecho a la educación en la última década” Ponencia-Taller “Hacia una política pública desde el enfoque de los derechos humanos”. Academia Mexicana de Derechos Humanos, UNAM, 29-20 de septiembre 2004. En www.amdh.com.mx
- Almeyra, Guillermo. “El poder popular en Venezuela”. En La Jornada. 15 de abril de 2007. En www.jornada.unam.mx
- Anderson, Perry. “Balance del neoliberalismo: lecciones para la izquierda”. En Vientos del Sur. Núm. 6, primavera 1996.
- Anderson, Perry. “Más allá del neoliberalismo: lecciones para la izquierda”. Sander, Emir y Pablo Gentili (comps.). En *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Ed. CLACSO, Argentina, 2003. Consultado en Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y Caribe.
- Barrios Graznan, Leticia. “Visión crítica de las teorías postraditionalistas de la educación”. En Revista Iberoamericana de Educación. En www.rieoei.org/deloslectores/938Barrios.PDF.
- Bravo Molina, Carlos Ramiro. “El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad”. En Revista de Ciencias Humanas. No. 30, Colombia, febrero 2002. En www.utp.edu.co/html
- CCH. “Historia del CCH”. En www.dgcch.unam.mx
- CCH. “Acercamiento al Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencia y Humanidades, 2006-2010”. UNAM, Marzo de 2006. www.cch.unam.mx
- CCH. “Programas de Estudio de Biología I al IV”. UNAM. En www.dgcch.unam.mx
- CCH. “Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés. Semestre I al IV”. UNAM.
- CCH. “Programas de Estudio de Filosofía I y II”. UNAM.
- CCH. “Programas de Estudio de Física I a IV”. UNAM.
- CCH. “Programas de Estudio de Historia de México I y II”. UNAM.

- CCH. "Programas de Estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II". UNAM.
- CCH. "Programas de Estudio de Química I a IV". UNAM.
- CCH. "Programas de Estudio de Matemáticas". Semestre I al IV. UNAM.
- CCH. "Programas del Taller de Cómputo". Primero o Segundo Semestre. UNAM.
- CCH. "Programas de Estudio del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV". UNAM.
- CCH. "Programas de Estudio de Física I a IV. UNAM.
- CCH. "Programas de Estudio de Temas Selectos de Filosofía I a II". UNAM.
- CENEVAL. www.ceneval.edu.mx/2nivel/1quescen/quescen.htm
- CENEVAL. Guía del Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) Centro Nacional de Evaluación para la educación Superior, A. C. (CENEVAL) Décimo primera edición, México, 2003.
- CENEVAL. Perfil Institucional. Abril 2007, p 13-15. En www.ceneval.edu.mx
- CEPAL. "La juventud en Iberoamerica. Tendencias y urgencias". Organización Iberoamericana de Juventud, Santiago de Chile, octubre de 2004. En www.eclac.cl/publicaciones/xml
- Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud e Instituto Mexicano de la Juventud. Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares. En www.imjuventud.gob.mx
- Chávez Uribe, Alfonso. "Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior" (Tesis de maestría) Facultad de Psicología, Universidad de Colima, marzo 2006. En <http://dgeset.ucol.mx/tesisposgrados/pdf>
- Colegio de Bachilleres. "En torno a la reforma curricular del bachillerato general". Gaceta bachilleres. Octubre 14 de 2002.
- Colegio de Bachilleres. "Plan de estudios". En <http://cbachilleres.edu.mx>
- Cruz Ulloa, Blanca Susana. "El Bachillerato Universitario ante la Crisis" (Ponencia) CCH: Sur Seminarios de Diagnóstico Locales. 23 / 04 / 2003 En www.cecunam.mx/ponsemloc/ponencias-1313

- Dirección General de Bachillerato. Biología I. Colegio de Bachilleres, 2005. En www.dgb.sep.gob.mx
- DGB. "Ética y Valores I". 2004.
- DGB. "Ética y Valores II". 2004.
- DGB. "Estructura socioeconómica de México". 2005.
- DGB. "Física I". 2005.
- DGB. "Física II". 2005.
- DGB. "Geografía". 2005.
- DGB. "Historia de México I". 2004.
- DGB. "Historia de México II". 2005.
- DGB. "Informática I". 2004.
- DGB. "Informática I". 2004.
- DGB. "Introducción a las ciencias sociales". 2004.
- DGB. "Lengua adicional al español I". 2004.
- DGB. "Lengua adicional al español II". 2004.
- DGB. "Lengua adicional al español III". 2003.
- DGB. "Lengua adicional al español IV". 2005.
- DGB. "Literatura I". 2005.
- DGB. "Literatura II". 2005.
- DGB. "Matemáticas I". 2004.
- DGB. "Matemáticas II". 2004.
- DGB. "Matemáticas III". 2005.
- DGB. "Matemáticas IV". 2005.
- DGB. "Química I". 2004.
- DGB. "Química II". 2004.
- DGB. "Taller de lectura y redacción I". 2004.
- DGB. "Taller de lectura y redacción II". 2004.
- CECU. "Diagnóstico Institucional". CCH, UNAM, 2003.
- Delgado Suárez, Jesús Héctor. "Los estudiantes de bachillerato, representaciones sobre la escuela". Tesis de grado Maestría. UABJ. Instituto de

Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Enero 2004. En <http://eduweb/ens.ubac.mx/egresados/Tesis/HDelgado>

- De Alaizola Arismendi, Iñiqui, et al. "La pertinencia del Examen único de ingreso al bachillerato". Perfiles educativos. Vol. 28, núm. 111, México, 2006. En <http://scielo.unam.mx/scielo>
- De Alba, Carlos R. "El Nuevo Modelo y el Nuevo Perfil del Egresado". En <http://redacademica.conalep.edu.com>
- De Ibarrola, María y María Antonia Gallart. (Coords.) "Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina" Lecturas de Educación y Trabajo. Núm. 2, OEI, Santiago, Buenos Aires, México, 1994.
- Díaz Barriga, Ángel. "Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa". En Perfiles educativos. Número 57- 58, Julio-diciembre.
- Eutopía. Revista del CCH. Año 1, Núm. 4, Enero-marzo 2004. En <http://www.cch.unam.mx/eutopia/eutopia5/index.htm>
- Eutopía. Revista del CCH. Año 1, núm. 2, Abril-junio 2007.
- Eutopía. Revista del CCH. Año 2, núm. 5, Enero-marzo 2005. En <http://.cch.unam.mx/eutopia>
- Este País. Revista mensual, núm. 155-156. Febrero-marzo, 2004.
- Florez Ochoa, Rafael. "Pedagogía, desarrollo y formación" En Memorias de las ponencias del Congreso: Estrategias para el desarrollo intelectual. Fundación Alberto Merani. Tomado en Academia en www.academis.com
- Flores Suaste, Jaime. "La experiencia reciente del Colegio de Ciencias y Humanidades en la revisión y ajuste a su plan y programas de estudio". Ponencia presentada en el Coloquio Tendencias y Experiencias de Reformas en el Bachillerato, enero 2006. En <http://www.cch.unam.mx/coloquioreformab/ponencias>
- Forquera, Daniela (Traducción) Clifton Chadwick. "Por qué no soy Constructivista". En Contexto Educativo. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Núm. 31, Año 6.
- Gaceta UNAM. Tercera época, Vol. III, núm. 36, 24 de noviembre de 1971.

- Galán, José. "Con el nuevo capitalismo, mayor exclusión educativa: funcionario de la UNESCO". En La jornada. 21 de noviembre de 2003. En www.jornada.unam.mx
- García Camacho, "Enfoques sobre la formación de profesores" en Eutopía, número 1, enero-marzo, 2004. En www.cch.unam.mx/eutopia/
- Garrido M., Ana Lilia. "Docencia. CCH, Plan de Estudios Actualizado. Nuevo retos, viejos problemas". Ponencia. Seminarios de Diagnostico Locales, 2003.
- Gay, Aquiles. "La ciencia, la técnica y la tecnología". En Tecno Red educativa. En www.sialatecnologia.org/documentos/aportaciones/CienciaTecnicaTecnologia.pdf
- Gentili, Pablo. La exclusión y la escuela. En http://sepiensa.org.mx/contenidos/d_escuela/esc1.htm
- Granja Castro, Josefina. "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina". En Revista Mexicana de Sociología. Vol. 54, núm 3, julio-septiembre, 1997.
- Greybeck Daniels, Bárbara, et al. "Reflexiones acerca de la Formación de Docentes". Revista de Educación. Nueva Época, núm. 5, abril-junio, 1998. En www.educación.jalisco.com.mx
- Hernández, Ángel. "Educación media, frustración para los jóvenes". Vértigo. En <http://www.revistavertigo.com/historico/16-8-2003/reportaje.html>
- Hernández, Fernando. "El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales". En Trasvase. Educere, núm. 23, año 7, Octubre-noviembre-diciembre, 2003.
- Ibarra Santos, Manuel. "Magisterio ¿profesión en crisis?". En La Jornada. 15 mayo 2007.
- Kleemann Godínez, J. Jesús. "Técnica y tecnología en la educación del futuro". En revista: La tarea. Sección 47 del SNTE, artículo 12. En www.la tarea.com
- Jiménez, Emma y Segarra Ma. Del Pilar. "La formación de formadores de bachillerato en sus propios centros docentes". En Innovaciones didácticas. En <http://ddd.uab.es/pub/edulc>

- Luna. E. (2004). "Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-luna.html>
- Guerrero López, Vicente, et al. "La importancia de la Formación ciudadana en el Bachillerato". Seminarios de Diagnóstico Locales, 2003. En www.cecunam.mx
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe. "Una conceptualización de la formación para la investigación". Educación. Revista Electrónica, núm. 9, abril-junio, 1999. En <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9bayardo.html>
- Norandi, Mariana. "Examen único verdugo para las mujeres y estudiantes pobres, acusan académicos". La Jornada. 29 de julio de 2006.
- Obregón, Teresa M. "El adolescente estudiante. Experiencia de docente". En Perfiles Educativos. Núm. 60, abril-junio, UNAM, 1993. En Revista Científica en América Latina y el Caribe <http://redalyc.uaemex.mx>
- OCE. "Los jóvenes y la educación media". Comunicado 57, Marzo, 2001. www.observatorio.org
- OCE. "Plataforma educativa 2006. Educación media superior". Elaboración Lorenza Villa Lever, 8-11 pp. En www.observatorio.org
- OCE. "La evaluación educativa de la OCDE". Comunicado 67. Diciembre 2001.
- Olivares Alonso, Emir. "La prueba Enlace no se aplicará a bachilleres de la UNAM: autoridades". En La Jornada. 7 de diciembre de 2007.
- Organización de Estados Iberoamericanos. "La educación media superior en México". 1991. En www.oei.org.co/quipu/index.html
- Ontiveros Quiroz, Sofia. "Un debate en la didáctica". Perfiles educativos. Número. 67. Enero-marzo, UNAM, 1995.
- Pinto, Ana Myriam y Lucila Castro. "Los modelos pedagógicos" Universidad de Tolima, Revista del Instituto de Educación a Distancia de Tolima, Núm. 7. En www.ut.edu.co/idead
- Ramírez Bonilla, Catalina. "El proceso de reforma del colegio de ciencias y humanidades". En Educación 2001. Número 16, México, 1993.
- Rompan Filas. Año 7, núm. 34. En <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rompan/34/rf34d.html>

- Sánchez Alamanza, Adolfo (Coord.) "La ciudad de México en el desarrollo nacional". Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM. México, 2000, En <http://www.iiec.unam.mx>
- UAM. "Reforzarán UAM y colegio de bachilleres colaboración para elevar desempeño académico de alumnos". Boletín UAM, núm. 42, febrero 2006. En www.uam.mx/comunicacionuniversitaria/boletin
- Velásquez Albo, Ma. De Lourdes. "Perspectivas del bachillerato universitario". En Perfiles educativos. Números 55 y 56, Enero-Junio, CISE-UNAM, 1992.
- Villa Lever, Lorenza. "La educación media". En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-diciembre 2000, Vol. 5, núm. 10.
- Vite, Miguel Ángel. "Notas para evitar la desigualdad social". Revista sociológica. Año 18, número 52, mayo-agosto, 2003.
- Vila Merino, Eduardo. "Pedagogía de la ética; de la responsabilidad a la alteridad". En Atenea Digital. Otoño, núm. 006, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2004, p.49.
- Weiss, Eduardo. "Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato". Dpto. de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN. En Coloquio de Bachillerato Tendencias y experiencias de reforma del bachillerato
- Yurén Camarena, Ma. Teresa. "Educación centrada en valores y dignidad humana". En Pedagogía Revista especializada en educación. Vol. II, UPN, México.

ANEXO 1

COLEGIO DE BACHILLERES (REFORMA CURRICULAR)

CAMPO DE CONOCIMIENTO	ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA											
	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C
Matemáticas	Matemáticas I	5 10	Matemáticas II	5 10	Matemáticas III	5 10	Matemáticas IV	5 10				
Ciencias naturales	Química I	5 10	Química II	5 10	Geografía	3 6	Biología I	4 8	Biología	4 8	Ecología y medio ambiente	3 6
					Física I	5 10	Física II	5 10				
Ciencias histórico sociales	Ética y valores I	3 6	Ética y valores II	3 6					Filosofía I	3 6	Filosofía II	3 6
	Introducción a las ciencias sociales	3 6	Historia de México I	3 6	Historia de México II	3 6	Estructura socioeconómica de México	3 6	Historia universal contemporánea	3 6	Metodología de la investigación	3 6
Lenguaje - comunicación	Informática I	3 6	Informática II	3 6					ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA			
									Formación propedéutica		Formación propedéutica	
	Inglés I	3 6	Inglés II	3 6	Inglés III	3 6	Inglés IV	3 6	Formación propedéutica		Formación propedéutica	
	Taller de lectura y redacción I	4 8	Taller de lectura y redacción II	4 8	Literatura I	3 6	Literatura II	3 6	Formación propedéutica		Formación propedéutica	
Formación para el trabajo					ÁREA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO							
					Formación para el trabajo		Formación para el trabajo		Formación para el trabajo		Formación para el trabajo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ÁREAS	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C	ASIGNATURA	H C
Matemáticas	Matemáticas I	5 10	Matemáticas II	5 10	Matemáticas III	5 10	Matemáticas IV	5 10	Optativas del área de matemáticas	4 8	Optativas del área de matemáticas	4 8
	Taller de computo	4 8	Taller de computo	4 8								
Ciencias experimentales	Química I	5 10	Química II	5 10	Física I	5 10	Física II	5 10	Optativas del área de ciencias experimentales	4 8	Optativas del área de ciencias experimentales	4 8
					Biología I	5 10	Biología II	5 10				
Histórico-social	Historia universal moderna y contemporánea	4 8	Historia universal moderna y contemporánea	4 8	Historia de México I	4 8	Historia de México II	4 8	Filosofía I ó Temas selectos de filosofía I	4 8	Filosofía II ó Temas selectos de filosofía II	4 8
									Optativas del área del área histórico social	4 8	Optativas del área del área histórico social	4 8
Lenguaje y comunicación	Taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental I	6 12	Taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental II	6 12	Taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental III	6 12	Taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental IV	6 12	Optativas del área del área de lenguaje y comunicación	4 8	Optativas del área del área de lenguaje y comunicación	4 8
	Inglés o francés I	4 8	Inglés II	4 8	Inglés III	4 8	Inglés IV	4 8				

ANEXO 2

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES		COLEGIO DE BACHILLERES	
Matemáticas		Matemáticas	
Núm. Cursos	4	Núm. Cursos	4
Horas totales	320	Horas totales	320
Créditos	40	Créditos	40
Ciencias experimentales		Ciencias naturales	
Núm. Cursos	6	Núm. Cursos	6
Horas totales	462	Horas totales	432
Créditos	60	Créditos	54
Histórico-social		Ciencias Histórico-sociales	
Núm. Cursos	4	Núm. Cursos	4
Horas totales	254	Horas totales	192
Créditos	32	Créditos	24
Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental		Taller de Lectura y redacción y Literatura	
Núm. Cursos	4	Núm. Cursos	4
Horas totales	384	Horas totales	256
Créditos	48	Créditos	32
Inglés o francés		Lengua adicional al español (Inglés)	
Núm. Cursos	4	Núm. Cursos	4
Horas totales	226	Horas totales	194
Créditos	32	Créditos	24
Taller de computación		Laboratorio de informática	
Núm. Cursos	1	Núm. Cursos	2
Horas totales	64	Horas totales	96
Créditos	8	Créditos	12
Filosofía		Filosofía	
Núm. Cursos	2	Núm. Cursos	2
Horas totales	128	Horas totales	96
Créditos	16	Créditos	12

	COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES				COLEGIO DE BACHILLERES			
	Total de horas	%	Créditos	%	Total de horas	%	Créditos	%
Matemáticas	320	17.41	40	16.94	320	20.59	40	20.20
Ciencias experimentales	462	25.13	60	25.42	432	27.79	54	27.27
Histórico-sociales	254	13.81	32	13.55	192	12.35	24	12.12
Lectura y redacción	384	20.89	48	20.33	224	14.41	32	16.16
Inglés	226	12.29	32	13.55	194	12.48	24	12.12
Computación	64	3.48	8	3.38	96	6.17	12	6.06
Filosofía	128	6.96	16	6.77	96	6.17	12	6.06
TOTAL	1838	99.97	236	99.94	1554	99.96	198	9.99

ANEXO 3

ÁREA MATEMÁTICAS

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES		COLEGIO DE BACHILLERES	
Matemáticas I Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 1	Matemáticas I Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 1
Unidad I. Números y operaciones básicas Unidad II. Variación directamente proporcional y funciones lineales Unidad III. Ecuaciones lineales Unidad IV. Sistemas de ecuaciones lineales Unidad V. Ecuaciones cuadráticas		Unidad I. Introducción al Álgebra. Unidad II. Polinomios de una variable. Unidad III. Ecuaciones de primer grado. Unidad IV. Ecuaciones de segundo grado.	
Matemáticas II Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 2	Matemáticas II Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 2
Álgebra y geometría Unidad I. Funciones cuadráticas Unidad II. Construcciones y elementos geométricos básicos Unidad III. Congruencia y semejanza Unidad IV. Perímetros, áreas y volúmenes Unidad V. Elementos de trigonometría		Unidad I. Ángulos y triángulos Unidad II. Polígonos y circunferencia Unidad III. Las funciones trigonométricas Unidad IV. Las Leyes de Senos y Cosenos	
Matemáticas III Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 3	Matemáticas III Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 3
Unidad I. Solución de sistemas de ecuaciones Unidad II. Sistemas de coordenadas y lugares geométricos Unidad III. La recta y su ecuación cartesiana Unidad IV. La parábola y su ecuación cartesiana.		Unidad I. Sistema de ejes coordenados Unidad II. La línea recta Unidad III. La circunferencia Unidad IV. La parábola Unidad V. Secciones cónicas y ecuaciones cuadráticas	

Matemáticas IV Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 4	Matemáticas IV Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 4
Unidad I. Funciones polinomiales Unidad II. Funciones racionales y con radicales Unidad III. Funciones trigonométricas Unidad IV. Funciones exponenciales y logarítmicas		Unidad I. Relaciones y funciones. Unidad II. Funciones polinomiales. Unidad III. Funciones racionales. Unidad IV. Funciones exponencial y logarítmica.	

ÁREA CIENCIAS EXPERIMENTALES

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES		COLEGIO DE BACHILLERES	
Química I Créditos: 10	Horas: 90 Semestre: 1	Química I Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 1
Unidad I. Agua, compuesto indispensable Unidad II. Oxígeno, componente activo del aire.		Unidad I. Objeto de estudio de la Química. Unidad II. Estructura atómica. Unidad III. Enlace químico: modelos de enlace e interacciones intermoleculares. Unidad IV. Reacción química.	
Química II Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 2	Química II Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 2
Unidad I. Suelo, fuente de nutrimentos para las plantas. Unidad II. Alimentos, proveedores de sustancias esenciales para la vida. Unidad III. Medicamentos, productos químicos para la salud.		Unidad I. Estequiometría. Unidad II. Sistemas dispersos. Unidad III. Compuestos del carbono. Unidad IV. Macromoléculas.	
Física I Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 3	Física I Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 3
Unidad I. Acerca de la Física Unidad II. Fenómenos Mecánicos Unidad III. Fenómenos Termodinámicos		Unidad I: Introducción al conocimiento de la Física. Unidad II: Movimiento. Unidad III: Leyes de Newton, trabajo, potencia y energía.	

Física II Créditos: 10	Horas: 50 Semestre: 4	Física II Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 4
Unidad I Fenómenos Ondulatorios Mecánicos Unidad II Fenómenos Electromagnéticos Unidad III. Física y Tecnología Contemporáneas		Unidad I: Hidráulica. Unidad II: Calor y temperatura. Unidad III: Electricidad, magnetismo y electromagnetismo.	

Biología I Créditos: 10	Horas: 82 Semestre: 3	Biología I Créditos: 8	Horas: 64 Semestre: 5
Unidad I. ¿Cuál es la unidad estructural y funcional de los sistemas Unidad II. ¿Cómo se lleva a cabo la regulación, conservación y reproducción de los sistemas vivos? Unidad III. ¿Cómo se transmite y modifica la información genética en los sistemas vivos?		Unidad I. Características de los seres vivos. Unidad II. Biología celular. Unidad III. Diversidad biológica.	

Biología II Créditos: 10	Horas: 80 Semestre: 4		
Primera Unidad. ¿Cómo se explica el origen, evolución y diversidad de los sistemas vivos? Segunda Unidad. ¿Cómo interactúan los sistemas vivos con su ambiente?			

		Geografía Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 3
		Unidad I. Introducción al estudio de la Geografía Unidad II. Paisaje natural o físico. Unidad III. Paisaje social o humano.	

ÁREA HISTÓRICO SOCIALES

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	COLEGIO DE BACHILLERES
--	-------------------------------

	Introducción de las ciencias sociales Horas: 48 Créditos: 6 Semestre: 1
	Unidad I. La construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales. Unidad II. Interpretaciones científicas de la realidad social. Unidad III. El Enfoque Interdisciplinario para el análisis de la realidad social Contemporánea.

Historia universal Moderna y contemporánea I Horas: 64 Créditos: 8 Semestre: 1	
Unidad I. Introducción al estudio de la historia Unidad II. El feudalismo: antecedentes, características y crisis primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI). Unidad III. Transición a la sociedad capitalista las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del XIX). Unidad IV. Auge del capitalismo de libre competencia y presencia del movimiento obrero. los nacionalismos (siglo XIX hasta 1873).	

Historia universal Moderna y contemporánea II Horas: 64 Créditos: 8 Semestre: 2	
Unidad I. El surgimiento del imperialismo capitalista. y su expansión en el mundo (1873-1914) Unidad II. Guerras, revolución socialista y crisis (1914-1945). Unidad III. La conformación del mundo bipolar y el tercer mundo (1945-1979). Unidad IV. Extinción del mundo bipolar. Neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (de 1979 a nuestros días).	

Historia de México I Horas: 62 Créditos: 8 Semestre: 3	Historia de México I Horas: 48 Créditos: 6 Semestre: 2
Unidad I. introducción metodológica. Unidad II. México prehispánico 2500 a.c. a 1521. Unidad III. Conquista y colonia 1521-1810. Unidad IV. Independencia y origen del estado-nación mexicano 1810-1854. Unidad V. Reforma y consolidación del porfiriato 1854-1900.	Unidad I. El estudio de la Historia y su construcción científica. Unidad II. Período prehispánico. Unidad III. La Conquista y la Colonia. Unidad IV. La Independencia de México.

Historia de México II Horas: 64 Créditos: 8 Semestre: 4	Historia de México II Horas: 48 Créditos: 6 Semestre: 3
Unidad I. Crisis del porfiriato y México revolucionario 1900-1920. Unidad II. Reconstrucción nacional e institucionalización de la revolución mexicana 1920-1940. Unidad III. Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970. Unidad IV. Transición del estado benefactor, neoliberalismo y globalización 1970.	Unidad I. Proceso de conformación del Estado-Nación (1821-1876). Unidad II. Consolidación de los proyectos de nación: Porfiriato y Revolución (1876-1917). Unidad III. La reconstrucción nacional y la conformación del régimen posrevolucionario (1917-1940). Unidad IV. Consolidación, crisis del Estado Mexicano y su inserción en el modelo neoliberal (1940-2000).

	Estructura socioeconómica de México Horas: 48 Créditos: 6 Semestre: 4
	Unidad I. Aspectos teórico-metodológicos de la estructura socioeconómica de México. Unidad II. Surgimiento y agudización de la crisis en México de 1970 a 1982. Unidad III. El nuevo orden económico internacional a partir del modelo neoliberal y perspectivas de cambio en la sociedad mexicana.

Filosofía I Créditos: 8	Horas: 64 Semestre: 5	Ética y valores I Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 1
Unidad I. Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación.		Unidad I. Introducción a la Ética y los Valores. Unidad II. Ámbitos de Decisión Personal y Social. Unidad III. Democracia y Derechos Humanos. Unidad IV. Multiculturalismo y Globalización. Unidad V. Dimensión Ética de la Ciencia y la Tecnología. Unidad VI. Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable.	
Temas selectos de filosofía I			
Unidad I. Teoría del conocimiento o epistemología. Unidad II. Gestación y desarrollo de las ciencias empírico-analíticas en la modernidad. Unidad III. Continuidad y ruptura de los paradigmas en el ámbito de las ciencias sociales.			

Filosofía II Créditos: 8	Horas: 64 Semestre: 6	Ética y valores II Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 2
Unidad I. Introducción al pensamiento ético y estético.		Unidad I. Las dimensiones de la conciencia moral. Unidad II. Los derechos humanos y la dignidad de las personas. Unidad III. Globalización y desarrollo de las naciones. Unidad IV. Problemas morales de la práctica médica y la bioética. Unidad V. Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible.	
Temas selectos de filosofía I			
Unidad I. Aproximación a la filosofía-política. Unidad II. Problemas de la filosofía política. Unidad III. Problemas de la democracia.			

ÁREA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	COLEGIO DE BACHILLERES
--	-------------------------------

Taller de computo Horas: 48 Créditos: 6 Semestre: 1 o 2	Informática I Horas: 48 Créditos: 6 Semestre: 1
Unidad I. Historia de la Computación. Unidad II. Estructura y componentes de una computadora. Unidad III. Ambiente de trabajo. Unidad IV. Virus informático. Unidad V. Redes de cómputo. Unidad VI. Procesador de texto. Unidad VII. Hoja electrónica de cálculo. Unidad VIII. Software educativo. Unidad IX. Programa de presentación. Unidad X. Trabajo final.	Unidad I. Introducción al estudio de la informática. Unidad II. Sistema operativo y optimización de recursos. Unidad III. Programas didácticos y programas de consulta. Unidad IV. Procesador de textos.
	Informática I Horas: 48 Créditos: 6 Semestre: 2
	Unidad I. Algoritmos. Unidad II. Hoja Electrónica de Cálculo. Unidad III. Presentaciones electrónicas. Unidad IV. Internet.

TLRIID I Horas: 96 Créditos: 12 Semestre: 1	Taller de lectura y Redacción I Horas: 64 Créditos: 8 Semestre: 1
Unidad I. Construcción del yo a través de textos orales y escritos Unidad II. Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos Unidad III. Lectura y escritura para el desempeño académico Unidad IV. Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia	Unidad I. Comunicación: comprensión y producción de textos diversos. Unidad II. Textos personales. Unidad III. Textos expositivos Textos narrativos breves

TLRIID II Créditos: 12	Horas: 96 Semestre: 2	Taller de lectura y Redacción II Créditos: 8	Horas: 64 Semestre: 2
Unidad I. Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita. Unidad II. Ejercitación de operaciones textuales Unidad III. Integración y revisión de operaciones textuales. Unidad IV. Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos		Unidad I. Textos Funcionales. Unidad II. Textos Persuasivos. Unidad III. Textos Recreativos.	

TLRIID III Créditos: 12	Horas: 96 Semestre: 3	Literatura I Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 3
Unidad I. Lectura crítica del texto icónico-verbal. Unidad II. Argumentar para persuadir. Unidad III. Argumentar para demostrar. Unidad IV. Lectura e interpretación del espectáculo teatral.		Unidad I. Textos narrativos breves. Unidad II. El cuento Unidad III. La novela	

TLRIID IV Créditos: 12	Horas: 96 Semestre: 4	Literatura II Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 4
Unidad I. Círculo de lectores de textos literarios. Unidad II. Diseño de un proyecto de investigación. Unidad III. Acopio y procesamiento de información. Unidad IV. Redacción del borrador. Unidad V. Presentación del trabajo.		Unidad I: Textos dramáticos. Unidad II: Textos líricos.	

Inglés I Créditos: 8	Horas: 56 Semestre: 1	Inglés I Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 1
Unidad I. Unidad II. Unidad III. Unidad IV		Unidad I. Greetings and introductions. Unidad II. Family and friends. Unidad III. Routines, likes and dislikes. Unidad IV. What's taking place at the moment you are speaking.	

Inglés II Créditos: 8	Horas: 58 Semestre: 2	Inglés II Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 2
Unidad I. Unidad II. Unidad III. Unidad IV.		Unidad I. Plans for the future. Unidad II. Actions in the past. Unidad III. Tell me, what you were doing yesterday? Unidad IV. A bad boy.	

Inglés III Créditos: 8	Horas: 56 Semestre: 3	Inglés III Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 3
Unidad I. Unidad II. Unidad III. Unidad IV.		Unidad I. Let's compare! Unidad II. If I finish High School I will... Unidad III. Have you ever been in an Unidad IV. Requests, obligations, prohibitions and suggestions.	

Inglés IV Créditos: 8	Horas: 56 Semestre: 4	Inglés IV Créditos: 6	Horas: 48 Semestre: 4
Unidad I. Unidad II. Unidad III. Unidad IV.		Unidad I. Walking Around. Unidad II. A visit to the museum. Unidad III. Giving messages (A telephone call). Unidad IV. Amazing technology.	

ANEXO 4

Colegio de Bachilleres

UNIDAD I	Proceso de conformación del Estado-Nación (1821-1876).	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	14 HORAS
OBJETIVO DE UNIDAD			
<p>El estudiante: Explicará el proceso de formación del Estado-Nación, a partir de la reflexión sistemática de los proyectos y programas de liberales y conservadores, de las características de las intervenciones extranjeras y de los diferentes aspectos de la República Restaurada, en los periodos comprendidos de 1821 a 1876, para fortalecer su identidad nacional en un clima de participación, apertura y respeto.</p>			

CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA	
1.1. Proyectos de Nación 1.1.1. Monárquico. • Primer Imperio 1.1.2. Republicano • Constitución 1824	Describirá los diferentes proyectos de nación, mediante el análisis comparativo e intercambio de opiniones de las características de la	Modalidad Didáctica <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de textos. Requiere que el maestro prepare guías de lectura para que el alumno identifique la estructura fundamental de un texto. • Redacción de ensayos: son un reto para el alumno porque implica formular, preguntar, indagar, ordenar, sintetizar. Además contribuye a desarrollar las habilidades básicas de lectura y comunicación escrita, metodología, etc. • Cuadros comparativos de personajes, movimientos, corrientes, etc. • Elaboración de guías de reflexión para aprovechar los contenidos que ofrecen los videos. • Exposiciones individuales y en equipo: para desarrollar la habilidad de la comunicación oral. • Reseña: en la línea metodológica para relacionar y resumir acontecimientos. 	
		Estrategias de Enseñanza	Estrategias de Aprendizaje
		<ul style="list-style-type: none"> - Guiar lectura sobre la Monarquía y la República. - Exponer los proyectos y programas de liberales y conservadores y las Constituciones de 1824 y 1857. - Exponer el proyecto político de las logias masónicas en México. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar fichas de resumen sobre la Monarquía y la República. - Realizar un cuadro comparativo con las características de proyectos, programas y Constituciones. - Investigación documental sobre el establecimiento de las logias masónicas en México y su ideario político.

CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA	
<ul style="list-style-type: none"> • Guerra del 46/48 <p>1.2.3. Intervención Francesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes de la Intervención. Napoleón III. • Segundo Imperio. Maximiliano. • Defensa de la Soberanía. Benito Juárez. <p>1.3. La Restauración de la República.</p> <p>1.3.1. Aspecto Económico. Estructura agraria: Propiedad corporativa (Iglesia y comunidad indígena) y propiedad privada.</p> <p>1.3.2. Aspecto Político. Consolidación de la República Federal.</p> <p>1.3.3. Aspecto Social. Conflictos: guerra de castas, rebeliones agrarias y bandidaje.</p>	<p>Verificará los procesos dados en la Restauración de la República, considerando los aspectos políticos, sociales y económicos.</p>	Estrategias de Enseñanza	Estrategias de Aprendizaje
		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una lectura comentada de “El libro de los desastres” de Fernando Benítez. - Exponer el tema del Segundo Imperio y la Defensa de la soberanía nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un collage histórico sobre la situación social que imperaba en la época a partir de lo que narra el autor de “El libro de los desastres.” - Elaborar una maqueta sobre la batalla del 5 de mayo de 1862 o el Sitio de Querétaro.
		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una lectura guiada sobre los distintos aspectos de la República Restaurada. - Diseñar una guía para desarrollar una investigación documental sobre uno de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • consolidación de la república federal • conflictos sociales • formas de propiedad - Proporcionar los puntos para la elaboración de un ensayo sobre la República Restaurada considerando uno de los tres aspectos estudiados en la investigación documental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en el comentario de la lectura guiada. - Realizar una investigación documental sobre uno de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • consolidación de la república federal • conflictos sociales • formas de propiedad - Elaborar un ensayo sobre uno de los tres aspectos característicos en los que hayan hecho la investigación documental

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN SUGERIDA

Evaluación Diagnóstica.

Partir del reconocimiento de las habilidades y de los conocimientos previos del alumno. Al inicio del curso revisar el nivel de asimilación de los elementos metodológicos de la Historia, ya que es la herramienta que se utilizará en el tratamiento de los contenidos de las cuatro unidades con la finalidad de detectar y valorar los procesos históricos enmarcados en una visión total de la Historia. (Cfr. I Unidad de Historia de México I).

Repasar los conceptos y categorías históricas siguientes: realidad, conocimiento, tiempo, espacio, sujeto y objeto históricos, larga y corta duración, continuidad y cambio, ruptura y permanencia, causa-efecto, así como los contenidos de la Unidad IV de Historia de México I, sobre la Independencia, para vincularlos con la Unidad I del Programa.

Se recomienda hacer una evaluación diagnóstica al inicio de la Unidad y antes de cada bloque temático, que versará los conceptos de República, Monarquía, sobre la Constitución de 1824, sobre conceptos de Federalismo y Centralismo, y sobre las corrientes Liberal y Conservadora.

Evaluación Formativa

Evaluación a aplicar durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Contenidos declarativos: Se evaluarán las características de los principales proyectos de nación: monárquico y republicano, así como de los programas de liberales y conservadores las intervenciones extranjeras y la restauración de la república; mediante un análisis comparativo que permita a los alumnos participar en discusiones grupales, elaborar fichas de resumen y cuadros comparativos, para apoyar su exposición oral o escrita (reseña). Se recomienda el empleo de guías de observación para la evaluación cualitativa.

Contenidos procedimentales: Se evaluará la aplicación metodológica en el desarrollo de la investigación documental, en los análisis críticos que se realicen en las exposiciones orales, escritas (ensayo) o iconográficas (collage, maquetas), en relación con: los proyectos de nación, las intervenciones extranjeras y la restauración de la república; utilizando listas de cotejo en situaciones de co-evaluación en equipos de trabajo.

Contenidos actitudinales: Se evaluarán principalmente las actitudes y valores que muestren los alumnos durante las discusiones grupales, el trabajo en equipo, la participación en clase y en las distintas actividades que realice; apoyado mediante guías de observación aplicadas en situaciones de auto o evaluación en pares.

Se recomienda utilizar guías de observación para evaluar desempeños y listas de cotejo para evaluar las características que deban presentar los productos en cualquiera de los contenidos a evaluar.

Evaluación Sumativa

Evaluación a aplicar después de cada bloque temático, previa determinación y acuerdo sobre las evidencias que cada alumno debe trabajar en forma individual, aún cuando estas se correspondan con las generales en trabajo en equipo.

Versará sobre los conocimientos fundamentales de los contenidos de la Unidad teniendo en cuenta los elementos metodológicos para determinar

los procesos de larga y corta duración, cambio, continuidad, ruptura, etc.; concretamente sobre los principales acontecimientos, circunstancias y procesos del periodo de conformación del Estado-Nación, sobre las circunstancias en las que se dieron las intervenciones extranjeras y sobre las características principales de la República Restaurada.

Ejemplos:

- Producto: resumen, reporte de investigación bibliográfica, reseña, ensayo. Considerar por lo menos dos de cada una de las evidencias de producto.
- Desempeño: participación en debate, en lluvia de ideas, en discusión grupal, en panel, la exposición individual y por equipos, etc.
- Conocimiento: prueba objetiva. La academia de cada institución o plantel determinará su peso o porcentaje correspondiente, según el tipo de evidencia a generar por el alumno, en situación de evaluación sumativa parcial o final.

UNIDAD II	Consolidación de los proyectos de nación: Porfiriato y Revolución (1876-1917).	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	10 Horas-
OBJETIVO DE UNIDAD			
<p>El estudiante: Contrastará los aspectos económicos, políticos y sociales del Porfirismo con los proyectos de nación surgidos en el proceso revolucionario y su cristalización en la Constitución de 1917, mediante el análisis crítico de dichos procesos, valorando los esfuerzos por alcanzar los principios de democracia, justicia y paz; con una actitud de participación y tolerancia.</p>			

CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA			
2.1. Proyecto de Nación en el Porfiriato. 2.1.1. Contexto mundial. <ul style="list-style-type: none"> • Expansionismo capitalista 2.1.2. Vida Política. El liberalismo conservador. <ul style="list-style-type: none"> • Centralismo político. 	Describirá la etapa expansionista del capitalismo mundial y su impacto en México durante el Porfiriato, analizando la estructura del sistema político, vida social y vida económica, así como la crisis del régimen autoritario.	<p>Modalidad Didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un periódico mural con diferentes géneros literarios: noticias, anuncios publicitarios, reseñas o artículos de opinión. • Planteamiento y solución de problemas. Sobre un hecho: por qué, cuándo, qué cambió, qué permaneció, quiénes participaron, en qué consistió determinado periodo, duración del acontecimiento. Líneas del tiempo que cubran la temporalidad señalada del tema. • Uso de mapas geográficos: permiten relacionar los procesos históricos con su escenario geográfico. Guías. Sinopsis. Historieta. Resumen. Ensayo. Debate (análisis crítico). 			
		Estrategias de Enseñanza		Estrategias de Aprendizaje	
		<ul style="list-style-type: none"> - Exponer el tema de la expansión capitalista a nivel mundial relacionada con el porfiriato. - Proyectar videos que ilustren la etapa del Porfiriato dando los puntos principales para ser desarrollados por los alumnos. - Proporcionar una guía para la elaboración de una sinopsis sobre los aspectos más importantes del Porfiriato como: 		<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar mapas que ilustren las posesiones coloniales de EUA, Inglaterra y Francia. - Exponer por equipos los aspectos más importantes del video. - Elaborar la sinopsis sobre algún aspecto del Porfiriato: educativo, económico político, y social. 	

CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA	
<ul style="list-style-type: none"> • Ficción democrática (fuerzas represivas). 2.1.3. Vida económica. <ul style="list-style-type: none"> • Inversiones extranjeras, exportación y desequilibrios regionales. • Modernización de la infraestructura. -Bancos. -Ferrocarril -Luz. -Teléfono). • Latifundismo. 2.1.4. Vida social. <ul style="list-style-type: none"> • Servidumbre agraria • Vida laboral • Luchas sociales • Educación y cultura. • El Positivismo • Expresiones culturales 2.1.5. Crisis del Porfiriato y revolución social. 			
		Estrategias de Enseñanza	Estrategias de Aprendizaje
		<ul style="list-style-type: none"> • Educación (Ejs: Gabino Barreda y la Escuela Nacional .Preparatoria, Justo Sierra y la Secretaría de Instrucción Pública). • Economía (Ejs: modernización de la infraestructura, el latifundio, etc.) • Política (Ejs: personajes de la vida política, periodo de Crisis, PLM). • Aspecto social: movimientos en contra. <ul style="list-style-type: none"> - Exponer el tema de cultura y sociedad durante el Porfiriato. - Hacer una lectura comentada de la obra “México Bárbaro” de John K. Turner e indicar los puntos a discutir en una plenaria. - Exponer el tema Crisis del Porfiriato y revolución social. - Indicar criterios y procedimientos para que los alumnos expongan el libro “La sucesión presidencial” de Francisco I. Madero. - Diseñar un maratón de preguntas sobre el Maderismo y la crisis del Porfiriato. - Preparar un formato de bitácora de investigación para que los alumnos entreguen un reporte sobre el movimiento antirreeleccionista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una exposición de fotografías que muestren el arte y la cultura de la época. - Realizar un debate en torno a la información que aporta la obra de John K. Turner. - Exponer a manera de “noticiero histórico” las circunstancias que originaron los movimientos sociales de inicios del siglo XX. - Realizar una exposición por equipos del libro “La sucesión presidencial” de Francisco I. Madero. - Participar en el maratón de preguntas sobre el Maderismo y la crisis del Porfiriato. - Elaborar un reporte de investigación sobre el movimiento antirreeleccionista de 1910.

CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA	
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del personaje Porfirio Díaz. • Crisis política y económica: clubes liberales, partidos políticos (PLM) y huelgas obreras. • Crisis mundial de 1907 • La sucesión de 1910 y el movimiento antirreeleccionista. <p>2.2. Proyectos revolucionarios de nación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto anarcosindicalista (Flores Magón). • Proyecto liberal (Madero, Carranza, Obregón y Calles). • Proyecto agrarista (Zapata y Villa). <p>2.2.1. Convención de Aguascalientes.</p> <p>2.2.2. Constitución de 1917.</p>	<p>Contrastará los diferentes proyectos de nación del periodo revolucionario que desembocaron en la Constitución de 1917, a través del estudio de cada uno de los proyectos confrontados y de los acontecimientos relacionados con ellos, con una actitud de apertura.</p>	Estrategias de Enseñanza	Estrategias de Aprendizaje
		<ul style="list-style-type: none"> - Ubicar a través de una línea del tiempo el movimiento revolucionario. - Exponer los diferentes proyectos revolucionarios. - Bosquejar de una manera contextualizada la Convención de Aguascalientes y el evento de la Constitución de 1917. - Hacer una exposición contextualizada de los artículos 3º; 80º a 93º; 27º; 123º; 5º y 130º. - Promover un debate o análisis crítico en el cual se relacionen los proyectos revolucionarios, los artículos en cuestión y su puesta en práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar una línea del tiempo del movimiento revolucionario. - Elaborar una historieta sobre los proyectos revolucionarios. - Hacer una síntesis contextualizada de la Convención de Aguascalientes y/o del evento de la Constitución de 1917. - Elaborar un ensayo en el que se relacionen proyectos revolucionarios y los artículos seleccionados de la Constitución de 1917 y exponer las conclusiones individualmente y/o por equipo. - Participar en el análisis crítico a nivel grupal y elaborar conclusiones.

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN SUGERIDA

Evaluación Diagnóstica

Evaluación a aplicar antes de cada bloque temático a través de cuestionamientos directos, lluvia de ideas, instrumentos sistematizados, síntesis breves individuales, etc.

- Al inicio de la Unidad: retomar los contenidos más importantes de la Unidad I con la finalidad de vincularlos el Porfiriato con la época revolucionaria; concretamente: la corriente liberal, la República, la Constitución de 1857 y la Reforma en general.
- Al inicio de cada bloque temático de la Unidad: sobre los acontecimientos y características más significativas del siguiente tema a desarrollar.

Evaluación Formativa

Evaluación a aplicar durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Contenidos declarativos: Se evaluarán las características económicas, políticas y sociales del porfiriato, así como de los proyectos revolucionarios de nación; mediante un análisis crítico que permita a los alumnos participar en discusiones grupales, elaborar fichas de resumen y cuadros comparativos, para apoyar su exposición oral o escrita (reseña, reportes, ensayo). Se recomienda emplear guías de observación para la evaluación cualitativa.

Contenidos procedimentales: En este caso se evaluará la aplicación metodológica en el desarrollo del análisis crítico, el reporte de investigación, el ensayo y las exposiciones orales realizados, a partir de las características económicas, políticas y sociales del porfiriato y de los proyectos revolucionarios de nación; utilizando listas de cotejo en situaciones de co-evaluación en equipos de trabajo.

Contenidos actitudinales: Se evaluarán principalmente las actitudes y valores que muestren los alumnos durante las discusiones grupales, el trabajo en equipo, la participación en clase y en las distintas actividades que realice; apoyado mediante guías de observación aplicadas en situaciones de auto o evaluación en pares.

Se recomienda utilizar guías de observación para evaluar desempeños y listas de cotejo para evaluar las características que deban presentar los productos en cualquiera de los contenidos a evaluar.

Evaluación Sumativa

Evaluación a aplicar después de cada bloque temático, previa determinación y acuerdo sobre las evidencias que cada alumno debe trabajar en forma individual, aún cuando estas se correspondan con las generales en trabajo en equipo.

Se evaluarán conceptos fundamentales generales del periodo en cuestión: contexto del Porfiriato, el proceso total del Porfiriato que incluye los aspectos económicos, políticos, y sociales, la contrastación de los diferentes proyectos revolucionarios y la enmarcación de los eventos de la Convención de Aguascalientes y de La Constitución de 1917 (los artículos seleccionados relacionados con la educación, la cuestión social, etc.).

Ejemplos:

Productos: mapas, sinopsis, línea del tiempo, historieta, ensayo

Desempeño: exposición, debate

Conocimiento: prueba objetiva

MATERIALES Y RECURSOS

- Material bibliográfico
- Mapas mundiales.
- T.V.
- Video
- Papel Kraft,
- Plumones
- Resistol
- Guías de lectura.
- Guías de discusión.
- Listas de cotejo (productos)
- Guías de observación (desempeños)
- Instructivos para desarrollar investigación documental, ensayos, reseñas, mapas ilustrados, collage histórico, maquetas, etc.
- Material audiovisual:
 1. P-C Kids programas educativos multimedia, Servi-Art Producciones, San Miguel de Allende, Gto.
 - Nuestros valores cívicos*
 - México es mi país*
 - Biografías de personajes*
 2. UNAM. *18 lustros de la vida de México* (Colección de videocassetes). México, Planeta-UNAM, 1991-1993.
 3. *Enciclopedia Multimedia Encarta*, Microsoft, 2003.
 4. *Enciclopedia Multimedia Salvat*, Barcelona, Salvat, 1997.
 5. *Diccionario enciclopédico KIMERA*, Caracas, KIMERA, 2000.
 6. *Diccionario enciclopédico LEXI-K*, México,
 7. Páginas web:
 - Artehistoria.com
 - Tareas.com
 - altavista.com
 - h-historia.com

Colegio de Ciencias y Humanidades
HISTORIA DE MÉXICO II
UNIDAD I. CRISIS DEL PORFIRIATO Y MÉXICO REVOLUCIONARIO 1900-1920

Propósitos:

✍ Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el origen y desarrollo de la Revolución Mexicana, así como la diversidad de grupos sociales y regionales participantes en ella, relacionando la crisis que la antecede, con los diversos intereses, acciones y propuestas en el conflicto, para explicar las consecuencias que se derivan de este proceso.

TIEMPO: 14 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>? Explica las razones del agotamiento del proyecto de modernización porfirista, así como la oposición y acciones de diversos grupos sociales.</p> <p>? Conoce las diversas consecuencias jurídicas políticas de la revolución, que permiten la reconstrucción nacional, como resultado del enfrentamiento entre las facciones revolucionarias.</p>	<p>? Interpretar caricaturas políticas o grabados referidos a la crisis social del periodo.</p> <p>? Elaborar un cuadro comparativo sobre intereses, acciones y propuestas de las tendencias revolucionarias, a partir de diversas fuentes.</p> <p>? Elaborar un periódico mural en donde se valore la vigencia de la Revolución Mexicana.</p>	<p>Crisis del sistema porfirista.</p> <p>Diversidad regional, grupos sociales, caudillos, propuestas y principales acciones en la Revolución mexicana.</p> <p>Consecuencias del movimiento revolucionario.</p>

EVALUACIÓN

A partir de las estrategias seleccionadas o desarrolladas por el profesor, se evaluarán los siguientes elementos:

- ✍ Conceptos fundamentales de la unidad: revolución; crisis; grupos sociales y regionales; facciones revolucionarias.
- ✍ Habilidades: interpretación de fuentes gráficas y análisis comparativo.
- ✍ Valores y actitudes: posición con relación a la vigencia de algunos elementos de la Revolución Mexicana

BIBLIOGRAFÍA

PARA ALUMNOS

Colmenares, Ismael, *et al.*, *Cien años de lucha de clases en México (1876-1976)*, México, Quinto Sol, 1982.

Delgado de Cantú, Gloria, *Historia de México II*, México, Alambra, 1997.

González Gómez, Francisco, *Historia de México 2. Del Porfirismo al Neoliberalismo*, México, Quinto Sol, 1998.

C. D. *La Revolución Mexicana a través de sus imágenes*. México. UNAM. 1998.

PARA PROFESORES

Cumberland, Charles C., *La Revolución mexicana los años constitucionalistas*, México, FCE, 1993.

Hart, Mason John, *El México revolucionario*, México, Alianza Editorial mexicana, 1997.

Meyer, Jean, *La revolución mexicana*, México, Jus.

Meyer, Lorenzo, *Los Grupos de presión extranjeros en el México revolucionario 1910-1940*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1990.

Ramírez Rancaño, Mario, *Burguesía Textil y Política en la Revolución Mexicana*, UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales, México, 1987.

UNIDAD II

RECONSTRUCCIÓN NACIONAL E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA 1920-1940

Propósitos:

☞ Al finalizar la unidad, el alumno explicará el proceso de institucionalización y los principales conflictos del México posrevolucionario, en el contexto del capitalismo, revisando la evolución del sistema político, la ideología y las políticas nacionalistas del grupo en el poder, para comprender las características corporativas que adquirió el Estado.

TIEMPO: 18 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Describe los proyectos económicos posrevolucionarios y sus vínculos con el capitalismo. ? Caracteriza los principales elementos que permiten el surgimiento y conformación del sistema político mexicano. ? Identifica los principales conflictos internos y externos que se presentan en esta etapa. ? Valora algunas manifestaciones socioculturales influidas por el nacionalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ? Elaborar un mapa conceptual de las instituciones creadas en esta etapa. ? Construir un friso cronológico de la etapa, que vincule el contexto internacional con los aspectos económicos, políticos y socioculturales del país. ? Organizar una dramatización en la que se expongan los puntos de vista de un clérigo, un campesino cristero, una beata, un burócrata y un comerciante. ? Establecer un cuadro comparativo que contraste el estado oligárquico y el corporativo, a través de esquemas, imágenes o textos. ? Observar diversas expresiones artísticas de la época: murales, arquitectura, novela, cine y elaborar un breve comentario sobre el significado del nacionalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de institucionalización. Soberanía nacional y contexto internacional. Conflictos Estado-Iglesia. Conformación del estado corporativo y los movimientos obrero y campesino. Nacionalismo revolucionario y su impacto sociocultural.

EVALUACIÓN

A partir de las estrategias seleccionadas o desarrolladas por el profesor, se evaluarán los siguientes elementos:

- ✍ Conceptos fundamentales de la unidad: institucionalización, agrarismo, sindicalismo, estado corporativo, nacionalismo revolucionario, sistema político mexicano y crisis capitalista.
- ✍ Habilidades: ubicación espacio-temporal; aplicación de conceptos y empatía histórica.
- ✍ Valores y actitudes: capacidad para reafirmar su identidad como ser histórico.

BIBLIOGRAFÍA

PARA ALUMNOS

Flores Suaste, Jaime *et al.*, *Paquete didáctico Historia de México II*, CCH, Plantel Sur.
Lajous, Alejandra (coordinadora), *Manual de historia de México contemporáneo 1917-1940*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 1988.
C. D. México, *Un siglo en imágenes 1900-2000*, México, Archivo General de la Nación, 2000.

PARA PROFESORES

Historia de la Revolución mexicana. México, El Colegio de México, 1979.
Medina Peña, Luis, *Hacia el nuevo Estado mexicano 1920-1994*, México, FCE, 1995.
Meyer, Jean, *La cristiada*, México, SEP, 2001.
Meyer, Lorenzo, *Revolución y sistema México 1910-1940*, México, SEP, 1987.